

**Richtlinien und Lehrpläne
für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule
in Nordrhein-Westfalen**

Deutsch

ISBN 3–89314–602–4

Heft 4701

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

Copyright by Ritterbach Verlag GmbH, Frechen

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

1. Auflage 1999

Vorwort

Die bisher vorliegenden Richtlinien und Lehrpläne für die gymnasiale Oberstufe sind im Jahre 1981 erlassen worden. Sie haben die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe geprägt, sie haben die fachlichen Standards für neue Fächer erstmalig formuliert und so die Grundlage für die Vergleichbarkeit der Abituranforderungen gesichert.

Die Überarbeitung und Weiterentwicklung muss bewährte Grundorientierungen der gymnasialen Oberstufe sichern und zugleich Antworten auf die Fragen geben, die sich in der Diskussion der Kultusministerkonferenz seit 1994 im Dialog mit der Hochschulrektorenkonferenz und in der Diskussion der Schulen und der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit herausgebildet haben und aus deren Beantwortung sich die Leitlinien der Weiterentwicklung ergeben.

Hierbei sind folgende Gesichtspunkte wesentlich:

- Eine vertiefte allgemeine Bildung, wissenschaftspropädeutische Grundbildung und soziale Kompetenzen, die in der gymnasialen Oberstufe erworben bzw. weiterentwickelt werden, sind Voraussetzungen für die Zuerkennung der allgemeinen Hochschulreife; sie befähigen in besonderer Weise zur Aufnahme eines Hochschulstudiums oder zum Erlernen eines Berufes.
- Besondere Bedeutung kommt dabei grundlegenden Kompetenzen zu, die notwendige Voraussetzung für Studium und Beruf sind. Diese Kompetenzen – sprachliche Ausdrucksfähigkeit, fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit, Umgang mit mathematischen Systemen, Verfahren und Modellen – werden nicht nur in den Fächern Deutsch, Mathematik, Fremdsprache erworben.
- Lernprozesse, die nicht nur auf kurzfristige Lernergebnisse zielen, sondern die dauerhafte Lernkompetenzen aufbauen, müssen gestärkt werden. Es sollten deutlicher Lehr- und Lernsituationen vorgesehen werden, die selbstständiges Lernen und Lernen in der Gruppe begünstigen und die die Selbststeuerung des Lernens verbessern.
- Zum Wesen des Lernens in der gymnasialen Oberstufe gehört das Denken und Arbeiten in übergreifenden Zusammenhängen und komplexen Strukturen. Unverzichtbar dafür ist neben dem fachbezogenen ein fachübergreifend und fächerverbindend angelegter Unterricht.

Lernen in diesem Sinne setzt eine deutliche Obligatorik und den klaren Ausweis von Anforderungen, aber auch Gestaltungsspielräumen für die Schulen voraus. Die Richtlinien und Lehrpläne sollen die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe steuern und entwickeln. Sie sichern durch die Festlegung von Verbindlichkeiten einen Bestand an gemeinsamen Lernerfahrungen und eröffnen Freiräume für Schulen, Lehrkräfte und Lerngruppen.

Die Richtlinien und Lehrpläne bilden eine Grundlage für die Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit. Sie verdeutlichen, welche Ansprüche von Eltern, Schülerinnen und Schülern an die Schule gestellt werden können und welche Anforderungen die Schule an Schülerinnen und Schüler stellen kann. Sie sind Bezugspunkt für die Schulprogrammarbeit und die regelmäßige Überprüfung der eigenen Arbeit.

Allen, die an der Entwicklung der Richtlinien und Lehrpläne mitgearbeitet haben, danke ich für ihre engagierten Beiträge.

A handwritten signature in black ink, reading 'Gabriele Behler'. The script is cursive and fluid, with the first letters of 'Gabriele' and 'Behler' being capitalized and prominent.

(Gabriele Behler)

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

**Auszug aus dem Amtsblatt
des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Teil 1 Nr. 4/99**

**Sekundarstufe II –
Gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule;
Richtlinien und Lehrpläne**

RdErl. d. Ministeriums
für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
v. 17. 3. 1999 – 732.36–20/0–277/99

Für die gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen werden hiermit Richtlinien und Lehrpläne für die einzelnen Fächer gemäß § 1 SchVG (BASS 1 – 2) festgesetzt.

Sie treten am 1. August 1999, beginnend mit der Jahrgangsstufe 11, in Kraft. Die in den Lehrplänen vorgesehenen schulinternen Abstimmungen zur Umsetzung der Lehrpläne können im Laufe des Schuljahres 1999/2000 erfolgen.

Die Veröffentlichung erfolgt in der Schriftenreihe „Schule in NRW“.

Die vom Verlag übersandten Hefte sind in die Schulbibliothek einzustellen und dort u. a. für die Mitwirkungsberechtigten zur Einsichtnahme bzw. zur Ausleihe verfügbar zu halten.

Die bisherigen Richtlinien und Materialien zur Leistungsbewertung treten zum 1. August 2001 außer Kraft. Die Runderlasse

vom 16. 6.1981, vom 27.10.1982 und
vom 27. 6.1989 (BASS 15 – 31 Nr. 01, 1 bis 29),
vom 15. 7.1981 (BASS 15 – 31 Nr. 30),
vom 30. 6.1991 (BASS 15 – 31 Nr. 31),
vom 9.11.1993 (BASS 15 – 31 Nr. 32) und
vom 21.12.1983 (BASS 15 – 31 Nr. 02 bis 30.1)

werden zum 1. August 2001 aufgehoben.

Gesamtinhalt

	Seite
Richtlinien	
1 Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe	XI
2 Rahmenbedingungen	XV
3 Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe	XVII
4 Aufbau und Gliederung der gymnasialen Oberstufe	XX
5 Schulprogramm	XXI
Lehrplan Deutsch	
1 Aufgaben und Ziele des Faches	5
2 Bereiche, Themen, Gegenstände	10
3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation	37
4 Lernerfolgsüberprüfungen	65
5 Die Abiturprüfung	72
6 Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan	129

Richtlinien

„(1) Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung.

(2) Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.“

(Artikel 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen)

1 Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe

1.1 Grundlagen

Die gymnasiale Oberstufe setzt die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit der Sekundarstufe I fort. Wie in den Bildungsgängen der Sekundarstufe I vollziehen sich Erziehung und Unterricht auch in der gymnasialen Oberstufe im Rahmen der Grundsätze, die in Artikel 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen und in § 1 des Schulordnungsgesetzes festgelegt sind.

Die gymnasiale Oberstufe beginnt mit der Jahrgangsstufe 11 und nimmt auch Schülerinnen und Schüler aus anderen Schulformen auf, die die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe besitzen. Sie vermittelt im Laufe der Jahrgangsstufen 11 bis 13 die Studierfähigkeit und führt zur allgemeinen Hochschulreife. Die allgemeine Hochschulreife ermöglicht die Aufnahme eines Studiums und eröffnet gleichermaßen den Weg in eine berufliche Ausbildung.

1.2 Auftrag

Die gymnasiale Oberstufe fördert den Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler in seiner personalen, sozialen und fachlichen Dimension. Bildung wird dabei als Lern- und Entwicklungsprozess verstanden, der sich auf das Individuum bezieht und in dem kognitives und emotionales, fachliches und fachübergreifendes Lernen, individuelle und soziale Erfahrungen, Theorie und Praxis miteinander verknüpft und ethische Kategorien vermittelt und angeeignet werden.

Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe sollen

- **zu einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung führen und**
- **Hilfen geben zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit.**

Die genannten Aufgaben sind aufeinander bezogen. Die Schülerinnen und Schüler sollen zunehmend befähigt werden, für ihr Lernen selbst verantwortlich zu sein, in der Bewältigung anspruchsvoller Lernaufgaben ihre Kompetenzen zu erweitern, mit eigenen Fähigkeiten produktiv umzugehen, um so dauerhafte Lernkompetenzen aufzubauen. Ein solches Bildungsverständnis zielt nicht nur auf Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit, sondern auch auf die Entwicklung von Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit.

Voraussetzung für das Gelingen dieses Bildungsprozesses ist die Festigung „einer **vertieften allgemeinen Bildung** mit einem gemeinsamen Grundbestand von Kenntnissen und Fähigkeiten, die nicht erst in der gymnasialen Oberstufe erworben werden sollen“¹⁾. Die Schülerinnen und Schüler sollen durch die Auseinandersetzung mit einem Gefüge von Aufgabenfeldern, fachlichen und überfachlichen Themen, Gegenständen, Arbeitsweisen und Lernformen studierfähig werden.

¹⁾ KMK-Beschluss vom 25.2.1994 „Sicherung der Qualität der allgemeinen Hochschulreife als schulische Abschlussqualifikation und Gewährleistung der Studierfähigkeit“.

1.3 Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe

1.3.1 Wissenschaftspropädeutik

Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist ein besonders akzentuiertes wissenschaftsorientiertes Lernen, das durch Systematisierung, Methodenbewusstsein, Problematisierung und Distanz gekennzeichnet ist und das die kognitiven und affektiven Verhaltensweisen umfasst, die Merkmale wissenschaftlichen Arbeitens sind. Wissenschaftspropädeutisches Lernen setzt Wissen voraus.

Ansätze wissenschaftspropädeutischen Arbeitens finden sich bereits in der Sekundarstufe I. Das Lernen in der gymnasialen Oberstufe baut darauf auf.

Wissenschaftspropädeutisches Lernen umfasst systematisches und methodisches Arbeiten sowohl in den einzelnen Fächern als auch in fachübergreifenden und fächerverbindenden Vorhaben.

Im Einzelnen lassen sich folgende Elemente wissenschaftspropädeutischen Lernens unterscheiden:

Grundlagenwissen

Wissenschaftspropädeutisches Lernen setzt ein jederzeit verfügbares, gut vernetztes fachliches Grundlagenwissen voraus, das eine Orientierung im Hinblick auf die relevanten Inhalte, Fragestellungen, Kategorien und Methoden der jeweiligen Fachbereiche ermöglicht und fachübergreifende Fragestellungen einschließt. Wissenschaftspropädeutisches Lernen baut daher auf einer vertieften Allgemeinbildung auf, die sich auf ein breites Spektrum von Fachbereichen und Fächern bezieht, und trägt umgekehrt zu ihr bei (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4).

Selbstständiges Lernen und Arbeiten

Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist methodisches Lernen. Es zielt darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler grundlegende wissenschaftliche Erkenntnis- und Verfahrensweisen systematisch erarbeiten.

Der Unterricht muss daher so gestaltet werden, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, eine Aufgabenstellung selbstständig zu strukturieren, die erforderlichen Arbeitsmethoden problemangemessen und zeitökonomisch auszuführen, Hypothesen zu bilden und zu prüfen und die Arbeitsergebnisse angemessen darzustellen.

Reflexions- und Urteilsfähigkeit

Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten erfordert problem- und prozessbezogenes Denken und Denken in Zusammenhängen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sachgemäß argumentieren lernen, Meinungen von Tatsachen, Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden, Prinzipien und Regeln verstehen, anwenden und übertragen können. Sie sollen die Grenzen und Geschichtlichkeit wissenschaftlicher Aussagen erkennen und den Zusammenhang und das Zusammenwirken von Wissenschaften kennen lernen. Schließlich geht es um das Verständnis für grundlegende wissenschaftstheoretische und philosophische Fragestellungen, Deutun-

gen der Wirklichkeit, um ethische Grundüberlegungen und um die Reflexion des eigenen Denkens und Handelns.

Grundlegende Einstellungen und Verhaltensweisen für wissenschaftliches Arbeiten

Es gilt, Verhaltensweisen zu entwickeln und zu pflegen, mit denen wissenschaftliches Arbeiten als ein spezifischer Zugriff auf Wirklichkeit erlebt und begriffen werden kann. Wissenschaft soll auch als soziale Praxis erfahrbar werden, die auf spezifische Weise eine Verständigung über unterschiedliche Positionen und Sichtweisen hinweg ermöglicht. Dazu ist Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft erforderlich. Voraussetzung für wissenschaftspropädeutisches Arbeiten sind Verhaltensweisen wie Konzentrationsfähigkeit, Geduld und Ausdauer, das Aushalten von Frustrationen, die Offenheit für andere Sichtweisen und Zuverlässigkeit.

1.3.2 Persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit

Persönliche Entfaltung und soziale Verantwortlichkeit bestimmen den Erziehungsauftrag der gymnasialen Oberstufe. Erziehung findet in erster Linie im Unterricht statt; das Schulleben insgesamt muss aber ebenso Ansatzpunkte bieten, um den Erziehungsprozess zu fördern und die Schülerinnen und Schüler in die Arbeit und die Entscheidungsprozesse der Schule einzubeziehen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre individuellen Fähigkeiten weiter entfalten und nutzen.

Schülerinnen und Schüler sollen sich ihrer Möglichkeiten und Grenzen bewusst werden. Dieser Prozess wird dadurch unterstützt, dass durch ein Spektrum unterschiedlicher Angebote und Wahlmöglichkeiten, Anforderungen und Aufgabenstellungen sowie durch Methoden, die die Selbstständigkeit fördern, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben wird, ihre Fähigkeiten zu entdecken, zu erproben und ihre Urteils- und Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Hierbei soll auch den Grundsätzen einer reflexiven Koedukation Rechnung getragen werden, die die unterschiedlichen Erfahrungen, Verhaltensweisen und Einstellungen von Jungen und Mädchen berücksichtigen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich mit Werten, Wertsystemen und Orientierungsmustern auseinander setzen können, um tragfähige Antworten auf die Fragen nach dem Sinn des eigenen Lebens zu finden.

Die in Grundgesetz und Landesverfassung festgeschriebene Verpflichtung zur Achtung der Würde eines jeden Menschen, die darin zum Ausdruck kommenden allgemeinen Grund- und Menschenrechte sowie die Prinzipien des demokratisch und sozial verfassten Rechtsstaates bilden die Grundlage des Erziehungsauftrages der Schule. Die Schule muss den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit geben, sich mit den Grundwerten des Gemeinwesens auseinander zu setzen und auf dieser Grundlage ihre Wertpositionen zu entwickeln.

Die Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen, mit der eigenen Religion und mit anderen Religionen und religiösen Erfahrungen und Orientierungen, ihrer jeweiligen Wirkungsgeschichte und der von ihnen mitgeprägten gesellschaftlichen Wirklichkeit, sollen auch dazu beitragen, Antworten auf die Fragen nach dem Sinn der eigenen Existenz zu finden.

Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre sozialen Kompetenzen entwickeln und in der aktiven Mitwirkung am Leben in einem demokratisch verfassten Gemeinwesen unterstützt werden.

Die Schülerinnen und Schüler müssen ihre Bereitschaft und Fähigkeit weiterentwickeln können, sich mit anderen zu verständigen und mit ihnen zu kooperieren. Dies ist sowohl für das Leben in der Schule als auch in einer demokratischen Gesellschaft und in der Staaten- und Völkergemeinschaft von Bedeutung. Es geht um eine kritische und konstruktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlich und politisch begründeten, religiösen und kulturell gebundenen, ökonomisch geprägten und ökologisch orientierten Einstellungen und Verhaltensweisen sowie um die Entwicklung von Toleranz, Solidarität und interkultureller Akzeptanz.

Dabei ist auch ein Verhalten zu fördern, das auf Gleichberechtigung und Chancengleichheit von Frau und Mann und auf die Veränderung überkommener geschlechtsspezifischer Rollen zielt.

Der Unterricht thematisiert hierzu Geschichte und Struktur unserer Gesellschaft, ihre grundlegenden Werte und Normen, ihre sozialen, ökonomischen und ökologischen Probleme. Er vermittelt Einblicke in politische Entscheidungsprozesse und leitet dazu an, Entscheidungs- und Einflussmöglichkeiten wahrzunehmen.

Die Schülerinnen und Schüler sollen auf ein Leben in einem zusammenwachsenden Europa und in einer international verflochtenen Welt vorbereitet werden.

Die Welt, in der die Schülerinnen und Schüler leben werden, ist in hohem Maße durch politische, wirtschaftliche und soziale Verflechtungen bestimmt. Ein Leben in dieser Welt erfordert Kenntnisse und Einblicke in die historischen, politischen, sozialen und ökonomischen Zusammenhänge. Es benötigt Verständnis für die eigene Kultur und für andere Kulturen, für interkulturelle Zusammenhänge, setzt Fremdsprachenkompetenz, Medienkompetenz, Erfahrungen im Ausland und die Bereitschaft, in einer internationalen Friedensordnung zu leben, voraus.

Die Schülerinnen und Schüler sollen bei ihrer Studien- und Berufswahl unterstützt werden.

Die gymnasiale Oberstufe soll Qualifikationen fördern, die sowohl für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife als auch für die Studien- und Berufswahl von Bedeutung sind, wie beispielsweise die folgenden Fähigkeiten: Ein breites Verständnis für sozial-kulturelle, ökonomische, ökologische, politische, naturwissenschaftliche und technische Zusammenhänge; die Fähigkeit, die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien nutzen zu können; ein Denken in übergreifen-

den, komplexen Strukturen; die Fähigkeit, Wissen in unterschiedlichen Kontexten anzuwenden; die Fähigkeit zur Selbststeuerung des Lernens und der Informationsbeschaffung; Kommunikations- und Teamfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit.

In der gymnasialen Oberstufe muss darüber hinaus eine Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Bedeutung der Arbeit, eine Orientierung über Berufsfelder und mögliche neue Berufe, die systematische Information über Strukturen und Entwicklungsgesetzmäßigkeiten des Arbeitsmarktes ermöglicht werden. Dies kann durch Angebote von Betriebspraktika sowie Betriebserkundungen und -besichtigungen, durch studienkundliche Veranstaltungen und die Einrichtung von Fachpraxiskursen geschehen. Dabei arbeiten die Schulen mit den Hochschulen, den Arbeitsämtern und freien Trägern aus Wirtschaft und Gesellschaft zusammen.

2 Rahmenbedingungen

Voraussetzung für die Verwirklichung des oben dargestellten Auftrags ist zunächst die Organisationsstruktur der gymnasialen Oberstufe. Deren Merkmale sind:

- die prinzipielle Gleichwertigkeit der Fächer,
- die Gliederung des Kurssystems in Grund- und Leistungskurse,
- die Zuordnung der Fächer (außer Religionslehre und Sport) zu Aufgabenfeldern,
- die Festlegung von Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlfächern.

2.1 Gleichwertigkeit der Fächer

Gleichwertigkeit der Fächer bedeutet nicht, dass die Fächer gleichartig sind. Die prinzipielle Gleichwertigkeit der Fächer ist darin begründet, dass jedes Fach Gleiches oder Ähnliches sowohl zum wissenschaftspropädeutischen Lernen als auch zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit beitragen kann.

2.2 Kursarten

In der Jahrgangsstufe 11 ist der Unterricht in Grundkursen organisiert, in den Jahrgangsstufen 12 und 13 wird das System der Grund- und Leistungskurse entfaltet.

Die *Grundkurse* repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer grundlegenden wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Die *Leistungskurse* repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer exemplarisch vertieften wissenschaftspropädeutischen Ausbildung. Eine differenzierte Unterscheidung zwischen Grund- und Leistungskursen findet sich in den Lehrplänen.

Nicht die Stoffhäufung ist das Ziel der Leistungskurse, vielmehr muss auf der Grundlage gesicherter Kenntnisse das methodische Lernen im Vordergrund stehen.

2.3 Aufgabenfelder

Aufgabenfelder bündeln und steuern das Unterrichtsangebot der gymnasialen Oberstufe.

Die Unterscheidung der folgenden drei *Aufgabenfelder* ist das Ergebnis bildungstheoretischer, didaktischer und pragmatischer Überlegungen. Die Aufgabenfelder werden bezeichnet als

- das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld
- das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld
- das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld.

Die eher theoretischen Begründungen orientieren sich an den Bemühungen, bildungstheoretisch relevante Sach- und Problembereiche und wissenschaftstheoretische Schwerpunktsetzungen zu unterscheiden sowie bildungsgeschichtliche Traditionen aufzugreifen und modifiziert fortzuführen.

Die Aufgabenfelder sind durch folgende Gegenstandsbestimmungen gekennzeichnet:

- Gegenstand der Fächer im **sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld (I)** sind sprachliche, musikalische und bildnerische Gestaltungen (als Darstellung, Deutung, Kritik, Entwurf etc.), in denen Wirklichkeit als konstruierte und vermittelte Wirklichkeit erscheint, sowie die Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Auseinandersetzung mit diesen Gestaltungen dienen.
- Hier geht es darum, Mittel und Möglichkeiten der Kommunikation zu thematisieren und zu problematisieren in einer Welt, die wesentlich durch Vermittlungssysteme und Medien geprägt und gesteuert wird. In den im Aufgabenfeld I zusammengefassten Fächern spielen eigenständige Produktion und Gestaltung im Sinne kultureller Teilhabe eine wichtige Rolle.
- Den Fächern im **gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld (II)** kommt in besonderer Weise die Aufgabe der politischen Bildung zu, die in Artikel 11 der Landesverfassung von Nordrhein-Westfalen festgelegt ist. Diese Fächer befassen sich mit Fragen nach den Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Denkens und Handelns insbesondere im Blick auf ihre jeweiligen individuellen, gesellschaftlichen, zeit- und raumbezogenen Voraussetzungen, Bedingungen und Auswirkungen sowie mit den Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Klärung dieser Fragen dienen.
- Gegenstand der Fächer im **mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld (III)** sind die empirisch erfassbare, die in formalen Strukturen beschreibbare und die durch Technik gestaltbare Wirklichkeit sowie die Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die ihrer Erschließung und Gestaltung dienen.
- Außerhalb dieser Aufgabenfelder stehen die Fächer **Sport** und **Religionslehre**.

Das Fach **Sport** trägt, ausgehend von der körperlich-sinnlichen Dimension des Menschen, zu einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung bei. Auf der Basis unmittelbar erlebter sportlicher Handlungssituationen soll der Sportunterricht

zur aktiven Teilhabe an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur und zur kritischen Auseinandersetzung mit ihr befähigen.

In **Religionslehre** geht es um Lernerfahrungen, die auf der Basis des christlichen Glaubens oder anderer tradierter bzw. heute wirksamer Religionen und Weltanschauungen Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen und Einsichten in Sinn- und Wertfragen des Lebens in Dialog und Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Weltanschauungen fördern.

Die Aufgabenfelder können die Abstimmungen und Kooperation in der Schule erleichtern, wenn es darum geht,

- wie Fachlehrpläne zu gestalten sind, damit sie als exemplarisch für das jeweilige Aufgabenfeld begriffen werden können
- wie die Lehrpläne der Fächer innerhalb eines Aufgabenfeldes für thematische Entwicklungen offen gehalten werden können
- wie im Aufgabenfeld und über das Aufgabenfeld hinaus fachübergreifend und fächerverbindend konzipierter Unterricht entwickelt und erprobt werden kann.

Die drei Aufgabenfelder sind ein Steuerungsinstrument, weil mit Hilfe einer Zusammenfassung verschiedener Unterrichtsfächer zu Fächergruppen Wahlfachregelungen getroffen werden können, die einer zu einseitigen Fächerwahl entgegenwirken. Jedes der drei Aufgabenfelder muss von den Schülerinnen und Schülern durchgehend bis zur Abiturprüfung belegt werden. Keines ist austauschbar.

2.4 Fachspezifische Bindungen

Neben den Festlegungen der Wahlmöglichkeiten in den Aufgabenfeldern gibt es fachspezifische Belegverpflichtungen, die jeweils einen bestimmten Lernzusammenhang konstituieren:

- Deutsch, eine Fremdsprache, ein künstlerisches Fach, ein gesellschaftswissenschaftliches Fach, in jedem Fall zwei Kurse in Geschichte und in Sozialwissenschaften, Mathematik, eine Naturwissenschaft
- sowie Religionslehre und Sport.

Schülerinnen und Schüler, die vom Religionsunterricht befreit sind, müssen Philosophie belegen.

3 Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe

3.1 Fachspezifisches Lernen

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist in erster Linie durch den Fachbezug geprägt. Indem in der fachgebundenen Ausbildung Fachwissen, fachliche Theorien und Methoden vermittelt werden, ermöglichen die Schulfächer eine strukturierte Sicht auf komplexe Phänomene der Wirklichkeit. Sie eröffnen so einen je spezifischen Zugang zur Welt. Fachliches Lernen soll geordnetes, systematisches

Lernen fördern. In wissenschaftspropädeutischer Hinsicht verknüpft sich im fachlichen Lernen gegenständliches Wissen mit ausgewählten Theorien und Methoden der Referenzdisziplinen sowie mit Grundaussagen der Wissenschaftstheorie und Methodologie.

3.2 Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen

So wichtig es ist, durch systematische fachliche Arbeit fachliche Kompetenzen zu fördern, so bedeutsam ist es, die Fachperspektive zu überschreiten. Durch fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen wird eine mehrperspektivische Betrachtung der Wirklichkeit gefördert, und es werden damit auch übergreifende Einsichten, Fähigkeiten, Arbeitsmethoden und Lernstrategien entwickelt, die unterschiedliche fachliche Perspektiven für gemeinsame Klärungen und Problemlösungsstrategien verbinden und so zur Kenntnis der komplexen und interdependenten Probleme der Gegenwart beitragen. Deshalb gehört das Überschreiten der Fächergrenzen, das Einüben in die Verständigung über Differenzen und über Differenzen hinweg neben dem Fachunterricht zu den tragenden Prinzipien der gymnasialen Oberstufe.

Wissenschaftspropädeutisches Lernen erfordert beides: das fachliche Arbeiten, seine Reflexion und das Denken und Handeln in fachübergreifenden Zusammenhängen.

3.3 Gestaltungsprinzipien des Unterrichts

Lernen ist ein individueller, aktiver und konstruktiver Aufbau von Wissen, der maßgeblich durch das verfügbare Vorwissen und den entsprechenden Verständnishorizont beeinflusst wird. Lernen heißt auch: Fähigkeiten und Fertigkeiten, Neigungen und Interessen, Einstellungen und Werthaltungen zu entwickeln. Umfang, Organisation, langfristige Verfügbarkeit machen die Qualität des Wissensbestandes aus. Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler tragen für den Aufbau eines solchen Wissens eine gemeinsame Verantwortung. Eine aufgabenorientierte Strukturierung des Unterrichts durch die Lehrkräfte ist genau so wichtig wie das Schaffen offener Lern- und Arbeitssituationen. Dabei ist zu bedenken, dass übermäßige Engführung eines Frontalunterrichts den sachbezogenen Handlungsspielraum der Schülerinnen und Schüler ebenso einengt, wie völlig offener Unterricht mit einer Fiktion vom "autonomen Lernen" überfordert.

Der Unterricht soll folgenden Prinzipien folgen:

- Er soll **fachliche Grundlagen vermitteln**, die Lerninhalte in sinnvolle Kontexte einbinden, ihre Verfügbarkeit und eine anspruchsvolle Lernprogression sichern.
- Der Unterricht soll **schülerorientiert** sein. Die Lernenden müssen ihre eigenen Fragestellungen und Probleme ernst genommen finden. Sie müssen die Möglichkeit haben, an ihren individuellen Erfahrungs- und Lernstand anzuschließen und ihre eigenen Lernwege zu entwickeln. Dies gilt besonders für die unterschiedlichen Ausgangsdispositionen von Jungen und Mädchen. Die individuellen Dispositionen und Leistungsmöglichkeiten sollen so genutzt werden, dass

die Lernprozesse für die Einzelnen und die Gruppe möglichst erfolgreich verlaufen können.

- Lernprozesse sollen sich am **Leitbild aktiven und selbstständigen Arbeitens** orientieren. Wenn Lernende sich aktiv mit den Lerngegenständen auseinandersetzen, werden ihr Wissenserwerb und ihre Methodenkompetenz gefestigt und erweitert. Das heißt für den Unterricht, Aufgaben zu stellen, die die Schülerinnen und Schüler vor die Notwendigkeit stellen, auf erworbenes Vorwissen und Können Bezug zu nehmen. Sie müssen Inhalte und Methoden wiederholen, im neuen Zusammenhang anwenden und ihre Lernprozesse reflektieren können, um fachliche und überfachliche Lernstrategien langfristig aufzubauen. In der methodologischen Reflexion werden Lernen und Erkenntniserwerb selbst zum Lerngegenstand.
- Lernprozesse sollen Gelegenheit für **kooperative Arbeitsformen** geben. Je mehr die Notwendigkeit besteht, eigene Lernerfahrungen und -ergebnisse mit den Problemlösungen anderer zu vergleichen, zu erörtern, sie dabei zu überprüfen und zu verbessern, desto nachhaltiger ist das Lernen.
- Teamfähigkeit herauszubilden heißt für den Unterricht, arbeitsteilige und kooperative Arbeitsformen zu initiieren und dabei zu einer Verständigung über die Zusammenarbeit und die Methoden zu kommen, Arbeitsergebnisse abgestimmt zu präsentieren und gemeinsam zu verantworten.
- Lernprozesse sollen durch **komplexe Aufgabenstellungen** geleitet werden. Solche Aufgaben bedingen multiperspektivische und mehrdimensionale Sichtweisen, sie tragen zur Methodenreflexion bei und erfordern die Erstellung von Produkten, die individuelle oder gemeinsame Lernergebnisse repräsentieren und einer Selbst- und Fremdbewertung unterzogen werden. Referate, Facharbeiten, Ausstellungen, Aufführungen etc. können herausragende Ergebnisse solcher Aufgabenstellungen sein.
- Der Unterricht soll auf **Anwendung und Transfer** der zu erwerbenden Fähigkeiten und Kenntnisse zielen. Transfer ist zu erwarten, wenn die Lerngegenstände mit vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten und authentischen Handlungssituationen verbunden sowie unabhängig von bekannten Kontexten beherrscht werden. Das heißt für den Unterricht, solche Probleme und Fragestellungen zum Gegenstand zu machen, die Zugriffe aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven erfordern. Die jeweiligen Sichtweisen können relativiert und in Bezug auf ihren spezifischen Beitrag zur Problemlösung beurteilt werden. So werden Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit von Erkenntnissen und Verfahren deutlich. Anwendung und Transfer werden auch in Projekten und in Vorhaben zur Gestaltung und Öffnung von Schule und in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern gefördert.
- Der Unterricht darf nicht ausschließlich linear erfolgen, sondern muss die **Vernetzung** eines Problems innerhalb des Faches, aber auch über das Fach hinaus sichtbar machen. Es wird darauf ankommen, Formen der Organisation von Lernsituationen, die sich an fachlicher Systematik orientieren, durch solche Arrangements zu ergänzen, die dialogisches und problembezogenes Lernen ermöglichen. Insbesondere sollen die Schülerinnen und Schüler in diesem

Zusammenhang mit Themen und Arbeitsmethoden des fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeitens vertraut gemacht werden.

4 Aufbau und Gliederung der gymnasialen Oberstufe

Der Bildungsgang in der gymnasialen Oberstufe gliedert sich in die Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11) und die Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13). Er schließt mit der Abiturprüfung ab, die am Ende des 2. Halbjahres der Jahrgangsstufe 13 stattfindet.

Um die allgemeine Hochschulreife und die Studierfähigkeit zu gewährleisten, ist es wichtig, das fachliche Lernen, das fachübergreifende und fächerverbindende Arbeiten, die Beherrschung wissenschaftspropädeutischer Arbeitsformen und eine Studien- und Berufswahlvorbereitung für jeden individuellen Bildungsgang sicherzustellen²⁾.

Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe folgt von der Jahrgangsstufe 11 bis zur Jahrgangsstufe 13 einem aufbauenden Sequenzprinzip, das den Lernzuwachs sichert.

Die Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11)

Die Jahrgangsstufe 11 ist als eine Einheit konzipiert, die aus aufeinander aufbauenden Grundkursen besteht. Die Leistungskurse beginnen mit der Jahrgangsstufe 12. Der Unterricht folgt dem Prinzip der fachlichen Progression, die die Jahrgangsstufen 11 bis 13 umfasst.

Das zentrale Ziel der Einführungsphase ist es, die Schülerinnen und Schüler systematisch mit inhaltlichen und methodischen Grundlagen der von ihnen belegten Fächer vertraut zu machen, sie auf die Wahl der Leistungskurse zu Beginn der Jahrgangsstufe 12 vorzubereiten und zu den ausgeprägteren Formen wissenschaftspropädeutischen Arbeitens hinzuführen. Für Schülerinnen und Schüler aus anderen Schulformen bieten die Schulen fachliche Angleichungsmaßnahmen an.

Schulen, die Fächerkoppelungen anstreben, legen diese vor Beginn der Jahrgangsstufe 11 fest, damit die Schülerinnen und Schüler die sich daraus ergebenden Möglichkeiten und Bindungen in die Planung ihres individuellen Bildungsganges einbeziehen können.

Die Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13)

Mit Beginn der Qualifikationsphase wird das Kurssystem in Grund- und Leistungskurse entfaltet. Die in der Qualifikationsphase erbrachten Leistungen gehen in die Gesamtqualifikation ein, die die in den Jahrgangsstufen 12 und 13 erbrachten Leistungen zusammenfasst.

²⁾ vgl. hierzu die Schrift "Studien- und Berufswahlvorbereitung am Gymnasium", hg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest und vom Landesarbeitsamt Nordrhein-Westfalen, Bönen 1995. Hierin sind auch Konzepte zur Studien- und Berufswahlvorbereitung in der gymnasialen Oberstufe enthalten.

Es ist das Ziel der Qualifikationsphase, fachliches, methodisches und fachübergreifendes Lernen so zu ermöglichen und abzusichern, dass Studierfähigkeit erbracht wird.

Zur Intensivierung des selbstständigen Arbeitens soll jede Schülerin und jeder Schüler in der Jahrgangsstufe 12 anstelle einer Klausur eine Facharbeit schreiben.

Fachübergreifende Einsichten können innerhalb der einzelnen Fächer vermittelt werden. Darüber hinaus werden an der Schule Veranstaltungen angeboten, in denen geplant fachübergreifend und fächerverbindend, z. B. an Projekttagen in Projektphasen oder einer Projektveranstaltung gearbeitet wird.

Alle Schülerinnen und Schüler sollen in der gymnasialen Oberstufe an einer umfassenderen Projektveranstaltung teilnehmen, die im Fachunterricht vorbereitet worden ist. Eine solche Veranstaltung wird in der Regel jahrgangsbezogen angeboten.

Die Schülerinnen und Schüler können im Rahmen der für die Abiturprüfung vorgesehenen Gesamtpunktzahl wahlweise mit maximal 60 Punkten eine besondere Lernleistung in der Abiturprüfung sich anrechnen lassen, die im Rahmen oder Umfang eines mindestens zwei Halbjahre umfassenden Kurses erbracht wird. Hierbei kann es sich zum Beispiel um die Arbeit aus einem Wettbewerb handeln, aber auch um eine umfassende Jahresarbeit (z. B. in einer weiteren Fremdsprache, in Informatik, Technik oder einer weiteren Naturwissenschaft) oder um eine Arbeit über ein umfassendes Projekt.

5 Schulprogramm

Schulprogrammarbeit und das Schulprogramm dienen der Schulentwicklung und damit der Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit.

Ein Schulprogramm ist das grundlegende Konzept, das über die pädagogischen Zielvorstellungen und die Entwicklungsplanung einer Schule Auskunft gibt.

- Es konkretisiert die verbindlichen Vorgaben der Ausbildungsordnungen, Richtlinien und Lehrpläne im Hinblick auf die spezifischen Bedingungen der einzelnen Schule.
- Es bestimmt die Ziele und Handlungskonzepte für die Weiterentwicklung der schulischen Arbeit.
- Es legt die Formen und Verfahren der Überprüfung der schulischen Arbeit insbesondere hinsichtlich ihrer Ergebnisse fest.

Typische Elemente eines Schulprogramms sind:

- (1) **Beschreibung der schulischen Arbeit als Ergebnis einer Bestandsaufnahme, Skizze der bisherigen Entwicklungsarbeit**
- (2) **Leitbild einer Schule, pädagogische Grundorientierung, Erziehungskonsens**

(3) schulinterne Konzepte und Beschlüsse für schulische Arbeitsfelder

- *Schulinterne Lehrpläne*
Hier geht es um Aussagen zur Abstimmung von schuleigenen Lehrplänen, von obligatorischen Inhalten und Unterrichtsmethoden, die bei der Unterrichtsplanung Berücksichtigung finden sollen.
- *Konzepte für fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen*
Hierunter sind die fachübergreifenden Projekte, Veranstaltungen, Querschnittsaufgaben zu verstehen, die von den Schülerinnen und Schülern im Rahmen ihres Bildungsganges erfüllt werden können oder erfüllt werden sollen. Gemeint sind aber auch Fächerkoppelungen.
- *Konzepte zum Bereich „Lernen des Lernens“*
Hier sind Aussagen zur Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken zu machen, die für die Aufnahme eines Studiums oder einer beruflichen Ausbildung außerhalb der Hochschule erforderlich sind und die im Rahmen des Schulprogramms besonders vertieft werden.

Entsprechende schülerorientierte Unterrichtsformen wie wissenschaftspropädeutische Arbeits- und Darstellungsformen sind sicherzustellen, damit die Schülerinnen und Schüler die geforderten Methoden, Einstellungen, Verhaltensweisen und Arbeitshaltungen erwerben können.

- *Vereinbarungen zur Leistungsbewertung*
Hierbei geht es um die systematische Einführung der in den Lehrplänen vorgesehenen Formen der Leistungsbewertung, um gemeinsame Bewertungskriterien und Korrekturverfahren. Es geht ebenso um Vereinbarungen zu Parallelarbeiten und die Verwendung von Aufgabenbeispielen.
- *Konzepte für die Erziehungs- und Beratungsarbeit in der gymnasialen Oberstufe*
Hier sind zum Beispiel die Gestaltung des Übergangs in die gymnasiale Oberstufe und die Studien- und Berufswahlvorbereitung zu nennen.
- *Konzepte für das Schulleben*
Dazu gehören zum Beispiel Schwerpunktsetzungen im Bereich der Umwelt-erziehung, der interkulturellen Arbeit, Akzente zur Öffnung der Schule, zusätzliche Angebote im Chor, Orchester, Theater, außerunterrichtlicher Schulsport, Studienfahrten und ihre Verflechtung mit dem Unterricht, Schulgottesdienste und religiöse Freizeiten.
- *Aussagen zu besonderen Ausprägungen des Bildungsgangs*
Hierzu zählen zum Beispiel die Sprachenfolgen, bilinguale Angebote, naturwissenschaftliche, technische, sportliche, künstlerische oder gesellschaftliche Schwerpunkte der Profile, die Einbeziehung von Wettbewerben, das Angebot besonderer Lernleistungen in die Abiturprüfung einzubringen o. ä..

(4) Schulinterne Arbeitsstrukturen und -verfahren (Geschäftsverteilungsplan, Konferenzarbeit)

(5) Mittelfristige Ziele für die schulische Arbeit

(6) Arbeitsplan für das jeweilige Schuljahr

(7) Fortbildungsplanung

(8) Planung zur Evaluation

Hier geht es um Aussagen zu Verfahren der Entwicklung und Evaluation des Schulprogramms, die sicherstellen, dass die Schule sich selbst auch Rechenschaft über die Ergebnisse ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit gibt.

Bestandteile der Evaluation sind Aussagen und Verfahren zur Sicherung der Standards und zur Vergleichbarkeit der Anforderungen in den Schulen.

Schulprogramme spiegeln die Besonderheit einer Schule und zugleich auch ihre Entwicklungsprozesse wider. Sie können und werden daher unterschiedlich aussehen. Unverzichtbar sind jedoch die Programmpunkte, die sich auf den Unterricht und die Erziehungsarbeit der Schule beziehen.

Lehrplan Deutsch

Inhalt

	Seite	
1	Aufbau und Ziele des Faches	5
1.1	Didaktische Konzeption und fachliche Anforderungen	5
1.2	Zusammenarbeit mit anderen Fächern	8
2	Bereiche, Themen, Gegenstände	10
2.1	Bereiche: Herleitung und didaktische Funktion	10
2.1.1	Sprechen und Schreiben	10
2.1.2	Umgang mit Texten und Medien	16
2.1.3	Reflexion über Sprache	21
2.1.4	Methoden fachlichen und fachübergreifenden Arbeitens	26
2.2	Obligatorik und Freiraum	31
2.2.1	Obligatorische Vorgaben für die Planung	31
2.2.2	Freiräume bei Planungsentscheidungen	36
3	Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation	37
3.1	Grundsätze der Unterrichtsgestaltung	37
3.2	Gestaltung der Lernprozesse	38
3.2.1	Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten	41
3.2.2	Lern- und Arbeitsorganisation	42
3.2.3	Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsorganisation	45
3.2.4	Die besondere Lernleistung	48
3.3	Grund- und Leistungskurse	49
3.4	Sequenzbildung	50
3.4.1	Die curriculare Aufgabe der Jahrgangsstufe 11	50
3.4.2	Beispiel für eine Kurssequenz	52
4	Lernerfolgsüberprüfungen	65
4.1	Grundsätze	65
4.2	Beurteilungsbereich „Klausuren“	66
4.2.1	Allgemeine Hinweise	66
4.2.2	Fachspezifische Hinweise zur Aufgabenstellung, Korrektur und Bewertung von Klausuren/Facharbeiten	66
4.3	Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“	68
4.3.1	Allgemeine Hinweise	68
4.3.2	Anforderungen und Kriterien zur Beurteilung der Leistungen im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“	69

5	Die Abiturprüfung	72
5.1	Allgemeine Hinweise	72
5.2	Beschreibung der Anforderungsbereiche	73
5.3	Die schriftliche Abiturprüfung	74
5.3.1	Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung	75
5.3.2	Einreichen von Prüfungsvorschlägen	83
5.3.3	Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistung	84
5.3.4	Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung	86
5.4	Die mündliche Abiturprüfung	113
5.4.1	Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung	113
5.4.2	Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung	114
5.4.3	Bewertung der Prüfungsleistungen	114
5.4.4	Beispiele für Prüfungsaufgaben in der mündlichen Abiturprüfung	115
5.5	Bewertung der besonderen Lernleistung	127
6	Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan	129

1 Aufbau und Ziele des Faches

1.1 Didaktische Konzeption und fachliche Anforderungen

Das Fach **Deutsch** ist eingebunden in das **sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld (I)**. Gemeinsamer Gegenstand der Fächer dieses Aufgabenfeldes sind sprachliche, musikalische und bildnerische Gestaltungen sowie Verfahrens- und Erkenntnisweisen, die der Auseinandersetzung mit diesen Gestaltungen dienen. Für diese Fächer spielen eigenständige Produktionen im Sinne kultureller Teilhabe eine wichtige Rolle.

Das Fach Deutsch hat als **sprachliches** Fach darüber hinaus die Aufgabe, den Begriff, den sich Schülerinnen und Schüler von dem Kulturgut Sprache, von ihrer Bedeutung für gelingende Kommunikation und kulturelle Teilhabe machen, differenziert zu entwickeln. Das heißt, dass Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht lernen sollen, wie Textrezeption (vermittelt durch Print-, Ton- und Bildmedien), Textproduktion und die Beobachtung eigener und fremder Sprachnutzung ihre Persönlichkeit formt, ihre Weltsicht bestimmt und ihre Fähigkeit, mit anderen Menschen umzugehen, prägt.

Die differenzierte Entwicklung der sprachlichen Verstehens- und Darstellungskompetenz sowie der Fähigkeit zur genauen Beobachtung von Sprache und Sprachnutzung ist Voraussetzung dafür, dass das Fach Deutsch die ihm im Rahmen des Aufgabenfeldes zugewiesenen Aufgaben erfüllen kann. Verstehens-, Darstellungs- und Reflexionskompetenz sind grundlegend für Anlage und Entwicklung der im Folgenden skizzierten Teilkompetenzen.

Sprachliche Kompetenz

Die Entfaltung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler ist eng mit ihrer sprachlichen Entwicklung verbunden, weil Verstehen und Sich-Verständigen die Grundbedingungen menschlichen Zusammenlebens darstellen. Die Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenz ermöglicht es ihnen, sich ein eigenes Urteil zu bilden sowie auf die Wirklichkeit Einfluss zu nehmen. An sprachliche Kompetenz ist das Verstehen und Verfassen von Texten sowie die Auseinandersetzung mit Literatur und anderen sprachlich-visuell vermittelten künstlerischen Ausdrucksformen gebunden. Schließlich ist sprachliche Kompetenz Voraussetzung dafür, die deutsche Sprache nach Gestalt, geschichtlicher und aktueller Veränderung sowie individueller und gruppenspezifischer Wirksamkeit zu reflektieren und daraus Konsequenzen für das eigene Sprachverhalten zu ziehen.

Kulturelle Kompetenz

Die Entwicklung dieser Kompetenz soll zu aktiver Teilnahme am kulturellen Leben befähigen, indem **Sprache, Literatur** und **Medien** als bedeutsam erfahren werden. Dazu gehört, die in der Öffentlichkeit diskutierten Probleme wahrzunehmen, vorgelegte Argumentationen nachzuvollziehen sowie dazu kritisch und wertend Stellung zu nehmen.

lung zu nehmen. Im Zentrum des Deutschunterrichts steht die Auseinandersetzung mit Literatur, Sachtexten, Theater und Film sowie mit Print- und elektronischen Medien. Diese sollen in ihren Strukturen begriffen und in ihre Traditionszusammenhänge eingeordnet werden.

Das Verständnis für die Geschichte des kulturellen Lebens und seiner Erscheinungsformen darf sich nicht auf herrschende Meinungen und Traditionen beschränken, sondern muss Formen, die unter anderen kulturellen Bedingungen entstanden sind und häufig als fremd empfunden werden, einbeziehen. Kulturelle Kompetenz ist auf interkulturelle Erfahrung angewiesen.

Ästhetische Kompetenz

In der analysierenden, interpretierenden und gestaltenden Auseinandersetzung mit künstlerischen, vor allem literarischen Werken, aber auch mit ästhetischen Erscheinungsformen ihres Alltags gewinnen die Schülerinnen und Schüler Voraussetzungen für eine angemessene ästhetische Rezeption. Dazu gehört, dass sie ihre gestalterischen Fähigkeiten im Umgang mit Sprache und sprachlichen Werken weiterentwickeln, sich an kulturellen Projekten beteiligen oder selbst eigene Produktionen vorlegen.

Ethische Kompetenz

Die Schule gibt den Schülerinnen und Schülern auch in der gymnasialen Oberstufe Gelegenheit, sich mit den Werten und Normen der Gesellschaft auseinander zu setzen, eigene Grundpositionen zu festigen und damit ethische Kompetenz zu entwickeln. Auch dieser Prozess ist in besonderer Weise sprachlich bestimmt und führt zu der Einsicht, dass verantwortliches sprachliches Handeln auf der Grundlage akzeptierter Konventionen erfolgt. In der Auseinandersetzung mit literarischen Werken aus Vergangenheit und Gegenwart, unter Einbeziehung von Wertvorstellungen fremder Kulturen, begegnen Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Wertesystemen, die immer auch problematisiert werden. Dies hilft ihnen, Maßstäbe für die persönliche Orientierung zu gewinnen, verpflichtet sie aber auch auf die Prinzipien des demokratisch und sozial verfassten Rechtsstaates.

Methodische Kompetenz

Der Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe trägt wie jeder andere Unterricht zum Erwerb und zur Vertiefung von Methoden zielgerichteten, selbstständigen und selbst gesteuerten Arbeitens bei. Im Deutschunterricht stehen im Vordergrund **Methoden sprachlichen Arbeitens** (Methoden des Verstehens, Methoden sprachanalytischer Arbeit, Methoden schriftlicher Darstellung, Methoden mündlicher Verständigung, Methoden produktionsorientierten Arbeitens), die gleichzeitig Unterrichtsgegenstand, fachliche Verfahrensweisen und Lernstrategien darstellen. Im Unterricht spielen immer alle drei Aspekte gleichzeitig eine Rolle, wenn auch mit unterschiedlichen Gewichtungen.

Kompetenzen und Grundlagenwissen

Kompetenzen können sich nur im Zusammenhang mit differenzierten und fundierten Kenntnissen entfalten. Diese sind im Sinne eines **fachspezifisch wissenschaftspropädeutischen Grundlagenwissens** anzulegen. Verstehens-, Erkenntnis- und Urteilsfähigkeit entwickeln sich auf dieser Basis weiter und tragen zu einer vertieften Allgemeinbildung bei. Auch der fachübergreifende und fächerverbindende Unterricht bedarf einer fachlichen Wissensgrundlage.

Voraussetzung für die Arbeit im Deutschunterricht ist die Berücksichtigung von **historisch-gesellschaftlichen Fragestellungen** bei der Auswahl von Themen, Gegenständen und Methoden. Im Umgang mit Gegenständen des Faches sollen Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung mit der individuellen und kollektiven Geschichte befähigt werden. Dabei ist die Einsicht in die historisch-gesellschaftliche Bedingtheit sprachlicher Formen des künstlerisch-literarischen wie des privaten und öffentlichen Lebens von besonderer Bedeutung. Dies hilft, die Relativität des eigenen Standpunktes zu erkennen und als Voraussetzung für das Verständnis interkultureller Zusammenhänge zu akzeptieren. In einem zusammenwachsenden Europa und in einer international verflochtenen Welt wird dies immer wichtiger.

Die dargestellten Kompetenzen werden auf der Grundlage der in der Sekundarstufe I vermittelten Kenntnisse und Einsichten in kontinuierlicher Progression in der gymnasialen Oberstufe weiterentwickelt. Im **Deutschunterricht der Sekundarstufe I** haben die Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten in den Bereichen **Sprechen und Schreiben, Umgang mit Texten und Medien, Reflexion über Sprache** erworben.

Diese Bereiche der Sekundarstufe I strukturieren auch in der gymnasialen Oberstufe die fachliche Arbeit, die ergänzt wird um den Bereich **Methoden fachspezifischen und fachübergreifenden Arbeitens**.

Das in dieser Weise gekennzeichnete Fach Deutsch trägt in Erziehung und Unterricht zur Erreichung der beiden **zentralen Ziele der gymnasialen Oberstufe** bei,

- zu einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung und
- zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit.

Wissenschaftspropädeutisches Lernen und Arbeiten ist auf Sprache angewiesen und setzt entwickelte sprachliche Fähigkeiten voraus. **Literatur** ist von allen Künsten diejenige, die besonders eingehend und vielfältig wissenschaftlich untersucht worden ist.

Das Fach Deutsch übernimmt für die Ausprägung der Studierfähigkeit und für das Erlernen eines Berufes die Aufgabe der Weiterentwicklung **sprachlicher Ausdrucksfähigkeit**, insbesondere der schriftlichen Darlegung eines konzisen Gedankenganges. Anzustreben ist dabei die Fähigkeit, sich strukturiert, zielgerichtet und sprachlich korrekt schriftlich zu artikulieren und die erforderlichen Schreibformen und -techniken zu beherrschen. Hierzu gehören auch der angemessene Umgang

mit Texten, insbesondere Textverständnis, Texterschließung, Textinterpretation sowie zeitökonomische Bearbeitung, das schriftliche Darstellen komplexer Zusammenhänge und die Fähigkeit zur sprachlichen Reflexion¹⁾.

Auch die **persönliche Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit** vollzieht sich weitgehend in Erfahrungs-, Erkenntnis- und Handlungszusammenhängen, die durch **Sprache** geprägt sind. Die Einsicht, dass die Wechselwirkung von Individuum und Welt ein durch die Sprache beeinflusster Prozess ist, bestimmt den Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe. Literarische Texte entwerfen häufig konkrete und emotional nachvollziehbare Szenarien, in denen es um die Persönlichkeit und ihre soziale Verantwortlichkeit geht. Insofern dient auch der **Literaturunterricht** dazu, die allgemeinen Erziehungsprinzipien selbst zum Thema der gedanklichen Auseinandersetzung zu machen.

1.2 Zusammenarbeit mit anderen Fächern

Auch für das Fach Deutsch gilt der Auftrag, die Fachperspektive zu erweitern und durch fächerverbindendes Lernen eine differenzierte Betrachtung der Wirklichkeit zu fördern. Fachübergreifende Einsichten, Fähigkeiten, Arbeitsmethoden und Lernstrategien können zur Kenntnis der komplexen und interdependenten Probleme der Gegenwart beitragen.

Die vielfältigen Bereiche und Gegenstände des Deutschunterrichts überschreiten die fachspezifischen Grenzen fast zwangsläufig. Das ergab auch in der Vergangenheit bei der Arbeit an Texten und Problemen Bezüge zu anderen Fächern. Vor allem zu den Fächern des Aufgabenfeldes II, aber auch zu denen des Aufgabenfeldes III lassen sich immer wieder Verbindungslinien erkennen, denen nachzugehen sich in der unterrichtlichen Arbeit im Sinne einer vertieften Allgemeinbildung als wichtig erweist. Dies gilt natürlich auch für die Fächer Musik und Kunst, die zusammen mit den sprachlichen Fächern des Aufgabenfeldes I wichtige Akzente für das Verstehen literarischer Werke und Epochen setzen.

Aus seinem Platz im Aufgabenfeld I, verbunden mit dem Prinzip der Gleichwertigkeit der Fächer, erwächst dem Fach Deutsch die Verpflichtung, bei der Vermittlung der fachspezifischen Ziele die in den Richtlinien formulierte Gegenstandsbestimmung für das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld angemessen zu berücksichtigen.

Dies ist umso notwendiger, als die Förderung und Entfaltung sprachlicher Verstehens- und Darstellungsleistung als Voraussetzung für alle Fächer gilt. Daraus erwächst für Lehrerinnen und Lehrer bei der Planung des Deutschunterrichts der Auftrag, fachübergreifende und fächerverbindende Lern- und Arbeitsprozesse zu initiieren.

1) Richtungsentscheidungen zur Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Beschluss der KMK vom 30.11./1.12.1995 in Mainz unter Einbeziehung der Beschlüsse vom 24./25.10.1996 in Dresden

Als eine besondere Form institutionalisierten fächerverbindenden Arbeitens ist die Bildung eines fachlichen Schwerpunktes in der Form einer **Fächerkoppelung (Profil)** von Leistungs- und Grundkurs zweier Fächer anzusehen. Das Fach Deutsch kann sowohl als Leistungs- wie als Grundkurs Koppelungsfach sein. Die Verbindung des Faches Deutsch mit einem anderen Fach ist vor allem an zwei zentrale Bedingungen geknüpft:

- Die im Lehrplan ausgewiesenen fachlichen Anforderungen und Regelungen sind in der Fächerkoppelung in vollem Umfang zu berücksichtigen.
- Zwischen den beiden Fächern muss es fachliche Berührungsfelder geben, die eine Fächerverbindung für die Schülerinnen und Schüler erfahrbar und nachvollziehbar werden lassen.

2 Bereiche, Themen, Gegenstände

2.1 Bereiche: Herleitung und didaktische Funktion

2.1.1 Sprechen und Schreiben

2.1.1.1 Sprechen

Ziele

Die Förderung und Entfaltung der Sprechfähigkeit ist Ziel des Deutschunterrichts. Sie dient der Vorbereitung auf die Anforderungen eines Studiums, des Berufslebens und der Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs.

Das Zusammenleben in einer pluralistischen und multi-ethnischen Gesellschaft ist in besonderer Weise auf die Entwicklung einer Gesprächskultur und die Fähigkeit zu interkultureller Kommunikation angewiesen. Gesprächserziehung im Unterricht soll die Schülerinnen und Schüler befähigen, ihre Rolle als gleichberechtigte Mitglieder unserer Gesellschaft zu übernehmen.

Bereits die Schule selbst stellt vielfältige Anforderungen an Gesprächsfähigkeit. Die gymnasiale Oberstufe mit ihren spezifischen Organisations- und Lernformen erfordert erhöhte Flexibilität und die Bereitschaft, sich auf unterschiedliche Menschen einzustellen und verschiedene Rollen zu übernehmen.

Im Leistungsbereich „**Sonstige Mitarbeit**“ bilden die Fähigkeit und Bereitschaft zu mündlichen Beiträgen wesentliche Beurteilungsgrundlagen. Die Schülerinnen und Schüler sollen zunehmend stärker in Planungsentscheidungen einbezogen werden, Mitverantwortung für den gemeinsamen Unterricht entwickeln und ihre Arbeit selbstständig und kooperativ gestalten. Fähigkeit und Bereitschaft zur mündlichen Kommunikation sind dafür wichtige Voraussetzungen. Sie müssen in kontinuierlicher Progression in allen Kurshalbjahren der gymnasialen Oberstufe geschult und gefördert werden.

Aufgabenschwerpunkte

Für den Bereich Sprechen lassen sich die folgenden Aufgabenschwerpunkte unterscheiden, die im Unterricht obligatorisch zu bearbeiten sind:

- das Unterrichtsgespräch mitgestalten
- Rede- und Gesprächsformen beobachten und üben
- Formen des gestaltenden Sprechens weiterentwickeln und üben
- Gespräche zum Thema von Unterricht machen
- Arbeit in Gruppen steuern und Verhandlungen führen.

Das **Unterrichtsgespräch** hat erhebliche Bedeutung für die Lernprozesse der Einzelnen wie der Gruppe. Es muss deshalb von einem Klima grundsätzlicher Gesprächsbereitschaft, gegenseitiger Anerkennung und wechselseitiger Toleranz geprägt sein.

Dazu gehören u. a.

- die Beiträge der Mitschülerinnen und Mitschüler ernst zu nehmen und sich auf ihre Perspektive einzulassen
- die eigenen Gesprächsbeiträge informativ, relevant, authentisch und verständlich zu gestalten
- reversibles Gesprächsverhalten zu praktizieren und einzufordern
- manipulatives Gesprächsverhalten zu erkennen und nötigenfalls zurückzuweisen
- unterschiedliche Rollen einzunehmen (z. B. Diskussionsteilnehmer, -leiter, Beobachter, Kommentator, Kritiker).

Im Unterricht sind verschiedene **Rede- und Gesprächsformen** erforderlich, z. B. um

- Eindrücke zu sammeln und auszutauschen (Brainstorming, Interview etc.)
- Problemstellungen zu erörtern (strukturierte, aufgabengelenkte Gespräche und Argumentationen)
- strittige Fragen zu diskutieren und Konflikte zu regeln (Diskussion, Debatte, Schlichtungsgespräch)
- Arbeitsergebnisse zu präsentieren (strukturierter mündlicher Beitrag, Einzel- und Gruppen-Referat, gestalteter Vortrag).

Die Schülerinnen und Schüler sollen **ihre Fähigkeiten zu gestaltendem Sprechen** weiterentwickeln u. a. durch

- klare Artikulation
- Zuwendung an die Zuhörenden
- angemessene Körpersprache
- Beachtung elementarer rhetorischer Grundsätze
- wirkungsvolles Sprechen literarischer Texte.

Gespräche werden zum Thema von Unterricht, wenn

- Gesprächsregeln für einen vernünftigen Diskurs entwickelt werden
- über Gesprächskonventionen und -rituale nachgedacht wird
- problematisches bzw. erwünschtes Gesprächsverhalten thematisiert wird (metakommunikative Reflexion).

Sensibilität für nonverbale und emotionale Prozesse und psychologische Faktoren in Gesprächen können die Schülerinnen und Schüler auch bei der Analyse literarischer Texte erwerben.

Die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe erfordert von den Schülerinnen und Schülern **Selbstständigkeit, kooperatives Verhalten** und die **Fähigkeit, die Arbeit in Gruppen zu steuern und Verhandlungen zu führen**.

Diese wichtigen Aspekte von Teamfähigkeit sind gefordert, wenn in der Kurs- oder der Kleingruppe selbstständig

- Arbeitsvorhaben geplant, durchgeführt und ausgewertet
- Kommunikationsstrukturen und Interaktionsformen in der Gruppe besprochen
- Konflikte bearbeitet
- Vereinbarungen getroffen werden müssen.

Aufgabe des Unterrichts ist es, den nötigen Raum zu schaffen, in dem diese Kommunikationsformen erprobt werden und der Blick für die Komplexität solcher Arbeitsprozesse geschärft wird.

2.1.1.2 Schreiben

Ziele

Wie in der Sekundarstufe I ist Schreiben auch in der gymnasialen Oberstufe *Lernmedium*. Schreibend entwickeln die Schülerinnen und Schüler kognitive, sprachliche und ästhetische Fähigkeiten für lebensrelevante Situationen und Schreibzwecke.

Der Deutschunterricht ist *der* Kernbereich des Schulcurriculums, in dem Schreiben *Lerngegenstand* ist und in dem für die sach- und themenbezogenen Schreibvorgänge des Faches selbst und anderer Fächer unterschiedliche Schreibformen eingeübt werden müssen. Dies gilt vor allem auch für die Anforderungen, die die abiturrelevanten Aufgabenarten stellen.

Die Schreibenden handeln sprachlich zugleich für sich und andere, wenn sie

- einen Sachverhalt geordnet darlegen
- Textaussagen und Gedanken zusammenfassend wiedergeben
- Literatur, Sach- und Medientexte analysieren und interpretieren
- für die Aufbereitung von Themen ein (Kurz-)Referat anfertigen
- Unterricht protokollieren
- zur Vorbereitung auf Diskussionen Thesen formulieren
- sachangemessen schriftlich argumentieren und Stellung nehmen.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten auch vielfältig Gelegenheit, ihre kreativen Ausdrucksfähigkeiten weiterzuentwickeln, um

- eigene Erfahrungen zu verarbeiten (Aufzeichnungen, Erinnerungen)
- themenbezogen zu schreiben (z. B. in essayistischer Form)
- im Schreiben zu Texten das perspektivische Schreiben zu üben, die Funktionen der literarischen Darstellungsmittel nachzuarbeiten sowie ihre Schreibprodukte anschließend in Bezug zum Ausgangstext zu kommentieren (produktionsorientierte Verfahren)
- wirkungsvolle Präsentationsformen für ihre Produkte zu erproben.

Die von den Schülerinnen und Schülern im Unterricht oder als Hausaufgabe verfassten Texte sind vielfach auch *Unterrichtsgegenstand*.

Zur Stärkung selbstständigen Arbeitens im Bereich Schreiben sollen die folgenden Tätigkeiten zunehmend differenzierter eingeübt werden:

- Schreibhaltungen und -intentionen klären
- Schreibprozesse gestalten (Entwurf – Gliederung – Formulierung)
- Texte überarbeiten
- sich an Textmustern und deren Funktionen orientieren

- Schreibkonventionen beachten
- Gespräche über eigene und fremde Schreibprodukte führen
- zur Unterstützung eigenen Lernens, zur Planung gemeinsamen Vorgehens und zur Sicherung von Arbeitsergebnissen schreiben.

Aufgabenschwerpunkte

Die Aufgaben und Ziele des Lernbereichs Schreiben lassen sich drei Funktionen zuweisen, die im Unterricht vielfach miteinander verschränkt sind:

- Schreiben in kommunikativer Absicht
- Schreiben in heuristischer Funktion
- freies Schreiben.

Diese Funktionen des Schreibens sind obligatorisch Gegenstand der unterrichtlichen Arbeit.

Kommunikatives Schreiben soll

- gesellschaftliche Partizipation vorbereiten
- Einsichten in die Wirkungsweise rhetorischer Mittel und die Funktion verschiedener Textformen ermöglichen
- die Fähigkeit zur Verarbeitung, Darstellung und Weitergabe von Informationen und Einsichten erweitern.

Die Schülerinnen und Schüler sollen durch Schreibprodukte wie Leserbrief, Veranstaltungskritik, durch in der Lokalpresse abgedruckte Beiträge und durch Plädoyers (bzw. schriftliche Redevorlagen) selbst in öffentliche Diskussionen eingreifen und eigene Interessen artikulieren. Im schulischen Schreiben sollten also vor allem die Formen vorkommen, die in der Öffentlichkeit eine Rolle spielen.

Zu den kommunikativen Schreibformen zählen auch die mit eher klärender und/oder berichtender Funktion: Informationen verständlich zusammenfassen, Arbeitsprozesse protokollieren, Ergebnisse schriftlich dokumentieren, eine Facharbeit abfassen – das sind Arbeitsvorgänge, in denen Schreiben zu einer (Service-)Leistung für Dritte wird und in seiner Qualität u. a. auch daran zu messen ist, wieweit es diese Aufgaben erfüllt. Informationen über komplexe Sachverhalte durch angemessene Vertextungen verständlich zu machen, Texte zu optimieren, Tabellen und Grafiken zu erstellen, um sie – adressatenspezifisch aufbereitet – präsentieren zu können, diese Tätigkeiten umreißen einen zentralen Bereich späterer beruflicher Anforderungen, auf die die Schule vorbereitet. Dies gilt fachintern für den Deutschunterricht und fachübergreifend für schulisches Lernen insgesamt. Lernwirksame Schreibaufgaben ergeben sich insbesondere auch im Zusammenhang mit Projekten und fächerverbindendem Arbeiten.

Heuristisches Schreiben soll

- Erkenntnis- und Verstehensprozesse fördern und damit das eigene Lernen unterstützen
- reflexive Prozesse und damit die Ausbildung eines eigenen Standpunktes begleiten

- emotionale Prozesse bewusst machen
- Zugänge zu Texten eröffnen.

Sprachliche Präzision und Konsistenz sind in der Schriftlichkeit deutlich höher als bei mündlicher Sprachverwendung. Das im Schreiben gedanklich Geklärte kann man leichter behalten bzw. in neuen Zusammenhängen anwenden. Auch das auf Stichworte reduzierte Sachthema, das aus Texten Exzerpierte, das in Notaten zu Texten bewertend Formulierte bleibt besser verfügbar.

Heuristisches Schreiben hat eine instrumentelle Funktion beim **selbstständigen Lernen**. Aufzeichnungen und Notate zeugen vom subjektiven Zugriff des Schreibers (z. B. Notizen für mündliche Vorträge, systematisiertes Festhalten von Ergebnissen für Wiederholungen, Klärung von komplexen Zusammenhängen durch Strukturskizzen).

Textbezogenes Schreiben stellt sich als eine Form der Selbstverständigung dar; es dient der Klärung eigener Vorstellungen. Es ist besonders im *analytischen* und *produktionsorientierten* Umgang mit Literatur und Medien bedeutsam (vgl. auch Bereich „Umgang mit Texten“), ermöglicht den Schreibenden einen individuellen Textzugang, indem ein Bezug hergestellt wird zu einem literarischen Ausgangstext, der verändert oder ergänzt wird, und bietet damit die Basis für eine intersubjektive Verständigung mittels Texten über Texte. Produktionsorientiertes Schreiben im Umgang mit Literatur soll Deutungsspielräume eröffnen, begründen und Aspekte der ästhetischen Gestaltung „nachahmend“ begreifbar machen.

Freies Schreiben

- ermöglicht den experimentellen Umgang mit Sprache in eigenen Schreibprodukten
- weckt Freude am Selbsta Ausdruck, an der Erfindung und ggf. an der Fiktionalisierung von Erfahrung.

Freies Schreiben erweitert die literarisch-ästhetische Sensibilität der Schülerinnen und Schüler. Die Produktion eigener Texte zu vorgelegten Texten ermöglicht die Entfaltung von Vorstellungskraft, die Formulierung subjektiver Problemsichten sowie einen spielerischen Umgang mit Sprache. Vielfalt und Originalität des Ausdrucks sind positive Beurteilungsgesichtspunkte.

Diese Funktionen des Schreibens dienen nicht zuletzt der Vorbereitung und Einübung der Anforderungen, die in den klausur- und abiturrelevanten Aufgabenarten gestellt werden. Durch Wiederholung und Variation ist hierbei für zielgerichtete Progression zu sorgen.

Schreiben soll Freiräume für divergentes Denken bieten, den Ausdruck von Subjektivität ermöglichen und helfen, einen persönlichen Stil zu finden. Gleichzeitig soll die schriftliche Formulierung zur gedanklichen und sprachlichen Präzision verhelfen und auf wissenschaftliches Arbeiten vorbereiten. Durch die Akzentuierung von unterrichtlichen Phasen, die der Textüberarbeitung und -optimierung dienen, sollen Schreibdefizite abgebaut, die Ansprüche an das eigene Schreiben aber auch gesteigert und erweitert werden.

Schreibvorgänge brauchen Zeit, die im Unterricht eingeräumt werden muss, damit sich Schreibfähigkeiten weiterentwickeln. Zu beachten ist, dass Schreibaufgaben in der gymnasialen Oberstufe häufiger an die Stelle des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs treten können und damit auch einen Beitrag zum selbstständigen Lernen leisten. So formulieren die Schülerinnen und Schüler nach der Lektüre von fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten schriftlich ihre Interpretationshypothesen; beim Umgang mit Ganzschriften halten sie im Lesetagebuch Beobachtungen und Urteile fest. Die Notate dienen sowohl der Textbesprechung als auch dem Interpretationsaufsatz. Darin werden die Schülerinnen und Schüler von einem linearen zu einem aspektorientierten Verfahren geführt.

Schreiben als Prozess

Im Lernprozess wird das Schreiben nicht primär von Textformen bestimmt, sondern von den Intentionen der Schreibenden. Sie müssen zur Realisierung ihrer Intention angemessene Darstellungsweisen finden und auswählen. Dies eröffnet vielfältige, aber keineswegs beliebige Gestaltungsmöglichkeiten.

Für unterrichtliche Reflexionen über das Schreiben spielt deshalb die Rekonstruktion der Denk- und Entscheidungsprozesse eine größere Rolle als die Orientierung an Textmustern und Normen. Die Entwicklung von Schreibstrategien stellt einen Beitrag zum **selbstständigen** methodischen Lernen dar.

Die einzelnen Phasen des Schreibprozesses – Planung, Niederschrift, Überarbeitung – verlaufen rekursiv und beeinflussen sich wechselseitig. Zunehmende Einsicht in diese Abläufe ist selbst als wissenschaftspropädeutisch notwendiger Lernprozess zu begreifen.

Wenn Schülertexte im Unterricht zur Sprache kommen, sind die folgenden Kriterien der Beurteilung zu berücksichtigen:

- Qualität der beschreibend-darstellenden, analysierenden, interpretierenden sowie begründenden Aussagen (Sachangemessenheit, Differenziertheit, Klarheit, Widerspruchsfreiheit)
- Argumentation und Verknüpfung einzelner Gedanken (Klarheit, Widerspruchsfreiheit)
- „Textproportion“ und Textaufbau
- stilistische Einzelfragen
- Beachtung sprachlicher Normen (Sprachrichtigkeit).

Die Schreibenden sollen ihre Produkte nach diesen Kriterien selbst überprüfen und entsprechende Korrekturen ausführen. PC-gestütztes Arbeiten erleichtert eine solche Überarbeitung.

Schreibhilfen können darin bestehen, „Handwerkszeug“ bereitzustellen, Schreibansätze anzubieten, durch Schreib- und Sprachspiele Schreibhemmungen abzubauen, Schreibweisen zur Fiktionalisierung von Erfahrungen aufzuzeigen. Textuelle Besonderheiten und der persönliche Stil der Einzelnen können im Gespräch

über Texte immer differenzierter wahrgenommen und beschrieben werden. Viele Schülerinnen und Schüler brauchen darüber hinaus Hilfen bei Textplanungen, bei der angemessenen Berücksichtigung von Situationsvorgaben und bei Korrekturen im Bereich von Textaufbau, argumentativer Schlüssigkeit, Ausdruck, Grammatik und Orthographie.

Durch Auseinandersetzung mit der Wirkung ihrer Texte (z. B. in Schreibkonferenzen) können die Schülerinnen und Schüler zunehmend Einsichten gewinnen, wie man Texte verbessert. Sie sollen damit Verantwortung für die Qualität ihrer Texte übernehmen.

Schreiben als Teamarbeit

Textrevison setzt Distanz zum Text voraus, die man häufig besser im Team gewinnt. Bei Überarbeitungsvorgängen in der Gruppe ist zu bedenken, dass die dort vorgebrachten Bewertungen detailliert begründet werden. Nur durch wiederholtes Training gelangt eine Lerngruppe zu einer kriteriengeleiteten Überprüfung der Texte. *Schreibkonferenzen* können bewirken, dass Schreibende hinsichtlich ihrer Produkte nicht in eine unmittelbare Rechtfertigungshaltung geraten und die Mitschülerinnen und Mitschüler nicht allzu oberflächlich urteilen.

In größeren Projekten gestalten Schülerinnen und Schüler arbeitsteilig Texte, nachdem sie zuvor gemeinsam den Sachverhalt strukturiert und über ihre Darstellungsabsichten gesprochen haben. Der Unterricht verfolgt dabei das Ziel, in komplexen Sachzusammenhängen zur Team-Arbeit zu befähigen und damit auch die Selbstständigkeit zu stärken (z. B. in Facharbeiten).

2.1.2 Umgang mit Texten und Medien

Ziele

Die Weiterentwicklung fachspezifischer Kompetenzen im Umgang mit Texten und Medien hat folgende Ziele:

- Die Schülerinnen und Schüler lernen, Sachverhalte und Textbefunde zunehmend präziser zu benennen und unter verschiedenen Aspekten angemessener zu beschreiben. Darüber hinaus ist ihre Fähigkeit, zwischen reproduzierenden, beschreibenden, deutenden und wertenden Äußerungen zu unterscheiden, ständig weiterzuentwickeln.
- Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Kenntnisse und Einsichten über Normen und Verhaltensweisen in den Lebenswelten, denen die Texte entstammen. Durch die Wahrnehmung historisch und kulturell bedingter Andersartigkeit vergrößern sie die eigene Erfahrung.
- In der Auseinandersetzung mit literarischen Modellen sozialen Handelns im Konfliktfeld diskrepanter Werthaltungen wird ein zunehmend selbstständiges Urteilsvermögen ausgebildet. Der Blick auf die in der Literatur wahrnehmbare historische Entwicklung bestimmter gesellschaftlicher Normen und der Vergleich

unterschiedlicher Konfliktlösungen ermöglichen die Erörterung von ethischen Positionen und deren Bezug auf die eigene Denk- und Handlungsweise.

- Die Schülerinnen und Schüler erwerben im Verlauf der gymnasialen Oberstufe die Fähigkeit, auch umfangreiche und komplexe Texte zu erschließen und die Ergebnisse in eigenen Texten zunehmend differenzierter darzustellen.

Aufgabenschwerpunkte

Die Aufgabenschwerpunkte des Bereichs sind durch **Gegenstände** und **Arbeitsweisen** bestimmt. Sie sind Teil der fachlichen Obligatorik.

Zu den **Gegenständen** zählen neben **literarischen Texten** und **Sachtexten** auch **Texte der Massenmedien und der Informations- und Kommunikationstechnologien**.

Bei den **Arbeitsweisen** lassen sich drei Ebenen unterscheiden, auf denen zunehmend selbstständig texterschließende und textverarbeitende Operationen anzuwenden sind:

- Wiedergeben, Beschreiben und Deuten
- Erörtern und Beurteilen
- Anwenden.

Der Verstehensprozess selbst ist Gegenstand der Reflexion. Als **Reflexion des Textverstehens** übergreift dieser Aufgabenschwerpunkt die zuvor genannten Gegenstände und Arbeitsweisen.

Die Schülerinnen und Schüler lernen, ihr eigenes Textverstehen als Ergebnis eines konstruktiven Prozesses zu sehen, der Plausibilität beansprucht. Dies stellt zunehmend höhere Anforderungen an das Abstraktionsvermögen und die Fähigkeit zur argumentativen Informationsverarbeitung und beinhaltet auch die Einsicht, dass die gewonnene Textbedeutung von den Kontexten abhängt.

In der unterrichtlichen Interaktion stellen die Schülerinnen und Schüler fest, dass in der Lerngruppe unterschiedliche Wahrnehmungen und Verstehensentwürfe zur Sprache kommen. Diese Beobachtung verstärkt ihr Bewusstsein davon, dass Textverstehen auch eine subjektive Leistung ist. Zugleich ist die Möglichkeit gegeben, interaktive Formen des Verstehens zu praktizieren und zu reflektieren.

Lernprogression zeigt sich darin, dass die intertextuellen Bezüge von den Schülerinnen und Schülern durchschaut und für ein vertieftes Textverständnis genutzt werden. Dadurch werden Zugänge zur Literatur ermöglicht, die das Lesevergnügen steigern.

Literarische Texte

Literarische Texte bieten Konstellationen, in denen sich eine subjektive und historisch bedingte Sicht auf Mensch und Welt artikuliert. Sie geben Impulse zu differenzierter Wahrnehmung von Wirklichkeit und zu deren Bewertung und erweitern die ästhetische Kompetenz der Rezipienten.

Je nach Unterrichtszusammenhang werden unterschiedliche Aspekte eines Textes bedeutsam. So müssen literarische Texte nicht immer umfassend untersucht werden, sondern lebensweltliche, historische, ethisch-normative und ästhetische Aspekte können Schwerpunkte der unterrichtlichen Arbeit bilden.

Kriterien für die Auswahl literarischer Texte sind ihre thematische, (literar)historische oder kulturelle Bedeutung, ihre sprachliche und künstlerische Qualität sowie ihr Gattungsbezug.

Die folgenden Hinweise sind Teil der Obligatorik.

Die *thematische* Bedeutung zeigt sich in der Anbindung

- an Probleme der Lebenswelt
- an aktuelle Fragen
- an die Interessen und Fragestellungen der Schülerinnen und Schüler.

Die *(literar-)historische und kulturelle* Bedeutung sowie die sprachliche und künstlerische Qualität zeigen sich

- in nachhaltiger Wirkungsgeschichte
- in aktueller Rezeption
- in ihrer kulturhistorischen Repräsentanz (Akzentuierung der Umbrüche vom 18. zum 19., vom 19. zum 20. Jahrhundert und der Gegenwart)
- (für den Leistungskurs) in der Berücksichtigung von Literatur vor 1700 und des Umbruchs der Nachkriegszeit.

Die beiden Epochenumbrüche vom 18. zum 19. Jahrhundert und vom 19. zum 20. Jahrhundert bieten ein reiches Spektrum an Texten unterschiedlicher Schreibweise und Perspektive, die Einblicke in die kulturelle Entwicklung verschaffen. Die „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ von Aufklärung, Sturm und Drang, Klassik und Romantik zeigt die produktiven Widersprüche, die bis in die Gegenwart fortwirken. Die zeitliche Parallelität von Naturalismus, Expressionismus und Neuer Sachlichkeit kennzeichnet die Anfänge der Moderne, in der wir heute leben. Eine Konzentration auf die Zeiträume, deren Bedeutung für die Gegenwart außer Frage steht, sichert somit auch das notwendige literarhistorische Grundlagenwissen und Kenntnisse und Einblick in ein breites Spektrum literarischer Strömungen.

Der Vorteil dieser Konzentration besteht darin, dass den Schülerinnen und Schülern über das Vergleichen und Kontrastieren von Texten, Schreibweisen und Bewertungen interessante Lernwege eröffnet werden. Die Lehrperson kann Lerngegenstände (Texte/Themen) und Aufgabenstellungen so konstituieren, dass ein aspektreicher Unterricht möglich ist.

Die Grenzen der Epochenumbrüche können im Unterrichtsvorhaben überschritten werden, um eine weitere literarhistorische Dimension zu gewinnen.

Für den *Gattungsbezug* gilt folgende Obligatorik:

Zu behandeln sind

- zwei Lyrikreihen, deren Texte motivgeschichtlich, formgeschichtlich, strukturell, epochal oder thematisch verknüpft sein müssen
- je zwei strukturell und funktional unterschiedliche Dramen und Romane aus verschiedenen Epochenzusammenhängen (im Grundkurs kann ein Roman oder ein Drama durch eine **Literatur**verfilmung ersetzt werden, wenn die Textvorlage angemessen rezipiert ist)
- ein fremdsprachliches Werk in deutscher Übersetzung (ggf. nach Absprache mit den Fremdsprachen).

Sachtexte

Im Deutschunterricht relevante Sachtexte sind z. B. Reportagen, Reden, Rezensionen und Kritiken, Essays, Abhandlungen in wissenschaftlicher und wissenschaftspublizistischer Form. Sie erschließen den Lernenden Sach- und Problembereiche in ihren historischen oder normativen Zusammenhängen. Die Arbeit an solchen Texten verlangt nicht nur die Klärung der inhaltlichen Voraussetzungen, sondern auch die kompetente Nutzung des in der gymnasialen Oberstufe erweiterten Wissens über die unterschiedlichen Sprachfunktionen. Sie liefert Begriffe für die Verständigung in den jeweiligen Sachgebieten und Hinweise auf fachspezifische Auseinandersetzungen.

Sachtexte werden nach folgenden Gesichtspunkten ausgewählt:

- Sie spiegeln zentrale philosophische, kulturelle oder existentielle Probleme
- sie sind bedeutsamer Reflex u. a. historischer, politischer, wirtschaftlicher Probleme
- sie sollen in Thematik und Struktur hinreichende Informationsdichte und Komplexität zeigen
- sie sollen exemplarisch für eine Gruppe von Texten sein.

Sachtexte und deren methodische Erschließung spielen in anderen Fächern ebenfalls eine wichtige Rolle, sodass der Deutschunterricht und der übrige Fachunterricht sich hier ergänzen. Die Behandlung eines längeren Sachtextes ist Teil der Obligatorik.

Texte der Massenmedien und der Informations- und Kommunikationstechnologien

Hörmedien und visuelle Medien bieten eine Vielzahl neuer Produktionsformen und erweitern die Nutzungs-, Speicherungs- und Übertragungsmöglichkeiten gesprochener und geschriebener Sprache.

Audiovisuelle Medien sind im Vergleich zu sprachlichen Produktionen oft leichter zugänglich und schneller rezipierbar. Um sie im Unterricht zu behandeln, gilt es, Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit diesen Medien zu fördern, deren ästhetische und kommunikative Angebote produktiv zu nutzen sowie Chancen und Gefahren der Medienwirkung zu bedenken. Der Vergleich verschiedener medialer Verarbeitungen eines Ereignisses, Stoffes oder Themas kann die spezifische Leistung eines Mediums verständlich machen. Besondere Aufmerksamkeit verdient dabei der Funktionszusammenhang von Sprache, Bild und Musik. Voraussetzung dafür ist ein filmanalytisches Instrumentarium, das in praktischen Übungen gewonnen werden kann.

Die **obligatorische** Behandlung eines Films verankert diesen Bereich im Curriculum. An die Stelle der Besprechung eines Romans oder Dramas kann nur im Grundkurs eine **Literaturverfilmung** treten.

Verfahren im Umgang mit Texten und Medien

In diesem Bereich lassen sich drei Ebenen unterscheiden, auf denen texterschließende und textverarbeitende Operationen anzuwenden sind:

- **Wiedergeben, Beschreiben und Deuten.**

Voraussetzung jeder Textwiedergabe ist textgenaues Lesen, sei es bei intensiver oder cursorischer Lektüre. Wiedergabe von Texten umfasst vor allem

- Resümieren
- Referieren
- Zitieren
- Exzerpieren.

Beim Beschreiben und Deuten von Texten sind folgende, *auf das begriffliche Denken gerichtete Operationen* anzuwenden:

- Texte durchmustern, Informationen auswählen und isolieren
- Informationen einem Begriff subsumieren, unter einem bestimmten Aspekt zusammenfassen, klassifizieren
- Textausschnitte analogisieren, kontrastieren, differenzieren
- Schlussfolgerungen ziehen
- ausgewählte Informationen neu anordnen.

In jeder Phase des Verstehensprozesses können Hypothesen hinsichtlich der Textbedeutung auch über eine Reihe weiterer Operationen gewonnen werden, die eher auf Anschauung gerichtet sind:

- Ergänzen (Merkmale einsetzen/Informationen hinzufügen, Ereignisse antizipieren, Verläufe imaginieren)
- Verschieben (Informationen umstellen, Verhältnis von Zentrum und Peripherie verändern)
- Modifizieren/Kontrastieren (Merkmale/Informationen ersetzen oder austauschen, Alternativen entwerfen, persiflieren)

- Weglassen/Erweitern (Texte/Informationen reduzieren, Merkmale/Informationen hinzufügen)
- Übersetzen (Texte auf eine andere Sprachebene, in eine andere Sprache bringen, in andere Ausdrucksformen transponieren).

Im Bereich der Literatur und der audiovisuellen Texte lassen sich sinnvolle Rekonstruktionen vor allem über die Raum- und Zeitgestaltung, die Konfiguration, das Figurenverhalten und die Ereignis- bzw. Konfliktstruktur durchführen.

Deutungen können auf sehr unterschiedliche Weise gewonnen werden. In jedem Fall aber müssen sie einer textuellen Überprüfung standhalten.

Der literarische oder filmische Text wird auf historische oder thematische Kontexte bezogen. Dabei sollen den Lernenden mögliche Aspekte der Verknüpfung deutlich werden. So entwickelt sich im Lauf des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe ein Netz von Bezügen zwischen den bearbeiteten Texten. Gleichzeitig verlangt dieses Ziel, dass die Lernenden die Zusammenhänge, in denen sie die Texte aktualisieren, zunehmend besser beurteilen können.

Erörtern und Beurteilen

In erörternd-beurteilenden Zusammenhängen ist es erforderlich, eigene und vermittelte Wertungen zu unterscheiden. Diese Unterscheidungen verlangen kognitive Fähigkeiten und Empathie. Dafür wird ein spezifisches Vokabular benötigt sowie die Fähigkeit, erzählende, berichtende, beschreibende und argumentierende Schreibweisen auseinander zu halten.

Anwenden

Das an den Texten Erarbeitete soll in anderen Zusammenhängen angewendet werden:

- in der Lebenswelt der Lernenden (Applikation)
- in der wissenschaftliche Argumentation (Explikation)
- in ästhetischen Zusammenhängen (Gestaltung).

Indem der Deutschunterricht die Schülerinnen und Schüler zur selbstständigen Anwendung dieser Verfahren befähigt, leistet er einen Beitrag zur Studienvorbereitung.

2.1.3 Reflexion über Sprache

Ziele

Die Lebenswelt entwickelter Industriegesellschaften im Informationszeitalter stellt hohe Anforderungen an Sprachvermögen und Medienkompetenz. Die Einsicht in System und Funktion von Sprache und die Reflexion über Mittel und Möglichkeiten

der Kommunikation sind geeignet, die kommunikative Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf Studium und Beruf zu erweitern und ihre Chancen auf kulturelle Teilhabe zu mehren.

Über die Fächergrenzen hinaus entwickelt Sprachreflexion das Verständnis für Zusammenhänge von Denken und Sprechen. Die Beziehungen zwischen Sprachen und Kulturen treten vor allem beim interkulturellen Lernen in Erscheinung. Aber auch die Unterschiede zwischen den wissenschaftlichen Fachsprachen und der Gemeinsprache mit ihren verschiedenen Schichten und Sonderformen sind Gegenstände, über die im Unterricht der gymnasialen Oberstufe immer neu nachzudenken ist. In diesem weiten Sinne bildet Reflexion über Sprache ein Grundprinzip des Deutschunterrichts, das alle Bereiche des Faches übergreift, sei es die eigene Textproduktion im Sprechen und Schreiben oder den Umgang mit literarischen Werken und Texten jeder Art.

In einem engeren Sinne bezeichnet Reflexion über Sprache einen speziellen Bereich des Deutschunterrichts mit spezifischen Zielen, Aufgabenschwerpunkten und Methoden, die die der anderen Bereiche ergänzen und die bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden müssen.

In der Sekundarstufe I haben die Schülerinnen und Schüler Formen des Sprachgebrauchs genauer untersucht und Sprache zu beschreiben gelernt:

- als Darstellungsmittel (in darstellender Funktion)
- als Ausdrucksmittel (in expressiver Funktion)
- als Mittel der Einflussnahme (in appellativer Funktion)
- als kommunikative Interaktion.

Diese Kenntnisse und die damit verbundenen Fähigkeiten sind in der gymnasialen Oberstufe zu festigen und im Sinne stetiger Progression weiter zu entwickeln. Auch die grundlegenden sprachlichen Fähigkeiten **norm- und regelbewussten Sprechens und Schreibens, ein entwickelter aktiver und passiver Wortschatz und differenzierte Ausdrucksmöglichkeiten** gehören weiterhin zu den Zielen sprachlichen Lernens.

Auch in der gymnasialen Oberstufe soll Sprache in Funktionszusammenhängen betrachtet werden. Methodisch ist hierbei ein Schwerpunkt beim handlungsorientierten Umgang mit Sprache und Texten zu setzen, um den Lernenden durch forschendes Lernen Gelegenheiten zu geben, die eigenen sprachlichen Kompetenzen **selbsttätig** zu entwickeln. So sollen sie in die Lage versetzt werden, Formulierungsentscheidungen immer bewusster zu treffen und eigene Texte zu optimieren.

Aufgabenschwerpunkte

Aus dem Ziel, sich in methodisch reflektierter Weise der Leistungen von Sprache und der Bedeutung von Sprach- und Kommunikationsfähigkeit zu vergewissern, ergeben sich die **obligatorischen** Aufgabenschwerpunkte des Bereichs Reflexion über Sprache.

Die Schülerinnen und Schüler sollen

- Strukturen der Sprache als System und Funktionen ihres Gebrauchs in Texten und Kommunikationssituationen kennen lernen und beschreiben können
- Sprache als Ergebnis von ontogenetischen, historischen und interlingualen Entwicklungsprozessen verstehen
- Sprachvarietäten untersuchen und angemessen verwenden können
- über das Verhältnis von Sprechen, Denken und Wirklichkeit nachdenken
- sich die durch die Informations- und Kommunikationstechnologien bewirkte Veränderung im Denken, Wahrnehmen und Kommunizieren bewusst machen.

Strukturen der Sprache als System und Funktionen ihres Gebrauchs in Texten und Kommunikationssituationen kennen lernen und beschreiben können

Das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler von den Leistungen der Sprache wird erweitert, indem sie Sprache als **Zeichensystem** mit seinen

- orthographischen (phonologisch-morphematischen)
- syntaktischen
- semantischen und
- pragmatischen

Aspekten erfassen. Voraussetzung dafür ist das Beherrschen operationaler Verfahren zur Untersuchung sprachlicher Strukturen und die Kenntnis entsprechender **Terminologien**, um sich mit anderen über sprachliche Erscheinungen verständigen zu können. Am überschaubaren Regelapparat der Rechtschreibung und Zeichensetzung lässt sich systematisches linguistisches Denken entwickeln und erproben. Genaues Textverstehen setzt Kenntnisse der Grammatik zum Verständnis syntaktischer und semantischer Strukturen voraus. Diese Kenntnisse aus der Sekundarstufe I müssen in der gymnasialen Oberstufe aufgefrischt, weiter ausgebaut und mit dem Fremdsprachenunterricht terminologisch abgestimmt werden.

Doch darf Grammatikunterricht hier nicht nach dem Prinzip der Elementarisierung erfolgen. Deshalb soll **die Erweiterung der grammatischen und stilistischen Kompetenz** nicht isoliert betrieben, sondern angemessener **in der Arbeit an und mit Texten und Medien erreicht werden**. Insgesamt sind Grundsätze der funktionalen Grammatik und Sprachreflexion anzuwenden, die die grammatischen Phänomene im geeigneten Kontext thematisieren und einen Fragezusammenhang zwischen der Inhaltsebene und der Sprachebene eines Textes herstellen.

In der kommunikativen Interaktion erscheint die Sprache als Handlung, wobei die unterschiedlichen Funktionen der sprachlichen Zeichen in den Vordergrund rücken und Texte als kommunikative Einheiten untersucht werden.

- **Argumentation** beschreibt eine zentrale Funktion von Sprache bzw. ein wichtiges sprachliches Handlungsmuster in Alltagssituationen, Sachtexten und literarischen Texten sowie bei mündlichen und schriftlichen Erörterungen. Die Erörterung ist eine bewährte Arbeitsform für die gymnasialen Oberstufe, die zu den Aufgabenarten für die schriftliche Abiturprüfung gehört.

- Gegenstand der **Rhetorik** ist die Produktion und Untersuchung von Texten, die vorwiegend pragmatischen Zwecken dienen und im Allgemeinen situationsabhängig sind. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich hier mit exemplarischen Beispielen öffentlicher Rede auseinander, sollen aber auch befähigt werden, selbst in schriftlicher wie mündlicher Form differenziert zu gesellschaftlichen Themen Stellung zu nehmen und sich in schwierigen Redesituationen zu behaupten.

Sprache als Ergebnis von ontogenetischen, historischen und interlingualen Entwicklungsprozessen verstehen

Die *Beobachtung des Spracherwerbs* gibt Aufschlüsse über die Funktion der Sprache beim Aufbau von Handlungs- und Urteilskompetenz im Erfassen und Bewerten von Sachverhalten. *Sprachwandel* ist ein Teil der Gesellschaftsgeschichte und nur im Zusammenhang damit genauer zu erfassen, wie besonders in *Epochenumbrüchen* deutlich wird, die immer auch sprachgeschichtliche Einschnitte darstellen. Konkret begegnet *Sprachentwicklung* den Schülerinnen und Schülern vor allem *als Bedeutungswandel* bei der Arbeit an Begriffen, wenn historische Werke gelesen oder Texte aus unterschiedlichen Epochen verglichen werden.

Wichtige Lernsituationen ergeben sich für ethnisch unterschiedlich zusammengesetzte Lerngruppen aus Erscheinungsformen der Sprachentwicklung beim **interlingualen Sprachkontakt**; sie ergeben sich konkret aus dem jeweiligen Schulprofil zur Förderung der Mehrsprachigkeit (bilinguale Zweige; Förderung zum Erhalt natürlicher Mehrsprachigkeit; Schulpartnerschaften etc.). Die Chancen sprachlicher Koexistenz und des interkulturellen Lernens sind hinsichtlich der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit zu nutzen.

Sprachvarietäten untersuchen und angemessen verwenden können

In jeder Unterrichtsstunde können die Schülerinnen und Schüler selbst Sprachvarianten wahrnehmen:

- Hoch-, Standard-, Alltags- und Vulgärsprache
 - Jugendsprache, Jargon und Sondersprachen
 - Fachsprachen, Wissenschaftssprache, Umgangssprache
- und ggf. zwischen verschiedenen Sprachebenen wechseln. Geographische Eigenheiten können an der Aussprache wie am Vokabular festgestellt werden, sofern sie nicht bei mundartlich gefärbten (literarischen) Texten ohnehin zum Gegenstand der Untersuchung gemacht werden.

Die bewusste Wahrnehmung verschiedener Sprachebenen (Alltagssprache, literarische Sprache) in unterschiedlichen Anwendungssituationen entwickelt Stilkompetenz als Sinn für funktionale Angemessenheit.

Korrekturen der Lehrerin oder des Lehrers, zumal in den Klausuren, machen die Bedeutung der Beherrschung von Sprachnormen immer wieder bewusst. Die *Aus-*

einandersetzung um einen angemessenen Sprachgebrauch führt zu der Erkenntnis, dass bestehenden Konventionen nicht immer gefolgt werden muss. Vielmehr ist es Aufgabe des Deutschunterrichts, ein Sprachbewusstsein zu entwickeln, das nicht nur nach Norm-Richtigkeit, sondern auch nach funktionaler und situativer Angemessenheit urteilt.

Über das Verhältnis von Sprechen, Denken und Wirklichkeit nachdenken

Reflexion über Sprache führt über grammatische, rhetorische und linguistische Aspekte hinaus zu grundsätzlichen Fragen. Sprache ist an der menschlichen Bewusstseinsbildung so unmittelbar beteiligt, dass Philosophie im 20. Jahrhundert weithin zur Sprachphilosophie geworden ist. Probleme der Sprachphilosophie können im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe ebenso exemplarisch behandelt werden wie kultur- und naturwissenschaftliche Theorien über Sprache und deren soziale Funktion und Bedeutung. Folgende Aspekte sind zu berücksichtigen:

- Wie können Wörter etwas bedeuten?
- Sprechen und Denken, Sprache und Bewusstsein
- Sprache und Metasprache: Kritik an der Sprache durch die Sprache
- Sprache und Wirklichkeit, Sprache und Fiktion: die „Linguistik der Lüge“ und die Literatur
- Das „linguistische Relativitätsprinzip“
- Das Sprachproblem der Popularisierung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse: die Alltagssprache und die Sprache der Linguistik, Justiz, Medizin, Naturwissenschaft etc.

Psychologische, biologische und physikalische Voraussetzungen der Sprache sowie gesellschaftlich-historische, politische und philosophische Implikationen verweisen auf fachübergreifende und fächerverbindende Aspekte und Arbeitsweisen in diesem Aufgabenschwerpunkt.

Die durch die Informations- und Kommunikationstechnologien bewirkten Veränderungen im Denken, Wahrnehmen und Kommunizieren bewusst machen

Neben die traditionellen Gegenstände des Bereichs Reflexion über Sprache treten neue Formen der Informations- und Wissensvermittlung. Die neuen Medien fordern den Deutschunterricht zu einer konstruktiven Auseinandersetzung (rezeptiv wie produktiv) mit ihren besonderen Sprachverwendungsweisen heraus. Aufgeschlossenheit gegenüber den neuen Medien darf aber nicht mit kritiklosem Gebrauch gleichgesetzt werden, sondern muss von kritischem Nachdenken über die dadurch bewirkten Veränderungen begleitet sein.

Für den Deutschunterricht bieten sich hier u. a. folgende Fragestellungen an:

- „Ehrenkodex“ und „Praktiken“ des Journalismus in Print- und elektronischen Medien
- Massenmedien und Bewusstseinsindustrie
- die digitale Revolution in der Medienwelt
- Internet: Möglichkeiten und Probleme.

Arbeitsweisen

Das Arbeiten im Bereich Reflexion über Sprache umfasst auch das *operativ-kreative Eingreifen* in Sach- und Medientexte. Vorgefundene Sprachformen und Sprachverwendungsweisen werden umgestaltet und in ihrer veränderten Wirkung reflektiert. Sprachanalytische Operationen machen sprachliche Wahrnehmungen und Wertungen bewusst und führen damit zu einer erweiterten Rezeptionskompetenz.

Schreibkonferenzen und/oder gemeinsame Gespräche über eigene Texte dienen den Schülerinnen und Schülern dazu, ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit zu erweitern, in Fragen der sprachlichen Angemessenheit, der Grammatik und Stilistik größere Sicherheit zu gewinnen und Formulierungsentscheidungen bewusster zu treffen. Dabei wenden sie zur Textoptimierung auch die bereits in der Sekundarstufe I gelernten Operationen (wie z. B. die Ersatz-, Umstell- und Erweiterungsprobe) an und nutzen nach Möglichkeit die Vorteile eines PCs.

Erfahrungs- und Schülerorientierung kennzeichnen die Arbeit im Unterricht, wenn der eigene mündliche und schriftliche Sprachgebrauch unmittelbar zum Gegenstand von Untersuchungen gemacht wird. So sollten *Lernarrangements geschaffen* und *situative Anlässe genutzt* werden, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Beziehung zu Sprachnormen reflektieren. Im Gegenstandsbereich „Argumentation und Rhetorik“ können Schülerinnen und Schüler Einsichten gewinnen, wenn sie über Konfliktbewältigungsstrategien und hierfür angemessene sprachlich-rhetorische Mittel nachdenken (eigene Rolle/Authentizität/Situationsabhängigkeit).

Aspekte des Sprachwandels, der Soziolinguistik und der Sprachentwicklung sind fachlich angemessen am ehesten durch die *Nutzung von publizistischen Sachtexten* zu bearbeiten und so mit aktuellen Themen zu verknüpfen (siehe auch geschlechtsspezifische Sprachverwendung, Sprache und Rassismus, Computersprache, Fremdwörter).

Reflexion über Sprache und Kommunikation eröffnen ein Feld für *fachübergreifendes Lernen*, für *fächerverbindende Kooperation* und für *projektorientiertes Arbeiten*. Die technische und gesellschaftliche Entwicklung von Kommunikationsmedien sowie ihre Wirkungen auf die individuellen Nutzer sind in Kooperation z. B. mit den Fächern Informatik, Technik und Sozialwissenschaften zu untersuchen.

2.1.4 Methoden fachlichen und fachübergreifenden Arbeitens

Ziele

Methodische Kompetenzen sind Schlüssel zu **selbstständigem Arbeiten**. Die Weiterentwicklung der Fähigkeit, Gedanken und Gefühle dem Gegenstand wie dem Adressaten angemessen zu formulieren, steht im Zentrum des Deutschunterrichts der gymnasialen Oberstufe. Für die Förderung der Methodenkompetenz bei sprachlicher Arbeit und bei der Arbeit mit Texten kommt dem Deutschunterricht vor allem unter dem Aspekt der Studierfähigkeit eine Funktion als Leitfach im Rahmen der Förderung sprachlicher Ausdrucksfähigkeit zu. Dabei sind Methoden sprachlich-

cher Arbeit gleichzeitig Unterrichtsgegenstände, fachliche Verfahren und fachbezogene Lernstrategien.

Aufgabenschwerpunkte fachmethodischer Arbeit

Für diesen Bereich lassen sich folgende **obligatorische** Aufgabenschwerpunkte nennen:

- Methoden des Textverstehens
- Methoden sprachanalytischer Arbeit
- Methoden schriftlicher Arbeit
- Methoden mündlicher Arbeit
- Methoden produktionsorientierter Arbeit.

Methoden des Textverstehens bilden einen Kernbereich des Deutschunterrichts.

Gefordert sind

- die Beschaffung und Verarbeitung von Informationen
- die Entwicklung von Lesestrategien und von elementaren Ordnungsoperationen
- die Nutzung von Hilfsmitteln, auch in elektronischen Netzen.

Erweitertes Textverstehen ergibt sich, wenn Leserinnen und Leser, Hörerinnen und Hörer, Zuschauerinnen und Zuschauer

- Textstrukturen ermitteln
- den Primärtext mit Kontexten verknüpfen
- sich an texterschließenden Gesprächen beteiligen
- Texte in ihrem medialen Zusammenhang untersuchen
- mit Texten oder Medien produktiv umgehen.

Für Textanalyse und Interpretation lassen sich u. a. folgende Verfahren nutzen:

- Inhalts-, Problem-, Themen-, Konfliktanalyse
- Struktur-, Kompositionsanalyse
- Argumentationsanalyse
- Stilanalyse
- semantische Analyse
- Analyse der rhetorischen, bildlichen u. a. Mittel
- Analyse der Produktions-, Rezeptions- und Wirkungsbedingungen.

Der mündliche oder schriftliche Nachvollzug des Gedankengangs sowie Verbalisierung und Visualisierung der (vorläufigen) Ergebnisse sind dabei dienliche Verfahren für die Weitergabe von Erkenntnissen.

Methoden sprachanalytischer Arbeit sind konstitutive Elemente des Deutschunterrichts.

Dabei ergänzen sich

- die Arbeit an Begriffen
- die Beschreibung, Analyse und Bewertung von Formulierungsentscheidungen

- die Beobachtung und Erprobung argumentativer und rhetorischer Strategien in unterschiedlichen Kommunikationssituationen und in rezipierten wie in selbst produzierten Texten.

Integrativer Unterricht ist eine entscheidende Voraussetzung dafür, dass die stilistische und grammatische Kompetenz der Jugendlichen erweitert werden kann.

Methoden schriftlicher Arbeit sind ein wesentliches Medium des Deutschunterrichts.

Schreiben dient der Erkenntnis, der Gestaltung von realen und fiktiven Erfahrungen und der Einflussnahme auf andere.

Methodisch betrachtet ist Schreiben ein Prozess, in dem es darum geht,

- Schreibintentionen zu klären und ggf. für den weiteren Arbeitsprozess zu fixieren
- korrespondierende Schreibhaltungen zu ermitteln
- die in Textsorten und Gattungen vorliegenden Schreibmuster auf ihre Intentionen-angemessenheit hin zu prüfen und entsprechend zu nutzen.

Unter den *Verfahren zur Optimierung der Schreibprodukte* empfehlen sich z. B. das Schreiben in Gruppen und die Schreibkonferenz, bei denen die Lernenden

- Distanz den eigenen Texten gegenüber gewinnen
- Rückmeldungen über die Wirkung von Texten auf andere erhalten
- daraus Folgerungen für die eigenen Texte ableiten
- gemeinsam Überarbeitungskriterien und -hinweise entwickeln und anwenden.

Schriftliche Verfahren zur Sicherung und Darstellung von Arbeitsergebnissen sind:

- Protokollieren
- Referieren
- Berichten.

Sie sind auf dem Anforderungsniveau der gymnasialen Oberstufe bis zur **Facharbeit** weiterzuentwickeln, in der die Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeit zur selbstständigen Anwendung der Verfahren nachweisen. Die Methoden schriftlicher Arbeit haben wissenschaftspropädeutische Funktion. Die spezifische Akzentuierung des Deutschunterrichts ergibt sich neben der jeweiligen Thematik aus dem Anspruch auf

- effektive Nutzung der fachspezifischen Informations- und Kommunikationsangebote in Bibliotheken und elektronischen Netzen
- adressatengerechte Aufbereitung der Ergebnisse durch Text- und Grafikgestaltung
- formale Konsistenz und (fach-)sprachliche Präzision der Schülertexte
- Einsatz produktionsorientiert-kreativer Verfahren.

Methoden mündlicher Arbeit sind im Deutschunterricht notwendige Bestandteile der Obligatorik.

Implizit werden sie ständig angewendet, da eine zentrale Arbeitsform des *Unterrichts* das *gemeinsame* Gespräch ist. Explizit zu *thematisieren* und durch regelmäßige Praxis zu *sichern* sind Verfahren

- der zielgerichteten Sach- und Problembearbeitung im Gespräch, d. h. u. a.
 - sachbezogen diskutieren
 - zielgerichtete Argumentationen aufbauen
 - vereinbarte Gesprächsregeln einhalten
 - Gesprächsformen zweckentsprechend auswählen
- der Beeinflussung von Kommunikationsprozessen bei der Kooperation, d. h. u. a.
 - Gruppengespräche durch systematisches Entwickeln von Argumentationen, Berichten, Resümees usw. vor- und nachbereiten
 - Konflikte bearbeiten, um trotz unterschiedlicher Interessenlage Einvernehmen zu erreichen
- der mündlichen Präsentation von Arbeitsergebnissen und Produkten, d. h. u. a.
 - in freier Rede und gestützt auf Notizen Ergebnisse sach- und adressatengerecht vortragen
 - informationspsychologisch wirksame Präsentationsformen einsetzen.

Wiederholte Übung und Erprobung dieser Verfahren in unterschiedlichen Zusammenhängen sind notwendig, damit die Lernenden die verbreitete Scheu gegenüber solchen Situationen überwinden. Gelegenheiten dazu ergeben sich nicht nur im Deutschunterricht, sondern z. B. auch bei der Planung, Durchführung und Auswertung von

- Veranstaltungen mit inner- und außerschulischen Partnern
- fachübergreifender oder Projektarbeit
- Arbeit in den Gremien der Schulmitwirkung.

Diese Verfahren sind bei der Realisierung des Schulprogramms von großer Bedeutung.

Methoden produktionsorientierter Arbeit im Umgang mit Sprache und Texten müssen die analytischen Verfahren ergänzen.

Der Deutschunterricht stellt zunächst solche produktionsorientierten Verfahren zur Verfügung, die auch beim freien Sprechen und Schreiben angewandt werden, z. B. Methoden

- der Assoziation, des Brainstormings, des Mindmappings u. a. Strukturierungsmöglichkeiten
- der Nutzung von optischen, akustischen o. Ä. Impulsen
- des Eingreifens in Texte
- der Umsetzung von Texten in Bilder, Musik oder Bewegungen
- des Rollenspiels, der Simulation
- der szenischen Interpretation eines Textes bis hin zur Inszenierung oder Verfilmung.

Die Ergebnisse produktionsorientierter Textrezeption können wieder auf den Originaltext zurückbezogen werden. So lassen sich u. a.

- Bezüge herstellen, vergleichen, kontrastieren
- Steuerungsvorgänge untersuchen
- die genutzten Verstehens- und Deutungsspielräume des Originals erläutern.

Aufgabenschwerpunkte fachübergreifender Arbeit

Methoden des selbstständigen fachübergreifenden Arbeitens sollen im Zusammenhang mit fachlichen Problemstellungen erprobt, reflektiert und trainiert werden. Sie sollen auf Transfermöglichkeiten angelegt und für die Kooperation mit anderen Fächern und außerschulischen Partnern geeignet sein. Selbstständiges sprachliches Lernen beinhaltet

- allgemeine geistige Operationen
- Organisation und Steuerung von Arbeitsprozessen
- Methoden wissenschaftspropädeutischen Arbeitens.

Zu den *allgemeinen geistigen Operationen*, die elementare Bedeutung für das selbstständige und fachübergreifende Arbeiten haben, gehören u. a.

- Unterscheiden
- Vergleichen
- Ordnen
- Verknüpfen
- Verallgemeinern
- Klassifizieren
- Definieren.

Diese Operationen gehören zu den genuinen Gegenständen des Deutschunterrichts und haben zugleich fachübergreifende Bedeutung.

Organisation und Steuerung von Arbeitsprozessen sind in der gymnasialen Oberstufe Voraussetzung für eigenständige Lernprozesse und sollten deshalb bereits in der Jahrgangsstufe 11 erprobt und eingeübt werden. Sie sind ebenso Voraussetzungen für den Projektunterricht wie für das Abfassen von Facharbeiten und für die Durchführung von fächerverbindenden Projekten. Dazu gehören u. a.:

- Arbeitsprozesse planen und Zeitpläne erstellen
- Absprachen einhalten und sachbezogene Beratungen durchführen
- Arbeitsberichte und Protokolle schreiben
- Kontrolle und Revision des jeweiligen Arbeitsstandes durchführen
- Arbeitshefte führen
- Kritisieren und Bewerten
- Ergebnisse sichern und präsentieren (Referat, Vortrag, Arbeitsbericht, Wandzeitung, Herstellung von Informationsblättern, Broschüren, Facharbeiten).

Methoden des wissenschaftspropädeutischen Arbeitens gehören zum Standard in allen Fächern der gymnasialen Oberstufe und sind von fachübergreifender Bedeutung. Im Deutschunterricht soll an die methodischen Grundlagen der Sekun-

darstufe I angeknüpft und die methodische Kompetenz der Lernenden im Hinblick auf ihre Studierfähigkeit kontinuierlich differenziert und erweitert werden. Dazu gehören

- Methoden und Techniken der Informationsbeschaffung, vor allem Techniken und Verfahren der Informations- und Kommunikationstechnologien erkunden und sach- und problemgerecht anwenden
- Informationen zielgerecht auswählen, ordnen und bewerten
- Probleme, Themen und Aufgaben eigenständig formulieren
- Hypothesen bilden und prüfen
- Planspiele und Simulationen durchführen
- Erkenntniswege dokumentieren (Bericht, Protokoll, grafische Darstellung u. a.)
- Arbeitsergebnisse sprachlich angemessen mündlich und schriftlich darstellen und dabei Medien sach- und adressatengerecht einsetzen, Ergebnisse in Kontexte einordnen, auf andere Fragen und Probleme transferieren, ggf. kritisieren.

2.2 Obligatorik und Freiraum

Es ist die Aufgabe des Deutschunterrichts in der gymnasialen Oberstufe, unter Berücksichtigung der unter 2.1 formulierten Anforderungen den Aufbau der fachspezifischen Lernprozesse und der damit verbundenen Kompetenzen zu gewährleisten und dabei die Methoden des fachübergreifenden wie fächerverbindenden Arbeitens zu berücksichtigen.

Der Lehrplan bestimmt den Rahmen für die Erfüllung dieser Aufgabe. Er garantiert die Vergleichbarkeit der Anforderungen und legt Qualitätsstandards fest. Andererseits eröffnet er den nötigen Freiraum für unterschiedliche Realisierungen im Unterricht.

Die auf Vergleichbarkeit und Qualitätsstandards zielenden Festlegungen werden im Begriff der **Obligatorik** zusammengefasst, die bei der Planung des Deutschunterrichts in der gymnasialen Oberstufe zu beachten ist.

2.2.1 Obligatorische Vorgaben für die Planung

Im Fach Deutsch sind sechs Halbjahreskurse in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 obligatorisch. Die Verbindung der **allgemeinen Anforderungen** an Unterricht in der gymnasialen Oberstufe mit denen, die sich aus den **Bereichen des Faches** ergeben, ist für die **Konzeption der sechs Kurse** bestimmend.

Den einzelnen Kurs gliedern **Unterrichtsvorhaben**, die eine wesentliche Planungsgrundlage für den Unterricht darstellen. Diese Unterrichtsvorhaben sind jeweils durch ein Thema ausgewiesen, das aus der fachdidaktischen Umsetzung der Obligatorik und der Zuordnung entsprechender Inhalte erwächst. Sie sind gekennzeichnet durch die Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler an der konkreten Planung, um auch auf diese Weise Voraussetzungen für ein zunehmend selbstständiges Arbeiten zu schaffen. Bei ihrer Konzeption ist zu beachten, dass für die Schü-

lerinnen und Schüler die Beziehungen zu dem bislang Erarbeiteten deutlich werden und damit die Abfolge der Unterrichtsvorhaben als aufeinander bezogen und aufbauend erfahren wird. In der Summe der Unterrichtsvorhaben soll unter Berücksichtigung der **Obligatorik** eine **Sequenz** entstehen, die **Progression in einem erkennbaren Lernzusammenhang** aufweist sowie eine **transparente Verknüpfung** von Halbjahreskursen.

Das für einen **Grundkurs** zur Verfügung stehende zeitliche Volumen lässt für einen **Halbjahreskurs zwei Unterrichtsvorhaben** angemessen erscheinen. Für den Leistungskurs sind drei **Unterrichtsvorhaben** pro Halbjahr zu planen.

Das bedeutet:

- für die Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11) 4 Unterrichtsvorhaben
- für die Qualifikationsphase (Jahrgangsstufen 12 und 13)
 - im Grundkurs 7 Unterrichtsvorhaben
 - im Leistungskurs 10 Unterrichtsvorhaben.

Diese Angaben sind als Richtwerte zu verstehen. Es kann sinnvoll sein, je nach Intensität der thematischen Arbeit Unterrichtsvorhaben zeitlich zu begrenzen. Auf diese Weise wird der notwendige Freiraum für die fachliche Arbeit erweitert.

Aus den allgemeinen Anforderungen an den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe, aus den Bereichen des Faches und der Obligatorik sind **Prinzipien für die langfristige Unterrichtsplanung** entwickelt worden, die auch in der Vergangenheit für die Verknüpfung von Halbjahreskursen genutzt wurden. Dabei konnten wichtige Erfahrungen gemacht werden, die die Reichweite und Bedeutsamkeit der einzelnen Prinzipien betreffen. Die Lehrplansystematik sucht diese Erfahrungen zu berücksichtigen. Es ergeben sich hier unterschiedliche **Strukturierungsmöglichkeiten**, da die Arbeit von unterschiedlichen Teilbereichen her geplant werden kann:

Eine an **Problemen der Lebenswelt** orientierte **Unterrichtsplanung** ist vor allem dann tragfähig, wenn die Schülerinnen und Schüler sich mit ihren eigenen Problemen in den Themen und Fragestellungen des Unterrichts wiederfinden. Allerdings ist auch hier eine Auswahl unabdingbar, zudem werden die Interessen in den Lerngruppen divergieren. Die Erläuterungen in der abschließenden Übersicht bilden einen Rahmen für entsprechende Planungsgespräche in den Kursgruppen. Eine Problemorientierung in der Unterrichtsplanung ist fachlich gerechtfertigt, wenn der gewählte Problemaspekt in deutlichem Bezug zu diesem Rahmen steht.

Die **Unterrichtsplanung**, die sich an **historischen Bezügen und Epochen** orientiert, hat für den Deutschunterricht immer schon eine wichtige Rolle gespielt. Um Überforderungen zu vermeiden, ist allerdings eine Konzentration auf bestimmte Zeiträume und Epochen erforderlich. Angesichts ihrer Bedeutsamkeit für die unmittelbare Gegenwart ist eine angemessene Berücksichtigung der beiden Epochenumbrüche vom 18. zum 19. Jahrhundert bzw. vom 19. zum 20. Jahrhundert unverzichtbar. Von hier lassen sich Traditionen herleiten, die bis in die Gegenwart reichen. Diese Konzentration berücksichtigt auch, dass es eine Literatur im modernen Sinne als öffentliche Institution in Deutschland erst seit der Mitte des 18. Jahrhun-

derts gibt und dass das Nachdenken über Sprache als Medium der Erkenntnis und der Verständigung diesen historischen Prozess konstitutiv begleitet hat. Im Leistungskurs sind auch Texte und ihre Entstehungszusammenhänge zu thematisieren, die vor 1700 geschrieben sind. Der Umbruch zur Neuzeit (15./16. Jahrhundert) scheint hier für eine vertiefte Auseinandersetzung besonders geeignet.

Eine Orientierung an historischen Entwicklungen bedeutet für den Unterricht keineswegs, linear-chronologisch vorzugehen. Ein solches Vorgehen könnte leicht die Gegenwart aus dem Blick verlieren und damit auch die Tatsache, dass es der aus der Gegenwart gewonnene Blickwinkel ist, aus dem vergangene Epochen gesehen werden. Es sollte also möglich sein, einzelne Entwicklungsstränge problemorientiert zu verfolgen, entweder von der Vergangenheit zur Gegenwart fortschreitend oder von der Gegenwart zurückgehend in die Vergangenheit.

Die Orientierung der **Planung** von Unterrichtsvorhaben an **Gattungen, Textsorten und Medien** hat sich ebenfalls in der Vergangenheit bewährt. Die Einbeziehung von Film bzw. Literaturverfilmung hat schon Tradition. Für die Behandlung längerer Sachtexte gilt das nicht immer in gleicher Weise. Im Sinne der zu vermittelnden Studierfähigkeit ist diese Aufgabe in wenigstens einem Unterrichtsvorhaben wahrzunehmen.

Reflexion über Sprache ist einerseits durchgängiges Prinzip im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und der gymnasialen Oberstufe. Sie kann andererseits aber auch als Gesichtspunkt für die Gestaltung von Unterrichtsvorhaben dienen, wenn Themen sich auf obligatorische Vorgaben aus diesem Bereich beziehen, wenn diese Themen in der Abfolge unterschiedlicher Unterrichtsvorhaben aufeinander aufbauen und dabei auf das zuvor Gelernte zurückgegriffen wird. Die thematischen Schwerpunkte sind in der abschließenden Übersicht genannt. Dabei können von Fall zu Fall auch Kenntnisse aus dem Deutschunterricht der Sekundarstufe I wiederholt und vertieft werden. Insgesamt soll auf diese Weise erreicht werden, dass der Bereich Reflexion über Sprache bei der Planung einzelner Unterrichtsvorhaben besonders berücksichtigt wird.

Methodisches Wissen und **methodische** Fähigkeiten haben für den Oberstufenunterricht maßgebliche Bedeutung. Sie sind daher bei der **Planung** der Unterrichtsvorhaben zu berücksichtigen. Auch wenn viele dieser Fähigkeiten fächerverbindend bedeutsam sind, muss gerade der Deutschunterricht auf seine Weise dazu beitragen, die genannten Fähigkeiten einzuüben und ihre Funktion in den Lern- und Arbeitsprozessen zu reflektieren, ohne dass ein einzelnes Unterrichtsvorhaben etwa als Lehrgang, z. B. „Einführung in die Methode der Interpretation“, auszuweisen ist.

Es ist Aufgabe der planenden Lehrerinnen und Lehrer, die **obligatorischen Vorgaben** mit Hilfe der **Prinzipien für die langfristige Unterrichtsplanung** in eine Folge von Unterrichtsvorhaben in den sechs Kursen der Jahrgangsstufen 11 bis 13 umzusetzen. Die Fachkonferenz entwickelt dafür einen hausinternen Lehrplan (vgl. 3.4.1).

Für die **Unterrichtsvorhaben** gelten darüber hinaus die folgenden **Festlegungen**:

- In der Einführungs- und in der Qualifikationsphase ist in jeweils einem Unterrichtsvorhaben ein fachübergreifender oder fächerverbindender Ansatz zu berücksichtigen.
- In der Einführungs- und in der Qualifikationsphase ist je ein Unterrichtsvorhaben als Projekt anzulegen.
- In den Unterrichtsvorhaben der Einführungsphase ist eines und in der Qualifikationsphase sind zwei Unterrichtsvorhaben schwerpunktmäßig der Sprachreflexion zuzuordnen. Für den Leistungskurs sind in der Qualifikationsphase drei Unterrichtsvorhaben dieser Art zu konzipieren.
- Die drei Gattungen sind mindestens in zwei unterschiedlichen historischen Zusammenhängen zu bearbeiten. Für eine der Gattungen gilt, dass einmal nicht-deutschsprachige Literatur (ggf. in Absprache mit den Fremdsprachen) zu berücksichtigen ist. Im Grundkurs kann eine der literarischen Gattungen Roman oder Drama einmal durch eine Literaturverfilmung ersetzt werden.

Die **Obligatorik** soll gewährleisten, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der gymnasialen Oberstufe auf der Grundlage differenzierter und fundierter Kenntnisse über eine für die Studierfähigkeit, aber auch für den Übergang in eine berufliche Ausbildung grundlegende Verstehens- und Darstellungskompetenz verfügen, die sie erworben haben

- im Umgang mit literarischen Werken im historischen Kontext
- in der Analyse von Sachtexten und Medien
- durch Arbeit an sprachtheoretischen und sprachgeschichtlichen Fragestellungen
- durch Weiterentwicklung ihres mündlichen und schriftlichen Darstellungsvermögens
- durch Beherrschung fachbezogener und fachübergreifender Methoden und Arbeitstechniken.

In einer tabellarischen Übersicht werden die **Planungsvorgaben** noch einmal zusammengefasst:

Sprechen und Schreiben	Umgang mit Texten		Reflexion über Sprache	Methoden
	Historische Bezüge, Epochen	Gattungen, Textsorten, Medien		
<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsgespräche mitgestalten • Rede- und Gesprächsformen thematisieren • Arbeit in Gruppen steuern • Formen gestaltenden Sprechens • Kommunikatives Schreiben • Heuristisches Schreiben • Freies Schreiben <p>Beide Lernbereiche sind in allen Unterrichtsvorhaben in unterschiedlicher Gewichtung zu berücksichtigen; die Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung sind einzuführen und einzuüben.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Epochenumbuch 18./19. Jh.²⁾ • Epochenumbuch 19./20. Jh. • Gegenwartsliteratur <p>Für den LK zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Literatur vor 1700 • Epochenumbuch Nachkriegszeit <p>Die genannten Aspekte bilden jeweils den Schwerpunkt eines Unterrichtsvorhabens oder werden in Unterrichtsvorhaben mit anderem Schwerpunkt integriert.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lyrik (zwei Reihen; GK: thematisch; LK: thematischer Längsschnitt) • Film/Literaturverfilmung • Drama (zwei, strukturell und funktional unterschiedlich) • Roman/Erzählung (zwei, strukturell und funktional unterschiedlich) • längerer Sachtext <p>Die Gattungen sind in zwei unterschiedlichen historischen Zusammenhängen zu bearbeiten. Für eine der Gattungen gilt, dass einmal nicht-deutschsprachige Literatur zu berücksichtigen ist. Die Gattungsvorgaben werden zum Schwerpunkt von Unterrichtsvorhaben oder in Unterrichtsvorhaben mit anderem Schwerpunkt integriert.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Denken, Verstehen, Lernen • Kommunikation, Kommunikationstechnologien • Sprachentwicklung • Sprachvarietäten • Sprachstruktur/Sprachfunktion <p>Aspekte aus diesem Bereich sind zum Schwerpunkt eines Unterrichtsvorhabens in der Einführungsphase und von zwei (GK) bzw. drei (LK) Unterrichtsvorhaben in der Qualifikationsphase zu machen. Die übrigen Aspekte werden zum Schwerpunkt weiterer Unterrichtsvorhaben oder aber in Unterrichtsvorhaben mit anderem Schwerpunkt integriert.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • des Textverstehens • sprachanalytischer Arbeit • schriftlicher Arbeit • mündlicher Arbeit • produktionsorientierter Arbeit <p>unter Berücksichtigung fachübergreifender und fächerverbindender Aspekte</p> <p>Sie sind in allen Jahrgangsstufen, Kursen und Unterrichtsvorhaben in unterschiedlicher Gewichtung zu berücksichtigen.</p>
<p>Probleme der Lebenswelt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anspruch auf Selbstbestimmung, auf Sinnfindung für das eigene Leben und Anerkennung dieses Anspruchs bei anderen • Mitverantwortung für die Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen • Mitverantwortung für die Gestaltung der kulturellen Verhältnisse • die eigenen Ansprüche, die der Mitmenschen und die Anforderungen der Gesellschaft in eine ausgewogene Relation bringen • den eigenen Standort im Kontext der historischen Entwicklung reflektieren • den eigenen Standort in der Begegnung mit fremden Kulturen reflektieren <p>Sie sind in allen Jahrgangsstufen, Kursen und Unterrichtsvorhaben in unterschiedlicher Gewichtung zu berücksichtigen.</p>				

2) Zum umfassenden Verständnis des Begriffs Epochenumbuch vgl. Seite 18f. und Seite 32f.

2.2.2 Freiräume bei Planungsentscheidungen

Da ein Abarbeiten der **Obligatorik** im Nacheinander weder sinnvoll noch zeitlich machbar ist, muss es Planungsmaxime sein, in den **Unterrichtsvorhaben** jeweils **mehrere der obligatorischen Vorgaben miteinander zu kombinieren**. Eine Vielfalt zu bearbeitender Themen und Gegenstände kann nur dann erreicht werden, wenn die obligatorischen Vorgaben mit unterschiedlichem, auch geringerem Zeitumfang in der Planung berücksichtigt werden. Damit sind bereits die durch die planende Lehrerin bzw. den planenden Lehrer zu füllenden **Freiräume** beschrieben.

Es bleibt Aufgabe der planenden Lehrerin bzw. des planenden Lehrers im Rahmen der Beschlüsse der Fachkonferenz

- die Obligatorik in einen strukturierten Zusammenhang zu bringen
- die Themen für Unterrichtsvorhaben fachlich zu formulieren
- diesen Themen auch unter Beteiligung der Schülerinnen und Schüler Gegenstände zuzuordnen
- Themen und Gegenstände zusammen mit den Schülerinnen und Schülern in eine Folge von Unterrichtsvorhaben umzusetzen.

Die oben dargestellten Planungsprinzipien helfen durch die Schwerpunktsetzung eine in Themen und Gegenstandswahl aufeinander abgestimmte **Folge von Unterrichtsvorhaben** zu entwickeln.

In die Planungsüberlegungen sind die Festlegungen einzubeziehen, die sich aus der Abstimmung über einen **schulinternen Lehrplan** und aus dem **Schulprogramm** ergeben. Dieser Aspekt der Planung wird im Kapitel 6 **Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan** dargestellt.

3 Unterrichtsgestaltung/Lernorganisation

3.1 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung

Es ist Aufgabe des Unterrichts, das im Bildungsauftrag genannte Hauptziel der gymnasialen Oberstufe realisieren zu helfen, auf Studium und Beruf vorzubereiten. Die Unterrichtsgestaltung soll dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage einer vertieften allgemeinen Bildung

- eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung erwerben
- und Hilfen zur persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortlichkeit erhalten (vgl. Kapitel 1 der Richtlinien „Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe“).

Wesentliche Bezugspunkte sind die Dimensionen einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung, die in den Richtlinien mit

- dem Erwerb wissenschaftspropädeutischen Grundlagenwissens
 - der Entwicklung von Formen selbstständigen Arbeitens
 - der Entwicklung wissenschaftlicher Verhaltensweisen
 - der Ausbildung von Reflexions- und Urteilsfähigkeit
- umschrieben werden.

Der Unterricht soll so angelegt sein, dass diese Ziele erreicht werden können. Die dafür gültigen Prinzipien sind im Kapitel 3 der Richtlinien „Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe“ beschrieben. Auf der einen Seite soll eine gut organisierte fachliche Wissensbasis erreicht werden (Theoriekenntnisse, Fakten-, Methoden- und Prozesswissen). Auf der anderen Seite muss auf eine Balance zwischen fachlichem Lernen und Lernen in sinnstiftendem Kontext geachtet werden.

Zusammengefasst soll sich die Unterrichtsorganisation daran ausrichten, dass

- die einzelne Schülerpersönlichkeit mit ihren Vorerfahrungen, Möglichkeiten und Leistungsdispositionen im Blick ist
- Schülerinnen und Schüler aktiv und kooperativ lernen
- Vorwissen aufgegriffen und abgesichert wird und Lernfortschritte ermöglicht werden
- die Aufgabenstellungen hinreichend komplex sind
- die Aufgabenstellungen auf Anwendung und Transfer ausgerichtet sind.

Fachliche Systematik und dialogische, problembezogene und fachübergreifende Lernarrangements sind gleichermaßen Bezugspunkte der Lernorganisation (vgl. Kapitel 3 „Prinzipien des Lernens und Lehrens in der gymnasialen Oberstufe“).

Über diese allgemeinen Grundsätze hinaus ist fachspezifisch zu beachten, dass

- soziokulturelle, lebensweltliche und/oder ethnische Pluralität in den Lerngruppen als positive Lernchance begriffen wird
- Konflikte und Missverständnisse interkulturell, wertbezogen und sensibel reflektiert werden, um die Begrenztheit des eigenen Verstehens und Urteilens zunehmend besser zu begreifen
- insbesondere im Literaturunterricht die Interaktions- und die ästhetische Kompetenz so weit entwickelt werden, dass die Schülerinnen und Schüler Literatur als

wichtigen Teil ihres Lebens annehmen und ästhetische Urteilsfähigkeit erwerben, die sie – auch außerhalb von Unterricht – anwenden und erweitern können.

Unterrichtsgestaltung vollzieht sich in der gymnasialen Oberstufe im Rahmen von Unterrichtsvorhaben, die durch folgende Verfahrensschritte gekennzeichnet sind:

- Einstiegs- und Planungsphase: Zieldiskussion, notwendige Arbeitshilfen, Aufgabenstellung
- Erarbeitungsphase: Informationsbeschaffung, Informationsaufnahme, Planung des Lösungsweges, Anwendung von Lösungsverfahren, Gestaltung der Lösung
- Abschlussphase: Darstellung/Präsentation von Lösungsergebnissen, Lösungskritik, Transferverfahren.

Die Qualität der Lernsituationen hängt wesentlich davon ab, dass diese sich auf systematisch erworbenes Wissen stützen können. Gerade Lernsituationen, die die Gruppe aufgrund komplexer und problemorientierter Aufgaben in besonderer Weise fordern, setzen voraus, dass sich die Schülerinnen und Schüler auf systematisch geordnetes und gesichertes Wissen stützen können.

Formen des Wiederholens und Übens sind an geeigneten Stellen zu integrieren, um das Erarbeitete zu sichern. In Übungs- wie in Arbeitsphasen ist zu berücksichtigen, dass Unterricht Lernprozesse intendiert, in denen Fehler gemacht und kontinuierlich korrigiert werden können. Lernsituationen sind also von Situationen der Leistungskontrolle zu unterscheiden.

3.2 Gestaltung der Lernprozesse

Der Unterricht folgt einer Gesamtplanung, die schüler-, gegenstands- und methodenorientiert ist. Eine zu enge Steuerung des Lernprozesses ist ebenso zu vermeiden wie eine unstrukturierte Offenheit.

Schülerorientierung bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht den Anschluss an ihren eigenen Erfahrungs- und Lernstand finden und dem Leitbild des aktiven und selbstständigen Arbeitens folgen.

Gegenstandsorientierung bedeutet, dass die vorgesehenen Unterrichtsinhalte in einem breiten Anwendungsbereich (vgl. Bereiche des Faches) in einer über die drei Jahre der gymnasialen Oberstufe laufenden Sequenz aufgebaut werden, dass Wissenszuwachs entsteht und vernetztes Denken möglich wird.

Für die Sequenzbildung sind im Lehrplan (vgl. Kapitel 2.2.1) die Planungsvorgaben für die fachliche Arbeit genannt:

- Sprechen und Schreiben
- Umgang mit Texten: Historische Bezüge, Epochen, Gattungen, Textsorten, Medien
- Reflexion über Sprache
- Methoden
- Probleme der Lebenswelt.

Methodenorientierung bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler sich im Medium der Unterrichtsinhalte die geforderten fachlichen und fachübergreifenden Methoden und die notwendigen Arbeitshaltungen und -dispositionen aneignen.

Der Begriff **Unterrichtsmethode** umfasst die Summe der Unterrichtsschritte, Arbeitsformen, Lehr- und Lernformen, mit deren Hilfe der Unterricht strukturiert wird. Die Unterrichtsmethoden und -organisationsformen sollen durch die in Kapitel 3.1 dargestellten Grundsätze geprägt sein.

Auf gängige Unterrichtsmethoden (z. B. Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch etc.) wird an dieser Stelle nicht eingegangen. Nachfolgend werden Verknüpfungen von Zielen, Inhalten und Unterrichtsmethoden, d. h. die Lernarrangements, beschrieben, die dem aktiven und selbstständigen Lernen dienen und eine Vernetzung des Wissens ermöglichen. Die Formen eigenverantwortlichen Lernens und Arbeitens, die die Schülerinnen und Schüler selbstständig tätig sein lassen, sind dabei von besonderer Bedeutung.

Aktives und selbstständiges Arbeiten im Deutschunterricht zielt auf die Bewältigung komplexer Aufgaben.

Bei der Planung von Unterrichtsvorhaben können Schülerinnen und Schüler über Textauswahl, Untersuchungsperspektiven und Lernstrategien mitentscheiden. Sie können Informationen beschaffen, Materialien und Medien auswählen, Recherchen auch in elektronischen Netzen durchführen. Für Stoffsammlungen und andere Formen der Ordnung von Informationen bieten die Lehrenden Hilfen an, indem sie Grafiken und andere Strukturierungsmöglichkeiten vorstellen. Auf dieser Basis können die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer Vorträge, Referate und Arbeitsberichte in den Lernprozess einbringen.

Bei der mündlichen Darlegung ist besonders auf begriffliche Exaktheit und Schlüssigkeit der Argumentation zu achten.

Das Verfassen von Protokollen fördert das konzentrierte Zuhören im Unterricht und dient der Ergebnissicherung und der Reflexion einzelner Unterrichtsschritte.

Insgesamt sollen die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer einzelne Phasen des Unterrichts eigenständig strukturieren. Aber auch ein auf Selbstregulation abzielender Unterricht kann auf Phasen deutlicher Steuerung durch die Lehrerin oder den Lehrer nicht verzichten.

Beim Umgang mit literarischen Texten verlangt erfolgreiches Arbeiten, dass die Lernenden z. B. auf der Grundlage ihrer Vorkenntnisse eigenständig Deutungshypothesen entwickeln und überprüfen. Die Lehrenden ermöglichen dies durch Lernarrangements, die neben analytischen Verfahren Methoden des produktionsorientierten Arbeitens, Formen des freien Schreibens, szenische Interpretationen und Formen des gestaltenden Sprechens vorsehen und so die notwendigen Spielräume für subjektive Erfahrungen mit Texten und Medien eröffnen und weiterführende Einsichten ermöglichen. Zu diesem Arbeitsprozess gehören auch das eigenständi-

ge Erschließen von Kontexten sowie das Optimieren eigener Texte im Zuge der Darstellung und Sicherung der Ergebnisse.

Kooperatives Arbeiten und kommunikatives Handeln sind im Deutschunterricht bedeutsam für alle Lernbereiche. Insbesondere dienen sie der Entwicklung der Gesprächs- und Interaktionsfähigkeit.

In Gruppengesprächen können die Lernenden Arbeitsverfahren aushandeln und sich über Themen und Methoden einigen. Zur gemeinsamen Klärung von Sachverhalten und zur Entfaltung unterschiedlicher Aspekte eines Sachverhalts eignen sich besonders Kleingruppen. Daneben stehen im Unterricht Diskussionen mit einem größeren Teilnehmerkreis, in die einzelne Statements, Thesen und Kurzvorträge integriert werden können.

Durch Beiträge zum Unterrichtsgespräch und durch Vortragen von Hausaufgaben lernen die Schülerinnen und Schüler eigene Argumente zu entwickeln, darzustellen und zu verteidigen.

Auch im Umgang mit literarischen Texten geht es darum, eigene Leseindrücke und Deutungshypothesen vorzustellen, diese in der Diskussion zu klären und argumentativ zu überprüfen. Dabei können die Lernenden unterschiedliche Rollen als Gesprächsteilnehmer und -leiter, als Beobachter oder als Protokollanten einnehmen und entsprechende Gesprächsstrategien entwickeln.

In die Auseinandersetzung mit Texten und Medien wird auch die Stellungnahme zu gesellschaftlichen Normen und Werten, zu ethischen Problemen und ästhetischen Fragen einbezogen. Unterrichtsgespräche über Texte dienen zugleich der Verständigung der Lernenden untereinander wie der Reflexion über Sprache.

Das Erarbeitete intentions- und adressatengerecht darzustellen ist durchgängige Anforderung. In den Vordergrund rückt sie z. B. bei der Präsentation von Ergebnissen oder bei Referaten.

Kommunikatives Handeln umfasst auch den Umgang mit elektronischen Medien, z. B. den Kontakt zu Partnerschulen und außerschulischen Organisationen im Internet, den Informationsaustausch durch e-mails und vernetzte Projekte.

Forschendes Arbeiten ist im Deutschunterricht überall da praktikabel, wo durch die Integration mehrerer Lernbereiche **komplexe Aufgaben** zur gemeinsamen Planung eines Arbeitsprozesses und zur Erprobung von Denkwegen, Methoden und Sozialformen auffordern.

Für forschendes Arbeiten in Eigenregie der Schülerinnen und Schüler sind besonders die Mitarbeit an Projekten und die Facharbeit geeignet. Als Arbeitsmethoden bieten sich hier die eigenständige Recherche, die Fallstudie und das Interview an.

Beim Umgang mit literarischen Texten und Medien kann neben dem eigenständigen Heranziehen von Sekundärliteratur auch das Schreiben eines Essays oder ei-

ner Erörterung im Anschluss an ausgewählte Textstellen Ziel eines forschenden Arbeitsprozesses sein.

Der Deutschunterricht ist vielfach **handlungsorientiert** und auf **Anwendung und Transfer** ausgerichtet. Er ermöglicht den Schülerinnen und Schülern u. a. Erfahrungen mit Autorinnen und Autoren, literarischen Traditionen und Organisationen in der Region und Einblicke in den regionalen Sprachraum mit seinen Sprachvarietäten. An Lernorten wie Theatern, Bibliotheken, Archiven, literarischen Gesellschaften und Museen können in authentischen Situationen forschendes Arbeiten und kommunikatives Handeln erprobt werden. Die Mitarbeit in Gremien der Schule und die Teilhabe an politischen Debatten und öffentlichen Diskursen (z. B. durch das Schreiben von Leserbriefen, das Verfassen von Informationsschriften, Statements und Reden) bieten den Lernenden weitere Möglichkeiten, das im Unterricht Gelernte anzuwenden.

3.2.1 Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten

Der Unterricht in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 wird sequentiell aufgebaut. Die fachlichen, fachübergreifenden und methodischen Ziele des Faches sollen am Ende der Jahrgangsstufe 13 erreicht sein.

Folgende Kriterien können bei der Inhaltsauswahl hilfreich sein:

- Der Aufbau der fachlichen Inhalte (Themen, Gegenstände, Methoden) darf nicht zu einer Stoffhäufung führen. Es gilt das Prinzip des Exemplarischen, das sich auf wesentliche, repräsentative und bedeutsame Fachinhalte beschränkt, die geeignet sind, übertragbare Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln.
- Die Auswahl der Unterrichtsinhalte soll so erfolgen, dass Vorwissen aktiviert werden kann. Lernzuwachs und Progression müssen deutlich und für die Schülerinnen und Schüler erfahrbar werden.
- Die ausgewählten Inhalte sollen in fachlicher und fachübergreifender Hinsicht methodisch selbstständiges Arbeiten ermöglichen und entsprechende Kompetenzen schrittweise aufbauen und sichern.

Das Kriterium der Exemplarität gilt vor allem für die Wahl der **Themen** und der **Gegenstände**. Themen und Gegenstände sollen exemplarisch für Epochen bzw. Epochenumbrüche sowie für zentrale literarische und sprachliche Problemfelder sein. Die Gegenstände müssen thematisch, historisch und kulturell relevant sein und wichtige Beispiele für literarische Gattungen und Sachtexte repräsentieren. Für die Texterschließung müssen unterschiedliche Methoden eingeübt werden. Bei der Textproduktion ist die Berücksichtigung der drei Schreibfunktionen und -formen (kommunikativ, heuristisch, frei) maßgeblich.

Für **problemlösende Lernprozesse** ist die Aktivierung von Vorwissen erforderlich. Die Progression in den Lernprozessen wird sowohl durch die **Komplexität der Gegenstände** als auch durch die **thematische Verknüpfung** des im Unterricht erworbenen Wissens sichergestellt. Dabei kommt der Aktivierung von Vorwissen besondere Bedeutung zu. Deshalb spielen vergleichende Verfahren in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle.

3.2.2 Lern- und Arbeitsorganisation

Folgende Arbeitsformen sind zur Stärkung der kommunikativen Handlungsfähigkeit wie zur Förderung des selbstständigen Arbeitens der Schülerinnen und Schüler planvoll in den Lernprozess einzubeziehen:

Die Beteiligung am **Unterrichtsgespräch** stellt einen wesentlichen Beitrag der Schülerin bzw. des Schülers zum Unterrichtsprozess in seinen verschiedenen Phasen dar, z. B. durch

- Vorschläge zur Gestaltung von Unterrichtsvorhaben
- Beteiligung an der Beschreibung von Problemen
- Finden und Begründen von Lösungsvorschlägen
- Moderation von Gesprächen
- Vortrag von Hausaufgaben und Zusammenfassungen
- Transfer von Ergebnissen und Methoden.

Durch Gruppengespräche, Diskussionen, durch Vorträge und Präsentationen sollen die Schülerinnen und Schüler eine eigene Gesprächskultur entwickeln.

Durch Planung und Strukturierung des Unterrichts und durch die Aufbereitung von Material in Zusammenfassungen, Stichpunkten oder Tafel-, OHP- und PC-Skizzen können die Schülerinnen und Schüler Selbstständigkeit erwerben und durch ihre zunehmende Beherrschung des Faches und seiner Methoden Vertrauen in die eigene kommunikative Handlungsfähigkeit gewinnen.

Hausaufgaben dienen der Übung und Sicherung des im Unterricht Erarbeiteten sowie zur Organisation und Steuerung eigenständiger Arbeitsprozesse.

Für die Aufgabenstellung ist es wichtig,

- die Arbeitsanweisung präzise zu formulieren (Vorgabe möglicher Untersuchungsaspekte, Auffächerung der Arbeitsanweisung nach Teilbereichen für die zu leistende Untersuchung u. a.)
- die methodischen Anforderungen zu klären
- die Präsentationsform festzulegen (schriftlich, nicht schriftlich; so genannte „mündliche Hausaufgaben“ sind durch konkrete Hinweise auf Stichwortzettel, Skizzen, schriftlich ausformulierte Thesen, Unterstreichungen im Text usw. abzusichern)
- die Funktion im Unterrichtsvorhaben zu verdeutlichen.

Protokolle schreiben zu lernen gehört zu den studienvorbereitenden Arbeitstechniken. Die für Protokolle erforderlichen Arbeitstechniken sollen in der Jahrgangsstufe 11 gefestigt werden.

Für den Unterricht kommen in Betracht:

- Verlaufsprotokoll und
- Ergebnisprotokoll.

Eine **Arbeitsmappe** ist Grundlage dafür, dass die Kontinuität von Unterricht erfahren werden kann. Sie ist zugleich geeignet, die eigenverantwortliche und zuneh-

mend individualisierte Aneignung der Lerninhalte zu dokumentieren. Dabei sind die Sammlung, Ordnung und Aufbereitung von Arbeitsblättern und selbstverfassten Texten oder die individuelle Verbalisierung und Ausgestaltung von Tafelskizzen u. Ä. nur erste Schritte. Der PC bietet günstige Voraussetzungen zur Führung der Arbeitsmappe: Gliederung und Untergliederung der Inhalte, (Zwischen-)Überschriften, Korrektur und sprachliche Überarbeitung der eigenen bzw. übernommenen Texte sowie Ergänzung und gedankliche Vertiefung können so einfacher geleistet werden.

Am PC erarbeitete Texte eröffnen Möglichkeiten der sinnvollen Kooperation innerhalb eines Kurses sowie die fachübergreifende (Wieder-)Verwendung von Arbeitsergebnissen. Sorgfältig angelegte und kontinuierlich aktualisierte Arbeitsmappen spiegeln die individuelle Aneignung und Vernetzung des fachlichen und fachübergreifenden Wissens wider.

Das **Referat** ist der mündliche Vortrag eines Arbeitsergebnisses. Es stellt ein individualisierendes Element im Unterricht dar und ist besonders geeignet, studienvorbereitende Arbeitstechniken zu erlernen, u. a. durch:

- Organisation des Arbeitsvorhabens und Methodenreflexion
- Beschaffen, Zusammenstellen, Ordnen, Auswerten von Informationsmaterial
- Planung eines gegliederten Aufbaus
- Nutzung von Präsentationsformen und -techniken
- Grundsätze des Referierens: Vortrag mit Hilfe von Stichworten, adressatenbezogenes Sprechen, korrektes Zitieren
- gestaltendes Sprechen
- Berücksichtigung des Zeitfaktors bei Vorbereitung und Vortrag des Referats.

Das Thema muss eindeutig formuliert und so begrenzt sein, dass es in der vorgesehenen Vorbereitungs- (höchstens 2 Wochen) und Vortragszeit (nicht mehr als 10 Minuten) bewältigt werden kann. In der Regel schließt sich an das Referat eine Diskussion in der Lerngruppe an. Auch hier zeigt sich, wie sicher die bzw. der Vortragende den Stoff beherrscht.

Wissenschaftspropädeutisches Lernen zielt darauf ab, die Schülerinnen und Schüler mit Prinzipien und Formen selbstständigen Lernens vertraut zu machen. **Facharbeiten** sind hierzu besonders geeignet. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler soll im Verlauf der Schullaufbahn eine Facharbeit anfertigen.

Facharbeiten ersetzen in der **Jahrgangsstufe 12** nach Festlegung durch die Schule je eine Klausur für den ganzen Kurs oder für einzelne Schülerinnen und Schüler. Eine Facharbeit hat den Schwierigkeitsgrad einer Klausur; sie soll einen Seitenumfang von 8 bis 12 Seiten (Maschinenschrift) nicht überschreiten. Gleichartige Arbeiten gehören zum Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“.

Im Deutschunterricht der Jahrgangsstufe 11 sollen Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen an die Darstellungsform in Facharbeiten vorbereitet werden. Dazu eignet sich u. a. die Abfassung einer etwas umfangreicheren schriftlichen Hausarbeit (siehe unten 4.2.2). Absprachen dazu sind in der Schule notwendig.

Im Deutschunterricht der Sekundarstufe I haben die Schülerinnen und Schüler Arbeitstechniken wie das Überarbeiten eigener Texte sowie das Anlegen von Protokollen und Referaten erprobt. Vielleicht haben sie auch bereits einen umfangreicheren Bericht über ihr Betriebspraktikum verfasst. Daran lässt sich bei der unterrichtlichen Vorbereitung von Facharbeiten im Rahmen eines Unterrichtsvorhabens der Jahrgangsstufe 11 anknüpfen.

Beratung der Schülerinnen und Schüler bei der Planung und Gestaltung ihres Arbeitsprozesses wie bei der Abfassung der Facharbeit heißt neben der Unterstützung bei der Themenwahl u. a.

- Beratung bei Auswahl und Beschaffung von Quellen und Materialien, z. B. aus Bibliotheken oder elektronischen Medien (z. B. Internet)
- Verdeutlichung der Leistungserwartungen und Beurteilungskriterien (auch am konkreten Einzelfall)
- Unterstützung bei der Planung des individuellen Arbeitsprozesses
- Beobachtung des Fortgangs der Erarbeitung und Kontrolle der Selbstständigkeit
- Gespräche über Zwischenergebnisse
- ggf. Hilfen bei grundsätzlichen Schwierigkeiten, wenn z. B. das Ergebnis der Arbeit gefährdet erscheint
- Anleitung für ggf. erforderliche Überarbeitungsprozesse.

Die – auch nachträgliche – Selbstevaluation des Arbeitsprozesses ist ein wichtiger Bestandteil des Lernens bei Facharbeiten. Die Schülerinnen und Schülern sollen deshalb ihr Vorgehen in einem **Arbeitstagebuch** o. Ä. festhalten. Eine solche Dokumentation des Arbeitsprozesses soll auch Probleme, Schwierigkeiten und Umwege reflektieren.

Der Textteil soll vor dem Hauptteil eine Einleitung, in der die genaue Fragestellung entwickelt wird, und im Schlussteil eine Zusammenfassung enthalten. Es folgen ein Literaturverzeichnis mit Angabe aller Quellen und benutzten Hilfsmittel sowie eine Erklärung über die selbstständige Anfertigung der Arbeit bzw. des Teils der Gruppenarbeit.

Die Nutzung eines PC ist den Schülerinnen und Schülern – auch aus Gründen der Einübung in die Informations- und Kommunikationstechnologien – zu empfehlen, ggf. auch zu ermöglichen.

Für das Fach Deutsch bieten sich Themen an, die

- unmittelbar an den Unterricht anknüpfen
- sich auf die eigene Schule beziehen
- sich auf die unmittelbare Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler beziehen
- lokale und regionale Bezüge haben, sich z. B. auf Sprachformen, Autorinnen und Autoren, Texte, Institutionen etc. am Ort und in der Region beziehen.

Die folgenden Themenvorschläge illustrieren diese Grundsätze:

- Die Geschichte der Namensgebung der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf
- Annette von Droste-Hülshoff in Rüschaus: biographisch-werkgeschichtliche Erkundung (auch z. B. Freiligrath in Soest, Grabbe in Detmold)
- Das Böll-Archiv und was man dort erfahren kann

- Die Rezeption einer aktuellen Inszenierung durch die Theaterkritik und durch jugendliche Besucherinnen und Besucher
- Die Rezeption eines aktuellen Filmes; eine Umfrage an unserer Schule und eine Untersuchung von Filmkritiken
- Regionale und lokale Bezüge in Ruhrgebiets-, Niederrhein- etc. Krimis
- Flurnamen in X-Dorf und ihre Bedeutung
- Die Straßennamen im Y-Viertel von A-Stadt und was die Bewohner darüber wissen
- Gibt es bei uns (noch) Dialekte und wer spricht sie wann?
- Sprachliche Besonderheiten in unserer Region
- Sprachförderung im Hort an der Y-Straße in B-Stadt.

Ungeeignet sind Interpretationsthemen mehr oder weniger bekannter Texte. Es soll vermieden werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler in übergroßer Materialfülle verlieren oder vorgefertigte Versatzstücke übernehmen.

Zur Bewertung von Facharbeiten siehe Kapitel 4.2.2.

3.2.3 Fachübergreifende, fächerverbindende und projektorientierte Lern- und Arbeitsorganisation

Fachübergreifender Unterricht findet zunächst im Fach selbst statt; er besteht aus dem „Blick über den Tellerrand“ in Gestalt von Exkursen oder der Reflexion der fachlichen Fragestellung und ihrer Plausibilität und Grenzen.

Fächerverbindender Unterricht besteht in der themen- oder problembezogenen Kooperation zweier oder mehrerer Fächer, wenn es gilt, „quer liegende“ Themenstellungen unter verschiedenen Fachperspektiven und -kategorien zu betrachten und dabei mehr als nur die Summe von Teilen zu erkennen. Fächerverbindender Unterricht ist organisatorisch und planerisch aufwendig. Er kann in den Schwerpunkten eines Schulprofils entwickelt werden. Da die Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Oberstufe an **einer** übergreifenden Veranstaltung teilnehmen sollen, müssen die Schulen, sofern sie keine Schulprofile (Fächerkoppelungen) aufweisen, entsprechend langfristig planen.

Projektorientierter Unterricht ist anwendungsbezogen, kurzphasig, kompakt, produktorientiert. Er muss in der Themenstellung erkennbar „besonders“, aber auch „machbar“ sein. Er kann im Fach selbst oder fächerverbindend stattfinden.

Fächerverbindender Projektunterricht findet in **übergreifenden Projektveranstaltungen** statt. Diese Veranstaltungsform soll den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, erlernte Arbeitsmethoden aus unterschiedlichen Fächern selbstständig auf ein komplexes Problem zu beziehen und ein Problem aus der Perspektive mehrerer Fächer zu sehen. Projektveranstaltungen bieten auch die Gelegenheit zur Teamarbeit. Diese Veranstaltungen sind unter bestimmten, vorher festgelegten Leitfragen langfristig aus dem Fachunterricht heraus zu entwickeln. Die von den Schülerinnen und Schülern erbrachten Leistungen werden im Rahmen der „Sonstigen Mitarbeit“ beurteilt.

Da solche Projektveranstaltungen stufenspezifische Ziele verfolgen, sind sie im Hinblick auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Regel auf eine Jahrgangsstufe oder auf die gymnasiale Oberstufe zu beschränken.

Das Fach Deutsch bietet vielfältige Berührungspunkte mit anderen Fächern. Bereits die Orientierung an den Planungsvorgaben (z. B. „Probleme der Lebenswelt“) verlangt ständig, die Grenzen des Faches im engeren Sinne zu überschreiten. Dies gilt nicht nur insofern, als sich alle Fächer auch sprachlich artikulieren und darum das Nachdenken über Kommunikationsstrukturen und -medien immer wieder zu thematischen Überschneidungen mit anderen Fächern führt. Auch die Analyse literarischer und nicht-literarischer Texte schafft ständig Lernanlässe für Fragestellungen, die über die Fachgrenzen hinausweisen.

Arbeit mit Texten bietet immer schon Möglichkeiten zu **fächerverbindendem Arbeiten**. Über Themen ergeben sich Verbindungen zu anderen Fächern. Unterschiedliche Formen der Wirklichkeitserschließung in der Literatur wie in Sachtexten fordern die jugendlichen Leserinnen und Leser auf, sich auf fremde Einstellungen einzulassen, und fördern so das Verständnis für unterschiedliche Sichtweisen der Wirklichkeit.

Als Beispiele seien genannt:

Verbindungen der Fächer	zum Thema
Deutsch – Kunst	Individuum und Gesellschaft (Person – Gruppe – Arbeitswelt) Wirklichkeitserfahrung und ihre Verfremdung (Darstellung einer Stadt in Wort und Bild)
Deutsch – Musik	Lyrik – Kunstlied/Volkslied Zusammenarbeit Brecht – Weill
Deutsch – Geschichte	Meinungsfreiheit und Zensur – Demokratisierungsprozesse Herrschaft durch Sprache Aufklärung und Gegenaufklärung – Emanzipation des Individuums Kriegserfahrungen
Deutsch – Erziehungswissenschaft	Märchen und Märchendeutungen Spracherwerb
Deutsch – Philosophie	Sprache – Denken – Wirklichkeit Grenzen der Sprache = Grenzen der Welt? – Das „linguistische Relativitätsprinzip“ Natürliche und künstliche Sprachen
Deutsch – Naturwissenschaften	Poetische Sprache – Fachsprache (Metapher – Begriff – Aussage – Definition) Verantwortung der Wissenschaftlerin bzw. des Wissenschaftlers in der Gesellschaft Technologiefolgen-Abschätzung in Literatur und Wissenschaft

Welche Organisationsformen für fächerverbindendes Arbeiten unter Beteiligung des Deutschunterrichts genutzt werden, hängt einerseits von der gewählten Problemstellung ab, andererseits von schulinternen Absprachen: Themengebundene Projekttage oder -wochen, Exkursionen zu außerschulischen Lernorten bis hin zu themenorientierten Kursfahrten sind erprobte Vorgehensweisen. Die Diskussion mit externen Experten außerhalb der Schulzeit, unterrichtsbegleitende Arbeitsgruppen, auch in Kooperation mit örtlichen Institutionen, oder Teamteaching beteiligter Fachlehrkräfte sind andere organisatorische Möglichkeiten.

Die Arbeitsergebnisse fächerverbindenden Lernens müssen sich im Fachunterricht niederschlagen und dort bewertet werden. Zwar kann man keine Leistungen benennen, die ausschließlich an diese Organisationsform gebunden wären, doch bietet fächerverbindendes Arbeiten die Gelegenheit, bei den Schülerinnen und Schülern Leistungen zu beobachten, die das Projekt vorantreiben. Gegenstand der Bewertung können dann der individuelle Kenntniserwerb, der Beitrag zum Gruppenprozess, das Arbeitstagebuch oder das fertige Produkt sein.

Projekte stellen eine wichtige Ergänzung und Korrektur des Fachunterrichts dar. Das Fach Deutsch kann seinerseits vielfältige Themenvorschläge zu Projektveranstaltungen machen. Ausgangspunkt können Autorinnen und Autoren, Orte und Epochen in ihren wechselseitigen Bezügen, aber auch theoretische Fragestellungen sein. Anregungen dazu geben nicht zuletzt Jubiläen, Wettbewerbe, Ausstellungen und lokale Veranstaltungen.

Themenvorschläge sind z. B.:

- Expressionismus als Epochenstil
- Anbruch der Moderne: Berlin, München, Wien um 1900
- Literatur und Politik in der Weimarer Republik
- Literarische Salons in Berlin und Frankfurt
- Denkmäler: Kollektives Gedächtnis
- „Wahnsinnsfrauen“: Wandel der Frauenbilder in den letzten 20 Jahren
- Gesundheit, Krankheit, Körperkult
- Übersetzen – fachlich und literarisch.

Im Rahmen des Fachunterrichts können Themen und Fragestellungen ebenfalls im Projekt bearbeitet werden, z. B.

- Literatur in der Stadt bzw. Region in Geschichte und Gegenwart
- Sprachliche Vielfalt: Mundart, Fachjargon/Fachsprache, Jugendsprache, Computersprache.

Zur Förderung von Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit ist auch der Fachunterricht auf Handlungs- und Produktionsorientierung ausgerichtet, d. h. auf die eigenständige Erarbeitung von Produkten, wie z. B. auf das Schreiben eines Sachtextes, einer Geschichte, auf die Inszenierung eines Rollenspiels, auf das Herstellen einer Arbeitsmappe, einer Zeitung oder eines Hörspiels.

Handlungsorientierter Unterricht kann als normaler Klassen- bzw. Kursunterricht, als Projektunterricht und als fächerverbindendes Unterrichtsvorhaben verwirklicht werden.

In jedem Fall sollte er folgende Elemente zur inhaltlichen und methodischen Strukturierung enthalten:

- Skizze des Arbeitsprozesses, Zeitplan, Zielsetzung und Art der Präsentation
- Aufgabenverteilung und Arbeitsmethoden
- methodische und thematische Beratung der Lernenden durch die Lehrkräfte
- Präsentation der Arbeitsergebnisse.

Der Präsentation von Unterrichtsergebnissen kommt beim Projektunterricht und beim handlungsorientierten Unterricht ein besonderer Stellenwert zu. Sie bietet Gelegenheit

- Methoden der adressatenbezogenen Kommunikation einzuüben
- sich mit seinen Fähigkeiten positiv darzustellen
- gegenseitige Bewertung und wechselseitige Kritik zu erproben und transparent zu machen
- sich gegenseitig zu informieren
- Anlässe für Arbeitsrückblicke und für weitere Arbeitsvorhaben zu schaffen.

Im Deutschunterricht erzielte Ergebnisse können auch einer breiteren Öffentlichkeit vorgestellt werden, vor allem dann, wenn Geschichten, Inszenierungen, Gedichte, Zeitungen, Kurzfilme und Hörspiele erarbeitet werden. Handlungsorientierter Deutschunterricht kann auf diesem Wege dazu beitragen, dass Schulkultur entsteht und dass sprachliche, literarische und andere künstlerische Produktionen der Schülerinnen und Schüler zum Erscheinungsbild einer Schule in der Öffentlichkeit gehören.

3.2.4 Die besondere Lernleistung

Mit der besonderen Lernleistung (vgl. Kapitel 5.5) sollen herausgehobene Leistungen, die Schülerinnen und Schüler zusätzlich erbracht haben, im Rahmen der für die Abiturprüfung vorgesehenen Punktzahlen auch zusätzlich honoriert werden. Es muss sich um eine herausragende Leistung handeln. Dies hat auch in Art und Umfang der Darstellung bzw. der Dokumentation seinen Niederschlag zu finden.

Besondere Lernleistung kann z. B. ein umfassender Beitrag aus einem von den Ländern geförderten Wettbewerb sein. Sie kann das Ergebnis eines über mindestens ein Jahr laufenden fachlichen oder fachübergreifenden Projektes sein. Es kann sich auch um eine größere Arbeit handeln, die sich aus dem Fachunterricht ergeben hat. Die besondere Lernleistung muss in Qualität und Umfang eine Facharbeit deutlich überschreiten. Sie soll außer- und innerschulische Möglichkeiten außerhalb der Unterrichtsvorhaben erschließen, etwa durch die Arbeit in Archiven, Bibliotheken oder im Internet, in der Zusammenarbeit mit lokalen Theatern und Hörfunkeinrichtungen. Das Vorhaben soll eine klare Aufgabenstellung und eine nachvollziehbare Ausführungsebene haben (z. B. Produkt, Inszenierung, Recherche, Versuch, Auswertung bzw. Reflexion).

3.3 Grund- und Leistungskurse

Grund- und Leistungskurse tragen gleichermaßen dazu bei, das Ziel der Studierfähigkeit zu erreichen.

Grundkurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer grundlegenden wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Sie sollen

- in grundlegende Fragestellungen, Sachverhalte, Problemkomplexe, Strukturen und Darstellungsformen eines Faches einführen
- wesentliche Arbeitsmethoden des Faches vermitteln
- Zusammenhänge im Fach und über dessen Grenzen hinaus in exemplarischer Form erkennbar werden lassen.

Leistungskurse repräsentieren das Lernniveau der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt einer exemplarisch vertieften wissenschaftspropädeutischen Ausbildung.

Sie sind gerichtet

- auf eine systematische Beschäftigung mit wesentlichen, die Komplexität und den Aspektreichtum des Faches verdeutlichenden Inhalten, Theorien und Modellen
- auf eine vertiefte Beherrschung der fachlichen Arbeitsmittel und -methoden, ihre selbstständige Anwendung und theoretische Reflexion
- auf eine reflektierte Standortbestimmung des Faches im Rahmen einer breit angelegten Allgemeinbildung und im fachübergreifenden Zusammenhang.

Beide Kursarten basieren auf dem Grundkursunterricht der Jahrgangsstufe 11.

Die Schülerinnen und Schüler müssen in beiden Kursarten

- Verfahren zum Beschreiben, Deuten und Bewerten eigener wie fremder sprachlicher und sprachlich-visueller Äußerungen kennen lernen und ertragreich einsetzen
- Sprache und Sprachgebrauch untersuchen
- über Strategien zur Erörterung von Sachverhalten und Problemen verfügen und diese Kompetenz situations-, intentions- und adressatengerecht einsetzen
- Angebote zu selbstständigem, sachgerechtem und ästhetisch sensiblem Umgang mit Literatur und literaturverwandten Medien, insbesondere dem Film, erhalten und am kulturellen Leben teilnehmen.

Graduelle Unterschiede ergeben sich im Hinblick auf

- die Unterrichtsmethoden aufgrund des unterschiedlichen Zeitvolumens
- die Vielfalt der zu behandelnden Texte und die Intensität der Analyse (insofern sind auch Partial-Lektüren in Erwägung zu ziehen)
- Einblicke in fachspezifische Themen
- den Rückgriff auf die Bezugswissenschaften des Faches Deutsch.

3.4 Sequenzbildung

Der Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe ordnet sich in einer Abfolge von sechs Kursen, die in den Jahrgangsstufen 11/I bis 13/II erteilt werden. In Abschnitt 2.2.1 dieses Lehrplans werden die **obligatorischen Vorgaben** für die **Planung der Kursfolge** nach dem **Prinzip der Sequentialität** entfaltet. Fachliche und überfachliche Lernstrategien sind – so wird an verschiedenen Stellen dieses Lehrplans deutlich gemacht – nur langfristig aufzubauen.

Um die **Kontinuität des Lernprozesses** im Deutschunterricht zu gewährleisten, ist es erforderlich, dass

- zwischen den Unterrichtsvorhaben eine erkennbare Verbindung hinsichtlich der Themen, Fragestellungen und methodischen Qualifikationen herrscht
- für die Schülerinnen und Schülern die Kontinuität des Unterrichts in Bezug auf Gegenstände, Fragestellungen und Verfahren einsichtig wird
- das Prinzip der **wachsenden Komplexität** der Lernaufgaben beachtet wird, indem kontrastierend und vergleichend gearbeitet wird und **immanente Wiederholungen** ermöglicht werden
- Unterrichtsvorhaben so offen geplant sind, dass die Lerngruppen selbst Entscheidungen treffen können über **Zugriffe** und **Verfahren** und dass sie deren Leistung für die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Gegenständen anschließend auch beurteilen können
- die Fähigkeit zur sachbezogenen Interaktion, zum adressatengerechten Kommunizieren und zur Metakommunikation erweitert wird.

Diese Prinzipien der Sequenzbildung müssen bei der konkreten Unterrichtsplanung mit den Vorgaben aus den Bereichen des Faches verbunden werden.

3.4.1 Die curriculare Aufgabe der Jahrgangsstufe 11

Die Aufgabe der Jahrgangsstufe 11 in ihrer allgemeinen Funktion ist im Kapitel 4 der Richtlinien beschrieben.

Die Schülerinnen und Schüler belegen in der Jahrgangsstufe 11 in der Regel durchgehend 10 bis 11 Grundkurse (30 bis 33 Wochenstunden).

Da der Unterricht für die Jahrgangsstufen 11 bis 13 insgesamt einem Sequentialitätsprinzip folgt, ergibt es sich für die Jahrgangsstufe 11, dass sie die wissenschaftspropädeutische Vorbereitung für die Qualifikationsphase inhaltlich und methodisch übernehmen und sorgen muss für

- eine breite fachliche Grundlegung
- eine systematische Methodenschulung in fachlicher, fachübergreifender und kooperativer Hinsicht
- Einblicke in die spezifischen Anforderungen von Leistungskursen
- Angebote zur Angleichung der Kenntnisse.

Im **Deutschunterricht der Sekundarstufe I** haben die Schülerinnen und Schüler

- gelernt, beim **Sprechen** anderen strukturiert und adressatengerecht etwas mitzuteilen, ein überschaubares Thema gemeinsam zu diskutieren und in informellen und formellen Situationen Gespräche zu führen
- im **Schreiben** gelernt, Texte zu planen, zu entwerfen, zu gestalten und orthografisch, stilistisch und gedanklich zu überarbeiten; sie haben gelernt einfallsreich, orthografisch richtig und lebendig zu schreiben, schreibend zu informieren, zu appellieren, zu argumentieren und Sachverhalte zu erörtern
- im **Umgang mit Texten und Medien** ein Grundlagenwissen erworben und gelernt, Texte methodisch zu erschließen, sich darüber redend und schreibend zu verständigen und mit Medien analytisch und produktiv umzugehen
- durch **Reflexion über Sprache** gelernt, grundlegende Abläufe der Verständigung zu verstehen, wichtige sprachliche Operationen anzuwenden, sprachliche Phänomene in ihrer Funktion zu erfassen, zu beschreiben und begrifflich zu benennen sowie sprachliche Unterschiede zwischen Gruppen und Veränderungen in der Sprache wahrzunehmen.

Im Verlauf der **Jahrgangsstufe 11** müssen Unterschiede im Lernstand, den die Schülerinnen und Schüler aus der Sekundarstufe I mitbringen, ermittelt und ausgeglichen werden.

Zu den Lerngegenständen der Jahrgangsstufe 11 im Bereich **Schreiben** zählen Techniken wie Verdichten und Expandieren von Texten sowie das Vertexten von Stoffsammlungen (über Gliederung und Argumentationsskizze) und stilistische Überarbeitungen. Textrevisionen sollten anfangs an fremden und dann erst an eigenen Schreibprodukten durchgeführt werden. Auf die Aufgabenarten im Abitur muss auch schon in der Jahrgangsstufe 11 vorbereitet werden.

In den Bereichen **Sprechen** und **Schreiben** sollen die sprachlichen Fähigkeiten so weiterentwickelt werden, dass sie für anspruchsvollere Themen ebenso genutzt werden können wie für das selbstständigere Arbeiten in der Qualifikationsphase.

Gleiches gilt für den Bereich der **Methoden**.

Formen selbstständigen Arbeitens (u. a. Referat, Protokoll, Arbeitsgruppenberichte) müssen systematisch geübt und die Voraussetzungen für das Abfassen einer Facharbeit gelegt werden. Kooperative Lern- und Arbeitsformen (u. a. Erkundungen, Projekte, Schreibwerkstatt) sind mehr und mehr zu berücksichtigen, besonders wenn sie von einzelnen Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I zu wenig erprobt werden konnten.

Beim **Umgang mit Texten** und im **Bereich der sprachlichen Arbeit** empfiehlt es sich, beginnend mit der Jahrgangsstufe 11/I, die fachspezifischen und fächerverbindend relevanten **Methoden** Schritt für Schritt aufzubauen, für die in den Kursen der gymnasialen Oberstufe ab 12/I der Anspruch auf Selbstständigkeit zunehmend steigt (vgl. Kapitel 2 dieses Lehrplans).

Die erhöhten Anforderungen der Leistungskurse, die zu Beginn der Jahrgangsstufe 12 verbindlich gewählt werden, müssen in allen Bereichen des Deutschunterrichts inhaltlich und methodisch erfahrbar werden.

Je nach Zusammensetzung der Lerngruppen ist gesonderte Sprachförderung anzubieten. In vielen Schulen können im Fach Deutsch auch besondere Schreibangebote wie Betriebspraktika und/oder schulische Veranstaltungen genutzt werden.

Jahrgangsstufen 12 und 13

Die Lernprozesse sind in allen Unterrichtsphasen der Jahrgangsstufen 12 und 13 **methodenorientiert** anzulegen, insbesondere bei der Entwicklung von Argumentationen für Text- und Problemerkörterungen, bei der Textanalyse oder bei Formen essayistischen Schreibens.

Zum produktionsorientierten sowie analytischen Umgang mit literarischen Texten, mit Sachtexten oder mit Medien sind im Bereich „Umgang mit Texten“ genauere Ausführungen zu finden.

Im Rahmen fachspezifischer sowie fachübergreifender bzw. fächerverbindender Projekte, zu denen das Fach Deutsch einen Beitrag leistet, sind Schreibhandlungen wichtig, die kommunikative und heuristische Funktionen erfüllen. Auch durch diese Schreibhandlungen wird auf die Aufgabenarten im Abitur vorbereitet.

Besondere Relevanz für den Unterricht in den Jahrgangsstufen 12 und 13 erhalten folgende **Operationen**:

- Argumentationen für einen Vortrag oder eine schriftliche Darlegung entwickeln
- zu einem Sachverhalt oder Text Stellung nehmen, Kritik an eigenen Entwürfen einarbeiten und das verbesserte Produkt veröffentlichen
- schriftlich Schlussfolgerungen aus eigenen oder fremden Argumentationen ziehen und zur Diskussion stellen
- sich zu Textbefunden äußern und eine zusammenhängende Analyse schreiben
- eigene Gestaltungsversuche zu Textvorlagen machen und diese kriterienorientiert und fachsprachlich angemessen erläutern
- eigene und fremde Texte unterschiedlicher Art erörtern und überarbeiten
- Arbeitsergebnisse strukturiert präsentieren (u. a. anschaulich, übersichtlich, adressatengerecht)
- Arbeitsprozesse und -ergebnisse kritisch reflektieren.

3.4.2 Beispiel für eine Kurssequenz

In dem folgenden **Beispiel** soll an einer **Grundkurs-Sequenz** gezeigt werden, wie die **Obligatorik** in einer Folge von Unterrichtsvorhaben entfaltet werden kann, die den Anforderungen des Lehrplans nach **erkennbarer Lernprogression** und **transparenter Verknüpfung** entspricht.

Die Fachkonferenz einer Schule sollte ihre Sequenz im hausinternen Lehrplan nicht ein für alle Mal festlegen. Sequenzen sollten erprobt, regelmäßig evaluiert und ggf. überarbeitet werden. Einzelwerke sind darin nur als Vorschlag oder Beispiel aufzuführen, um die Planung in und mit den Kursen nicht zu behindern. Die jeweils planende Instanz, Fachlehrerinnen und Fachlehrer oder Fachkonferenz, wird in diesem Beispiel und an dieser Stelle nicht eigens thematisiert (vgl. dazu das Kapitel 6).

Grundsätzlich kann von jedem Bereich der Obligatorik aus geplant werden. Die Darstellung soll nicht den Eindruck erwecken, als erfolge der Aufbau in der Form einer Deduktion. Vielmehr geht es darum, **einen Kurs und die Kursfolge durch sinnvolle und sachangemessene Zuordnungen** zu gestalten. Im vorliegenden Beispiel führt der Planungsvorgang (idealtypisch) in den folgenden Schritten von der Obligatorik zur Kurssequenz:

- Die Probleme der Lebenswelt haben Bedeutung für die Konzeption der **Halbjahresthemen** in den sechs Kurshalbjahren von 11/I bis 13/II.
- Zwei **Unterrichtsvorhaben** gliedern den einzelnen Kurs (mit Ausnahme der Jahrgangsstufe 13/II). Jedem Unterrichtsvorhaben ist ein Thema zugewiesen. Für das Thema eines Unterrichtsvorhabens werden aus der **Obligatorik** geeignete Bereiche (Inhalte) ausgesucht.
- Bis zum Abitur muss die Obligatorik **vollständig erarbeitet** werden. Dies gelingt nur, wenn der Aufforderungscharakter der Obligatorik ernst genommen und geeignete Kombinationen obligatorischer Aspekte und Vorgaben eingeplant werden (Schwerpunktbildung und Integration z. B. bei der Kombination von „Gattungen“ und „Epochen“).
- Die für das Thema und die obligatorischen Bereiche angemessenen **Methoden** sind ebenfalls auszuwählen. Sie müssen in der Kursfolge ebenso berücksichtigt werden wie die in den Fachbereichen **Sprechen und Schreiben** obligatorischen Operationen.

Das Beispiel für eine Kurssequenz bleibt in der Darstellung bewusst allgemein, weil der Gestaltungsfreiraum und damit die Ausgestaltungsnotwendigkeit und Konkretisierungsmöglichkeit hervorgehoben werden sollen. Das Beispiel verdeutlicht, dass auf der Gegenstandsebene, aber auch auf der der Obligatorik jeweils auch andere Entscheidungen möglich sind.

11/I	Halbjahresthema: Ich-Suche, Verständigung und Wirklichkeitsverarbeitung		
1. Unterrichtsvorhaben: Bedingungen und Probleme von Kommunikation in Erzähltexten Reflexion über kommunikative Prozesse im Unterricht			
Sprechen und Schreiben <ul style="list-style-type: none"> • Rede- und Gesprächsformen: Gesprächsregeln und -konventionen • Verarbeitung, Darstellung und Weitergabe von Informationen und Einsichten im kommunikativen Schreiben 	Umgang mit Texten: Epochen, Gattungen Erzähltexte der Gegenwart von 1945 bis heute: Kurzgeschichten, Kurzprosa und Roman auszüge der Moderne	Reflexion über Sprache <ul style="list-style-type: none"> • Faktoren, die Kommunikation beeinflussen und behindern • Missverständnisse und ihre soziokulturellen Ursachen • Wege zur positiven Selbstdarstellung • Verständigung als Thema von Texten 	Methoden <ul style="list-style-type: none"> • Erläuterung von Textbefunden • vergleichendes Arbeiten • Referieren und Sachverhalte fächerverbindend einordnen
2. Unterrichtsvorhaben: „Wirklichkeit“: Auseinandersetzung und Kritik in lyrischen Texten			
Sprechen und Schreiben <ul style="list-style-type: none"> • gestaltendes Sprechen • Textrevision in Einzelarbeit und im Team: Protokolle, Arbeitsberichte, -mappe • Schreibkonferenz 	Umgang mit Texten: Epochen, Gattungen lyrisches Sprechen in thematisch und motivisch verwandten Gedichten der Gegenwart von 1945 bis heute, evtl. kontrastiv zu anderen Epochen	Reflexion über Sprache <ul style="list-style-type: none"> • expressive und appellative Sprachverwendung • syntaktisch-semantische Strukturen • sprachliche Verfremdung und Pointierung • poetologische Begriffe (Wiederholung und Erweiterung) 	Methoden <ul style="list-style-type: none"> • produktionsorientiertes Arbeiten: Verfahren zur Vorstellungsaktivierung und Textveränderung • eigene Texte erörtern und mit Hilfe des PC überarbeiten • Begriffe definieren
Problem der Lebenswelt: Anspruch auf Selbstbestimmung, auf Sinnfindung für das eigene Leben und Anerkennung dieses Anspruchs bei anderen Menschen			

Über die thematische Verbindung der einzelnen Erzähltexte, die zeigen, wie jugendliche Protagonisten sich im Sozialisationsprozess (Familie, Schule, Staat) mit Vertreterinnen und Vertretern der Sozialisationsinstanzen auseinandersetzen, können Kommunikationsprobleme, Schwierigkeiten bei der Ich-Suche und widersprüchliche Normerfahrungen so fokussiert werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit ihren eigenen Identitätsfragen zu Beginn der Oberstufe darin wiederfinden. Kommunikation und Selbstdarstellung sind auch im Deutschunterricht selbst bei der Erörterung unterschiedlichen Textverständnisses sowie beim Schreiben in der Gruppe bedeutsam. Im Kurzreferat wird das adressatengerechte Sprechen weiter eingeübt.

Die Neigung zur Überbewertung der eigenen Person, zu einer ausschließlich problembelasteten Weltsicht oder zu radikalen Haltungen (Revolte oder Hedonismus) sind an lyrischen Texten des genannten Zeitraums thematisierbar. Zu untersuchen sind die dargestellten Lebensgefühle und Sinnfragen; vergleichend können auch Gedichte aus anderen Epochen, etwa aus dem Sturm und Drang oder dem Expressionismus, herangezogen werden. Das lyrische Sprechen zwischen unmittelbarer Gefühlsaussprache und künstlerischem Anspruch sollte genauso befragt werden wie der Adressatenbezug der jeweiligen Gedichte. Im Unterrichtsgespräch können die eigenen Verstehenshintergründe bewusst werden. Produktionsorientierte Verfahren unterstützen – im Umgang mit den epischen und lyrischen Texten – die Verstehensvorgänge.

11/II	<p align="center">Halbjahresthema: die Mitverantwortung des Einzelnen in der wissenschaftlich- technischen Lebenswelt von heute</p>		
<p align="center">1. Unterrichtsvorhaben: Wissenschaftlerfiguren im Theater der Gegenwart seit der Nachkriegszeit</p>			
<p align="center">Sprechen und Schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> • reversibles Gesprächsverhalten praktizieren und einfordern • texterschließende Gespräche • textbezogenes Schreiben analytisch und produktionsorientiert 	<p align="center">Umgang mit Texten: Epochen, Gattungen</p> <p>Wissenschaftlerdramen von 1945 bis heute:</p> <ul style="list-style-type: none"> • von Brecht bis Harald Mueller 	<p align="center">Reflexion über Sprache</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sprache als (dramatische) Handlung • monologische und dialogische Rede • aufdecken und Verhüllen durch Sprache • das Theater als komplexes künstlerisches Medium und seine Ausdrucksmittel 	<p align="center">Methode</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorschläge einbringen und begründen • Methoden der Texterschließung: analytisch und produktiv • szenisches Interpretieren, z. B. durch Standbilder
<p align="center">2. Unterrichtsvorhaben: Wissenschaftssprache und Medienöffentlichkeit</p>			
<p align="center">Sprechen und Schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> • mündliche Präsentation von Arbeitsergebnissen und Produkten • Problemstellungen erörtern • Sachverhalte geordnet darlegen sowie adressatenspezifisch aufbereiten • Vorbereitung der Facharbeit 	<p align="center">Umgang mit Texten: Epochen, Gattungen</p> <p>längerer Sachtext zu Aspekten des Sprachwandels, der Soziolinguistik oder Sprachtheorie</p>	<p align="center">Reflexion über Sprache</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alltagssprache, Fachsprachen und Wissenschaftssprache • Begriff – Metapher – sprachliches Bild • das Sprachproblem der Popularisierung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse 	<p align="center">Methode</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeit an Begriffen • Klärung von Begriffen in Kontexten • Unterscheidung von Wertung und Beschreibung • fachübergreifendes Arbeiten, evtl. Projektarbeit • Präsentationen vorbereiten und durchführen
<p align="center">Problem der Lebenswelt: Mitverantwortung für die Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen</p>			

Im Halbjahresthema für 11/II findet der subjektorientierte Ansatz der Identitätsproblematik aus 11/I seine Ergänzung und Erweiterung, indem nach der gesellschaftlichen Mitverantwortung des Einzelnen gefragt wird. In der wissenschaftlich-technischen Lebenswelt von heute erfährt die Haltung des Wissenschaftlers in dieser Frage besondere Aufmerksamkeit. Auch in mehreren Theaterstücken aus der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart stehen der Wissenschaftler und seine gesellschaftliche Verantwortung im Mittelpunkt.

Mit der Wahl des Dramas sind zugleich alle drei Gattungen in der Einführungsphase exemplarisch vertreten. Eine Reihe von Wissenschaftlerdramen steht zur Auswahl, die auch in Auszügen (Partiallektüren) miteinander verglichen werden können. Brecht, *Galilei* (3 Fassungen zwischen 1939–1947), Zuckmayer, *Das kalte Licht* (1955), Dürrenmatt, *Die Physiker* (2 Fassungen 1962–1980), Kipphardt, *Oppenheimer* (1964), Harald Mueller, *Totenfloß* (1986).

Gleichzeitig besteht hier die Möglichkeit fachübergreifend zu arbeiten und/oder das Thema projektartig zu behandeln. In der Verknüpfung von Deutsch und naturwissenschaftlichen Fächern lässt sich z. B. der Komplex „Die Verantwortung der Wissenschaftlerin und des Wissenschaftlers in der Gesellschaft“ behandeln.

Aus der Perspektive des Faches Deutsch erscheint die Mitverantwortung des Einzelnen in der wissenschaftlich-technischen Lebenswelt von heute aber auch als Sprachproblem, weshalb Aspekte der Sprachreflexion zum Schwerpunkt des 2. Unterrichtsvorhabens gemacht werden.

Es gibt den Anspruch der Öffentlichkeit auf allgemein verständliche Information über wissenschaftliche Entwicklungen von gesellschaftlicher Relevanz, aber auch die Pflicht der aufgeklärten Bürgerin bzw. des Bürgers, sich zu informieren. Damit stellt sich das Sprachproblem der Popularisierung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse: Wie artikulieren sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler untereinander und wie machen sie ihre Erkenntnisse einer „breiteren Öffentlichkeit“ zugänglich?

Das Thema fordert auf zum fächerverbindenden Arbeiten gegen die Sprachlosigkeit zwischen den „zwei Kulturen“ (C. P. Snow) der Geistes- und Naturwissenschaften, die den Schülerinnen und Schülern auch im Schulalltag begegnet. Hier bietet sich die Planung einer projektartigen Unterrichtsveranstaltung an und hier ist die Gelegenheit, die Schülerinnen und Schüler auf die Darstellungsanforderungen der Facharbeit in Jahrgangsstufe 12 vorzubereiten.

Alternativ könnte im 2. Unterrichtsvorhaben auch ein längerer Sachtext zu sprachtheoretischen Fragen gelesen werden, z. B. aus Büchern Dieter E. Zimmers. Auch Auszüge aus Herbert Genzmer *Sprache in Bewegung* oder Steven Pinker *Der Sprachinstinkt* bieten sich an.

12/I	<p align="center">Halbjahresthema: Emanzipation des Individuums – Emanzipation der Gesellschaft</p>		
<p align="center">1. Unterrichtsvorhaben: literarische Formen der Selbstdarstellung und der Selbstverwirklichung des Individuums</p>			
<p align="center">Sprechen und Schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsgespräche mitgestalten • erwünschtes vs. problematisches Gesprächsverhalten • heuristisches Schreiben: u. a. Lesetagebuch • freies Schreiben: Selbstaussdruck, Fiktionalisierung • der weiterführende Schreibauftrag in Aufgabenart II 	<p align="center">Umgang mit Texten: Epochen, Gattungen</p> <p>Epochenumbruch 18./19. Jh.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Briefroman (<i>Werther</i>) • Lied, Ballade, Gedicht 	<p align="center">Reflexion über Sprache</p> <p>Sprache der Gefühle: Sprachbetrachtung anhand</p> <ul style="list-style-type: none"> • von Textauszügen aus Goethes <i>Werther</i> • von Gedichten, Liedern und Balladen des Sturm und Drang im Vergleich zu Popsongs und Gedichten der Gegenwart 	<p align="center">Methoden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recherche und projektartiges Arbeiten bei der Erschließung von Epochenkontexten • Textstrukturen ermitteln, deuten und werten • Sprachgebrauch vergleichen
<p align="center">2. Unterrichtsvorhaben: kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Missständen und utopischen Gegenentwürfen</p>			
<p align="center">Sprechen und Schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> • rhetorische Grundsätze • Arbeit in Gruppen steuern • der weiterführende Schreibauftrag in Aufgabenart I 	<p align="center">Umgang mit Texten: Epochen, Gattungen</p> <p>Romantik und Vormärz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flugschrift/ Flugblatt (<i>Hessischer Landbote</i>) • Brief • Artikel, Leserbrief • Rede, Pamphlet • Essay • Kommentar 	<p align="center">Reflexion über Sprache</p> <p>Sprache der Öffentlichkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Funktionszusammenhänge von Sprache • Rede und Rhetorik • Zusammenhang von Sprach-, Ideen- und Gesellschaftsgeschichte • Sprachentwicklung und -wandel als Teil der Gesellschaftsgeschichte 	<p align="center">Methoden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Referat und Kurzvortrag zu Leben und Werk einzelner Autoren • Erstellen von Wandzeitungen • Text- und Sprachstrukturen in ihrem Funktionszusammenhang analysieren
<p align="center">Problem der Lebenswelt: die eigenen Ansprüche, die der Mitmenschen und die Anforderungen der Gesellschaft in eine ausgewogene Relation bringen</p>			

Formen der Selbstdarstellung und Selbstverwirklichung des Individuums sind von großer Bedeutung beim Epochenbruch vom 18. zum 19. Jahrhundert. Die literarischen Formen, in denen sich die Emanzipation des Individuums ausdrückt und die von bürgerlicher Schreibkultur geprägt sind, wie Brief, Briefroman, Tagebuch, Lied und Ballade, werden in ihrer Funktion und in ihrem Kontext betrachtet.

Ein Schwerpunkt soll die „Sprache der Gefühle“ in der Behandlung von Texten aus der Dichtung des „Sturm und Drang“, des Pietismus und der „Empfindsamkeit“ sein. Daran kann kontrastierend auch die „Sprache der Gefühle“ in ihrer heutigen Form untersucht werden.

Als Alternative zu Goethes *Werther* kann von Bettina von Arnim *Die Gündelode – Ein Briefroman* (1840) gelesen und die „Sprache der Gefühle“ könnten im Epochenkontext der Romantik untersucht werden. Hier ließe sich ein Projekt („Literarische Salons“ in Berlin und Frankfurt/M.) angliedern.

Die politischen Ideen der französischen Revolution und die Vernunftphilosophie der deutschen Aufklärung (Kant) verbinden sich mit wachsendem bürgerlichem Selbstbewusstsein, das seine Visionen und Utopien ebenso wie seine Kritik an der feudalen Gesellschaftsstruktur nicht nur in literarischen Werken, sondern auch in politischen öffentlichen Diskursen zum Ausdruck bringt (Büchner, Heine, Börne, Freiligrath, Hoffmann von Fallersleben u. a.) Dabei gewinnen Textformen Bedeutung, die auch heute noch wirksam sind (Zeitschriftenartikel, Flugblatt, Pamphlet, Rede, Leserbrief, Kommentar, Essay).

Eine kritische Betrachtung zeigt ihre Funktion in Vergangenheit und Gegenwart für die Entwicklung einer Bürgergesellschaft und für deren Selbstvergewisserung auf. In diese Untersuchung lassen sich Phänomene des Sprachwandels (vgl. Stötzer, Wengler: *Kontroverse Begriffe*) integrieren.

12/II	Halbjahresthema: Vergangenheit in der Gegenwart		
1. Unterrichtsvorhaben: mythische Muster in Dramen, Erzähl- und Medientexten			
Sprechen und Schreiben <ul style="list-style-type: none"> • texterschließende Gespräche führen • unterschiedliche Gesprächsrollen einnehmen • deutende, erörternde und appellative Texte verfassen 	Umgang mit Texten: Epochen, Gattungen <ul style="list-style-type: none"> • mythische Muster • in Dramen und Erzähltexten unterschiedlicher Epochen • in Medientexten (Filmen), z. B. <i>Antigone</i> oder <i>Amphitryon</i> 	Reflexion über Sprache <ul style="list-style-type: none"> • Intertextualität • Elemente der Filmanalyse: der Film als Medientext 	Methoden <ul style="list-style-type: none"> • Textstrukturen ermitteln und beschreiben • Analysebefunde deuten und werten • Texte vergleichen
2. Unterrichtsvorhaben: Sprachstrukturen und Sprachfunktionen			
Sprechen und Schreiben <ul style="list-style-type: none"> • zielgerichtete Argumentationen aufbauen • Ergebnisse sach- und adressatengerecht vortragen • Facharbeit • Aufgabenart III 	Umgang mit Texten: Epochen, Gattungen <ul style="list-style-type: none"> • sprach- oder literaturtheoretische Sachtexte • Essay 	Reflexion über Sprache <ul style="list-style-type: none"> • Metaphern und Symbole als Formen des indirekten Sprechens in Vergangenheit und Gegenwart • Intertextualität 	Methoden <ul style="list-style-type: none"> • Arbeit an Begriffen • Gedankengänge rekonstruieren • Sprachstrukturen ermitteln und beschreiben
Problem der Lebenswelt: Mitverantwortung für die Gestaltung der kulturellen Verhältnisse			

Im Zentrum des Halbjahres stehen Aspekte der Intertextualität und der Motivgeschichte. Folglich wird das erste Unterrichtsvorhaben bestimmt von der vergleichenden Arbeit an literarischen Texten. Mit antiken und neuzeitlichen Autoren, die auf mythische Muster der Antike zurückgreifen, bezieht die vergleichende Arbeit im Sinne der Obligatorik auch nicht-deutsche Literatur mit ein. Dieses Unterrichtsvorhaben eignet sich für fachübergreifendes oder fächerverbindendes Arbeiten.

So kann z. B. der Vergleich zwischen der „*Antigone*“ des Sophokles und der Adaption durch Anouilh und Hochhuth die unterschiedlichen Funktionen der mythischen Vorlage in unterschiedlichen historischen Situationen herausarbeiten. Unter wirkungsgeschichtlichem Aspekt wäre hier auch eine Sequenz aus dem Film „*Deutschland im Herbst*“ (1978) einzubeziehen, wo die Präsentation eines Dialogs aus dem Text des Sophokles vom Rundfunkrat als politisch nicht opportun zurückgewiesen wird.

Eine andere Möglichkeit besteht darin, den Mythos von der Geburt des Herakles mit Kleists „*Amphitryon*“ und der kabarettistischen Verfilmung durch Reinhold Schünzel (1935) zu verknüpfen. Entscheidend ist, dass sowohl die Konstanz des Motivs als auch die zeittypischen Veränderungen des mythischen Stoffes für die Schülerinnen und Schüler evident werden. Diese werden befähigt, Mitverantwortung für die Gestaltung der kulturellen Verhältnisse zu übernehmen, indem sie zunächst einmal die Präsenz der Vergangenheit in der Gegenwart erfassen und dies als Bedingtheit, aber auch als Chance begreifen. Die vergleichende Arbeit bietet vielfältige Anlässe für das Verfassen interpretierender, erörternder sowie appellativer Texte und für produktionsorientiertes Arbeiten.

Das zweite Unterrichtsvorhaben zielt auf die sprach- und literaturtheoretische Reflexion einzelner intertextueller Befunde. Es geht um die Analyse von Formen indirekten Sprechens, insbesondere der Metapher und des Symbols. Die von Anouilh verwendete Metapher des „Schiffs“ für den Staat könnte z. B. Ausgangspunkt für die Lektüre eines längeren Sachtextes werden, der entsprechende Zusammenhänge reflektiert; zu denken wäre hier z. B. an Harald Weinrichs *Semantik der Metapher* oder an Auszüge aus Paul Ricoeur *Die lebendige Metapher*.

Fragen des wirkungs- und verantwortungsvollen Sprachgebrauchs sollten in diesem Zusammenhang erörtert werden.

13/I	Halbjahresthema: Tradition – Traditionsbrüche		
1. Unterrichtsvorhaben: Entfremdungserfahrung im modernen Roman			
Sprechen und Schreiben	Umgang mit Texten: Epochen, Gattungen	Reflexion über Sprache	Methoden
<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsvorhaben gesprächsweise planen, durchführen und auswerten • Aufgabenarten im schriftlichen Abitur 	<ul style="list-style-type: none"> • Epochenumbruch 19./20. Jh. • 1945 – heute • Roman, Erzählungen, z. B. Kafka, Grass, Frisch, M. Walser 	<p>Sprache als Ergebnis individueller und historischer Entwicklungsprozesse verstehen: Sprachgeschichte Sprachstile</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Methoden des Textverstehens: u. a. Texte in ihrem medialen Zusammenhang untersuchen, mit Texten produktiv umgehen • Methoden sprachanalytischer Arbeit: u. a. Analyse von Formulierungsentscheidungen • Umarbeiten von Texten • Organisation und Steuerung von Arbeitsprozessen
2. Unterrichtsvorhaben: Kunstkritik, Kulturkritik, Sprachskepsis, Medienkritik			
Sprechen und Schreiben	Umgang mit Texten: Epochen, Gattungen	Reflexion über Sprache	Methoden
<ul style="list-style-type: none"> • aufgabengelenktes Gespräch: Problemstellungen erörtern • Aufgabenarten im schriftlichen Abitur 	<ul style="list-style-type: none"> • Epochenumbruch 19./20. Jh. • Texte der 80er und 90er Jahre des 20. Jh. • Essays und Lyrik, z. B. von Hofmannsthal, Nietzsche, Benn, Celan, Enzensberger 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprache und Denken – Sprache und Wirklichkeit • Sprachkritik und Sprachnot • Entwicklung von Kommunikationsmedien und ihre gesellschaftliche Wirkung 	<ul style="list-style-type: none"> • Methoden sprachanalytischer Arbeit, u. a. Arbeit an Begriffen • Methoden schriftlicher und mündlicher Arbeit • fachübergreifende und fächerverbindende Arbeit
Problem der Lebenswelt: den eigenen Standort im Kontext der historischen Entwicklung reflektieren			

Im Mittelpunkt des ersten Unterrichtsvorhabens im Halbjahr 13/I steht die Entfremdungserfahrung in den Romanen des Epochenumbruchs vom 19. zum 20. Jahrhundert wie der Zeit von 1945 bis in die unmittelbare Gegenwart. Im Blick auf die literarisch-künstlerischen Bewegungen vor dem ersten Weltkrieg sind die zunehmende Opposition zu den konservativ-imperialistischen Gesellschaftsstrukturen und die Pluralität der Stile vom Naturalismus und seinen vielfältigen Gegenpositionen bis hin zum Expressionismus und Dadaismus zumindest im Ansatz bewusst zu machen. Projekte können hier entstehen zu Themen wie: „Epochenumbruch – Wien um 1900“, „Expressionismus als Epochenstil“, „Literatur und Politik in der Weimarer Republik“.

Im modernen Roman korrespondiert die Auflösung traditioneller Erzählstrukturen bis hin zum Dekonstruktivismus mit der Brüchigkeit der Selbst- und Fremdwahrnehmung des modernen Individuums.

Die Auseinandersetzung mit Texten z. B. von von Hofmannsthal, Nietzsche, Benn, Celan, Enzensberger u. a. im zweiten Unterrichtsvorhaben ermöglicht es, sprachtheoretische Reflexionen und deren lyrischen Ausdruck bei ein und demselben Autor zu studieren und zu vergleichen. Dabei soll eine Entwicklungslinie gezogen werden von der Artikulation der Sprachskepsis und Sprachnot bis hin zur Medienkritik der Gegenwart u. a. hinsichtlich des Einflusses der Informations- und Kommunikationstechnologien auf unseren Sprachgebrauch.

Im Rahmen des Unterrichtsvorhabens bieten sich vielfältige Gelegenheiten, gerade bei der Darstellung eigener Arbeitsergebnisse, an der Optimierung der Wiedergabe differenzierter Sachverhalte zu arbeiten.

13/II	Halbjahresthema/Unterrichtsvorhaben: Pluralität und Differenz: Begegnung von Kulturen in Sprache und literarischen Texten		
Sprechen und Schreiben	Umgang mit Texten: Epochen, Gattungen	Reflexion über Sprache	Methoden
<ul style="list-style-type: none"> • freier bzw. notizengestützter Vortrag • Vorbereitung auf die schriftliche und mündliche Abiturprüfung 	zur Bearbeitung des Halbjahresthemas geeignete Materialien sind auszuwählen; einzubeziehen ist deutsche und nicht-deutsche Literatur anderer Kulturen	Sprache unter dem Aspekt der historischen und interlingualen Entwicklung, z. B. <ul style="list-style-type: none"> • Fremdspracherwerb • Zweisprachigkeit • Übersetzungsproblematik 	selbstständige Auswahl intentionsangemessener Methoden
Problem der Lebenswelt: den eigenen Standort in der Begegnung mit fremden Kulturen reflektieren			

Für das Halbjahr 13/II ist aufgrund der zeitlichen Begrenzung nur ein Unterrichtsvorhaben vorgesehen.

Die konkrete Konzeption eines Kurses, der thematische Pluralität und Differenz von Kulturen in den Blick rückt, ist in besonderem Maße von der spezifischen Schülerschaft und vom Schulprogramm abhängig. Jedenfalls soll der „Blick über den Zaun“ dadurch ermöglicht werden, dass deutsche und nicht-deutschsprachige Literatur unter einer Perspektive behandelt wird, die interlinguale und multikulturelle Aspekte im Hinblick auf die bewusste Teilhabe der jungen Erwachsenen am kulturellen Leben reflektiert.

Ein Schwerpunkt des Unterrichtsvorhabens liegt in der Reflexion über Sprache, z. B. unter dem Aspekt der Übersetzungsproblematik oder der Zweisprachigkeit, wobei fachübergreifende oder fächerverbindende Arbeitsmöglichkeiten genutzt werden sollten. Sie sind zudem geeignet, Methodenreflexion zu fördern, die ein wesentliches Element der unterrichtsbegleitenden, teils immanenten, teils expliziten Wiederholung zur Vorbereitung auf die Abiturprüfung ausmacht.

4 Lernerfolgsüberprüfungen

4.1 Grundsätze

Die Grundsätze der Leistungsbewertung ergeben sich aus den entsprechenden Bestimmungen der Allgemeinen Schulordnung (§§ 21 bis 23). Für das Verfahren der Leistungsbewertung gelten die §§ 13 bis 17 der Verordnung über den Bildungsgang und die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe (APO-GOSt).

Die Leistungsbewertung ist Grundlage für die weitere Förderung der Schülerinnen und Schüler, für ihre Beratung und die Beratung der Erziehungsberechtigten sowie für die Schullaufbahnentscheidungen.

Folgende Grundsätze der Leistungsbewertung sind festzuhalten:

- Leistungsbewertungen sind ein kontinuierlicher Prozess. Bewertet werden alle von Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten Leistungen (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3).
- Die Leistungsbewertung bezieht sich auf die im Unterricht vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Unterrichtsziele, -gegenstände und die methodischen Verfahren, die von den Schülerinnen und Schülern erreicht bzw. beherrscht werden sollen, sind in den Kapiteln 2 und 3 dargestellt.

Leistungsbewertung setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht Gelegenheit hatten, die entsprechenden Anforderungen in Umfang und Anspruch kennen zu lernen und sich auf diese vorzubereiten. Die Lehrerin bzw. der Lehrer muss ihnen hinreichend Gelegenheit geben, die geforderten Leistungen auch zu erbringen.

- Bewertet werden der Umfang der Kenntnisse, die methodische Selbstständigkeit in ihrer Anwendung sowie die sachgemäße schriftliche und mündliche Darstellung. Bei der schriftlichen und mündlichen Darstellung ist in allen Fächern auf sachliche und sprachliche Richtigkeit, auf fachsprachliche Korrektheit, auf gedankliche Klarheit und auf eine der Aufgabenstellung angemessene Ausdrucksweise zu achten. Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit in der deutschen Sprache werden nach § 13 (6) APO-GOSt bewertet. Bei Gruppenarbeit muss die jeweilige individuelle Schülerleistung bewertbar sein.
- Die Bewertung ihrer Leistungen muss den Schülerinnen und Schülern auch im Vergleich mit den Mitschülerinnen und Mitschülern transparent sein.
- Im Sinne der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sollen die Fachlehrerinnen und Fachlehrer ihre Bewertungsmaßstäbe untereinander offen legen, exemplarisch korrigierte Arbeiten besprechen und gemeinsam abgestimmte Klausur- und Abituraufgaben stellen.
- Die Anforderungen orientieren sich an den im Kapitel 5 genannten Anforderungsbereichen.

4.2 Beurteilungsbereich „Klausuren“

4.2.1 Allgemeine Hinweise

Klausuren dienen der schriftlichen Überprüfung der Lernergebnisse in einem Kursabschnitt. Klausuren sollen darüber Aufschluss geben, inwieweit im laufenden Kursabschnitt gesetzte Ziele erreicht worden sind. Sie bereiten auf die komplexeren Anforderungen in der Abiturprüfung vor.

Wird statt einer Klausur eine Facharbeit geschrieben, wird die Note für die Facharbeit wie eine Klausurnote gewertet. Zahl und Dauer der in der gymnasialen Oberstufe zu schreibenden Klausuren gehen aus der APO-GOST hervor.

4.2.2 Fachspezifische Hinweise zur Aufgabenstellung, Korrektur und Bewertung von Klausuren/Facharbeiten

Klausuren müssen so angelegt sein,

- dass die zu bearbeitenden Texte bzw. Textauszüge nicht aus unzusammenhängenden Passagen bestehen
- dass eine sinnvolle Relation zwischen Textumfang, Arbeitsauftrag und Arbeitszeit gegeben ist
- dass die Schülerinnen und Schüler inhalts- und methodenbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten nachweisen können.

Im Unterricht müssen die in der Klausur zu erwartenden Anforderungen für die Lerngruppe transparent gemacht werden. Gleichzeitig sollen die Arbeitsaufträge spätestens mit Beginn der Qualifikationsphase auf die Anforderungen der schriftlichen Abiturprüfung vorbereiten.

In Kapitel 5.3.1 sind die **Aufgabenarten** beschrieben, die in der Einführungs- und Qualifikationsphase vorgestellt und in Klausuren wie in Hausaufgaben eingeübt werden.

Die im Abitur zulässigen Aufgabenarten stellen keineswegs die einzigen fachlich sinnvollen Zugänge zu Analyse und Erörterung dar. Anders strukturierte oder auch reduzierte Aufgabenstellungen können in der Einführungsphase im Klausurbereich eingesetzt werden. In der Qualifikationsphase sollten sie – im Interesse einer transparenten Verknüpfung zwischen Unterricht und Abiturprüfung – nur noch außerhalb des Klausurbereichs in schriftlichen Übungen, als Hausarbeit oder in unterrichtlichen Übungsphasen verwendet werden.

Die Korrektur einer Klausur setzt sich zusammen aus den Unterstreichungen im Schülertext, die einen Fehler genau lokalisieren, den Korrekturzeichen und Anmerkungen am Seitenrand und dem Gutachten. Diese Elemente müssen kohärent sein, d. h. das Endgutachten muss mit den Randkorrekturen kompatibel und das Gutachten kriteriengeleitet sein, sodass sich die erteilte Note schlüssig daraus ableiten lässt.

Die Korrektur dient dazu, die Vorzüge und Mängel einer Arbeit zu verdeutlichen. Häufig sind daher in Klausurkorrekturen Kennzeichnung und Präzisierung von Fehlern und/oder konkrete Lösungshinweise notwendig, damit die Schülerinnen und Schüler die Einschätzung ihrer Arbeit nachvollziehen und ihre Leistung verbessern können.

Auch bei der Korrektur der Abiturklausur ist die detailbezogene Gewichtung der Stärken und Schwächen am Textrand und im Gutachten erforderlich. Sie wird dadurch zur überprüfbaren Grundlage der Beurteilung und richtet sich nicht an die Prüflinge, sondern an alle am weiteren Verlauf der Prüfung beteiligten Gutachter.

Grundlegende Kriterien für die Beurteilung sind die **Verstehens- und die Darstellungsleistung**.

Besonderes Gewicht für die Bewertung der Verstehensleistung haben

- sachliche Richtigkeit
- Vielfalt der Gesichtspunkte und ihre funktionale Bedeutsamkeit
- Folgerichtigkeit und Begründetheit der Aussagen
- Sicherheit im Umgang mit Fachmethoden und Fachsprache
- Grad der Selbstständigkeit in der Behandlung des Sachverhalts.

Besonderes Gewicht für die Bewertung der Darstellungsleistung haben

- Klarheit in Aufbau und Sprache
- zweckmäßige, an der Eigenart der Aufgabenstellung und des Textes orientierte Anordnung von Teilergebnissen
- Angemessenheit der Textbelege und funktionsgerechtes Zitieren
- Stringenz in der Verknüpfung der Teilergebnisse
- stilistische Qualität und Präzision der Wortwahl, Variabilität in der Formulierung, Vermeidung von Stilbrüchen
- Berücksichtigung standardsprachlicher Normen, Sicherheit in der Konstruktion komplexer Satzgefüge.

Mit **Facharbeiten** kann in besonderer Weise das selbstständige Arbeiten eingeübt werden. Sie dienen der Überprüfung, inwieweit im Rahmen eines Kursthemas oder eines Projektes eine vertiefte Problemstellung bearbeitet und sprachlich angemessen schriftlich dargestellt wird.

Im Fach Deutsch **kann** bereits im 2. Halbjahr der **Einführungsphase (11/II)** für alle Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer eine etwas umfangreichere schriftliche Hausarbeit vorgesehen werden. Damit können die Schülerinnen und Schüler auf die Facharbeiten in den verschiedenen Fächern der Qualifikationsphase vorbereitet werden. Dem Übungscharakter dieser schriftlichen Hausarbeit soll dadurch Rechnung getragen werden, dass die Aufgabenstellungen konkret mit dem Unterricht verbunden sind und durch gezielte Aspektierungen zu eigenständigem Auswerten von Materialien anleiten. Die Bearbeitungszeit sollte ca. zwei Wochen und das Produkt den Umfang von 6 Seiten nicht überschreiten. Die Ergebnisse werden im Rahmen der „Sonstigen Mitarbeit“ berücksichtigt. Die Entscheidung, eine Facharbeit im Fach Deutsch in der Qualifikationsphase zu schreiben, ist von dieser Regelung unabhängig.

Bei der Aufgabenstellung von Facharbeiten, die im Fach Deutsch geschrieben werden (vgl. hierzu auch die Ausführungen zur Facharbeit unter 3.2.2), soll der konkrete Zusammenhang mit dem Unterricht gewährleisten, dass keine austauschbaren „Fertigprodukte“ vorgelegt werden. Die Lehrkräfte beraten die Schülerinnen und Schüler bei der Suche nach Themen, die Aspekte des Unterrichts aufgreifen, und schlagen ggf. eigene Themen vor. Dabei ist darauf zu achten, dass die übernommene Aufgabe begrenzt und überschaubar ist. Das Erreichen von befriedigenden Ergebnissen muss für die Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund des bisherigen Unterrichts möglich sein.

Die Lehrerinnen und Lehrer besprechen die Kriterien der Bewertung von Facharbeiten rechtzeitig vor Beginn der Erarbeitung mit den Schülerinnen und Schülern. Bei der Bewertung sind u. a. die folgenden Aspekte einzubeziehen:

- inhaltliches Verständnis, d. h. Erfassen der Aufgabenstellung, Entwicklung einer Lösungsstrategie, Darlegung des Lösungsweges, Formulierung, Diskussion und Bewertung der Ergebnisse
- Form und Aufbau, d. h. äußere Form und sprachliche Korrektheit, richtiges Zitieren, Gliederung und gedankliche Strukturierung
- methodisches Verständnis bei der Gestaltung des Arbeitsprozesses, Nutzung der Fachsprache, fachliche Methodenwahl und Methodenbewusstsein, Nutzung von Darstellungsmöglichkeiten und Medien.

Die Lehrkraft korrigiert die Facharbeit vor dem Ende des jeweiligen Halbjahres, bewertet sie in einem kurzen Gutachten, das die verschiedenen Aspekte würdigt, erteilt eine Leistungsnote, gibt die Arbeit zurück und erläutert ggf. ihre Bewertung.

4.3 Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“

4.3.1 Allgemeine Hinweise

Dem Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ kommt der gleiche Stellenwert zu wie dem Beurteilungsbereich „Klausuren“. Im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ sind alle Leistungen zu werten, die eine Schülerin bzw. ein Schüler im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Ausnahme der Klausuren und der Facharbeit erbringt. Dazu gehören Beiträge zum Unterrichtsgespräch, Hausaufgaben, Referate, Protokolle und sonstige Präsentationsleistungen sowie Mitarbeit in Projekten und Arbeitsbeiträge, die in Kapitel 3.2.2 beschrieben sind.

Wenn auch die Arbeitsformen im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“ in unterschiedlicher Intensität in einem Beurteilungszeitraum berücksichtigt werden, so darf das nicht zu einer Reduzierung der Beurteilung erbrachter Leistungen auf die Beiträge zum Unterrichtsgespräch führen. Anzustreben ist eine breite Berücksichtigung aller Arbeitsformen, die von ihrem Stellenwert im Unterricht her bei der Beurteilung angemessen zu gewichten sind.

Die Schülerinnen und Schüler sollen im Bereich der „Sonstigen Mitarbeit“ auf die mündliche Prüfung und deren Anforderungen vorbereitet werden.

In den folgenden Abschnitten wird die Bedeutung der in Kapitel 3.2.2 dargestellten Arbeitsformen der „Sonstigen Mitarbeit“ im Rahmen einer kontinuierlichen Lernerfolgsüberprüfung aufgewiesen. Auch für diesen Bereich gilt grundsätzlich die Notwendigkeit, eine Verstehens- **und** eine Darstellungsleistung zu beurteilen.

4.3.2 Anforderungen und Kriterien zur Beurteilung der Leistungen im Beurteilungsbereich „Sonstige Mitarbeit“

Die für die **Bereiche Sprechen** und **Schreiben** benannten **Aufgabenschwerpunkte** und mit ihnen verbundenen **sprachlichen Kompetenzen** bilden eine wichtige Grundlage für die Beurteilung der Leistungen, die in allen Arbeitsformen der „Sonstigen Mitarbeit“ erbracht werden. Weitere Grundlagen für die Beurteilung sind die **fachlichen** und **methodischen Kenntnisse** sowie die **Verstehens-** und **Darstellungsleistung**.

4.3.2.1 Beiträge zum Unterrichtsgespräch

Der Prozesscharakter des Unterrichts verlangt eine kontinuierliche, nicht punktuelle Beurteilung der Beteiligung am Unterrichtsgespräch. Dies meint die Beobachtung der Entwicklung von Schülerinnen und Schülern über längere Zeiträume. Aus der Beteiligung in den verschiedenen Phasen des Unterrichts und aus der Qualität der sprachlichen Gestaltung der Beiträge ergibt sich das Leistungsbild der Schülerin bzw. des Schülers in diesem Bereich.

4.3.2.2 Hausaufgaben

Hausaufgaben ergänzen die Arbeit im Unterricht. Sie sollen zur selbstständigen Arbeit hinführen. Eine regelmäßige Kontrolle dient der Berichtigung von Fehlern, der Bestätigung korrekter Lösungen sowie der gebührenden Anerkennung eigenständiger Schülerleistungen. Zu berücksichtigen ist dabei auch die Qualität der Vortragsleistung.

4.3.2.3 Referat

Die **Beurteilung des Referats** bezieht sich auf die **Verstehens-** und **Darstellungsleistung**. Die **Verstehensleistung** wird u. a. sichtbar in der sachlichen Richtigkeit sowie in der eigenständigen Auswahl und Zuordnung thematisch relevanter Aspekte, ferner in der Sicherheit und Selbstständigkeit der Beurteilung dargelegter Zusammenhänge. Die **Darstellungsleistung** wird u. a. sichtbar in der Gliederung und Formulierung der vorgetragenen Gesichtspunkte, der Abgrenzung von referierten Positionen und eigenen Stellungnahmen, in der Einstellung auf die Zuhörerinnen und Zuhörer, der Qualität des Vortrages sowie der Nutzung von Präsentationsformen.

4.3.2.4 Protokolle

Die **Beurteilung des Protokolls** bezieht sich auf die **Verstehens-** und **Darstellungsleistung**. Die **Verstehensleistung** wird u. a. sichtbar in der sachlichen Richtigkeit sowie in der Art der Auswahl und Zuordnung von Aussagen zu Unterrichtsgegenstand und -verlauf. Die **Darstellungsleistung** wird u. a. sichtbar in der Gliederung und Formulierung der ausgewählten Aussageelemente unter dem Aspekt der jeweiligen Zielsetzung.

4.3.2.5 Arbeitsmappe

Die Arbeitsmappe unterstützt die selbstständige Planung der eigenen Lernwege, gibt aber auch Aufschluss darüber, mit welcher Kompetenz die Schülerin bzw. der Schüler in methodischer, inhaltlicher, problembezogener Hinsicht die Unterrichtsarbeit aufnimmt und reflektiert.

Für die **Beurteilung** kann die Arbeitsmappe im Blick auf Sammlung, Ordnung und Aufbereitung von Arbeitsblättern, Stundenmitschriften, selbstverfassten Texten, auf die individuelle Verbalisierung und Ausgestaltung von Tafelskizzen u.Ä. herangezogen werden. Vor allem für Schülerinnen und Schüler, die sich nicht intensiv am Unterrichtsgespräch beteiligen, stellt die Arbeitsmappe eine Möglichkeit dar, ihre Verstehens- und Darstellungsleistungen nachzuweisen. Die Arbeitsmappen sollen zumindest einmal im Halbjahr beurteilt werden.

4.3.2.6 Schriftliche Übungen

Eine Form der „Sonstigen Mitarbeit“ ist die schriftliche Übung, die benotet wird. Die Aufgabenstellung muss sich unmittelbar aus dem Unterricht ergeben und so begrenzt sein, dass für ihre Bearbeitung in der Regel 30 Minuten, höchstens 45 Minuten erforderlich sind. Die schriftliche Übung kann in keinem Fall als Klausurerersatz angesehen werden. Die Aufgabenstellung und die Anforderungen müssen der spezifischen Form der schriftlichen Übung entsprechen. Für diese Arbeitsform geeignet sind somit alle **Aufgabenstellungen**, die **kurze**, begründete Stellungnahmen oder die Lösung einer **begrenzten** Aufgabe verlangen. Sie ermöglicht die Sicherung und Überprüfung von Leistungen in allen Bereichen des Faches, vor allem aber der Methoden fachlichen Arbeitens. Da die Beherrschung von Methoden und Arbeitstechniken Teil der in der mündlichen Abiturprüfung geforderten Qualifikation ist, dient die schriftliche Übung auch der Vorbereitung auf diese Prüfung.

Die **Beurteilung der schriftlichen Übung** orientiert sich an den aus der konkreten Aufgabenstellung erwachsenden Kriterien. Sie soll sowohl die **Verstehens-** wie die **Darstellungsleistung** berücksichtigen. Die Kürze der schriftlichen Übung darf nicht dazu führen, dass die Darstellungsleistung vernachlässigt wird.

4.3.2.7 Mitarbeit in Gruppen

Die Mitarbeit in Gruppen ermöglicht es vor allem, die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in der Zusammenarbeit mit anderen zu beobachten und zu beurteilen. Neben der Würdigung der Arbeitsplanung, des Arbeitsprozesses und der Ergebnisse dieses Prozesses in der Gruppe ist der Beitrag der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers in die Beurteilung einzubeziehen.

4.3.2.8 Mitarbeit in Projekten

Die Mitarbeit in Projekten ist in besonderer Weise dazu geeignet, Lernprozesse selbstständig zu planen, zu organisieren und zu steuern.

Die differenzierte **Beobachtung der Lern- und Arbeitsprozesse** ist als Voraussetzung für die Beurteilung der einzelnen Schülerleistung oder der Leistung einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern anzusehen. Die Elemente, die für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht benannt worden sind (siehe oben 3.2.3), ergeben Kriterien, die geeignet sind, Selbstständigkeit, Planungs- und Organisationsfähigkeit, Methodensicherheit, Arbeitsintensität, Teamfähigkeit, Präsentationskompetenz zu beurteilen.

5 Die Abiturprüfung

5.1 Allgemeine Hinweise

Es ist spezifische Aufgabe der folgenden Regelungen, das Anforderungsniveau für die Prüfungen im Fach Deutsch zu beschreiben, die Aufgabenstellung zu strukturieren und eine Beurteilung der Prüfungsleistungen nach verständlichen, einsehbaren und vergleichbaren Kriterien zu ermöglichen.

Entscheidend für die Vergleichbarkeit der Anforderungen ist die Konstruktion der Prüfungsaufgaben, die durch Beschluss der KMK³⁾ in allen Bundesländern nach vereinbarten Grundsätzen erfolgen soll. Diese Grundsätze helfen zugleich, die Beurteilung der Prüfungsbedingungen transparent zu machen.

Zu diesen vereinbarten Grundsätzen gehört die Feststellung, dass den Bedingungen einer schulischen Prüfung zur allgemeinen Hochschulreife die bloße Wiedergabe gelernten Wissens ebenso wenig entspricht wie eine Überforderung durch Problemfragen, die von den Schülerinnen und Schülern in der Prüfungssituation nicht angemessen bearbeitet werden können. Die Schwerpunkte der Anforderungen liegen in der Abiturprüfung in Bereichen, die mit selbstständigem Aussagen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte sowie Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen beschrieben werden können.

Die Abiturprüfungsanforderungen sollen deshalb in allen Fächern durch drei Anforderungsbereiche strukturiert werden. Es sind dies:

- Anforderungsbereich I (z. B. Wiedergabe von Kenntnissen)
- Anforderungsbereich II (z. B. Anwenden von Kenntnissen)
- Anforderungsbereich III (z. B. Problemlösen und Werten).

Die Anforderungsbereiche sind für die Lehrerinnen und Lehrer als Hilfsmittel für die Aufgabenkonstruktion und für die Korrektur der Arbeiten gedacht.

Sie sollen

- den Lehrerinnen und Lehrern unter Berücksichtigung der Unterrichtsinhalte und ihrer Vermittlung eine ausgewogene Aufgabenstellung erleichtern
- den Schülerinnen und Schülern Verständnis für die Aufgabenstellungen im mündlichen und schriftlichen Bereich erleichtern und ihnen Bewertungen durchschaubar machen
- die Herstellung eines Konsenses zwischen den Fachlehrerinnen und Fachlehrern und damit eine größere Vergleichbarkeit der Anforderungen ermöglichen.

3) Vereinbarung über die einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 1. Juli 1979, i. d. F. vom 1. Dezember 1989

5.2 Beschreibung der Anforderungsbereiche

In der Abiturprüfung sollen die Kenntnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler möglichst differenziert erfasst werden. Hierbei sind die mit den Aufgaben verbundenen Erwartungen den drei Anforderungsbereichen bzw. Leistungsniveaus zuzuordnen, die im Folgenden fachlich beschrieben sind.

Anforderungsbereich I

Der Anforderungsbereich I umfasst

- die Wiedergabe von Sachverhalten aus einem begrenzten Gebiet im gelernten Zusammenhang
- die Beschreibung und Verwendung gelernter und geübter Arbeitstechniken und Verfahrensweisen in einem begrenzten Gebiet und einem wiederholenden Zusammenhang.

Dazu kann gehören

- Inhalt eines Textes oder fachbezogene Sachverhalte wiedergeben
- Textart und Strukturelemente eines Textes unter Verwendung fachspezifischer Begriffe bestimmen
- fachspezifische Kenntnisse aufgabenbezogen in die Darstellung einbringen
- über fachspezifische Betrachtungsweisen verfügen
- fachspezifische Arbeitstechniken anwenden.

Anforderungsbereich II

Der Anforderungsbereich II umfasst

- 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 veränderte Fragestellungen oder um veränderte Sachzusammenhänge oder um abgewandelte Verfahrensweisen gehen kann.

Dazu kann gehören

- Inhalt eines komplexen Textes oder umfassendere fachspezifische Sachverhalte in eigenständiger Form wiedergeben
- die gedankliche Struktur eines Textes beschreiben
- generalisierende Aussagen konkretisieren
- aus Einzelelementen eines Textes dessen Bedeutung erschließen
- Wortschatz, Satzbau und poetische Mittel eines Textes auf ihre Funktion und Wirkung hin untersuchen
- aus dem Unterricht bekannte Untersuchungsmethoden auf vergleichbare neue Gegenstände anwenden
- für eine literarische Epoche oder eine Autorin bzw. einen Autor charakteristische Erscheinungen in einem Text aufweisen.

Anforderungsbereich III

Der Anforderungsbereich III umfasst planmäßiges Verarbeiten komplexer Gegebenheiten mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Begründungen, Wertungen zu gelangen. Dabei werden aus gelernten Methoden oder Lösungsverfahren die zur Bewältigung der Aufgabe geeigneten selbstständig ausgewählt oder einer neuen Problemstellung angepasst.

Dazu kann gehören

- Wirkungsmöglichkeiten eines Textes beurteilen
- Beziehungen herstellen, z. B. in einem Text vertretene Positionen in umfassendere problembezogene oder theoretische Zusammenhänge einordnen
- aus den Ergebnissen einer Textanalyse oder Problemerkörterung begründete Schlüsse ziehen
- bei gestalterischen Aufgaben selbstständige und zugleich textangemessene Lösungen erarbeiten
- die eigene literarische Gestaltung in ihrem Bezug zu dem vorgegebenen Text erläutern und (unter selbst gewählten Gesichtspunkten) reflektieren
- fachspezifische Sachverhalte erörtern und einen Standpunkt argumentativ vertreten
- das eigene Vorgehen kritisch beurteilen.

Lernanforderungen im Fach Deutsch richten sich stets auf eine **Verstehensleistung** und eine **Darstellungsleistung**, die voneinander abhängig und unmittelbar aufeinander bezogen sind.

Die erforderliche Komplexität der fachlichen Lernleistung bedingt für den Grundkurs eine Aufgabenstellung, die nicht auf einen eng begrenzten Stoffbereich, der unmittelbar vorher erarbeitet wurde, reduziert ist, sondern vielmehr die langfristig aufgebauten Wissenszusammenhänge, die erworbenen Methoden und die vermittelten Schreibstrategien berücksichtigt.

Die Aufgabenstellung für Leistungskurse muss den Anforderungen gerecht werden, die sich aus der Definition der Leistungskurse (Kapitel 3.3.) ergeben. Die Fragestellung muss eine systematische und komplexe Auseinandersetzung mit einer Aufgabe ermöglichen, den Nachweis einer vertieften Beherrschung der fachlichen Methoden sowie eine reflektierte Einordnung der Fragestellung in größere Zusammenhänge des Faches einfordern.

5.3 Die schriftliche Abiturprüfung

Zur Art der Aufgabenstellung, zur Vorlage der Aufgabenvorschläge bei der oberen Schulaufsichtsbehörde, zur Korrektur und Bewertung der schriftlichen Arbeiten gelten grundsätzlich die §§ 32 bis 34 der APO-GOST und die entsprechenden Verwaltungsvorschriften.

Die Aufgabenstellung für die Leistungskurse muss den Anforderungen gerecht werden, die sich aus der Definition der Leistungskurse (Kapitel 3.3) ergeben. Die

Fragestellung muss eine systematische und komplexe Auseinandersetzung mit einer Aufgabe ermöglichen, den Nachweis einer vertieften Beherrschung der fachlichen Methoden sowie eine reflektierte Einordnung der Fragestellung in größere Zusammenhänge einfordern.

5.3.1 Aufgabenarten der schriftlichen Abiturprüfung

Für die schriftliche Abiturprüfung im Fach Deutsch sind folgende Aufgabenarten zulässig:

Aufgabenart I	A	Analyse eines Sachtextes mit weiterführendem Schreibauftrag ⁴⁾
	B	vergleichende Analyse von Sachtexten
	C	vergleichende Analyse eines Sachtextes und eines literarischen Textes
Aufgabenart II	A	Analyse eines literarischen Textes mit weiterführendem Schreibauftrag ⁴⁾
	B	Analyse eines literarischen Textes mit weiterführendem, produktorientiertem Schreibauftrag ⁴⁾
	C	vergleichende Analyse von literarischen Texten
Aufgabenart III	A	argumentative Entfaltung eines fachspezifischen Sachverhalts bzw. Problems oder eines Problems, dessen fachlicher Hintergrund aus dem Unterricht bekannt ist, im Anschluss an eine Textvorlage
	B	argumentative Entfaltung eines fachspezifischen Sachverhalts bzw. Problems oder eines Problems, dessen fachlicher Hintergrund aus dem Unterricht bekannt ist, unter Vorgabe einer Kommunikationssituation

Von den drei Aufgabenarten müssen mindestens zwei bei den vier einzureichenden Prüfungsvorschlägen berücksichtigt werden. Der oberen Schulaufsicht müssen mindestens zwei Vorschläge der Aufgabenart II eingereicht werden, die sich auf verschiedene Epochen beziehen. Gegenstände der Aufgabenart II sind literarische Texte. Texte aus der Unterhaltung-/Trivialliteratur dürfen nur unter methodischen oder vergleichenden Aspekten herangezogen werden.

Alle Aufgabenarten bedingen eine text- bzw. materialgestützte Aufgabenstellung. So genannte Zitat-Themen, freie literarische Themen oder freie Erörterungen sind daher nicht zulässig.

Aufgabenart I

Beschreibung der Aufgabenart

Gegenstand der Analyse sind **Sachtexte** mit überwiegend informierender, argumentierender oder appellierender Funktion, z. B. literatur- oder sprachtheoretische

Texte, Interpretationen, sprachkritische Abhandlungen, Rezensionen, Essays, Leitartikel, Kommentare, Reden u. Ä.

Die Analyse umfasst resümierende, beschreibende, erklärend-deutende und wertende Aussagen, die sich wechselseitig absichern.

Mögliche Formen dieser Aufgabenart sind:

I A: Analyse eines Sachtextes mit weiterführendem Schreibauftrag

I B: vergleichende Analyse von Sachtexten, in der Regel zwei

I C: vergleichende Analyse eines Sachtextes und eines literarischen Textes.

Fachspezifische Begründung der Aufgabenart

Da es zu den wichtigen Zielen der gymnasialen Oberstufe gehört, wissenschaftspropädeutisch zu arbeiten und die Jugendlichen beim Aufbau differenzierter ethischer, politischer und wissenschaftlicher Positionen zu unterstützen, kommt der Fähigkeit zur analytischen Bearbeitung von Sachtexten große Bedeutung zu. Werden fachspezifische Texte als Sachtexte gewählt, erleichtert dies den Aufbau der Fachkompetenz.

Bei der Aufgabenart I rücken fachspezifische Operationen der sprachlich-stilistischen bzw. rhetorischen Analyse und der Argumentationsanalyse ins Zentrum.

Kriterien der Textauswahl

Bei der Auswahl von Sachtexten für die Klausur sind folgende Kriterien zu beachten:

- die Texte müssen inhaltlich repräsentativ und/oder methodisch ergiebig sein, d. h. sie müssen z. B. eine wichtige Position in einer Diskussion vertreten oder eine Methode wissenschaftlichen Argumentierens exemplarisch demonstrieren
- die Texte müssen hinreichend komplex sein
- die Texte sollen in ihrem Umfang der Arbeitszeit angemessen sein, d. h. in der Regel begrenzt auf 1,5 bis 2 DIN-A-4 Seiten, 1½-zeilig mit 12-Punkte-Schrift
- die Texte müssen ihre tragenden Begriffe explizieren und/oder auf unterrichtlich erarbeitetes Vorwissen beziehbar sein
- die Texte sollen hinsichtlich der kommunikativen und der heuristischen Funktion exemplarisch sein
- die Texte müssen einen weiterführenden Schreibauftrag ermöglichen.

Leistungsanforderungen

Bei der Analyse von Sachtexten richten sich die Anforderungen auf eine Verstehens- und eine Darstellungsleistung. Beide Teilleistungen sind voneinander abhängig und unmittelbar aufeinander bezogen.

Die **Verstehensleistung** umfasst

- Erkennen erschließbarer situativer Bezüge des Textes
- Erkennen des Zusammenhangs von Textstruktur und Aussage
- Bestimmen der zentralen strukturbildenden semantischen, syntaktischen, argumentativen und rhetorischen Elemente unter Berücksichtigung ihrer Funktion
- Erkennen und ggf. Beurteilen des Zusammenspiels von Struktur, Intention und Wirkung im historischen und aktuellen Verstehenshorizont
- ggf. Einschätzen und Beurteilen der Wirkung des Textes unter Beachtung seiner Verwendungssituation(en) und seiner aktuellen Wirkungsmöglichkeiten
- ggf. Verallgemeinern, Ergänzen, Bewerten und Bearbeiten des im Text herausgestellten Sachzusammenhangs.

Die **Darstellungsleistung** umfasst

- eine zweckmäßige, an der Eigenart der Aufgabenstellung und des Textes orientierte Anordnung von Teilergebnissen der Analyse
- eine sprachnorm- und fachgerechte, verständliche Formulierung von Teilergebnissen
- Absicherung der Ergebnisse durch funktionsgerechtes Zitieren
- ggf. Auswahl einer adäquaten Textform oder Kommunikationssituation und deren stimmige Ausgestaltung im Sinne der Aufgabenstellung (evtl. auch durch Visualisierung)
- ggf. Realisieren einer angemessenen Stilebene beim Fort- oder Umschreiben des Textes oder beim Verfassen eines Gegentextes.

Aufgabenstellung

Die Aufgabenstellungen sollen geeignet sein, bei der Bearbeitung einen Erkenntnisprozess in Gang zu setzen. Im Sinne der angestrebten Selbstständigkeit dürfen differenzierte Arbeitsaufträge nicht bereits wesentliche Ergebnisse vorwegnehmen oder selbstverständliche Analyseschritte ausdrücklich benennen.

Referieren und Analysieren können vielfältige Formen annehmen. In den Klausuren sollen die Schülerinnen und Schüler zeigen, dass sie mit methodischen Varianten vertraut sind und einen text- und aufgabenadäquaten Zugriff auszuwählen wissen.

Die nötigen Voraussetzungen werden jedoch erst schrittweise im Durchgang durch die Einführungs- und Qualifikationsphase erworben. In den Jahrgangsstufen 11 und 12 bietet es sich daher an, zur Texterschließung Aufgaben zu stellen, die den Analyseprozess leiten („Analysieren Sie den Text unter besonderer Berücksichtigung ...“).

Hinweise zu den Aufgabenformen

Der weiterführende Schreibauftrag der Aufgabenform I A soll in jedem Fall für die Schülerinnen und Schüler eine heuristische Funktion erfüllen. Er ergänzt damit die Analyse, die den Schwerpunkt bildet. Anschlussaufgaben können z. B. dazu auffordern, auf der Grundlage des Textes eine Begriffsexplikation zu leisten, zur Posi-

tion des Autors ausdrücklich Stellung zu nehmen, die Analyseergebnisse für den Vortrag in einer definierten Kommunikationssituation aufzubereiten, passende Plakattexte zu entwerfen, einen Perspektivwechsel vorzunehmen, ein fiktives Interview mit einem Verfechter der Gegenposition zu führen o. Ä.

Vor allem produktionsorientierte Aufträge verlangen eine realistische Einschätzung der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler über die Voraussetzungen für die geforderte Rollenübernahme verfügen. Es kann auch die Anforderung gestellt werden, solche Schreibentscheidungen zu kommentieren.

Der Auftrag zur **vergleichenden Analyse** (I B und I C) kann methodisch auf zwei Wegen erfüllt werden. Möglich sind

- die gesonderte Analyse jedes Textes mit anschließendem Vergleich oder
- die integrierte Analyse der Texte, die sich auf Vergleichsaspekte konzentriert.

Wichtig ist auch hier, dass das Vergleichen im Unterricht geübt sein muss, damit die Schülerinnen und Schüler in der Klausursituation selbstständig die verschiedenen Ebenen eines Vergleichs erarbeiten können. Die Aufforderung, einen der vorgelegten Texte zu analysieren und den/die anderen Text(e) nur zum Vergleich heranzuziehen, ist nicht zulässig, da eine angemessene Einschätzung einzelner Gesichtspunkte immer die Erarbeitung des Gesamttextes voraussetzt.

Aufgabenart II

Beschreibung der Aufgabenart

Gegenstand der Analyse sind kürzere literarische Texte (Gedichte, kurze Erzähltexte) oder Auszüge aus größeren Werken (Dramen, Romanen, Novellen). Die Analyse umfasst resümierende, beschreibende, erklärende bzw. deutende und wertende Aussagen, die sich wechselseitig absichern.

Mögliche Formen dieser Aufgabenart sind

II A: Analyse eines literarischen Textes mit weiterführendem Schreibauftrag

II B: Analyse eines literarischen Textes mit weiterführendem, produktionsorientiertem Schreibauftrag

II C: vergleichende Analyse von literarischen Texten, in der Regel zwei.

Fachspezifische Begründung der Aufgabenart

Die im Kapitel 2.1.2 aufgeführten **Verfahren** im Bereich des Umgangs mit Texten können sowohl mündlich als auch schriftlich erfolgen, sie gewinnen allerdings im Schreiben einen höheren Grad an Eigenständigkeit und Reflektiertheit. Insbesondere geht es um heuristisches Schreiben, das den Erkenntnisweg begleitet, dokumentiert und reflektiert.

Schreiben über literarische Texte kann mehrere Funktionen haben. Im Prozess der Aneignung kann das Schreiben den Verstehensprozess begleiten und fördern oder einen bestimmten Erkenntnisstand dokumentieren. Die methodischen Möglichkei-

ten eines solchen Schreibens sind (soweit sie nicht durch die Aufgabenstellung festgelegt sind) vielfältig. Sie sind z. T. gegenstandsabhängig, z. T. auch abhängig von den individuellen Darstellungsinteressen. Sie entsprechen in aller Regel den Standards textanalytischer Verfahren. Wenn z. B. in Erzähltexten nach der Rolle des Erzählers und der Perspektive des Erzählens gefragt wird, wenn in lyrischen Texten auffällige Mittel der sprachlichen und formalen Gestaltung untersucht werden, wenn ein Textauszug in den Zusammenhang des Romans oder Dramas eingeordnet wird, wenn nach autobiographischen und historischen Bezügen gefragt wird, so handelt es sich um Verfahren des Interpretierens. Daneben können andere Schreibmöglichkeiten genutzt werden, die eher produktionsorientiert angelegt sind. Wer Leerstellen in literarischen Texten aufgreift, um sie konkretisierend zu füllen, wer Texte an bestimmten Stellen um- und weiterschreibt, tut dies aber ebenfalls im Blick auf die oben angeführten Funktionen des Schreibens über literarische Texte.

Kriterien der Textauswahl

Bei der Auswahl der literarischen Texte sind folgende Kriterien zu beachten:

- die Texte sollen ergiebig sein im Blick auf die Anwendung eingeübter Verfahren des analytischen bzw. produktionsorientierten Umgangs mit literarischen Texten
- die Texte sollen hinreichend komplex sein
- die Texte sollen in ihrem Umfang angemessen begrenzt sein (in der Regel 1,5 bis 2 DIN-A-4-Seiten, 1½-zeilig mit 12-Punkte-Schrift).

Leistungsanforderungen

Bei der Analyse literarischer Texte richten sich die Anforderungen auf eine Verstehens- und eine Darstellungsleistung. Beide Teilleistungen sind voneinander abhängig und unmittelbar aufeinander bezogen.

Die **Verstehensleistung** bezieht sich vor allem auf

- das Erkennen der Textstruktur (z. B. Zeitgerüst, Handlungsgerüst, Erzählperspektive, Figurenkonstellation in epischen und dramatischen Texten) und strukturbildender syntaktischer und semantischer Elemente (z. B. Satzbau und Metaphorik in der Lyrik)
- das Erkennen des Spielraums, der dem Leser bei der Konstitution der Bedeutung eingeräumt wird.

Die Anforderungen an die **Darstellungsleistung** richten sich vor allem auf

- eine sinnvoll strukturierte Darstellung der Überlegungen
- eine reflektierte und produktive Anwendung fachspezifischer Verfahren im Umgang mit literarischen Texten
- eine fachgerechte Formulierung von Ergebnissen
- eine sprachnormengerechte Darstellung
- funktionsgerechtes Zitieren.

Aufgabenstellung und Hinweise zu den Aufgabenformen

Die Aufgabenstellung muss so abgefasst sein, dass Umfang und Schwierigkeitsgrad in einem angemessenen Verhältnis zum Umfang und Komplexitätsgrad des zu bearbeitenden Textes und zur vorgegebenen Bearbeitungszeit stehen. Was im Einzelfall „angemessen“ ist, hängt vor allem vom Stand der methodischen Schulung und der Leseerfahrung einer Lerngruppe ab.

Die Aufgabenstellung in der ersten Teilaufgabe kann sich auf **einen** Analyseauftrag beschränken und die weitere Entscheidung für das methodische Vorgehen den Schülerinnen und Schülern überlassen. Solche Entscheidungen orientieren sich an den im Unterricht eingeübten Verfahren und sind in diesem Falle ein wichtiger Teil der Leistung.

Wird die Aufgabenstellung genauer ausgeführt, so werden in der Regel Anweisungen benannt, die im Aufbau der Arbeit besonders berücksichtigt werden sollen. Das können Untersuchungsaspekte sein, die im Unterschied zu anderen genauer, gründlicher berücksichtigt werden sollen, es können aber auch methodische Anweisungen sein, die im Sinne der produktionsorientierten Verfahren ein bestimmtes Umgehen mit dem literarischen Text erfordern. Eine allzu kleinschrittig ausformulierte Aufgabenstellung schränkt die Anforderungen an eine selbstständige Organisation der Schreibleistung unnötig ein.

Der weiterführende Schreibauftrag kann den literarischen Ausgangstext auf verschiedene Weise in den Blick nehmen:

II A: Es wird eine spezifizierende Aufgabenstellung formuliert, zu der sich die Schülerinnen und Schüler in darlegender, erklärender und/oder deutender Weise äußern.

II B: Die Textuntersuchung wird mit einem produktionsorientierten Schreibauftrag verbunden.

Damit die Schülerinnen und Schüler die Leistungsanforderungen der Aufgabenform II B erfüllen können, müssen im Unterricht alle im Bereich „Umgang mit Texten“ genannten Verfahren eingeübt sein. Geeignete Aufgaben für einen produktionsorientierten Schreibauftrag sind z. B. Episoden umzuschreiben, aus veränderter Perspektive zu schreiben oder Figuren aus anderen literarischen Kontexten einzufügen. Eigene Erfahrungen können in produktiver Auseinandersetzung mit Bauform und stilistischen Besonderheiten der Textvorlage gestaltet werden, z. B. Erinnerungen an vergleichbare Ereignisse, Situationen, Konfliktlagen etc. Auch Rezeptionserfahrungen von Büchern und Filmen mit ähnlicher Thematik können zur kreativen Auseinandersetzung genutzt werden. In der Aufgabenstellung müssen die weiterführenden Schreibaufträge präzise formuliert werden. Sich anschließende Aufgabenstellungen wie „Begründen Sie Ihre Gestaltungsentscheidungen und die Wahl der Gestaltungsmittel“ sind möglich.

Die kreative Auseinandersetzung mit einer Textvorlage kann auf Analogiebildung beruhen und sich an das vorgegebene Muster halten. Sie kann darüber hinausge-

hen und Einzelemente der Textvorlage neu zusammensetzen und umbestimmen. An der produktiven Veränderung durch Auswahl und Kombination, Kontrastierung und Verfremdung von Einzelementen zu einem neu- oder andersartigen Verweisungszusammenhang wird Distanzierung und Reflexion ebenso wie imaginative Gestaltungs- und Überzeugungskraft deutlicher sichtbar. Die Bewertung des produktiven Schreibauftrags wird analytisch-konstruktive wie intuitiv-kreative Momente berücksichtigen. Schlüssigkeit und Detailgenauigkeit (auch bei der analogen Reproduktion) spielen ebenso eine Rolle wie Selbstständigkeit und Kreativität. Vielfalt und Originalität des Ausdrucks sind positive Beurteilungsgesichtspunkte.

Für die vergleichende Analyse mehrerer literarischer Texte (II C) sind zwei Durchführungsformen möglich:

- zunächst wird jeder Text für sich analysiert, anschließend folgt der Vergleich
- oder die Analyse konzentriert sich auf die Vergleichsaspekte.

Aufgabenart III

Beschreibung der Aufgabenart

Mit der Bearbeitung erörternder Aufgaben sollen die Schülerinnen und Schüler zeigen, dass sie in der Lage sind, komplexe fachliche oder fachübergreifende Problemstellungen, die im Unterricht bearbeitet worden sind, zu klären.

Mögliche Formen sind

- argumentative Entfaltung eines fachspezifischen Sachverhalts bzw. Problems oder eines Problems, dessen fachlicher Hintergrund aus dem fächerverbindenden Unterricht bekannt ist, im Anschluss an eine Textvorlage (III A)
- argumentative Entfaltung eines fachspezifischen Sachverhalts bzw. Problems oder eines Problems, dessen Hintergrund aus dem fächerverbindenden Unterricht bekannt ist, unter Vorgabe einer Kommunikationssituation (III B).

Fachspezifische Begründung der Aufgabenart

Die Entfaltung eines Sachverhalts oder Problems erfüllt in besonderem Maße wissenschaftspropädeutische Funktion

- aufgrund des argumentativen Charakters der zu verfassenden Texte
- aufgrund der Verarbeitung fundierten Wissens unter einer neuen Fragestellung.

Diese Aufgaben zielen darauf, dass die Lernenden

- sich situations- und adressatengerecht in fachlichen Zusammenhängen äußern
- ihre Arbeit als sinnvoll erfahren, weil ihnen ein Urteil in fachlichen Zusammenhängen zugetraut wird
- sich als Teilhaber am fachlichen Diskurs begreifen.

Leistungsanforderungen

Eine solche Informations- und Wissensverarbeitung setzt Übung in argumentativen Verfahren und im Herstellen von Zusammenhängen voraus.

Die Durchführung selbst verlangt

- bezogen auf den **Verstehensprozess**
 - bei einer Textvorlage die sachgerechte Wiedergabe ihrer Thematik, Hauptgedanken und Argumente sowie die Beschreibung ihrer Struktur
 - eine Überprüfung von Text- und/oder Wissenszusammenhängen im Hinblick auf die aus einer Textvorlage gewonnene(n) These(n)
 - Rückbezug der Argumente und Lösungsansätze auf den geforderten Zusammenhang bzw. die Textvorlage
 - eine sach- und adressatengerechte Auswahl und Gewichtung der erhobenen Befunde, die zu einer Entscheidung oder Stellungnahme führen
 - ggf. eine Begründung der gewählten Vorgehensweise (z. B. durch Situationsanalyse und -einschätzung, Erläuterung der gewählten Beispiele)
- bezogen auf die **Darstellung**
 - folgerichtige Entwicklung der Gedankengänge
 - funktionsgerechte Gliederung der Gesamtargumentation
 - Wahl der dem Verwendungszweck bzw. der Adressatengruppe angemessenen Stilebene
 - den Einsatz von sprachlichen Mitteln, die der geforderten Textart und Verwendungssituation entsprechen
 - eine sprachnorm- und fachgerechte, verständliche Formulierung.

Aufgabenstellung

Für die Aufgabenstellung resultiert daraus die Forderung, dass die Textvorlagen für die anschließende Erörterung (III A) sowohl für das betroffene Fachgebiet als auch für die Lernenden bedeutsam sein müssen. Eine zu starke fachwissenschaftliche Spezialisierung ist zu vermeiden.

Die Textvorlagen sind in der Regel Sachtexte (ausnahmsweise können es auch geeignete literarische Texte sein). Möglich ist

- sowohl die Wahl eines einzelnen profilierten Textes, der vor dem Hintergrund der im Unterricht gewonnenen Ergebnisse zu erörtern ist
- als auch die Wahl zweier (kontrastiver) Texte, deren jeweilige Positionen argumentativ zu entfalten sind.

Die Texte sollen in ihrem Umfang angemessen begrenzt sein (in der Regel 1,5 DIN-A-4-Seiten, 1½-zeilig mit 12-Punkte-Schrift).

Während im Grundkurs die Aufgabe auf die Beschreibung der Argumentationsstruktur, die fachliche Überprüfung der Thesen bzw. Argumente und die argumentative Darstellung der Überprüfungsergebnisse gerichtet ist, sollte im Leistungskurs sowohl der Analyse- als auch der Erörterungsauftrag komplexer angelegt sein. Das kann heißen, dass

- die Textvorlage selbst höhere Anforderungen stellt, weil sie z. B. die vertretene Position nur indirekt zur Sprache bringt
- die Erörterung Gründe und Gegengründe differenzierter zu erwägen hat, sodass darauf ein breiter fundiertes eigenständiges Urteil gegründet werden kann.

Die Aufgabenstellung soll die verlangten Operationen für alle Aufgabenteile deutlich benennen und den Problemzusammenhang scharf begrenzen.

Hinweise zu den Aufgabenformen

Bei der Form III A schließt die Erörterung an eine argumentative Textvorlage an. Dabei rekonstruieren die Lernenden zunächst knapp deren Gedankengang. In einem zweiten Schritt setzen sie sich schwerpunktmäßig mit den Argumenten auseinander. Es geht dabei sowohl um die kritische Würdigung der Textvorlage als auch um deren gedankliche Weiterverarbeitung.

Bei der Form III B sollen auf der Grundlage der im Deutschunterricht erworbenen Kenntnisse Texte zu thematisch übergreifenden Fragestellungen verfasst werden. Diese Fragestellungen sollen material- bzw. textgestützt vorgegeben werden. Dabei ist für den diskursiven Text, der geschrieben werden soll, eine bestimmte Kommunikationssituation anzugeben. Die ihr entsprechende Textsorte sollte in der Aufgabenstellung genannt werden. Mögliche Textsorten sind z. B. Leitartikel, Rede, Essay, Rezension.

5.3.2 Einreichen von Prüfungsvorschlägen

1) Die Fachlehrerin bzw. der Fachlehrer legt **vier** Prüfungsvorschläge einschließlich der Genehmigungsunterlagen vor, von denen die obere Schulaufsicht **drei** Vorschläge zur Wahl für die Prüflinge auswählt. Zur Aufgabenstellung der schriftlichen Abiturprüfung ist § 33 Absatz 1 APO-GOST zu beachten. Die Aufgabenvorschläge in der schriftlichen Abiturprüfung müssen aus dem Unterricht in der Qualifikationsphase erwachsen sein. Die der Schulaufsicht vorzulegenden Vorschläge müssen sich in ihrer Breite insgesamt auf die Ziele, Problemstellungen, Inhalte und Methoden der vier Halbjahre der Qualifikationsphase beziehen und unterschiedliche Sachgebiete umfassen. Jeder einzelne Prüfungsvorschlag muss sich in der Breite der Ziele, Problemstellungen, Inhalte und Methoden mindestens auf zwei Halbjahre der Qualifikationsphase beziehen.

2) Form der Vorlage:

Vorschlag ...

Aufgabenart, Text (Verfasser, Titel, Quelle), Aufgabenstellung, Bezug zu den Kurshalbjahren ..., evtl.: gültig für Schülergruppe 1, 2, ...

Bei der Auswahl der Texte und der Konzeption der Vorschläge ist darauf zu achten, dass sie dann, wenn sie behandelten Ganzschriften (Roman, Drama, längerer Sachtext u. Ä.) entnommen sind bzw. sich auf deren Inhalte und Problemstellungen beziehen, dem im Unterricht Erarbeiteten nicht so nahe stehen

und nicht so vorbereitet sind, dass ihre Bearbeitung keine selbstständige Leistung erfordert.

Der Umfang der Textvorlage soll in der Regel 1½ bis zwei Schreibmaschinen-seiten DIN A 4 (1½-zeilig mit 12-Punkte-Schrift geschrieben) nicht überschreiten. Das trifft auch für Auszüge aus Romanen, Dramen etc. zu. Bei Fotokopien ist die Relation zu diesem Maßstab zu berücksichtigen.

Sinnvolle Kürzungen in einem Text sind zulässig. Sie müssen aber in der Textvorlage gekennzeichnet sein. Ein in sich geschlossenes Textgefüge muss erhalten bleiben.

Bei Text-Bildkombinationen (z. B. Zeitschriften-Artikel) soll die Analyse der visuellen Komponenten die Textuntersuchung ergänzen.

Die Analyse von Filmausschnitten kann Bestandteil einer Aufgabenstellung sein. Sie setzt einschlägige unterrichtliche Vorbereitung und hinreichende technische Ausstattung in der Prüfungssituation voraus. So muss gewährleistet sein, dass Schülerinnen und Schüler während der Arbeitszeit Zugriffsmöglichkeit auf ein Wiedergabe-Gerät haben, ohne andere zu stören.

Die Aufgabenstellung zu einem Vorschlag darf **nicht kleinschrittig** formuliert werden oder inhaltlich wie methodisch selbstverständliche Analyseaspekte und Lösungsschritte benennen. Möglich ist eine Aufgabenstellung, die Hinweise auf gewünschte Schwerpunkte gibt. In jedem Fall ist darauf zu achten, dass die Aufgabenstellung in der vorgegebenen Zeit zu bewältigen ist. Hier ist vor allem die Arbeitszeit im Grundkurs zu bedenken.

3) Dem Prüfungsvorschlag sind beizufügen

- eine kurz gefasste konkrete Beschreibung der erwarteten Schülerleistung (Erwartungshorizont) unter Bezug auf die konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen. In dem Erwartungshorizont sind die konkreten Kriterien zu benennen, die der Bewertung zu Grunde liegen. Ebenso sind die Anforderungsbereiche den Arbeitsaufträgen zuzuordnen
- eine hinreichend detaillierte Angabe zu den Lerninhalten der Halbjahreskurse
- die Erklärung der Fachlehrerin bzw. des Fachlehrers, dass das Notwendige für die Geheimhaltung veranlasst wurde.

4) Die vorgesehenen Hilfsmittel sind am Schluss eines jeden Vorschlags anzuführen.

5.3.3 Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistung

Die schriftliche Prüfungsarbeit wird von der zuständigen Fachlehrkraft korrigiert, begutachtet und anschließend mit einer Note bewertet (§ 34 Abs. 1 APO-GOST). Das Gutachten muss

- Bezug nehmen auf die im Erwartungshorizont beschriebenen Kriterien, das heißt, es muss zu den erwarteten Teilleistungen deutliche Aussagen machen
- neben den inhaltlichen auch die methodischen Leistungen und den Grad der Selbstständigkeit bewerten
- Aussagen zum Anforderungs-/Leistungsniveau machen (Anforderungsbereich I bis III)
- Aussagen zur Sprachrichtigkeit enthalten (§ 13 Abs. 6 APO-GOST).

Der Zweitkorrektor korrigiert die Arbeit ebenfalls (§ 34 Abs. 2 APO-GOST); er schließt sich der Bewertung begründet an oder fügt eine eigene Beurteilung und Bewertung an.

Bei der Begründung bzw. Beurteilung und Bewertung muss in knappen Aussagen auf die Beurteilungskriterien Bezug genommen werden. Der Bewertung der schriftlichen Prüfungsleistung sind die erbrachten Verstehens- und Darstellungsleistungen zu Grunde zu legen (vgl. Kapitel 4.2.2).

Für die Bewertung gilt, dass die Note „ausreichend“ erteilt werden soll, wenn die Leistung zwar Mängel aufweist, aber im Ganzen den Anforderungen noch entspricht. Nach der Vereinbarung über die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung ist dies im Fach Deutsch der Fall, wenn die folgenden Aspekte berücksichtigt werden:

Die Bewertung der Leistungen geht aus von den Anforderungen, die in der Aufgabenstellung enthalten sind und in der Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistung erläutert werden. Besonderes Gewicht für die Wertung haben

- sachliche Richtigkeit
- Folgerichtigkeit und Begründetheit der Aussagen
- Vielfalt der Gesichtspunkte und ihre funktionale Bedeutsamkeit
- Differenziertheit des Verstehens und Darstellens
- Grad der Selbstständigkeit
- Klarheit in Aufbau und Sprache
- Sicherheit im Umgang mit Fachsprache und -methode
- Berücksichtigung standardsprachlicher Normen gem. § 6 Abs. 5 letzter Satz der Vereinbarung über die Abiturprüfung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 19.12.1988) und gem. § 13 Abs. 6 und § 34 Abs. 1 der APO-GOST.

Die Benotung einer Prüfungsleistung stellt eine kriterienorientierte Entscheidung dar, die gebunden ist an

- die unterrichtlichen Voraussetzungen
- die Aufgabenstellung
- die sich aus beiden ergebenden Erwartungen.

Unter diesen Voraussetzungen sind die Anforderungen einer Textanalyse in Bezug auf Verstehens- und Darstellungsleistung ausreichend erfüllt, wenn

- zentrale Aussagen und bestimmende sprachliche sowie formale Merkmale eines Textes in Grundzügen erfasst sind
- die Aussagen auf die Aufgabe bezogen sind
- grundlegende fachspezifische Verfahren und Begriffe angewendet werden
- die Darstellung verständlich ausgeführt und erkennbar geordnet ist.

Die Anforderungen einer Textanalyse sind gut erfüllt, wenn

- zentrale Aussagen und bestimmende sprachliche sowie formale 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 souverän angewendet werden
- die Darstellung in gedanklicher Ordnung und sprachlicher Gestaltung überzeugt.

Die Anforderungen an eine argumentative Entfaltung eines Sachverhalts oder Problems sind in Bezug auf Verstehens- und Darstellungsleistung ausreichend erfüllt, wenn

- Hauptgedanken und -argumente der Vorlage bzw. wesentliche Aspekte des Themas erfasst werden
- eine Auseinandersetzung mit dem Thema in Ansätzen stattfindet
- die Aussagen auf die Aufgabe bezogen werden
- die Gedankengänge verständlich entwickelt sind
- für die Aufgabe wichtige Fachbegriffe richtig verwendet werden
- die Darstellung verständlich ausgeführt und erkennbar geordnet ist sowie den Bedingungen der in der Aufgabenstellung geforderten Textsorte entspricht.

Die Anforderungen an eine argumentative Entfaltung eines Sachverhaltes oder Problems sind gut erfüllt, wenn

- Hauptgedanken und -argumente der Vorlage bzw. die Aspekte des Themas differenziert und umfassend erfasst werden
- eine eigenständige, aspektreiche und differenzierte Auseinandersetzung mit dem Thema stattfindet
- die Gedankengänge eigenständig entwickelt werden
- für die Aufgabe wichtige Fachbegriffe souverän verwendet werden
- die Darstellung in gedanklicher Ordnung und sprachlicher Gestaltung überzeugt sowie den Bedingungen der in der Aufgabenstellung geforderten Textsorte entspricht.

5.3.4 Beispiele für Prüfungsaufgaben in der schriftlichen Abiturprüfung

Aufgabenart I A: Analyse eines Sachtextes mit weiterführendem Schreibauftrag

Text

Max Frisch: Verantwortung des Schriftstellers (1978)

Aufgabenstellung

- 1) Analysieren Sie diesen Text. Klären Sie dabei, worin Max Frisch die „Verantwortung des Schriftstellers“ sieht und wie er sich die Entwicklung von „Motivationen für das Schreiben“ vorstellt.
- 2) Entwerfen Sie eine Stellungnahme, in der Brecht zu den Äußerungen von Max Frisch Stellung nimmt.

Bezug zu den Kurshalbjahren: 12/II und 13/I (Grundkurs)

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

Werke von Frisch und Brecht waren in mehreren Kurshalbjahren Gegenstand des Unterrichts. Im Zusammenhang mit der Lektüre von „Andorra“ wurden auch Auszüge aus dem „Tagebuch“ gelesen. Weiterhin kennen die Schülerinnen und Schüler den Roman „Homo faber“. Von Brecht wurden einige Exil-Gedichte, „Mutter Courage und ihre Kinder“ sowie dramentheoretische Texte behandelt. Die Frage nach der Verantwortung des Schriftstellers wurde auch im Zusammenhang mit der Literatur der Aufklärung (Lessing) und des Expressionismus thematisiert. Dabei wurden auch poetologische und programmatische Texte analysiert.

Vor dem Hintergrund dieser unterrichtlichen Voraussetzungen sind die folgenden Schülerleistungen zu erwarten:

- Verstehensleistung Anforderungsbereiche I und II
 - Herausarbeitung der beiden zentralen Aspekte (Verantwortung des Schriftstellers; Entwicklung von Schreibmotivationen)
 - Zweiteilung des Textes erkennen: Zunächst geht es um die Entwicklung von Schreibmotivationen (der Spieltrieb; der Versuch, Vergängliches im Kunstwerk festzuhalten oder das, was man fürchtet, „zu bannen“; das „Bedürfnis nach Selbsterkenntnis“; die Kommunikation mit dem Leser und der Öffentlichkeit). Die Grundsatzfrage nach der Verantwortung des Schriftstellers stellt Frisch erst im 2. Teil des Textes und verweist dort auf eine in seinen Augen falsche Politisierung der Literatur, die „eine Zeit lang Mode“ gewesen sei
 - Akzentuierung der für Brecht typischen Sicht: Wie Frisch das Gesellschaftliche und das Literarisch-Künstlerische trennt, so gehört für Brechts Kunstverständnis beides zusammen. Die von Frisch genannten Schreibmotivationen sind für Brecht ihrerseits gesellschaftlich vermittelt
- Verstehensleistung Anforderungsbereiche II und III
 - Verdeutlichung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den beiden Positionen: die Frage nach der Verantwortung des Schriftstellers in der Gesellschaft als eine seit der Aufklärung zentrale Frage erkennen und Beziehungen herstellen zu Kenntnissen, die im Unterricht vermittelt wurden; die unterschiedlichen Positionen von Brecht und Frisch auch als zeitbedingt erkennen und ggf. die im Unterricht behandelten Werke einbeziehen
 - aus der Textanalyse ein differenziertes Verständnis für die Position Max Frischs gewinnen
 - in der Stellungnahme sachlich-inhaltlich eine Gegenposition darstellen
- Darstellungsleistung
 - zweckmäßige, an der Textvorlage orientierte Anordnung von Teilergebnissen der Analyse
 - normgerechte, klare und fachgerechte Formulierung der Gedanken und ihre Absicherung durch funktionsgerechtes Zitieren
 - logisch stringenter Aufbau der Textanalyse wie der Stellungnahme.

Die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler zeigt sich vor allem im Hinblick auf die Leistungen in den Anforderungsbereichen II und III.

Die Anforderungen in Bezug auf die Verstehens- und Darstellungsleistung sind „ausreichend“ erfüllt, wenn

- zentrale Aussagen Frischs erfasst sind
- grundlegende Verfahren der Analyse von Sachtexten, insbesondere im Umgang mit den zentralen Begriffen angewandt werden
- die Position Brechts in der Abgrenzung zu Frisch erkennbar wird
- die Darstellung auch zu Teilaufgabe 2 verständlich ausgeführt und geordnet ist.

Die Anforderungen in Bezug auf die Verstehens- und Darstellungsleistung sind „gut“ erfüllt, wenn die zuvor genannten Verstehensmerkmale im Sinne des skizzierten Erwartungshorizonts entsprechend umfassender, strukturierter und differenzierter hervortreten und die sprachliche Darstellung logisch stringent aufgebaut, unter funktionsgerechtem Einsatz von Textzitatoren klar und präzise formuliert und weitgehend fehlerfrei niedergeschrieben ist.

Max Frisch „Verantwortung des Schriftstellers“

Ich erinnere mich mit Gewißheit: es waren Gedichte von Mörike, Stücke von Henrik Ibsen, die ich als Fünfzehnjähriger überhaupt nicht verstanden habe; aber ich hatte Lust, auch so etwas zu machen. Die Frage: Warum schreibe ich? hat sich nicht gestellt, als ich angefangen habe zu schreiben. Ich meine: Im Anfang steht der Spieltrieb. Wie man mit dem Finger in den Schnee zeichnet: zweckfrei; Lust an Figuren, Freiheit durch Phantasie. Hinzu kommt (schon in frühen Jahren) die Erfahrung, daß alles Natürliche vergeht; das Bedürfnis also, Vergänglichkeit aufzuheben durch Kunst, zum Beispiel einen Menschen, den man liebt, oder einen Ort abzubilden, damit er für immer da sei. Oder man bildet ab, was man fürchtet: um es zu bannen. Man malt (wie die Redensart sagt) den Teufel an die Wand: um ihn loszuwerden. Um ihn überhaupt zu erkennen. Unsere Sehnsucht und unsere Furcht, nichts bringt sie untrüglicher zum Vorschein als unsere Fiktion. Hinzu kommt also ein Bedürfnis nach Selbsterkenntnis, nach Selbsterfahrung; sagen wir: ein autistisches = ich bezogenes Element. Was in der Kritik gelegentlich verpönt wird als Privatismus. Hinzu kommt das Unerwartete: die Leserschaft, das Faktum, daß der Schriftsteller offenbar mit dieser oder jener Not, die ihn zur Darstellung treibt, nicht allein ist; sein Buch löst diese Not allerdings nicht, aber es stellt eine Kommunikation her [...] Das alles, der naive Spieltrieb und die Lust an der Fiktion und der Drang, Vergänglichkeit aufzuheben durch Darstellung, und das Bedürfnis nach Selbsterfahrung, was verbunden ist mit Trauerarbeit, und das Bedürfnis nach Kommunikation, das alles sind Motivationen für das Schreiben, das alles schließt nicht aus, daß ein Schriftsteller, wenn er eine Leserschaft gefunden hat und eine Wirkung auf seine Leser vermuten muß, langsam erschrickt; daß der Schriftsteller zu einem Verantwortungsbewußtsein gegenüber der Gesellschaft kommt, sofern er sich auch als Staatsbürger versteht. Was ich sagen will: man wird nicht Schriftsteller aus Verantwortung gegenüber der Gesellschaft, das ist nicht wahr. [...]

Ich halte es für ein Mißverständnis unserer Verantwortung gegenüber der Gesellschaft, wenn wir uns, wie es eine Zeit lang Mode war, auf eine direkt politische Literatur verpflichten, das heißt, daß man die Literatur didaktisch macht und damit die Funktion der Poesie aufgibt. Die Versuchung ist groß; viele von uns sind ihr

erlegen, um unsere Existenz vor der Gesellschaft zu rechtfertigen. Die Poesie aber, als solche, bedarf keiner Rechtfertigung außer der einen: daß sie sich als Poesie qualifiziere. Beckett ist ein großer Poet, obschon er in seinem Werk sich nicht direkt-politisch äußert; Brecht, obschon er das getan hat, ist ein großer Poet. Was ich hier in Kürze andeute, kann mißverstanden werden, ich weiß, als politische Resignation, als Rückzug in den sogenannten Elfenbeinturm. Das ist nicht gemeint. Nur ist zu unterscheiden zwischen den öffentlichen Auftritten als Staatsbürger und der Arbeit des Schriftstellers; als solcher glaube ich immer weniger an die Effizienz einer direkt-politischen Literatur, sofern wir mehr davon erwarten als eine Befriedigung unsres Verantwortungsbewußtseins in einem Zeitalter der Restauration [...]

(Dieser Text wurde in der ursprünglichen Schreibweise belassen.)

Aufgabenart I B: Vergleichende Analyse von zwei Sachtexten

Texte

Theodor Fontane: „Realismus“, in: ders., Sämtliche Werke, hg. v. Neuendorff-Fürstentau, Bd. 14, München 1967, S. 109–116.

Bertolt Brecht: „Volkstümlichkeit und Realismus“, in: ders., Gesammelte Werke in 20 Bdn., Frankfurt/M. 1967, Bd. 19, S. 325–326.

Aufgabenstellung

Analysieren Sie die Auszüge aus den Texten von Fontane und Brecht zum Realismus und vergleichen Sie beide Positionen miteinander.

Bezug zu den Kurshalbjahren 12/II und 13/I (Leistungskurs)

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

Werke von Theodor Fontane und Bertolt Brecht sind in zwei Kurshalbjahren Gegenstand der unterrichtlichen Arbeit gewesen. Im Zusammenhang dieser Arbeit sind auch poetologische Texte beider Autoren behandelt worden. In anderen unterrichtlichen Zusammenhängen sind auch der poetische Realismus und klassische Kunstauffassungen erarbeitet worden. Es sind somit die Voraussetzungen dafür gegeben, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Realismus auf breiter Kenntnis- und Verständnisbasis auseinandersetzen können.

Die Analyse von Sachtexten ist für die Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen inhaltlichen Zusammenhängen eine auch in der Qualifikationsphase vertraute Aufgabe, in der sie methodisch geübt sind.

Vor dem Hintergrund dieser unterrichtlichen Voraussetzungen sind die folgenden Ergebnisse und Teilleistungen zu erwarten:

- Verstehensleistung Anforderungsbereiche I und II
 - Analyse beider Texte
 - Kenntnisse: Realismus-Begriff und seine Entwicklung; Aspekte des Werkes von Fontane und Brecht
 - Zweiteilung des Fontane-Textes erkennen und inhaltlich erläutern (1. Teil: Abgrenzung gegen den Naturalismus; 2. Teil: affirmative Umschreibung des „poetischen Realismus“); Kennzeichnung des Naturalismus als pessimistische Weltanschauung, die Auswirkung auf die Auswahl bestimmter Stoffe zur Folge hat, um deren „nackte“, d. h. unkünstlerische, Wiedergabe es dem Naturalisten gehe. Demgegenüber ist der „poetische Realismus“ durch die Freiheit in der Stoffwahl und vor allem durch die künstlerische Gestaltung des Stoffes, die ihn über die naturalistische Abbildung hebt, zu kennzeichnen. Die Wiedergabe des Realen ist also nicht Selbstzweck, sondern das Reale wird mit dem Humanen vereint. Die künstlerische Gestaltung des Wirklichen bedeutet somit zugleich die Aufdeckung des Wahren (humane Kategorie) im Wirklichen
 - Verdeutlichung der Struktur des Brecht-Textes; Abgrenzung der brechtschen Auffassung vom Realismus gegen andere Konzepte; politische, nicht ästhetische Argumentation; Brechts Begriff von Realismus kann durch die (Darstellungs-)Mittel nicht definiert werden; ihn prägt sein Zweck, der ein politischer und konkreter ist: Befreiung der unterdrückten Klasse, des Proletariats. Alles, was diesem Zweck dient, ist für Brecht ein realistisches Mittel und Realismus ist in genau diesem Sinne aufklärerisch („entlarvend“), interessengebunden (parteiisch), philosophisch (i. S. des dialektischen Materialismus) und revolutionär. Mit der Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse ändern sich somit auch die Mittel der realistischen Darstellung; was bleibt, ist der humane Zweck
- Verstehensleistung Anforderungsbereiche II und III
 - Identifizierung von Gemeinsamkeiten in beiden Positionen:
Beide verbindet eine zunächst negative Abgrenzung des Begriffes (formal) ebenso wie die Nichteingrenzbarkeit der realistisch zu behandelnden Stoffe und die Unmöglichkeit, realistisch Kunstschaffen auf bestimmte Gestaltungsmittel einzuschränken. Gemeinsam ist beiden Autoren auch die Vorstellung, dass es im Realismus um die „Wahrheit“ gehe, besser noch, um die Aufdeckung von „Wahrheit“ oder des „Wahren“. Für beide hat der Realismus also einen humanen Zweck
 - Klärung wesentlicher Unterschiede:
Von Brecht wird Realismus in einem politisch-kämpferischen Sinne gebraucht. Er ist wesensmäßig parteiisch und impliziert einen parteiischen Wahrheits- und Humanitätsbegriff. Aus diesem Grund lehnt Brecht den (eher unpolitischen) „poetischen“ und psychologischen Realismus ab. Brechts Begriff des Realismus beruht auf der marxistischen Ideologie, woraus auch seine Ablehnung gültiger Normen für realistisch Kunstschaffen resultiert. Alles ästhetische Schaffen ist abhängig von den ökonomischen Bedingungen und mit diesen veränderbar und veränderungsbedürftig. Maßstab für die künstlerische Gestaltung ist deren Effektivität im Hinblick auf die Veränderung der ge-

sellschaftlichen Strukturen. Vor Erreichen dieses Ziels können Literatur und Kunst nur interessengebunden und parteiisch sein

- Für Fontane sind Literatur und Kunst autonom. Ihr Wert wird an eigenständigen ästhetischen Normen und Kriterien gemessen. Deren Verbindung mit dem Wahren und Guten zeigt, dass Fontane noch als Vertreter der klassischen Kunstauffassung angesehen werden kann (Zielvorstellung: Humanisierung durch Kunst)
- Darstellungsleistung
 - zweckmäßige, an den beiden Textvorlagen orientierte Anordnung von Teilergebnissen der Analyse
 - eine normgerechte, präzise, einfache und fachgerechte Formulierung der Teilergebnisse und ihre Absicherung durch funktionsgerechtes Zitieren
 - eine logisch stringente Verknüpfung der Teilergebnisse
 - eine angemessene Berücksichtigung der Analyseergebnisse in der Vergleichsdarstellung.

Die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler zeigt sich vor allem im Hinblick auf die Leistungen in den Anforderungsbereichen II und III.

Die Anforderungen in Bezug auf die Verstehens- und Darstellungsleistung sind „ausreichend“ erfüllt, wenn

- zentrale Aussagen Fontanes und Brechts erfasst sind
- grundlegende Verfahren und Begriffe der Analyse von Sachtexten angewandt werden
- Unterschiede in den Auffassungen Fontanes und Brechts deutlich werden
- Unterschiede zwischen Fontane und Brecht literarhistorisch eingeordnet werden
- die Darstellung verständlich ausgeführt ist.

Die Anforderungen in Bezug auf die Verstehens- und Darstellungsleistung sind „gut“ erfüllt, wenn die zuvor genannten Verstehensmerkmale im Sinne des skizzierten Erwartungshorizonts entsprechend umfassender, strukturierter und differenzierter hervortreten und die sprachliche Darstellung logisch stringent aufgebaut, unter funktionsgerechtem Einsatz von Textzitaten klar und präzise formuliert und weitgehend fehlerfrei niedergeschrieben ist.

Theodor Fontane: Realismus (Auszug) in: ders., Sämtl. Werke, hg. v. Neuendorff-Fürstenau, München 1976, Bd. 14, S. 109–116.

... Zögern wir nunmehr nicht länger, unsere Ansicht darüber auszusprechen, was wir überhaupt unter Realismus verstehen.

Vor allen Dingen verstehen wir n i c h t darunter das nackte Wiedergeben alltäglichen Lebens, am wenigsten seines Elends und seiner Schattenseiten. Traurig genug, dass es nötig ist, derlei sich von selbst verstehende Dinge noch erst versichern zu müssen. Aber es ist doch nicht allzu lange her, dass man (namentlich in der Malerei) M i s e r e mit Realismus verwechselte und bei der Darstellung eines sterbenden Proletariers, den hungernde Kinder umstehen, oder gar bei Produktionen jener so genannten Tendenzbilder (schlesische Weber, das Jagdrecht und

dergleichen mehr) sich einbildete, der Kunst eine glänzende Richtung vorgezeichnet zu haben. Diese Richtung verhält sich zum echten Realismus wie das rohe Erz zum Metall: Die Läuterung fehlt. Wohl ist das Motto des Realismus der goethesche Zuruf:

Greif nur hinein ins volle Menschenleben,

Wo du es packst, da ist's interessant;

aber freilich, die Hand, die diesen Griff tut, muss eine künstlerische sein. Das Leben ist doch immer nur der Marmorsteinbruch, der den Stoff zu unendlichen Bildwerken in sich trägt; sie schlummern darin, aber nur dem Auge des Geweihten sichtbar und nur durch seine Hand zu erwecken. Der Block an sich, nur herausgerissen aus einem größern Ganzen, ist noch kein Kunstwerk, und dennoch haben wir die Erkenntnis als einen unbedingten Fortschritt zu begrüßen, dass es zunächst des Stoffes, oder sagen wir lieber des Wirklichen, zu allem künstlerischen Schaffen bedarf. Diese Erkenntnis, sonst nur im Einzelnen mehr oder minder lebendig, ist in einem Jahrzehnt zu fast universeller Herrschaft in den Anschauungen und Produktionen unserer Dichter gelangt und bezeichnet einen abermaligen Wendepunkt in unserer Literatur [...]

Wenn wir in Vorstehendem – mit Ausnahme eines einzigen Kernspruchs – uns lediglich negativ verhalten und überwiegend hervorgehoben haben, was der Realismus nicht ist, so geben wir nunmehr unsere Ansicht über das, was er ist, mit kurzen Worten dahin ab: Er ist die Widerspiegelung alles wirklichen Lebens, aller wahren Kräfte und Interessen im Elemente der Kunst; er ist, wenn man uns diese scherzhafte Wendung verzeiht, eine „Interessenvertretung“ auf seine Art. Er umfängt das ganze reiche Leben, das Größte wie das Kleinste: den Kolumbus, der der Welt eine neue zum Geschenk machte, und das Wassertierchen, dessen Weltall der Tropfen ist, die Grübeleien eines Goethe wie Lust und Leid eines Gretchen sind sein Stoff. Denn alles das ist wirklich. Der Realismus will nicht die bloße Sinnenwelt und nichts als diese; er will am allerwenigsten das bloß Handgreifliche, aber er will das Wahre.

Bertolt Brecht: Volkstümlichkeit und Realismus (Auszug) in: ders.; Gesammelte Werke in 20 Bdn., Frankfurt/Main 1967, Bd. 19, S. 325–326.

... Und jetzt kommen wir zu dem Begriff Realismus. Und auch diesen Begriff werden wir als einen alten, viel und von vielen und zu vielen Zwecken gebrauchten Begriff vor der Verwendung erst reinigen müssen. Das ist nötig, weil die Übernahme von Erbgut durch das Volk in einem Expropriationsakt vor sich gehen muß. Literarische Werke können nicht wie Fabriken übernommen werden, literarische Ausdrucksformen nicht wie Fabrikationsrezepte. Auch die realistische Schreibweise, für die die Literatur viele voneinander sehr verschiedene Beispiele stellt, ist geprägt von der Art, wie, wann und für welche Klasse sie eingesetzt wurde, geprägt bis in die kleinsten Details hinein. Das kämpfende, die Wirklichkeit ändernde Volk vor Augen dürfen wir uns nicht an „erprobte“ Regeln des Erzählens, ehrwürdige Vorbilder der Literatur, ewige ästhetische Gesetze klammern. Wir dürfen nicht bestimmten vorhandenen Werken den Realismus abziehen, sondern wir werden alle Mittel verwenden, alte und neue, erprobte und unerprobte, aus der Kunst stammende und anderswoher stammende, um die Realität den Menschen meisterbar in

die Hand zu geben. Wir werden uns hüten, etwa nur eine bestimmte, historische Romanform einer bestimmten Epoche als realistisch zu bezeichnen, sagen wir die der Balzac oder der Tolstoi, so für den Realismus nur formale, nur literarische Kriterien aufstellend. Wir werden nicht nur dann von realistischer Schreibweise sprechen, wenn man zum Beispiel „alles“ riechen, schmecken, fühlen kann, wenn „Atmosphäre“ da ist und wenn Fabeln so geführt sind, daß seelische Expositionen der Personen zustande kommen. Unser Realismusbegriff muß breit und politisch sein, souverän gegenüber den Konventionen. Realistisch heißt, den gesellschaftlichen Kausalkomplex aufdeckend, die herrschenden Gesichtspunkte als die Gesichtspunkte der Herrschenden entlarvend, vom Standpunkt der Klasse aus schreibend, welche für die dringendsten Schwierigkeiten, in denen die menschliche Gesellschaft steckt, die breitesten Lösungen bereithält, das Moment der Entwicklung betonend, konkret und das Abstrahieren ermöglichend. [...]

Ohne gründliche Prüfung die Formen der Balzac und Tolstoi übernehmend, würden wir vielleicht unsere Leser, das Volk, ebenso ermüden, wie es diese Schriftsteller oft tun. Realismus ist keine bloße Frage der Form. Wir würden, die Schreibweise dieser Realisten kopierend, nicht mehr Realisten sein. Denn die Zeiten fließen, und flößen sie nicht, stünde es schlimm für die, die nicht an den goldenen Tischen sitzen. Die Methoden verbrauchen sich, die Reize versagen. Neue Probleme tauchen auf und erfordern neue Mittel. Es verändert sich die Wirklichkeit; um sie darzustellen, muß die Darstellungsart sich ändern [...]

Wörterklärungen: Expropriation = Enteignung
Exposition = Ausstellung, Darlegung

(Dieser Text wurde in der ursprünglichen Schreibweise belassen.)

Aufgabenart I C: Vergleichende Analyse eines Sachtextes und eines literarischen Textes

Texte

Ernst Jandl: Anmerkungen zur Dichtkunst (zitiert nach: Absichten und Einsichten. Texte zum Selbstverständnis zeitgenössischer Autoren. Hrsg. v. Markus Krause und Stephan Speicher. Stuttgart: 1980, S. 269f.)

Rainer Malkowski: Wenn der Versuch ... (zitiert nach: Kristallisationen. Deutsche Gedichte der achtziger Jahre. Hrsg. v. Theo Elm. Stuttgart 1992, S. 82)

Aufgabenstellung

- 1) Analysieren Sie Jandls „Anmerkungen zur Dichtkunst“ und greifen Sie zur Veranschaulichung auf literarische Texte zurück, die wir im Unterricht behandelt haben.
- 2) Versuchen Sie eine Deutung des Gedichts von Rainer Malkowski mit Hilfe der Gedanken Jandls.

Bezug zu den Kurshalbjahren 13/I und 13/II (Leistungskurs).

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

Jandl ist den Schülerinnen und Schülern aus einer Unterrichtsreihe über experimentelle Literatur seit dem Dadaismus bekannt. Hier wurden einige seiner Gedichte behandelt und mit anderen Texten aus dem Bereich der konkreten Poesie verglichen. Aus dem Umfeld des literarischen Dadaismus wurden auch einige kunsttheoretische und programmatische Texte gelesen. Den Lyriker Rainer Malkowski kennen die Schülerinnen und Schüler nicht aus dem Unterricht. Sie haben sich aber in einem anderen Kurshalbjahr mit sprachreflexiven Texten auseinandergesetzt. Darunter waren sowohl Sachtexte (zum Thema Sprache und Erkennen) als auch einige Gedichte zum Thema Sprache und Schreiben. Die Unterscheidung zwischen Alltagssprache und poetischer Sprache kennt der Kurs aus dieser Unterrichtsreihe. Ebenso ist ihm der Epochenwandel in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts sowie das Nebeneinander unterschiedlicher literarischer Bewegungen um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert bekannt.

Vor dem Hintergrund dieser unterrichtlichen Voraussetzungen sind die folgenden Ergebnisse und Teilleistungen zu erwarten:

- Verstehensleistung Anforderungsbereiche I und II
 - eine sprachliche und inhaltliche Analyse der „Anmerkungen“ Jandls mit einem Schwerpunkt auf der Analyse der zentralen Begriffe (z. B. „Spiel mit Sprache“, Funktionen von Sprache u. a.) und dem besonderen Kunstverständnis der Autors
 - Kenntnis von Werken Jandls und anderer Autoren der konkreten Poesie
 - Aufzeigen der gedanklichen Struktur des Textes (Ausgehend von allgemeinen Bestimmungen zur Poesie konkretisiert J. seine Überlegungen am Beispiel der Gattung Lyrik. Dabei werden die Begriffe „Spiel mit Sprache“, „Spielregeln“ und „Konventionen“ entfaltet. Die Gültigkeit dieser Überlegungen wird grundsätzlich für jede literarische Epoche vorausgesetzt, insbesondere aber für die Entwicklung der Literatur im 20. Jahrhundert geltend gemacht.)
 - eine Analyse des Gedichts von Malkowski unter inhaltlichen und strukturellen Aspekten (Dreigliederung des Textes mit den Einheiten Strophe 1 und 2, Strophe 3 und 4 sowie die letzte Strophe; die sprachskeptische Haltung des Sprechers, verbunden mit der Skepsis, überhaupt sehen und künstlerisch gestalten zu können ...)
 - eine Analyse des Gedichts mit Hilfe der Überlegungen Jandls (Welche Spielregeln und Konventionen sind hier zu erkennen? In welchem Sinne lässt der Text jene „Auflösung ... innersprachlicher Bindungen“ erkennen, von der Jandl spricht? In welche literarische Tradition stellt sich der Text?)
- Verstehensleistung Anforderungsbereiche II und III
 - erkennen der Gemeinsamkeiten und der Unterschiede zwischen den beiden Positionen (Auch Malkowski nutzt sprachliche Wendungen, um vertraute Vorstellungen zu durchbrechen – insbesondere in der ersten und der letzten

- Strophe –, aber er bricht weniger radikal als Jandl mit den Möglichkeiten sprachlicher Darstellung.)
- besondere Kenntnisse aus dem Unterricht (über die Lyrik Jandls) anwenden und für einen Vergleich mit dem Gedicht von Malkowski nutzen
 - das Gedicht von Malkowski in eine literarische Tradition einordnen (Skepsis gegenüber den menschlichen Erkenntnis- und sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten)
 - Darstellungsleistung
 - eine zweckmäßige, an den beiden Textvorlagen orientierte Anordnung und Darstellung von Teilergebnissen der Analyse
 - eine normgerechte, klare Formulierung der Erkenntnisse und ihre Absicherung durch funktionsgerechtes Zitieren
 - ein gedanklich klarer Aufbau.

Die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler zeigt sich vor allem im Hinblick auf die Leistungen in den Anforderungsbereichen II und III.

Die Anforderungen in Bezug auf die Verstehens- und Darstellungsleistung sind „ausreichend“ erfüllt, wenn

- zentrale Aussagen Jandls erfasst und sinnvoll auf das Gedicht von Malkowski bezogen werden
- Überlegungen Jandls mit Hilfe von Beispielen und Kenntnissen aus dem Unterricht der Qualifikationsphase veranschaulicht werden
- das Gedicht von Malkowski ansatzweise in einen Traditionszusammenhang eingeordnet werden kann.

Die Anforderungen in Bezug auf die Verstehens- und Darstellungsleistung sind „gut“ erfüllt, wenn die zuvor genannten Verstehensmerkmale im Sinne des skizzierten Erwartungshorizonts entsprechend umfassender, strukturierter und differenzierter hervortreten und die sprachliche Darstellung logisch stringent aufgebaut, unter funktionsgerechtem Einsatz von Textzitatzen klar und präzise formuliert und weitgehend fehlerfrei niedergeschrieben ist.

Ernst Jandl: Anmerkungen zur Dichtkunst

Ich verstehe unter dem Spiel mit Sprache eine Voraussetzung für Poesie überhaupt, jeder Art Poesie und zu jeder Zeit. Die Sprache wird dabei ihrer nützlichen Funktion, die sie im Alltag besitzt, mehr oder minder enthoben. Mit ihren Bestandteilen, den Figuren dieses Spiels, sind bestimmte, im Alltag nicht übliche Züge und Kombinationen obligat oder gestattet, und zwar auf Grund von poetischen Spielregeln. Das Spiel ist auf ein Ziel gerichtet; das unterscheidet es in jedem Fall von Spielerei. Das Gedicht, als Ergebnis eines solchen Spiels, bleibt als ganzes mehr oder minder befreit von der nützlichen Funktion der Gegenstände des täglichen Gebrauchs. Es wird Anzeichen des Spiels offen oder versteckt, aber jedenfalls auffindbar, weiterhin an sich tragen. Der wiederkehrende Rhythmus von Zeilen oder der Reim, um von älteren Konventionen zu reden, sind ein spielerisches Moment und enthalten etwas an Lust. Wir alle kennen die Erfahrung, uns sprechend oder

zuhörend der Melodie eines Gedichtes zu überlassen, um uns plötzlich dabei zu ertappen, wie uns der so genannte Sinn entglitten ist; wobei in dem, was ich leicht-hin Melodie nannte, nicht weniger der Sinn eines Gedichtes liegt als in den Bedeutungen und Bedeutungsverknüpfungen seiner Wörter.

In jeder Epoche, etwa der Klassik, und in jeder Gruppierung, etwa der konkreten Poesie, sind bestimmte Spielregeln obligat. Sie wechseln von Epoche zu Epoche, oder, innerhalb des gleichen Zeitabschnitts, von Gruppierung zu Gruppierung. Sie werden überdies, da wie dort, von Einzelgängern durchbrochen.

Seit Beginn unseres Jahrhunderts kommt es in der Literatur [...] zur Auflösung so gut wie aller innersprachlichen Bindungen, die der literarische Text, sei es Prosa oder Gedicht, bis dahin mit der Alltagssprache gemeinsam hatte. Das ist eine Parallelerscheinung zur Auflösung der Tonalität in der Musik und zur Verflüchtigung des Gegenstandes in der Malerei.

Es geschah keineswegs unter Beteiligung aller, ja auch nur der Mehrzahl der ernsthaft Schreibenden, aber diejenigen, die die radikalsten Veränderungen vollzogen, schufen für uns alle eine neue Situation. Man mag sich als Lesender wie als Schreibender dafür oder dagegen entscheiden, die Erweiterung des Spielraums, die nun einmal erfolgt ist, wird dadurch nicht rückgängig gemacht.

Rainer Malkowski

*Wenn der Versuch, etwas auszudrücken,
besonders schön
scheitert,
entsteht ein Gedicht,
sage ich manchmal.*

*Kann es sein, daß unsere Worte
auf der einen Seite des Flusses
leben
und wir
auf der andern?*

*Und ich lache bei diesem Satz,
der sich unter meinem Lachen
verfärbt.*

*Aber was für ein Leben
leben sie –
wenn nicht
das unsere?*

*Auf meine Blindheit bin ich gefaßt
sobald ich
die Augen öffne.*

(Dieser Text wurde in der ursprünglichen Schreibweise belassen.)

Aufgabenart II A: Analyse eines literarischen Textes mit weiterführendem Schreibauftrag

Text

G.E. Lessing: Minna von Barnhelm, 2. Aufzug, 9. Auftritt. Aus: Insel Lessing. Bd. 1, Frankfurt/M. 1967, S. 321–324.

Aufgabenstellung

Analysieren Sie die Szene aus Lessings Lustspiel „Minna von Barnhelm“ und arbeiten Sie dabei heraus, was Minna als „aufgeklärtes“ Edelfräulein kennzeichnet. Gehen Sie anschließend der Frage nach, inwiefern sich Minna von der „romantischen“ Geliebten in Eichendorffs „Taugenichts“ unterscheidet.

Bezug insbesondere zu den Kurshalbjahren 12/I und 13/I (Leistungskurs), übergreifende Fragestellung für die Sequenz von 12/I bis 13/II: Frauenfiguren in der Literatur.

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

- **Verstehensleistung**

Die Szene muss knapp in den Kontext des Lustspiels eingeordnet und in ihrer dramatischen Funktion erklärt werden (erste Begegnung der Liebenden, nachdem sie zuvor getrennt eingeführt wurden: Tellheim als stolz und großmütig in der eigenen Notsituation, die Ehre über das Leben stellend; Minna als couragiert, witzig und zugleich der Gewissheit ihres Herzens vertrauend). Die Begegnung offenbart – bei Ansätzen komischer Übertreibung – eine Konfliktsituation mit sozusagen tragischem Potential, was durch Minnas ironischen Kommentar „das klingt sehr tragisch“ aber schon relativiert und in die Richtung des Lächerlichen gezogen wird. Die Analyse des Dialogs müsste (inhaltlich und sprachlich) das spezifische Verhältnis von Mann und Frau mit Bezug auf die Aufgabenstellung herausstellen.

Im Anforderungsbereich I müssen die Schülerinnen und Schüler in ihrer Analyse auf das im Unterricht erarbeitete Begriffs-Repertoire zur Untersuchung von Dramenszenen zurückgreifen.

Der Vergleich bewegt sich in den Anforderungsbereichen II und III. An Eichendorffs „Taugenichts“ wurde u. a. die Rolle der „schönen Frau“ thematisiert, die der Taugenichts als reines „Engelsbild“ verehrt, die aber auch Züge des Unwirklichen und Totenhaften hat (Bezug zur Frauen- und Marienverehrung im Minnesang und zur Topik des locus amoenus; Reflexion des Unterschieds zum mittelalterlichen Frauenbild bei Eichendorff: Auflösung der wahren Identität der „schönen gnädigen Frau“ u. a.m.).

Die Aufgabenstellung erfordert, dass Gelerntes aus mehreren Kurshalbjahren in eine neue Beziehung gebracht wird, und zwar ausgehend von der Analyse der

vorgelegten Szene: Zeigt Tellheim hier Minna gegenüber die Haltung mittelalterlich-romantischer Frauenverehrung – wenn auch in einer bereits ans Lächerliche grenzenden Übertreibung –, so durchschaut Minna das Unrealistische und Verstiegene seiner Haltung („Träumer“), aber nicht kritisierend, sondern liebevoll korrigierend („Indem sie seine Hand an ihre Brust zieht“). Es müsste deutlich werden, dass Minna durch ihre adlige Herkunft und die „Sicherheit ihres Herzens“ einerseits das Ideal der reinen Geliebten erfüllt, andererseits als aufgeklärte „Liebhaberin von Vernunft“ das mittelalterlich-romantische Verhältnis zwischen Mann und Frau umkehrt und damit die der Frau dort zugeschriebene Erziehungsfunktion wirklich ausübt.

- Darstellungsleistung
 - zweckmäßige Anordnung von Teilergebnissen aus der Analyse der vorgelegten Dramenszene; fachsprachlich angemessene Formulierungen und funktionsgerechtes Zitieren
 - Berücksichtigung der Analyseergebnisse beim Vergleich; sachgerechtes und pointiertes Eingehen auf umfassendere Vergleichsperspektiven.

Die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler zeigt sich vor allem im Hinblick auf die Leistungen in den Anforderungsbereichen II und III.

Die Anforderungen in Bezug auf die Verstehens- und Darstellungsleistung sind „ausreichend“ erfüllt, wenn

- die dramatische Funktion der Szene erkannt worden ist
- die Unterscheidung zur „romantischen Geliebten“ in Grundzügen beschrieben ist
- grundlegende Verfahren der Analyse von literarischen Texten angewandt werden und die Darstellung verständlich und geordnet ist.

Die Anforderungen sind „gut“ erfüllt, wenn die dramatische Funktion der Szene nach unterschiedlichen Gesichtspunkten (z. B. Stellung im Handlungsverlauf, Figurenzeichnung und -konstellation, Dialogführung, Sprechweise, sprachliche Bilder) analysiert und die Unterscheidung Minnas von der „romantischen Geliebten“ strukturell und literarhistorisch entfaltet wird. Die sprachliche Darstellung muss dabei stringent aufgebaut, unter funktionsgerechtem Einsatz von Textzitatzen klar und präzise formuliert und weitgehend fehlerfrei niedergeschrieben sein.

Zweiter Aufzug, neunter Auftritt: v. Tellheim. Das Fräulein

Das Fräulein Nun? Irren wir uns noch?

v. Tellheim Dass es der Himmel wollte! – Aber es gibt nur **eine**, und Sie sind es.

–

Das Fräulein Welche Umstände! Was wir uns zu sagen haben, kann jedermann hören.

v. Tellheim Sie hier? Was suchen Sie hier, gnädiges Fräulein?

Das Fräulein Nichts suche ich mehr. (Mit offenen Armen auf ihn zugehend.) Alles, was ich suchte, habe ich gefunden.

v. Tellheim (zurückweichend) Sie suchten einen glücklichen, einen Ihrer Liebe würdigen Mann; und finden – einen Elenden.

- Das Fräulein *So lieben Sie mich nicht mehr? – Und lieben eine andere?*
v. Tellheim *Ah! der hat sie nie geliebt, mein Fräulein, der eine andere nach Ihnen lieben kann.*
- Das Fräulein *Sie reißen nur einen Stachel aus meiner Seele. – Wenn ich Ihr Herz verloren habe, was liegt daran, ob mich Gleichgültigkeit oder mächtigere Reize darum gebracht? – Sie lieben mich nicht mehr: und lieben auch keine andere? – Unglücklicher Mann, wenn Sie gar nichts lieben! –*
- v. Tellheim *Recht, gnädiges Fräulein, der Unglückliche muss gar nichts lieben. Er verdient sein Unglück, wenn er es sich gefallen lassen kann, dass die, welche er liebt, an seinem Unglück Anteil nehmen dürfen. – Wie schwer ist dieser Sieg! – Seitdem mir Vernunft und Notwendigkeit befehlen, Minna von Barnhelm zu vergessen: was für Mühe habe ich angewandt! Eben wollte ich anfangen zu hoffen, dass diese Mühe nicht ewig vergebens sein würde: – und Sie erscheinen, mein Fräulein! –*
- Das Fräulein *Versteh` ich Sie recht? – Halten Sie, mein Herr; lassen Sie sehen, wo wir sind, ehe wir uns weiter verirren! – Wollen Sie mir die einzige Frage beantworten?*
- v. Tellheim *Jede, mein Fräulein –*
- Das Fräulein *Wollen Sie mir auch ohne Wendung, ohne Winkelzug antworten? Mit nichts, als einem trockenen Ja oder Nein?*
- v. Tellheim *Ich will es, – wenn ich kann.*
- Das Fräulein *Sie können es. – Gut: ohngeachtet der Mühe, die sie angewendet, mich zu vergessen, – lieben Sie mich noch, Tellheim?*
- v. Tellheim *Mein Fräulein, diese Frage –*
- Das Fräulein *Sie haben versprochen, mit nichts, als Ja oder Nein zu antworten.*
- v. Tellheim *Und hinzugesetzt: wenn ich kann.*
- Das Fräulein *Sie können; Sie müssen wissen, was in Ihrem Herzen vorgeht. – Lieben Sie mich noch, Tellheim? – Ja, oder nein.*
- v. Tellheim *Wenn mein Herz –*
- Das Fräulein *Ja, oder nein!*
- v. Tellheim *Nun, ja!*
- Das Fräulein *Ja?*
- v. Tellheim *Ja, ja! – Allein –*
- Das Fräulein *Geduld! – Sie lieben mich noch: genug für mich. – In was für einen Ton bin ich mit Ihnen gefallen! Ein widriger, melancholischer, ansteckender Ton. – Ich nehme den meinigen wieder an. – Nun, mein lieber Unglücklicher, Sie lieben mich noch, und haben Ihre Minna noch, und sind unglücklich? Hören Sie doch, was Ihre Minna für ein eingebildetes, albernes Ding war, – ist. Sie ließ, sie lässt sich träumen, Ihr ganzes Glück sei sie. – Geschwind, kramen Sie Ihr Unglück aus. Sie mag versuchen, wie viel sie dessen aufwiegt. – Nun?*
- v. Tellheim *Mein Fräulein, ich bin nicht gewohnt zu klagen.*
- Das Fräulein *Sehr wohl. Ich wüsste auch nicht, was mir an einem Soldaten, nach dem Prahlen, weniger gefiele, als das Klagen. Aber es gibt eine gewisse kalte, nachlässige Art, von seiner Tapferkeit und von seinem Unglücke zu sprechen –*

- v. Tellheim *Die im Grund doch auch geprahlt und geklagt ist.*
- Das Fräulein *O, mein Rechthaber, so hätten Sie sich auch gar nicht unglücklich nennen sollen. – Ganz geschwiegen, oder ganz mit der Sprache heraus. – Eine Vernunft, eine Notwendigkeit, die Ihnen mich zu vergessen befiehlt? – Ich bin eine große Liebhaberin von Vernunft, ich habe sehr viel Ehrerbietung für die Notwendigkeit. – Aber lassen Sie doch hören, wie vernünftig diese Vernunft, wie notwendig diese Notwendigkeit ist.*
- v. Tellheim *Wohl denn, so hören Sie, mein Fräulein. – Sie nennen mich Tellheim; der Name trifft ein. – Aber Sie meinen, ich sei der Tellheim, den Sie in Ihrem Vaterlande gekannt haben; der blühende Mann, voller Ansprüche, voller Ruhmbegierde; der seines ganzen Körpers, seiner ganzen Seele mächtig war; vor dem die Schranken der Ehre und des Glückes eröffnet standen; der Ihres Herzens und Ihrer Hand, wenn er schon Ihrer noch nicht würdig war, täglich würdiger zu werden hoffen durfte. – Dieser Tellheim bin ich ebenso wenig, – als ich mein Vater bin. Beide sind gewesen. – Ich bin Tellheim, der verabschiedete, der an seiner Ehre gekränkte, der Krüppel, der Bettler. – Jenem, mein Fräulein, versprochen Sie sich: wollen Sie diesem Wort halten? –*
- Das Fräulein *Das klingt sehr tragisch! – Doch mein Herr, bis ich jenen wieder finde, – in die Tellheims bin ich nun einmal vernarret, – dieser wird mir schon aus der Not helfen müssen – deine Hand, lieber Bettler! (Indem sie ihn bei der Hand ergreift.)*
- v. Tellheim *(der die andere Hand mit dem Hute vor das Gesicht schlägt, und sich von ihr abwendet) Das ist zu viel! – Wo bin ich? – Lassen Sie mich, Fräulein! Ihre Güte foltert mich! – Lassen Sie mich.*
- Das Fräulein *Was ist Ihnen! Wo wollen Sie hin?*
- v. Tellheim: *Von Ihnen! –*
- Das Fräulein *Von mir? (Indem sie seine Hand an ihre Brust zieht.) Träumer!*
- v. Tellheim *Die Verzweiflung wird mich tot zu Ihren Füßen werfen.*
- Das Fräulein *Von mir?*
- v. Tellheim *Von Ihnen. – Sie nie, nie wieder zu sehen. – Oder doch so entschlossen, so fest entschlossen, – keine Niederträchtigkeit zu begehen, – Sie keine Unbesonnenheit begehen zu lassen. – Lassen Sie mich, Minna! (Reißt sich los, und ab.)*
- Das Fräulein *(ihm nach) Minna Sie lassen? Tellheim! Tellheim!*
- Ende des zweiten Aufzuges*

Aufgabenart II B: Analyse eines literarischen Textes mit weiterführendem, produktionsorientiertem Schreibauftrag

Text

Fritz Deppert: Sterntaler. Aus: Literarische Hefte 42 Berlin-Ost (1972)

Aufgabenstellung

- 1) Analysieren Sie den Text. Beziehen Sie ihn dabei auf das Sterntaler-Märchen der Brüder Grimm und auf das Märchen der Großmutter aus Büchners „Woyzeck“-Drama.
- 2) Entwerfen Sie einen eigenen Sterntaler-Text, in dem Sie ausgewählte Motive bzw. Motivvarianten benutzen.

Bezug zu den Kurshalbjahren 12/I und 12/II (Grundkurs)

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

In beiden Unterrichtsvorhaben von 12/II ist die Vergangenheit in der Gegenwart Thema gewesen, das u. a. an Hand von Märchen (Volks-, Kunst- und Antimärchen) behandelt worden ist. Grimms *Sterntaler*-Märchen wurde dabei als Muster einer „moralischen Weltordnung“ (Hegel) gedeutet, die Gottvertrauen ebenso belohnt wie moralische Bewährung in Nächstenliebe und Opferbereitschaft. An dem Vergleich mit Büchners Antimärchen aus dem *Woyzeck* ist die Abkehr von goethezeitlichen Formen und Werthaltungen im Epochenumbruch von der Romantik zum Realismus (Schwerpunktthema von 12/I) erarbeitet worden. Die Bedeutung von Zitation, Variation, Parodie usw. für den intertextuellen Vergleich ist den Schülerinnen und Schülern ebenso vertraut wie das Verfassen eigener Texte nach literarischen Vorlagen.

Die Textuntersuchung von Depperts *Sterntaler* knüpft an den im Unterricht erarbeiteten Vergleich Grimm-Büchner an und verlangt die Analyse eines neuen Märchentextes, der erkennbar in der Linie Sterntaler-Büchner steht. Hierauf können die Schülerinnen und Schüler für den Anforderungsbereich I zurückgreifen.

Auf diesem Hintergrund sind die folgenden Ergebnisse und Teilleistungen zu erwarten:

- Verstehensleistung Anforderungsbereiche II und III
 - Die Aufgabenstellung verweist im Einklang mit unterschiedlichen Textsignalen auf eine doppelte Lesart von Depperts Kurzprosatext: zum einen realistisches Szenario moderner Kriegsführung in ihrer Auswirkung auf Kinder, zum anderen modernes literarisches Antimärchen
 - Deppert hält sich enger an die Urfassung aus dem „Märchenbuch“ der Brüder Grimm als Büchner. Zugleich steigert er den Defätismus des Büchnerschen

- Antimärchens durch seine realistische Umdeutung der Märchenmotive (Funktionswandel des Sternenmotivs)
- Im Gegensatz zur zyklischen Statik der Verlassenheit bei Büchner arbeitet Deppert wieder wie das ursprüngliche Märchen nach dem Prinzip der Steigerung mit einer Schlusspointe als Klimax
 - Das ursprüngliche „Märchenbuch“ erscheint bei Deppert explizit als überholtes mythisches Muster, das keine Utopie bereithält, sondern als pervertiertes moralisches Lehrstück Szene für Szene tiefer ins Verderben führt (tragische Ironie)
- Darstellungsleistung
 - Die Ergebnisse der Analyse sollen sinnvoll strukturiert, fach- und sprachnormgerecht dargeboten werden und mit funktional integrierten Textzitate belegt sein
 - Die kreative Umsetzung der Sterntaler-Motive kann neue Varianten des Schreibens skizzieren, die die Linie Büchner-Deppert fortsetzen. Sie kann Märchenkritik durch ironische Modernisierung und Trivialisierung üben (z. B. die Lottofee aus dem Bildschirmhimmel). Sie kann aber auch im Gegenzug das utopische Potential des Märchens erneut freizusetzen versuchen. Es müssen nicht alle Teile der geforderten Skizze ausformuliert werden.

Die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler zeigt sich vor allem im Hinblick auf die Leistungen in den Anforderungsbereichen II und III.

Eine „ausreichende“ Verstehens- und Darstellungsleistung muss grundlegende Unterschiede zwischen dem ursprünglichen Märchen und seinen Verarbeitungen erfassen und in ihrer Bedeutungsfunktion bestimmen. Die Darstellung muss verständlich ausgeführt sein. Eine Produktion, die sich eng an eines der Muster anlehnt, kann eine „ausreichende Leistung“ darstellen.

Eine besondere Leistung (gut) der Analyse bestünde darin, die intertextuellen Bezüge von Depperts *Sterntaler* im rechten Verhältnis von Konkretion und Abstraktheit darzustellen (Reaktivierung der Kenntnisse aus dem Unterricht). Die Besonderheit der eigenen Sterntaler-Skizze bemisst sich an der Art und Weise des kreativen Ursprungs mit den vorgegebenen Motiven.

Fritz Deppert: Sterntaler

Vater und Mutter waren umgebracht worden. Es besaß nichts als zerfetzte Kleider auf dem Leib und Brot in der Hand, das ihm Soldaten schenkten, die Vater und Mutter töteten. Es hoffte auf den lieben Gott – als es noch eine Schule gab, hatte es dort von ihm gehört – und ging auf ein freies Feld. Dort begegnete ihm ein alter Mann und nahm ihm das Brot weg. Das Mädchen hatte in einem Märchenbuch Ähnliches gelesen. Es freute sich, hielt es für ein gutes Zeichen, blieb stehen und wartete auf die Kinder, denen es seine Kleider schenken musste. Sie kamen. Sie waren drei. Sie waren größer als das Mädchen, schlugen es, rissen ihm die Kleider vom Leib. Es freute sich, weil es auch das so ähnlich gelesen hatte. Als es nun auf dem freien Feld stand und sich freute und auf den lieben Gott hoffte, fielen Sterne aus dem Himmel. Als sie auf den Boden trafen, waren es niedliche kleine Bomben.

Die Sterntaler, aus Grimms Märchen

Es war einmal ein kleines Mädchen, dem war Vater und Mutter gestorben, und es war so arm, dass es kein Kämmerchen mehr hatte, darin zu wohnen, und kein Bettchen mehr, darin zu schlafen, und endlich gar nichts mehr als die Kleider auf dem Leib und ein Stückchen Brot in der Hand, das ihm ein mitleidiges Herz geschenkt hatte. Es war aber gut und fromm. Und weil es so von aller Welt verlassen war, ging es im Vertrauen auf den lieben Gott hinaus ins Feld. Da begegnete ihm ein armer Mann, der sprach: „Ach, gib mir etwas zu essen, ich bin so hungrig.“ Es reichte ihm das ganze Stückchen Brot und sagte: „Gott segne dir´s“, und ging weiter. Da kam ein Kind, das jammerte und sprach: „Es friert mich so an meinem Kopfe, schenk mir etwas, womit ich ihn bedecken kann.“ Da tat es seine Mütze ab und gab sie ihm. Und als es noch eine Weile gegangen war, kam wieder ein Kind und hatte kein Leibchen und fror: Da gab es ihm seines. Und noch weiter, da bat eins um ein Röcklein, das gab es auch von sich hin. Endlich gelangte es in einen Wald und es war schon dunkel geworden, da kam noch eins und bat um ein Hemdlein und das fromme Mädchen dachte: „Es ist dunkle Nacht, da sieht dich niemand, du kannst wohl dein Hemd weggeben“, und zog das Hemd ab und gab es auch noch hin. Und wie es so stand und gar nichts mehr hatte, fielen auf einmal die Sterne vom Himmel und waren lauter harte blanke Taler. Und ob es gleich sein Hemdlein weggegeben, so hatte es ein neues an und das war vom allerfeinsten Linnen. Da sammelte es sich die Taler hinein und war reich für sein Lebtag.

Das Märchen der Großmutter aus „Woyzeck“ von Georg Büchner

Es war einmal ein arm Kind und hatt kein Vater und keine Mutter, war alles tot, und war niemand mehr auf der Welt. Alles tot und es is hingangen und hat gesucht Tag und Nacht. Und weil auf der Erde niemand mehr war, wollt´s in Himmel gehen und der Mond guckt es so freundlich an und wie es endlich zum Mond kam, war´s ein Stück faul Holz. Und da is es zur Sonn gangen und wie es zur Sonn kam, war´s ein verwelkt Sonneblum. Und wie´s zu den Sternen kam, waren´s kleine goldne Mücken, die waren angesteckt, wie der Neuntöter sie auf die Schlehen steckt. Und wie´s wieder auf die Erde wollt, war die Erde ein umgestürzter Hafen. Und da hat sich´s hingesezt und geweint und da sitzt es noch und is ganz allein.

Aufgabenart II C: Vergleichende Analyse von zwei literarischen Texten

Texte

Joseph von Eichendorff: *Der frohe Wandersmann* (aus: *Aus dem Leben eines Taugenichts*, 1826)

Gottfried Benn, *Reisen* (1950)

Aufgabenstellung (Grundkurs)

Analysieren Sie vergleichend die beiden Gedichte.

Aufgabenstellung (Leistungskurs)

- 1) Analysieren Sie die beiden Gedichte.
- 2) Vergleichen Sie die beiden Gedichte unter besonderer Berücksichtigung ihrer Epochenmerkmale.

Bezug zu den Kurshalbjahren 12/I und 13/I

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

Anhand von thematisch und motivisch verwandten Gedichten ist der Vergleich des lyrischen Sprechens in unterschiedlichen Epochen Gegenstand der unterrichtlichen Arbeit beider Kursarten. In 12/I wurden Formen der Selbstdarstellung und Selbstverwirklichung des Individuums untersucht, die beim Epochenwandel vom 18. zum 19. Jahrhundert wirksam waren und das Menschenbild sowie das Welt- und Kunstverständnis der goethezeitlichen Kunstperiode bzw. der Romantik prägten. Im 2. Unterrichtsvorhaben von 13/I wurde die Arbeit an nicht-literarischen Texten mit der Behandlung von Lyrik des 20. Jahrhunderts v.a. Benns *Verlorenes Ich* verbunden.

Vor diesem Hintergrund sind die folgenden Ergebnisse und Teilleistungen zu erwarten:

- Verstehensleistung Anforderungsbereiche I und II
 - Eichendorffs Reiselied ist als romantisches Gedicht zu identifizieren, das trotz trügerischer Einfachheit (sangbare Volksliedstrophe) artifiziell gestaltet ist: zyklische Struktur, Oppositionen, Alliterationen, Metaphern und Symbole.
 - Die symbolischen Landschafts- und Naturbilder sind (dem religiös-geschichtsphilosophischen Denken) der Romantik zuzuweisen: Gegensatz von philiströser Enge und Weltoffenheit, Gegenwelten von Stadt und Natur, utopische Einheit von Mensch und Natur, Gottvertrauen und Weltgeborgenheit.
- Der Vergleich bewegt sich in den Anforderungsbereichen II und III:
 - Eichendorffs Wunder-Welt ist dem Menschen immer auch Heimat, die begnadete Lebensreise führt in die ewige himmlische Heimat. Demgegenüber vertritt Benns skeptisches Reisegedicht trotz motivisch-thematischer Verwandtschaft die radikale Gegenposition: Weltfremdheit des in „Wüstennot“ vereinsamten modernen Ichs, das seine gefährdete Existenz mühsam gegen die andrängende „Leere“ zu bewahren versucht.
 - Formal entspricht dem unterschiedlichen Lebensgefühl der Gegensatz zwischen sangbarer Volksliedstrophe und prosaischem Konversationston mit rhetorischen Fragen und Anredepronomen.
 - Motivischer Kontrast zwischen Eichendorffs Naturbildern, die im Gedicht scheinbar „organisch“, und Benns Straßennamen, die künstlich und „montiert“ wirken.
- Darstellungsleistung
 - Die Ergebnisse sollen sinnvoll strukturiert, fach- und sprachnormgerecht dargeboten werden mit funktional integrierten Textzitatzen.

Die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler zeigt sich vor allem im Hinblick auf die Leistungen in den Anforderungsbereichen II und III.

Eine „ausreichende“ Verstehens- und Darstellungsleistung muss grundlegende Unterschiede zwischen Eichendorffs und Benns lyrischer Verarbeitung des Reismotivs erfassen und sie ansatzweise literarhistorisch einordnen. Die Darstellung muss verständlich ausgeführt sein.

Auch bei der vergleichenden Analyse in einem Grundkurs wird die exemplarische Hervorhebung und knappe literarhistorische Einordnung der unterschiedlichen Epochenmerkmale beider Gedichte erwartet. In einem Leistungskurs müssen die Epochenmerkmale differenziertere Berücksichtigung finden und umfassender in den jeweiligen Epochenkontext eingeordnet werden. Dabei ist das utopische, religiös-geschichtsphilosophische Denken der Romantik, dem Eichendorffs Naturbilder entstammen, genauer zu entfalten. In der Gegenüberstellung ist auch die moderne Skepsis in Benns Gedicht näher zu erläutern. Hier scheint in der Gefährdung durch Sinn-„Leere“ noch ein Rückzug auf das „sich umgrenzende Ich“ möglich. Im Gedicht *Verlorenes Ich* dagegen erscheint das moderne Ich sogar „zersprengt von Stratosphären“.

Eine besondere Leistung im Leistungskurs bestünde darin, trotz aller Gegensätzlichkeiten im Lebensgefühl der zu vergleichenden Gedichte latente Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten. Auch die authentischen Straßennamen Benns haben keine realistische Beschreibungs-, sondern symbolische Verweisungsfunktion. Auch er arbeitet mit religiösen Begriffen und Motiven und zeigt neben moderner Skepsis auch eine Modernitäts-Skepsis (vgl. auch die rückwärts gewandte Trauer über das *Verlorene Ich*), die ihn mit der Romantik verbindet. Umgekehrt können Eichendorffs zunächst naiv anmutende Naturbilder als Montagestücke der Chiffrensprache romantischer Lyrik bestimmt werden, die auf moderne Formen lyrischen Sprechens vorausdeutet.

Joseph von Eichendorff
Der frohe Wandersmann (Reisesegen)

*Wem Gott will rechte Gunst erweisen,
Den schickt er in die weite Welt;
Dem will er seine Wunder weisen
In Berg und Wald und Strom und Welt.*

*Die Trägen, die zu Hause liegen,
Erquicket nicht das Morgenrot,
Sie wissen nur von Kinderwiegen,
Von Sorgen, Last und Not um Brot.*

*Die Bächlein von den Bergen springen,
Die Lerchen schwirren hoch vor Lust,
Was sollt ich nicht mit ihnen singen
Aus voller Kehle und frischer Brust?*

*Den lieben Gott lass ich nur walten;
Der Bächlein, Lerchen, Wald und Feld
Und Erd und Himmel will erhalten,
Hat auch mein Sach aufs best bestellt!*

Gottfried Benn
Reisen

*Meinen Sie Zürich zum Beispiel
sei eine tiefere Stadt,
wo man Wunder und Weihen
immer als Inhalt hat?*

*Meinen Sie, aus Habana,
weiß und hibiskusrot,
bräuche ein ewiges Manna
für Ihre Wüstennot?*

*Bahnhofstraßen und Rueen,
Boulevards, Lidos, Laan –
selbst auf den Fifth Avenueen
fällt Sie die Leere an –*

*ach, vergeblich das Fahren!
Spät erst erfahren Sie sich:
bleiben und stille bewahren
das sich umgrenzende Ich.*

Aufgabenart III A: Argumentative Entfaltung eines fachspezifischen Sachverhalts bzw. Problems oder eines Problems, dessen Hintergrund aus dem fächerverbindenden Unterricht bekannt ist, im Anschluss an eine Textvorlage

Text

Deborah Tannen: Andere Worte, andere Welten. Kommunikation zwischen Frauen und Männern. Frankfurt/New York 1997 (S. 26 ff.)

Aufgabenstellung

Geben Sie den Argumentationsgang des Textes wieder, erläutern Sie die einzelnen Aussagen durch eigene Beispiele und nehmen Sie kritisch Stellung. Beziehen Sie sich bei Ihrer Stellungnahme auf andere Ihnen bekannte Positionen der feministischen Gesprächsanalyse.

Bezug zu den Kurshalbjahren 12/II und 13/I (Grundkurs)

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

Fragen des geschlechtsspezifischen Sprachgebrauchs als Indikator von Rollenerwartungen waren sowohl im Arbeitsbereich „Umgang mit Texten“ (Lektüre von Lessing *Emilia Galotti*, Christa Wolf *Kassandra*) Thema als auch im Arbeitsbereich „Sprachreflexion“ Gegenstand des Unterrichts (Sprache der Gefühle, Gesprächsverhalten, Frauensprache – Männerprache). Das Problem der unterschiedlichen wissenschaftlichen Zugangsweisen (normatives sprachdidaktisches „Programm“ zur Verbesserung der Situation von Frauen vs. Deskription unterschiedlicher Gesprächsverhaltensweisen nach Watzlawick) war mehrfach Gegenstand des Unterrichts. Die Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit (Kontextabhängigkeit) sprachlicher Formulierungen ist im Zusammenhang der Gesprächsanalyse thematisiert worden.

Vor dem Hintergrund dieser unterrichtlichen Voraussetzungen sind die folgenden Schülerleistungen zu erwarten:

- Verstehensleistung Anforderungsbereich I und II
 - Inhaltliche Wiedergabe der Argumentation mit eigenen Worten; dabei Benutzung eingeführter sprachwissenschaftlicher Begriffe wie die im Text genannten „Unterbrechen vs. Schweigsamkeit“; „dominantes vs. unterstützendes Gesprächsverhalten“ usw.
 - Gegenüberstellung formaler Sprachanalyse, die sprachlichen/stilistischen Indikatoren eindeutige Intentionen zuordnet, und pragmatischer Gesprächsanalyse, die den „kulturellen Hintergrund“ einbezieht und mit der Kontextabhängigkeit von Äußerungen rechnet
 - Klärung der im Text als neu eingeführten Position „Mehrdeutigkeit sprachlicher Strategien“

- Verstehensleistung Anforderungsbereiche II und III
 - Begriffliche Benennung und Charakteristik der dargestellten Untersuchungsweisen
 - Konkretisierung von abstrakten Positionen des Textes anhand von Fallbeispielen und deren Erläuterung (das „passende Beispiel“ als überzeugendes Argument für eine Erkenntnis – und zwar in Analogie zu dem von Tannen selbst angeführten Fallbeispiel)
 - Kritische Würdigung der von Tannen zitierten soziolinguistischen Forschungsansätze (einzelne Formen der Sprachverwendung als Hinweis auf geschlechtsspezifische Haltungen), dabei Unterscheidung von Feststellungen, die sich auf das (patriarchalische) Sprachsystem beziehen, und solchen, die sich auf das *kommunikative Verhalten* von Männern und Frauen (unterschiedlicher Herkunft in unterschiedlichen kulturellen Kontexten) beziehen
 - Begründete eigene Einschätzung der „Auswirkungen“ feministischer Sprachforschung und Gesprächsanalyse auf die Beziehung der Geschlechter
- Darstellungsleistung
 - Aufzählung und Kommentierung weiterer sprachlicher „Strategien“, die Dominanzverhalten in Gesprächen zeigen, und Diskussion, inwieweit diese sprachlichen Indikatoren solche des alltäglichen „männlichen“ Sprachgebrauchs sind.

Die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler zeigt sich vor allem im Hinblick auf die Leistungen in den Anforderungsbereichen II und III.

Die Anforderungen in Bezug auf die Verstehens- und Darstellungsleistung sind „ausreichend“ erfüllt, wenn

- der Unterschied zwischen den von Tannen zitierten formalen Gesprächsanalysen und der von ihr vorgeschlagenen pragmatischen Analyse (Berücksichtigung des kulturellen Hintergrunds, Mehrdeutigkeit sprachlicher Indizien) erkannt ist
- einige der angeführten und diskutierten Fallbeispiele zeigen, dass das begrifflich Benannte konkretisiert werden kann
- die Darstellung die Unterscheidung von Fragestellungen, die sich auf das Sprachsystem beziehen, und Feststellungen, die sich auf den Sprachgebrauch beziehen, erkennen lässt.

Eine besondere Leistung (gut) bestünde darin,

- den Argumentationsgang des Textes konzis darzustellen
- treffende Beispiele für die Mehrdeutigkeit sprachlicher Mittel in unterschiedlichen Kontexten zu finden (vorzugsweise aus den behandelten literarischen Texten) und
- Tannens Position in der eigenen Stellungnahme aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten.

Deborah Tannen

In der Gesprächsanalyse gehen viele WissenschaftlerInnen von der unausgesprochenen Annahme aus, dass alle SprecherInnen mit ähnlichen Auslegungsmethoden vorgehen; so kann ein einzelnes Rede-Beispiel stellvertretend dafür herange-

zogen werden, wie die Rede bei allen SprecherInnen wirkt. Für einige Aspekte des Gesprächs trifft das zweifellos zu. Ein großer Teil der soziolinguistischen Forschungsliteratur macht jedoch deutlich, dass dies für viele Aspekte des Gesprächs lediglich insofern der Fall ist, als auch der kulturelle Hintergrund geteilt wird. In dem Maß, wie sich die kulturellen Hintergründe unterscheiden, weichen wahrscheinlich auch die Auslegungsmethoden und der gewohnte Gebrauch vieler sprachlicher Strategien voneinander ab.

Meine eigene Forschungsarbeit zeigt, dass kultureller Unterschied sich nicht auf die groben und offensichtlichen Klassifizierungen nach Herkunftsland und Muttersprache begrenzt, sondern auch hinsichtlich subkultureller Klassifizierungen wie ethnische Erbe, Schicht, geographische Gegend, Alter und Geschlecht besteht.[...] Ich beziehe mich hier auf diese Arbeit, um zu zeigen, dass spezifische sprachliche Strategien in ihren Bedeutungen weit voneinander abweichen können. Diese Einsicht ist besonders wichtig für die Forschung zur Sprache und Geschlechtsspezifität, in der häufig das Ziel verfolgt worden ist, die sprachlichen Mittel zu beschreiben, mit denen Männer in der Interaktion Frauen dominieren. Dass Männer Frauen dominieren, steht außer Frage; was ich zur Diskussion stelle, sind Ursprung und Mechanismus von Dominanz und anderer zwischenmenschlicher Absichten und Wirkungen. Ich werde zeigen, dass der Ursprung von Dominanz oder einer beliebigen zwischenmenschlichen Absicht oder Wirkung nicht an sprachlichen Strategien wie Unterbrechung, Wortreichtum, Schweigen und dem Anschneiden von Gesprächsthemen festzumachen ist, wie behauptet worden ist. Ebenso kann der Ursprung weiblicher Ohnmacht nicht an sprachlichen Strategien wie Indirektheit, Schweigsamkeit, Stillschweigen und Bestätigungsfragen festgemacht werden, wie ebenfalls behauptet worden ist. Das lässt sich deshalb nicht aufrechterhalten, weil die gleichen sprachlichen Mittel für unterschiedliche, sogar gegensätzliche Zwecke verwendet werden und in verschiedenen Zusammenhängen unterschiedliche, sogar gegensätzliche Wirkungen haben können. Also kann eine Strategie, die scheinbar oder wirklich beabsichtigt zu dominieren, in einem anderen Zusammenhang, oder durch eine/n andere/n SprecherIn beabsichtigen oder dazu verwendet werden, eine Verbindung herzustellen. Ebenso kann eine Strategie mit der scheinbaren oder tatsächlichen Absicht, eine Verbindung zu schaffen, in einem anderen Zusammenhang, beziehungsweise durch eine/n andere/n SprecherIn beabsichtigen oder dazu verwendet werden, Dominanz herzustellen.

Anders gesagt, die »wahre« Absicht oder das »wahre« Motiv einer beliebigen Äußerung lässt sich nicht allein aus der Untersuchung der sprachlichen Form bestimmen. Zum einen sind Absichten und Wirkungen nicht deckungsgleich. Zum anderen ist die menschliche Interaktion eine »gemeinsame Produktion«, wie die soziolinguistische Forschungsliteratur immer wieder betont hat [...]: alles, was geschieht, ist das Ergebnis der Interaktion aller TeilnehmerInnen. Der Ursprung der Mehrdeutigkeit und Vieldeutigkeit sprachlicher Strategien ist die paradoxe Beziehung zwischen der Dynamik von Macht und von Solidarität. [...]

Diese Mehrdeutigkeit wird im folgenden, flüchtigen Gespräch deutlich. Zwei Frauen waren auf dem Weg von einem Gebäude zu einem anderen, um an einer Konferenz teilzunehmen. Ein Mann kam dazu, den sie beide kannten; er war gerade aus einem dritten Gebäude herausgekommen und auf dem Weg zu derselben Konferenz. Eine der Frauen begrüßte den Mann und machte die Bemerkung »Wo hast du denn deinen Mantel?« Der Mann erwiderte: »Danke, Mutti«. Seine Reaktion

stellte die Bemerkung der Frau als Einleitung in einem Machtkampf dar: eine Mutter sagt zu einem Kind, es soll seinen Mantel anziehen. Die Frau könnte diese Bemerkung jedoch in der Absicht gemacht haben, freundliches Interesse und nicht elterliche Fürsorge zu zeigen. War es Macht (herablassend, wie ein Elternteil einem Kind gegenüber) oder Solidarität (freundlich, wie unter vertrauten Gleichgestellten)? Wie der Mann die Bemerkung aufgenommen hat, ist klar; mit welcher Absicht die Frau die Bemerkung gemacht hat, ist nicht klar.

Aufgabenart III B: Argumentative Entfaltung eines fachspezifischen Sachverhalts bzw. Problems oder eines Problems, dessen fachlicher Hintergrund aus dem fächerverbindenden Unterricht bekannt ist, unter Vorgabe einer Kommunikationssituation

Texte

Auszug aus Roman Herzog: Die Rechte des Menschen. In: DIE ZEIT v. 06.09.1996

Auszug aus Richard Herzinger: Die Moral als Sahnehäubchen. In: DIE ZEIT v. 27.09.1996

Aufgabenstellung

Die vorgelegten Texte geben zwei unterschiedliche Positionen in einer Ihnen bekannten Diskussion aus der Wochenzeitung DIE ZEIT wieder. Verfassen Sie einen ausführlichen Beitrag für diese Zeitung, in dem Sie unter Bezug auf die vorgelegten Texte Stellung beziehen im Spannungsfeld zwischen universalen Menschenrechten und dem Recht auf kulturelle Selbstbestimmung. Ziehen Sie dabei Ihnen bekannte und/oder aktuelle Beispiele heran.

Bezug auf die Unterrichtshalbjahre 12/I und 13/I (Leistungskurs)

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

In der Beispielsequenz in 3.4.1 (siehe oben) wird für 12/I ein Unterrichtsvorhaben mit dem thematischen Schwerpunkt „Kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Missständen und utopischen Gegenentwürfen“ angesetzt.

Das hier skizzierte Vorhaben sollte in fächerverbindendem Unterricht gemeinsam mit dem Fach Sozialwissenschaften durchgeführt werden. Am Beispiel von amnesty international und seinen Kampagnen kann die internationale Vereinbarung über den Schutz der Menschenrechte als – weitgehend noch – utopischer Entwurf sprachlich und inhaltlich erarbeitet werden. Argumentative Texte führen in das Grundproblem pragmatischer vs. rigoroser Menschenrechtspolitik ein. Anhand von Berichten in den Medien über die realen Missstände in vielen Ländern können die

journalistischen Textsorten der Printmedien und der Funk- und Fernsehberichterstattung erarbeitet sowie die Medienberichterstattung insgesamt kritisch untersucht werden. Schließlich können die verschiedenen Aktionsmöglichkeiten und Text- und Kommunikationsformen der Menschenrechtsorganisation konkret untersucht und selbst ausprobiert werden. Die Schülerinnen und Schüler können und sollen selbst Stellung beziehen und sich laufenden Aktionen von an anschließen bzw. sie kritisieren, beispielsweise der Kampagne gegen die Todesstrafe in den USA oder gegen Menschenrechtsverletzungen im Iran. Dabei bedienen sie sich der erarbeiteten Textsorten und können die Wirksamkeit ihrer Argumente, Texte und Aktionen in der öffentlichen Auseinandersetzung erproben.

In 13/I sieht die Beispielsequenz ein Unterrichtsvorhaben zu „Kunstkritik, Kulturkritik, Sprachskepsis, Medienkritik“ vor. Hier können sich die Schülerinnen und Schüler beispielsweise mit dem Themenfeld Sprache und Kultur auseinandersetzen. Texte zur Debatte um die Humboldt-Sapir-Whorf-Hypothese und zur Konstruktion von Wirklichkeit und Kultur durch Sprache sowie zur Enkulturation der Kinder durch Sprache führen die wechselseitige Beziehung vor Augen. Eine Aufarbeitung der Auseinandersetzung um die „Multikulturelle Gesellschaft“ führt zu der Kernfrage des Rechts auf kulturelle Selbstbestimmung und auf Bewahrung kultureller Identität. Dies kann auch eine Analyse der Darstellung anderer – beispielsweise islamisch geprägter – Kulturen in den Medien beinhalten.

Vor dem Hintergrund dieser unterrichtlichen Voraussetzungen sind die folgenden Ergebnisse und Teilleistungen zu erwarten:

- Verstehensleistung Anforderungsbereiche I und II:
 - Reaktivierung der wichtigsten Positionen der Menschenrechtsdebatte: die Menschenrechte, die Grundsätze und die Arbeit von amnesty international und die Kritik an ihnen, das Problem der Wirksamkeit von Menschenrechtsarbeit, der Einfluss der Medien
 - Reaktivierung von wichtigen Beispielen, anhand derer sich Kontroversen in der Vergangenheit entzündet haben (China, Iran, USA, Südafrika etc.)
 - Darstellen und Verorten der jeweiligen Positionen von Herzog und Herzinger in dem Problemfeld der politischen Durchsetzung der Menschenrechte
 - Reaktivierung der wichtigsten Argumente in der Debatte um die „multikulturelle“ Gesellschaft und ihre sprach- und kulturphilosophischen Fundierungen
- Darstellungsleistung inhaltliche Anforderungsbereiche II und III:
 - Entfaltung und Problematisierung des Begriffs der sprachlich-kulturellen Identität
 - Entfaltung und Problematisierung der Universalität der Menschenrechte und ihrer Grundprinzipien
 - Zusammenführen der Menschenrechtsthematik mit der Thematik der Bewahrung kultureller Identität
 - Aktivierung von Kenntnissen über wichtige Beispiele (z. B. Afghanistan) und die Berichterstattung in den Medien darüber
 - Vergewisserung und Formulierung des eigenen Standpunktes
- Darstellungsleistung: Aufbau einer Argumentation; Anforderungsbereiche II und III:
 - wirkungsvoller „Aufhänger“

- Thesen und Gegenthesen aus der Menschenrechtsdebatte
- Thesen und Gegenthesen aus der Diskussion um das Recht auf kulturelle Identität
- prägnante Darstellung der illustrierenden Beispiele
- Entwicklung und Durchführung einer wirkungsvollen Darstellungskonzeption, die z. B. monotone Gegenüberstellung von Thesen vermeidet
- überzeugender Appell.

Die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler zeigt sich vor allem im Hinblick auf die Leistungen in den Anforderungsbereichen II und III.

Eine Leistung soll „ausreichend“ genannt werden, wenn die beiden Positionen im Grundsatz erkannt sind, das Verständnis wesentlicher Begriffe deutlich wird, die eigene Position textsortengemäß dargestellt wird.

„Gut“ kann eine Leistung genannt werden, die die beiden Positionen treffend und differenziert in den umfassend dargestellten Kontext der Debatte über Menschenrechte und „multikulturelle“ Gesellschaft einordnet. Dabei sind die Leitbegriffe und –themen sorgfältig zu explizieren, der eigene Standpunkt ist unter Bezugnahme auf die Positionen Herzogs und Herzingers argumentativ und pointiert zur Geltung zu bringen.

Roman Herzog: Die Rechte des Menschen

... Die größten Schwierigkeiten im internationalen Diskurs bietet eine Gruppe von Menschenrechten, die ich hier unter der Überschrift „Freiheit des Denkens“ zusammenfassen möchte und zu der Rechte wie Religionsfreiheit, Meinungsfreiheit, Medienfreiheit, Wissenschaftsfreiheit und Kunstfreiheit gehören. Für uns Europäer sind alle diese Rechte schlechterdings konstituierend. Vor allem wissen wir, dass unsere gesamte geistige und politische Kultur, ebenso aber auch unser Erkenntnisstand in den Natur-, Gesellschafts- und Geisteswissenschaften ohne sie nicht bestünde.

Gerade in diesem Punkt stoßen wir aber bei unseren Gesprächspartnern immer wieder auf besondere Verständnisprobleme. Wir stehen heute, wenn nicht alles trägt, am Beginn einer neuen weltpolitischen Epoche. Kulturen und Philosophien, die bis vor kurzem noch unterdrückt oder doch wenig potent waren, erwachen zu neuem Selbstbewusstsein [...] Buddhismus, Hinduismus, Islam und Konfuzianismus.

Dazu kommt ein Weiteres: Je selbstständiger die Völker der ehemals „Dritten“ Welt werden, desto mehr erkennen sie ihren eigenen Wert und suchen nach eigener Identität. Viele von ihnen müssen sich dabei noch von den Verwundungen und Kränkungen langer kolonialer Bevormundung befreien, liegen überdies in einem oft fast aussichtslosen Kampf um ihre Ernährung und die primitivste Versorgung mit Wasser, Wohnraum, Gesundheitspflege, Bildung. Daher sind sie versucht, der Befriedigung dieser Grundbedürfnisse, hinter denen ja schließlich auch Menschenrechte stehen, gegenüber allen anderen Menschenrechtsüberlegungen den absoluten Vorrang zu geben.

Wer den internationalen Menschenrechtsdialog voranbringen will, muss sich diese Problematik stets vor Augen halten und auch dann wird er es sowohl im Dialog wie auch in der Konzeption seiner eigenen politischen Maßnahmen außerordentlich schwer haben. Für hungrige Menschen hat ein Recht wie die Meinungsfreiheit zwangsläufig geringere Bedeutung als für satte. Für einen Afrikaner, der noch in seiner Stammestradiation lebt, ist die Idee der Individualrechte zwangsläufig weniger interessant als für die Mitglieder der individualistischen westlichen Gesellschaften. Und für einen Chinesen, der mit der konfuzianischen Pflichtethik aufgewachsen ist, wird es nicht ganz leicht sein einzusehen, dass Rechte so sehr im Vordergrund stehen müssen, wie es unseren Überzeugungen entspricht ...

Richard Herzinger: Die Moral als Sahnehäubchen

... Zu den beliebtesten Einwänden gegen die universale Geltung elementarer Menschenrechte gehört die Behauptung, Individualrechte wie die Meinungs- und Pressefreiheit seien sekundäre Werte im Vergleich zu den primären Menschenrechten auf Nahrung, Kleidung und Wohnung. Die Individualrechte seien auf die Bedingungen wohlhabender westlicher Nationen zugeschnitten, gingen aber an der Realität verelendeter Länder der „Dritten Welt“ völlig vorbei.

So erklärte Roman Herzog in der ZEIT: „Für hungrige Menschen hat ein Recht wie die Meinungsfreiheit zwangsläufig geringere Bedeutung als für satte.“ Das ist ein grundlegender Irrtum. Gerade für die Armen und Ärmsten ist die Meinungs- und Informationsfreiheit von größter Bedeutung. Denn erst Redefreiheit ermöglicht es ihnen, ihre wirkliche Lage bekannt zu machen und Druck auf die Herrschenden auszuüben, sie zu verbessern. In Europa war die Durchsetzung verbrieftter Grundrechte auch für die Arbeiterklasse eine Voraussetzung für Sozialreformen. Meinungsfreiheit ist kein Luxus für Privilegierte, sondern ein unverzichtbares Instrument vor allem im Interesse der am meisten Benachteiligten in einer Gesellschaft. Umgekehrt wird also ein Schuh daraus: Eher noch könnte der Satte auf die Meinungsfreiheit verzichten als der Hungrige. Universale Menschenrechtsprinzipien sind nach dem Verständnis westlicher Demokratien in jedem Fall von höherem Wert als ihnen widersprechende Werte einer partikularen Kultur. Wer dies bestreitet und Universalien nur unter der Bedingung Geltung verschaffen will, dass sie partikularen Werten nicht zuwiderlaufen, hat den Kern der Menschenrechtsidee bereits preisgegeben.

Universalismus und kultureller Partikularismus sind zwei sich ausschließende Prinzipien, zwischen denen eine eindeutige Entscheidung getroffen werden muss. Prinzipielle Klarheit westlicher Außenpolitik in Wertfragen schließt aber pragmatisches politisches Handeln keineswegs aus, sondern gibt diesem erst seine Orientierung und seinen Sinn. Der Westen wird sein Verhalten gegenüber Staaten, die seine Prinzipien grundsätzlich ablehnen, immer unter Berücksichtigung konkreter Kräfteverhältnisse und gemäß genauer Interessendefinitionen bestimmen müssen. Er darf aber seine Grundprinzipien nicht verwässern, indem er die Argumente seiner Gegner übernimmt ...

5.4 Die mündliche Abiturprüfung

Für die mündliche Prüfung gelten im Grundsatz die gleichen Anforderungen wie für die schriftliche Prüfung.

Die Prüfung ist insgesamt so anzulegen, dass der Prüfling

- sicheres, geordnetes Wissen
- Vertrautheit mit der Arbeitsweise des Faches
- Verständnis- und Urteilsfähigkeit
- selbstständiges Denken
- Sinn für Zusammenhänge des Fachbereichs
- Darstellungsvermögen

beweisen kann.

Der Prüfling soll in einem ersten Teil selbstständig die vorbereitete Aufgabe in zusammenhängendem Vortrag zu lösen versuchen. In einem zweiten Teil sollen vor allem größere fachliche und fachübergreifende Zusammenhänge in einem Prüfungsgespräch angesprochen werden.

5.4.1 Aufgabenstellung für den ersten Teil der mündlichen Prüfung

Für jede Prüfung ist den Prüflingen eine für sie neue, begrenzte Aufgabe zu stellen.

Für die Aufgabe sollte ein kürzerer Text vorgelegt werden (ca. 1–1½ DIN-A-4-Seiten, 1½-zeilig mit 12-Punkte-Schrift). Der Text muss – auch wenn es sich um einen Textausschnitt handelt – in seiner kommunikativen Struktur verständlich sein. Zur Frage der Formulierung der Aufgabe wird auf den Abschnitt 5.3.4 Aufgabenbeispiele verwiesen.

Die Aufgabenstellung für den ersten Teil sollte so angelegt sein, dass sich aus ihr das Prüfungsgespräch über größere fachliche Zusammenhänge im zweiten Teil entwickeln lässt. Die Prüfung darf nicht so angelegt sein, dass nur eine bestimmte Notenstufe erreichbar ist.

Für die Aufgabenstellung im ersten Teil der Prüfung sind die folgenden Aufgabenarten vorgesehen:

Aufgabenart 1: Analyse eines Sachtextes (in der Regel unter Nennung eines Bearbeitungsschwerpunktes)

Aufgabenart 2: Analyse eines literarischen Textes (in der Regel unter Nennung eines Bearbeitungsschwerpunktes)

Aufgabenart 3: Argumentative Entfaltung eines fachspezifischen Sachverhalts oder eines Problems, dessen fachlicher Hintergrund aus dem (fächerverbindenden) Deutschunterricht bekannt ist (3a); es kann auch eine Form gewählt werden, bei der eine Kommunikationssituation vorgegeben wird, für die ein Sachverhalt/Problembereich aufbereitet werden soll (3b).

Die Aufgabenstellung muss eine Arbeitsanweisung enthalten, die deutlich macht, welche Operationen durchgeführt werden sollen. Auch wenn mehrere Bearbeitungsschwerpunkte vorgegeben sind, muss die Aufgabenstellung eine geschlossene, zusammenhängende Darstellung ermöglichen.

Im Übrigen gelten die Bestimmungen der §§ 36 bis 38 APO-GOST.

5.4.2 Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung

Der zweite Teil der Prüfung besteht aus einem Prüfungsgespräch, das vor allem größere fachliche und fachübergreifende Zusammenhänge überprüfen soll.

Die Schülerinnen und Schüler sollen nachweisen, dass sie auf der Grundlage ihrer Kenntnisse in der Lage sind, Zusammenhänge innerhalb größerer Sachbereiche und fachlicher Fragestellungen herzustellen. Dabei kann es sich z. B. um die historische bzw. literarsoziologische Einordnung eines Werkes handeln, um den Strukturvergleich mehrerer Werke oder um die Herstellung von Beziehungen zwischen einem literatur- oder sprachtheoretischen Text und Primärtexten.

Der zweite Teil der Prüfung sollte etwa die Hälfte der Gesamtprüfungszeit in Anspruch nehmen. Im Übrigen gelten die Bestimmungen der §§ 36 bis 38 APO-GOST.

5.4.3 Bewertung der Prüfungsleistungen

Für die Bewertung der Prüfungsleistungen gelten in der mündlichen Prüfung die gleichen Grundsätze wie für die schriftliche Prüfung (vgl. 5.3.3).

Die der Struktur der Prüfungsaufgabe zu Grunde liegenden Anforderungsbereiche sind dabei zu beachten (vgl. 5.2).

Außerdem ergeben sich für das Prüfungsgespräch ergänzende Bewertungskriterien wie z. B.

- richtiges Erfassen von Fachfragen
- sach- und adressatengerechtes Antworten
- Erkennen und Erläutern von Schwierigkeiten, die im Gespräch auftreten
- Einbringen und Verarbeiten weiterführender Fragestellungen im Verlauf des Prüfungsgesprächs.

Die Anforderungen an das Darstellungsvermögen stimmen bei allen Aufgabenarten so weit überein, dass sie unabhängig von der Aufgabenart – spezifiziert nur für den ersten und zweiten Teil der Prüfung – formuliert werden können. Für den Schüler Vortrag gelten folgende Anforderungen:

- selbstständige, sach- und methodengerechte Gliederung
- klare Begrifflichkeit
- sach- und adressatengerechter Ausdruck in Wortlaut und Satzbau
- deutliches Sprechen

Für die Beurteilung der Gesamtleistung ist das Verhältnis der beiden Prüfungsteile zueinander von Bedeutung. Der zweite Teil muss den Prüflingen die Chance bieten, eine Minderleistung im ersten Teil zu korrigieren. Daraus folgt, dass der erste Teil nicht zu Lasten des zweiten ausgedehnt werden darf.

5.4.4 Beispiele für Prüfungsaufgaben in der mündlichen Abiturprüfung

Aufgabenart 1: Analyse eines Sachtextes

Text

Dieter E. Zimmer: Sprachkritik. (Aus: Redens Arten. Über Trends und Tollheiten im neudeutschen Sprachgebrauch. Zürich 1988, S. 9f.)

Aufgabenstellung

Arbeiten Sie die wesentlichen Gedanken des Textes heraus. Ziehen Sie vergleichend andere Beispiele für Sprachkritik hinzu und setzen Sie sich abschließend mit den Gedanken des Verfassers auseinander.

Bezug zu den Kurshalbjahren 12/I und 13/I (Grundkurs)

Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung

Im Rahmen des Themas „Sprachnormen und Gesellschaft“ haben die Schülerinnen und Schüler sich in 13/I mit zwei Schwerpunktthemen neuerer Sprachkritik auseinander gesetzt: mit der Diskussion über die angebliche Überfremdung des Deutschen durch Fremdwörter und mit der Debatte über sexistischen Sprachgebrauch. Materialgrundlage für das erste Teilthema waren einige Zeitungsartikel (Leitartikel, Glossen und Leserbriefe) und Werbetexte, bei deren Analyse die Begriffe Fremdwort, Lehnwort, Fachwort genauer bestimmt wurden. Das zweite Thema wurde auf der Grundlage einiger Texte feministischer Sprachkritik behandelt; dabei stand u. a. die Kritik am generischen Maskulinum im Vordergrund. Lösungsvorschläge, z. B. die Verwendung weiblicher und männlicher Personenbezeichnungen mit den unterschiedlichen Konsequenzen in der Schreibung (Verwendung von Klammern oder Schrägstrichen bis hin zum so genannten Binnen-I), wurden diskutiert.

Vor dem Hintergrund dieser unterrichtlichen Voraussetzungen sind die folgenden Ergebnisse und Teilleistungen zu erwarten:

- Verstehensleistung Anforderungsbereich I und II:
 - Zusammenfassung und Erläuterung der Kerngedanken des Verfassers in seiner Skepsis gegenüber einer konservativen Sprachkritik, die aus einem unbestimmten „Sprachempfinden“ ungewohnte Wörter und Wendungen kritisiert
 - demgegenüber stellt Zimmer fest: 1) Sprache ist im steten Wandel begriffen, 2) die in vielen verblassten Metaphern tatsächlich enthaltene Komik wird nur

so lange wahrgenommen, wie man sie wörtlich nimmt, 3) res und verba, Zeichen und Bezeichnetes sind zweierlei: „eine Verschönerung der Sprache verschönert nicht die Welt“

- Anbindung von Kenntnissen aus dem Unterricht über andere aktuelle Themen und Positionen öffentlicher Sprachkritik (Überfremdung durch Fremdwörter, sexistischer Sprachgebrauch) mit dem Ziel, die Gedanken Zimmers durch Parallelen zu erläutern
- Verstehensleistung Anforderungsbereiche II und III:
 - Zimmers Einschätzung der Möglichkeiten und Grenzen öffentlicher Sprachkritik bewerten und zeigen, dass er nicht gegen Sprachkritik überhaupt polemisiert, sondern fragwürdige sprachtheoretische Prämissen (Konservatismus und sprachmagische Illusionen) bloßstellt
 - diese Einschätzung auf andere Diskussionsthemen beziehen und einen eigenen kritischen Standpunkt einnehmen, der Zimmers Einschätzung vom Nutzen der Sprachkritik bekräftigt oder in Frage stellt. So könnte der Fremdwörtergebrauch (Anglizismen im modernen Deutsch) diskutiert oder nach der Funktion von Texterweiterungen durch weibliche Personenbezeichnungen gefragt werden
- Darstellungsleistung:
 - die eigenen Überlegungen im Sinne der Aufgabe geordnet und sprachlich klar vortragen.

Die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler zeigt sich vor allem im Hinblick auf die Leistungen in den Anforderungsbereichen II und III.

Eine „ausreichende“ Leistung muss Grundzüge von Zimmers Kritik an der Sprachkritik rekonstruieren sowie andere Beispiele für Sprachkritik aus dem Unterricht anführen. Der eigene Standpunkt gegenüber konservativer und feministischer Sprachkritik sowie einem (übermäßigen) Fremdwortgebrauch gegenüber muss argumentativ begründet und verständlich dargestellt werden.

Eine besondere Leistung wird an der Art der Beschreibung der sprachlichen Sachverhalte (konkrete Beispielanalyse mit Hilfe von Fachterminologie), der schlüssigen Entfaltung linguistischer Argumente und der Tiefe der Problemerkennung (sprachtheoretische Reflexion) zu erkennen sein.

Mögliche thematische Schwerpunkte des Prüfungsgesprächs im zweiten Prüfungsteil sind:

- Erörterung der Frage, wie Kritik an der Sprache im so genannten „Chandos-Brief“ Hugo von Hofmannsthals vorgetragen wird und welche Funktion sie für das dichterische Schreiben hat
- Erörterung der Frage, wie der öffentliche Sprachgebrauch in Heinrich Manns Roman „Der Untertan“ (Reden des Kaisers, Reden Diederich Heßlings) dargestellt wird und welche Funktion Sprachkritik in diesem Werk hat
- Erörterung der Frage, wie die Sprache der Empfindsamkeit Werthers Briefe in Goethes Briefroman „Die Leiden des jungen Werthers“ prägt.

Unterrichtszusammenhang

„Ein Brief“ von Hugo von Hofmannsthal wurde in 13/1 vor dem Hintergrund des Epochenwandels vom 19. zum 20. Jahrhundert behandelt. Heinrich Manns Roman „Der Untertan“ wurde in 12/II behandelt. Goethes „Werther“ wurde in 12/1 behandelt und in den Epochenwandel vom 18. zum 19. Jahrhundert eingeordnet.

Dieter E. Zimmer

Wenn ich das Wort Sprachkritik höre, kommt mir immer ein Bild vors Auge. Ein Mann schlummert im Löwenzahn am Bahndamm, ein Zug kommt vorbei und weckt ihn und er springt erbost auf, schüttelt die Faust, ruft ihm etwas zu, das der Lärm verschluckt, indes der Zug schon immer kleiner wird.

Die Sprache schert sich wenig um die noch so tief empfundenen Einwürfe des Sprachkritikers. Sie verändert sich in einem fort und lässt sich nicht aufhalten von der Entrüstung über ihren unsteten Wandel. Denn eben darauf läuft Sprachkritik meistens hinaus: dass die Sprache leider nicht mehr ist, was sie einmal war. Das Sprachgehör ist konservativ. Es mag nicht, was es nicht gewöhnt ist.

Meist schreitet solche Sprachkritik gegen einzelne Wörter und Wendungen ein. Gegenwärtig zum Beispiel gerne gegen die Formel ich gehe davon aus, dass ... („steife Sprachprotzerei“, „außen Gips, innen hohl“ und so weiter). Was aber ist es, das gegen sie spricht? Dass sie sehr häufig geworden ist – aber es gibt häufigere. Dass soviel Lauferei leicht ridikul wirkt – aber viele metaphorische Wendungen haben etwas Komisches, wenn man sie wörtlich nimmt, wörtlicher, als es das allgemeine Sprachempfinden tut; voraus“setzen“ oder unter“stellen“ sind, fasst man das ihnen zu Grunde liegende aber verblasste Bild ins Auge, um nichts edler. So bleibt als einziger Grund: dass man früher anders gesagt hat, ich nehme an, dass ... oder ich setze voraus, dass... Tatsächlich verbindet ich gehe davon aus, dass ... beider Bedeutung auf eine höchst praktische Weise und kommt seinen Benutzern somit dermaßen zupass, dass sie sich um alle sprachkritischen Einwände nicht scheren und dabei bleiben werden. Die nächste Generation, groß geworden mit diesem Wort, wird dann nicht mehr begreifen, was man einst an ihm auszusetzen hatte.

Noch größere Enttäuschungen erwarten den Kritiker, der der quasi magischen Vorstellung verhaftet ist, wenn man die Sprache bessere, bessere man auch die Wirklichkeit. Es ist eine tief sitzende Vorstellung, und in gewisser Hinsicht hängen wir ihr alle an, so wie selbst Rationalisten auf Holz klopfen, um Unglück abzuwenden. Wenn wir Wörter wie Tilgungstreckungsdarlehen oder Verlustzuweisungsantrag nur widerstrebend herausbringen, so darum, weil sie uns unvertraut sind und weil wir die Amtsstellen nicht leiden können, auf denen vertraut mit ihnen umgegangen wird; und weil uns missfällt, dass es das, was sie meinen, allen Ernstes geben soll. Und irgendwie machen wir uns dabei die Hoffnung, dass auch die Sachen weniger unleidlich wären, wenn es nur gefälligere Wörter für sie gäbe. Es ist natürlich eine Illusion. Eine Verschönerung der Sprache verschönert nicht die Welt, sondern nur die Sprache. Eine schönende Sprache kann das Widerwärtige sogar nur noch widerwärtiger machen.

Aufgabenart 2: Analyse eines literarischen Textes

Text

Annette von Droste-Hülshoff: An meine Mutter. In: Sämtliche Werke in zwei Bänden. Hrsg. von Günther Weydt und Winfried Woesler. Bd. 2. München 1978. S. 29f.

Aufgabenstellung

Analysieren Sie das Gedicht unter besonderer Berücksichtigung der biographischen Bezüge. Versuchen Sie eine kritische Würdigung der literarischen Qualität des Gedichtes.

Unterrichtszusammenhang

- Für den ersten Prüfungsteil:
 - Die Darstellung weiblicher Existenz in Gedichten von Annette von Droste-Hülshoff (13/II)
 - Das Mutter-Tochter-Verhältnis in Prosatexten von Droste-Hülshoff (13/II)
 - Fragen der literarischen Wirkung und Wertung (13/I)
- Für den zweiten Prüfungsteil:
 - Theodor Fontanes Roman „Effi Briest“ als literarische Darstellung gesellschaftlich determinierten Lebens (12/II)
 - Max Frischs Roman „Homo Faber“ als literarische Darstellung durchkreuzter Lebensentwürfe (12/II).

Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung:

Anforderungsbereiche I und II

Im Gedicht „An meine Mutter“ ist das lyrische Ich die Tochter und zugleich Dichterin. Dementsprechend sind sowohl die Ebene des Wunsches als auch die der Realität gleichermaßen durch künstlerische Produktion („schönes Lied“, „Reime“, „des Liedes zarte Wellen“) wie durch affektive Bindungen („Liebe“, „treue [...] Weise“, des „Herzens Fluten“, „wo man am meisten fühlt“) bestimmt. Das Ergebnis der Analyse sollte einerseits deutlich machen, dass der Wunsch des lyrischen Ichs unerfüllt bleibt (Irrealis), andererseits sollte auf die Imperative der letzten Strophe hingewiesen werden, in denen die Hoffnung auf Erfüllung zum Ausdruck kommt.

Anforderungsbereiche II und III

Im Anschluss an die Analyse hätten die Prüflinge zu erörtern, wie sich das Bestreben der Droste, weibliche und dichterische Existenz zu verbinden, im Text niederschlägt.

Auch eine „ausreichend“ zu nennende Leistung hat die Differenz der Aussagemodi in den drei Gedichtsstrophen und die Unterscheidung der entsprechenden Realitätsebenen zu berücksichtigen. Biographische Kenntnisse über das Verhältnis der Droste zu ihrer Mutter aus dem Unterricht müssen sinnvoll auf das Gedicht bezogen werden. Daraus könnten sich Ansätze zu seiner kritischen Würdigung ergeben.

Als „gute“ Leistung wäre zu werten, wenn die Prüflinge das Gedicht treffend und aspektreich analysieren und zu einer kriteriengeleiteten (evtl. kritischen) Beurteilung seiner literarischen Qualität gelangen.

Im zweiten Prüfungsteil ließe sich an die Biographie der Droste anschließen. Hinzuweisen wäre auch hier auf die Artikulation von Wünschen und der ihnen entgegenstehenden Hindernisse in anderen im Unterricht behandelten Droste-Gedichten, z. B. in „Am Turme“ oder in „Die Schwestern“.

Weiterführen ließe sich dieser Aspekt in der Frage nach anderen weiblichen Lebensentwürfen in der Literatur. Über das Schicksal Effi Briests oder Sabeths in „Homo Faber“ wäre der Anteil der Mütter am Schicksal der Töchter zu thematisieren und ggf. deren Schuld zu erörtern.

An meine Mutter

*So gern hätt` ich ein schönes Lied gemacht
Von deiner Liebe, deiner treuen Weise,
Die Gabe, die für andre immer wacht,
Hätt` ich so gern geweckt zu deinem Preise.*

*Doch wie ich auch gesonnen mehr und mehr,
Und wie ich auch die Reime möchte stellen,
Des Herzens Fluten rollten drüber her,
Zerstörten mir des Liedes zarte Wellen.*

*So nimm die einfach schlichte Gabe hin,
Vom einfach ungeschmückten Wort getragen,
Und meine ganze Seele nimm darin;
Wo man am meisten fühlt, weiß man nicht viel zu sagen.*

Aufgabenart 3 a: Argumentative Entfaltung eines fachspezifischen Sachverhalts oder Problems, dessen fachlicher Hintergrund aus dem fächerverbindenden Unterricht bekannt ist, im Anschluss an eine Textvorlage

Text

Zwei Szenenphotos aus Inszenierungen der „Antigone“ von Jean Anouilh:

- 1) Aufführung der Schaubühne München (1972): Regie: Heinrich Koch
- 2) Aufführung des Théâtre de Boulogne-Billancourt (1987): Regie: Eric Civanyan

Aufgabenstellung

Vergleichen Sie die beiden Szenenphotos und erörtern Sie, welches Verständnis der Kreon-Figur Sie für textangemessen halten.

Unterrichtszusammenhang

- Für den ersten Prüfungsteil:
 - Der mythische Antigone-Stoff auf dem Theater: die Bearbeitungen durch Sophokles und Anouilh als Reaktion auf politische Verhältnisse (12/I)
 - Inszenierungen und filmische Adaptionen literarischer Texte als wirkungsgeschichtliche Dokumente und Produktionen mit eigenem Gewicht (12/II)
- Für den zweiten Prüfungsteil
 - Krieg und Gewalt als Thema essayistischer, lyrischer und filmischer Texte des 20. Jahrhunderts (13/I)
 - Th. W. Adorno: „Erziehung nach Auschwitz“ im Rahmen eines Unterrichtsvorhabens über den Beitrag der Gegenwartsliteratur zum Auschwitz-Diskurs (13/II).

Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung

Anforderungsbereich I

Im ersten Prüfungsteil zeigt der Vergleich der beiden Photos, dass die Kreon-Figur unterschiedlich profiliert wurde. Während sie in der Münchner Inszenierung von 1972 hart zupackend und mitleidlos erscheint, betont die Pariser Inszenierung von 1987 die gutmütigen und dem Leben zugewandten Züge Kreons.

Anforderungsbereiche II und III

Ausgangspunkt der Erörterung ist die Frage, ob der Text beide Interpretationen stützt. Die Argumentation der Schülerin bzw. des Schülers hätte diese Frage zu bejahen, insofern der Text zwei Seiten Kreons realisiert. Der harte und brutale Kreon wäre aufgrund der Uniform in der Nähe jener Machthaber anzusiedeln, die das Schicksal des Einzelnen nicht kümmert und die Rebellion konsequent bestrafen. Im zeitgeschichtlichen Kontext korrespondiert diese Haltung Kreons mit der Haltung des kollaborierenden Vichy-Regimes, dessen Nähe zur NS-Politik die brutale Darstellung Kreons bei Anouilh erklärt. Antigone erscheint in diesem Zusammenhang als Heldin des Widerstands.

Der väterliche Kreon repräsentiert demgegenüber den Beschützer Antigones, der diese zum Leben und zum Kompromiss überreden will. In dieser fürsorglichen Rolle disqualifiziert er um des Überlebens und der Rettung des Landes willen den Widerstand. Aus dieser Perspektive erscheint Antigones Widerstand sinnlos und selbstmörderisch.

Auch für eine „ausreichende“ Leistung müssen die Unterschiede der Szenenphotos klar erkannt und auf konträre Textrezeption und Inszenierungsentscheidungen zurückgeführt werden. Die Frage nach den Auslegungsspielräumen des Textes muss aufgeworfen und in den Grundzügen beantwortet werden.

Eine „gute“ Leistung wird diese Aspekte entsprechend differenzierter entfalten, ihre Konsequenzen für die Auffassung der Antigone-Figur bedenken und die Bedeutung des zeitgeschichtlichen Kontextes von Résistance und Kollaboration für Anouilh's Antigone-Rezeption thematisieren.

Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung

Im zweiten Prüfungsteil ließe sich zunächst der Bezug zu Sophokles herstellen, etwa über die Frage, welche Interpretation der antiken Tragödie näher stehe. Denkbar ist auch eine Vertiefung im Hinblick auf den Konflikt zwischen Hämon und Kreon in der sophokleischen Fassung.

Der Übergang zu einem weiteren Kurshalbjahr wäre mit dem Thema „Sprache der Gewalt – Gewalt in der Sprache“ gegeben. Beispiele aus „LTI“ von Viktor Klemperer können die Sprache der NS-Zeit dokumentieren und aktuelle sprachkritische Beobachtungen ermöglichen.





Aufgabenart 3 b: Argumentative Entfaltung eines fachspezifischen Sachverhalts oder eines Problems, dessen fachlicher Hintergrund aus dem fächerverbindenden Unterricht bekannt ist, unter Vorgabe einer Kommunikationssituation

Text

Jürgen Ostermeyer: Das Unstete – hier wird es zum Prinzip. Zum fünfzigsten Todestag des Physikers Max Planck, aus: FAZ vom 04. Oktober 1997, Nr. 230, Seite 10.

Aufgabenstellung

Vorausgesetzt wird folgende Situation:

Die Schulkonferenz des Gymnasiums Neustadt-Süd will der Schule endlich einen „ordentlichen“ Namen geben, der dem Schulprogramm entspricht und Identifikationsangebote bereithält.

Drei Vorschläge kommen nach informellen Beratungen in die engere Wahl:

- Gymnasium Neustadt-Süd
- Hölderlin-Gymnasium
- Max-Planck-Gymnasium.

Die Schülerschaft hat mehrheitlich für den Naturwissenschaftler als Namensgeber votiert.

Bereiten Sie für die Schulkonferenz auf der Basis des vorgelegten Zeitungsartikels das Plädoyer eines Schülersvertreters für die Wahl des Namens „Max-Planck-Gymnasium“ vor.

- Konzipieren Sie Ihre Argumentation.
- Präsentieren Sie Ihre Stellungnahme im stichwortgestützten Vortrag.

Sie haben ca. 10 Minuten Redezeit zur Verfügung.

Konkrete Beschreibung der zu erwartenden Schülerleistung

In der Sekundarstufe II haben die Schülerinnen und Schüler immer wieder Verfahren der mündlichen Präsentation angewandt. Nach Phasen der Gruppenarbeit im Fach- oder Projektunterricht und beim Vortrag von Referaten haben sie sich darin geübt, ihre Arbeitsergebnisse mit Hilfe von Notizen und Medien adressatengerecht und intentionsentsprechend vorzustellen. Auf diese Erfahrungen rekurriert die Prüfungsaufgabe in methodischer Hinsicht.

Im Halbjahr 13/I nahm die Jahrgangsstufe an einem fachübergreifenden Projekt teil, das den Epochenbruch vom 19. zum 20. Jahrhundert thematisierte, dabei wurden u. a. die Krise der Metaphysik, der Paradigmenwechsel in der Physik und Sprachkritik in der deutschsprachigen Literatur zueinander in Beziehung gesetzt.

Die vorgelegte Textform ist aus dem Halbjahr 12/I vertraut, in dem Artikel aus Zeitungen und Zeitschriften in ihrer Funktion für den Wandel im bürgerlichen Bewusstsein untersucht wurden.

Die kritische Diskussion von Vorbildern diene als thematisches Bindeglied zwischen den Halbjahren und als Fokus für die Behandlung der Schlüsselprobleme.

Zu erwarten ist, dass die Schülerinnen und Schüler in einem erkennbar gegliederten Vortrag auf folgende Aspekte eingehen:

Anforderungsbereich I

- Kurzdarstellung von Leben und Werk des Forschers
 - Biographie von Max Planck, Stationen seiner Karriere
 - wissenschaftliche Leistung, insbesondere die Entdeckung des „planckschen Wirkungsquantums“ und ihre Folgen für die moderne Physik
 - Max-Planck-Gesellschaften

Anforderungsbereiche II und III

- Erörterung der Frage, welche Bedeutung Max Planck für Jugendliche, speziell für die Schülerinnen und Schüler dieses Gymnasiums haben kann
- Begründung der Entscheidung für Max Planck als Namensgeber
 - in Abgrenzung von den Alternativvorschlägen
 - unter Bezug auf das Schulprogramm

Beurteilungskriterien für die Schülerleistung sind:

- Verstehensleistung
 - sachliche Richtigkeit der informativen Aussagen
 - der Situation angemessene Auswahl und Entlastung der Information
 - Konzentration der Erörterung auf bedeutsame Aspekte (Originalität der wissenschaftlichen Leistung, Zielstrebigkeit und Durchhaltevermögen, persönlicher Mut ...)
 - Rückbezug der Argumente für die Namenswahl auf die Ergebnisse der Erörterung
- Darstellungsleistung
 - Schlüssigkeit des Vortrags
 - zielgruppenspezifische Ausdrucksweise, sprachliche Präzision
 - Artikulation und Klarheit der mündlichen Darstellung.

Die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler zeigt sich vor allem im Hinblick auf die Leistungen in den Anforderungsbereichen II und III.

Eine „ausreichende“ Leistung wird die Informationen des Artikels angemessen auswählen und sachlich richtig wiedergeben müssen. Der Rückbezug auf die fällige Entscheidung für die Namenwahl ist unabdingbar. Die Zielgruppenorientierung der Präsentation muss klar erkennbar werden.

Von einer „guten“ Leistung werden eine rhetorisch wirksame Konzentration auf bedeutsame Aspekte erwartet sowie ein schlüssiger Aufbau des Plädoyers mit Bezugnahme auf die beiden Alternativvorschläge und das Schulprogramm. Die Darstellung muss präzise und adressatengerecht formuliert sein sowie rhetorisch angemessen präsentiert werden.

Aufgabenstellung für den zweiten Teil der mündlichen Prüfung

Im Unterricht gelesene Werke enthalten zahlreiche Angebote an Personen, die Vorbild sein können:

- Gibt es für die Prüflinge solch eine überzeugende Gestalt?
Zustimmung bzw. Ablehnung sind zu begründen (auf zwei Beispiele beschränkt).
- Franz Biberkopf aus „Berlin Alexanderplatz“ von Döblin ist Gegenentwurf eines klassischen Vorbildes:
Charakterisierung des „kleinen Mannes“, sein vergeblicher Kampf um Anständigkeit in der überwältigenden Großstadt, seine fatale Fixierung auf das Vorbild Reinhard usw.
- „Berlin Alexanderplatz“ als moderner Großstadtroman:
Stilprinzip der Montage/Schnitttechnik wie im Film, Wechsel der Stilebenen, expressive Sprachgestaltung, Überhöhung durch biblische Leit motive usw.
- Einfluss der Entdeckungen der modernen Physik auf das Lebensgefühl der Menschen:
Bezug zu literarischen Ausdrucksformen zu Beginn des 20. Jahrhunderts.

Das Unstete – hier wird es zum Prinzip

[...]

Am 23. April 1858 wurde Max Planck als zweitjüngstes von sieben Geschwistern in Kiel geboren. Der Vater Julius Wilhelm Planck war ein angesehener Jurist, der im Jahre 1867 auf den Lehrstuhl für Zivilprozessrecht der Münchner Universität berufen wurde. Am Maximilian-Gymnasium bestand der Sprössling mit knapp sechzehn Jahren zu Ostern 1874 das Abitur. Er entschloss sich zum Studium der Physik; zuerst am Heimatort. Drei Jahre später ging er nach Berlin, wo er berühmte Lehrer wie Hermann von Helmholtz oder Robert Gustav Kirchhoff fand. Dieser hatte nicht nur das bekannte Verzweigungsgesetz der Elektrizität formuliert, sondern auch eine Regel für die Energieübertragung mittels Strahlung: Die Theorie von der Wärme wurde für den jungen Max Planck gewissermaßen der Schlüssel zu seinen revolutionierenden Erkenntnissen.

So vertiefte sich der Student auch in die Arbeiten des Physikers Rudolf Clausius, der im Jahr 1865 den Begriff der „Entropie“ geschaffen hatte, die im Nachhinein als ein erstes Indiz dafür gilt, dass in der „klassischen“ Physik einiges ins Wanken gekommen war. Doch die in München 1879 „summa cum laude“ abgelegte Doktorprüfung des gerade Einundzwanzigjährigen mit dem Dissertationsthema „Über den zweiten Hauptsatz der Wärmetheorie“, worin die von Clausius aufgestellten The sen der Nichtumkehrbarkeit energetischer Prozesse präzisiert wurden, fand nir-

gends Beachtung, weder bei den einstigen Berliner Lehrern (auch nicht bei dem in Bonn wirkenden Clausius) noch in der Öffentlichkeit, wohl deshalb, weil man den Inhalt nicht verstand.

Max Planck ließ sich indes nicht entmutigen: 1880 verfasste er, gleichfalls in München, seine Habilitationsschrift „Gleichgewichtszustände isotroper Körper“ (isotrop ist von gleich bleibender Entropie, ein fast unwirklicher Idealzustand also), die auch wenig beachtet wurde [...]

Der gleichsam zum Außenseiter Gestempelte, den man in Ruhe ließ, kam schließlich auf eine ganz unerwartete Weise zum Zuge: Am 14. Dezember 1890 trug er vor der Deutschen Physikalischen Gesellschaft in Berlin jene rein theoretisch gefundene Entdeckung vor, die das Zeitalter der „klassischen“ Physik beendete und zum Ausgangspunkt all dessen wurde, was sich dann in der Physik des 20. Jahrhunderts abspielte. Denn die „Quantenmechanik“, wie man die neuen Thesen bald nannte, wurde zum Grundpfeiler nicht nur der Atomphysik. [...]

Immer setzte man [...] voraus, dass Energiestrahlung ein kontinuierlicher Vorgang sei. Erst Max Planck erhob sozusagen das Unstete zum Prinzip, indem er erklärte, der Vorgang des Energietransports verlaufe nicht kontinuierlich, sondern „häppchenweise“ – in Quanten eben. In der gewissermaßen im stillen Kämmerlein ausgebrüteten Formel spielte die Frequenz oder Wellenlänge der Strahlung eine Rolle, den anderen Faktor nannte man bald das „plancksche Wirkungsquantum“. [...]

Max Planck versuchte zwar immer wieder, seine Gedanken in das Weltbild der überkommenen Physik einzuordnen, aber das musste natürlich scheitern. Es offenkundig werden zu lassen, dass die Quantenphysik ein neues Zeitalter begründete, dafür sorgten dann die „Atomforscher“ mehrerer Generationen und deren Arbeiten. Unter den zahlreichen Ehrungen, die dem Urheber zuteil wurden, ragt der Physik-Nobelpreis für das Jahr 1918 heraus.

Doch dem Forscher, der im Alter von 42 Jahren das naturwissenschaftliche Weltbild so radikal verändert hatte, war es mitnichten vergönnt, in Frieden und Glück die Jahre zu verbringen: Sein Leben wurde vom Schicksal nicht begünstigt. Im Jahre 1886 hatte der junge Wissenschaftler Marie Merck geheiratet, die 1909 starb; sie hatte ihm vier Kinder geschenkt. Der älteste Sohn Karl fiel im Ersten Weltkrieg. Die darauf folgenden Mädchen, Zwillingsschwwestern, starben nacheinander im Kindbett, so dass aus erster Ehe nur der jüngste Sohn Erwin blieb. Er wurde als Widerständler von den Nazis ermordet. Überlebt hat nur der Sohn Hermann aus der zweiten Ehe mit Marga von Hoesslein.

Bereits Emeritus, hatte Planck 1930 die Präsidentschaft der „Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft“ übernommen, die er bis zum Jahre 1937 beibehielt. Es waren unerquickliche Jahre, denn die deutsche Wissenschaft blutete aus. Ein Eklat wurde die Trauerfeier für den 1934 verstorbenen Chemiker Fritz Haber, die Max Planck trotz behördlichen Verbots in vollbesetztem Hause veranstaltete: Haber war Jude. Schließlich wurde bei einem Bombenangriff Plancks Villa im Grunewald zerstört, Bibliothek und alle Aufzeichnungen vernichtet. Am Ende geriet der obdachlos Gewordene mitsamt seiner Frau noch zwischen die kämpfenden Fronten, ehe ihn ein Jeep mit amerikanischen Spezialisten (die eigentlich auf der Suche nach der „deutschen Atombombe“ waren) nach Göttingen in Sicherheit brachte.

Derart von Schicksalsschlägen heimgesucht, erlebte Max Planck wenigstens noch die letzte Ehre der Umbenennung der „Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft“ auf seinen Namen. Er starb im Alter von 89 Jahren am 4. Oktober 1947.

5.5 Bewertung der besonderen Lernleistung

Die Absicht, eine besondere Lernleistung (vgl. Kapitel 3.2.4) zu erbringen, muss spätestens am Ende der Jahrgangsstufe 12 bei der Schule bzw. bei der Schulleiterin oder beim Schulleiter angezeigt werden. Die Schulleitung entscheidet in Abstimmung mit der Lehrkraft, die als Korrektor vorgesehen ist, ob die beantragte Arbeit als besondere Lernleistung zugelassen werden kann. Die Arbeit ist nach den Maßstäben und dem Verfahren für die Abiturprüfung zu korrigieren und zu bewerten. In einem Kolloquium, das im Zusammenhang mit der Abiturprüfung nach Festlegung durch die Schule stattfindet, stellen die Prüflinge vor dem Fachprüfungsausschuss die Ergebnisse der besonderen Lernleistung dar, erläutern sie und antworten auf Fragen.

Die Endnote wird aufgrund der insgesamt in der besonderen Lernleistung und im Kolloquium erbrachten Leistungen gebildet, eine Gewichtung der Teilleistungen findet nicht statt.

Bei Arbeiten, an denen mehrere Schülerinnen und Schüler beteiligt waren, muss die individuelle Schülerleistung erkennbar und bewertbar sein.

Im Fach Deutsch bieten sich verschiedene Themenbereiche und verschiedene Arbeitsformen an, in denen eine besondere Lernleistung erbracht werden kann:

- Künstlerische Projekte im Bereich Literatur in Verbindung mit einer Dokumentation der Arbeit (evtl. als Arbeitstagebuch); z. B. Theaterprojekt, evtl. in Kooperation mit einem lokalen Theater, Herstellen eines Medienprodukts (Hörspiel, Feature, Videofilm) zu einem literarischen Werk, zu einer Autorin bzw. einem Autor der Region, zu einem Thema der regionalen Kulturgeschichte
- Freie Medienprojekte; z. B. regelmäßige Sendungen im lokalen Hörfunk (Präsentation der Schule o. Ä.), Internet-Schreibwerkstatt mit einer Partnerschule im Ausland
- Literarische Untersuchungen; z. B. Spurensicherung und Dokumentation zu Lebens- und Wirkungsgeschichte einer wenig bekannten Autorin bzw. eines wenig bekannten Autors der Region, Untersuchung von Ereignissen der regionalen Literaturgeschichte, Dokumentation von Organisationen und Orten der Literaturvermittlung
- Wissenschaftliche Untersuchungen zu Themen der Sprach- und Kulturgeschichte; z. B. Dialekte der Region, Zweisprachigkeit der Bevölkerung in Grenzregionen, Einfluss von Arbeiterbewegung, Industrialisierung u. Ä. auf Sprache, zu Auswirkungen des Mediums Internet auf die Schriftsprache, zu Fachsprachen (Sprache des Rechts, Sprache der Verwaltung, Sprache der Erziehung).

Qualitätskriterien der besonderen Lernleistung

Auch wenn die besondere Lernleistung aus dem Fachunterricht erwächst oder durch einen Wettbewerb angestoßen wird, ist sie geprägt von der Eigeninitiative und der Selbstverpflichtung, die die Jugendlichen bei der Anmeldung eingehen. Die Schülerin bzw. der Schüler legt zu Beginn eine Projektskizze vor; nur wenn die

darin entwickelte Grundidee und die Perspektive überzeugen, kann die Schulleitung das Vorhaben akzeptieren. Während der Bearbeitungszeit sind regelmäßige Berichte über den Arbeitsstand sinnvoll. Sie ermöglichen fachliche und ggf. arbeitsorganisatorische Beratung durch die Korrektorin bzw. den Korrektor.

Das Ergebnis sollte im Fach Deutsch auf jeden Fall (auch) textlich repräsentiert werden. Die abschließende Arbeit ist in der Regel auf dem PC erstellt und in ansprechender äußerer Form gestaltet. Quellen, Hilfsmittel und mögliche Unterstützung durch Kooperationspartner müssen eindeutig benannt und gekennzeichnet sein.

Gerade im Fach Deutsch ist neben der Inhalts- auch die Darstellungsebene Gegenstand der Bewertung und so mitentscheidend für die Qualität der Arbeit.

Die literarische oder wissenschaftliche Untersuchung darf sich nicht in der Reproduktion bereits publizierter Texte oder Medien erschöpfen. Ausgangspunkt muss eine eigenständige Fragestellung/Idee sein, die die Reorganisation bekannter Wissensbestände erfordert oder sogar innovative Elemente freisetzt. Gefordert ist in diesem Arbeitsfeld ein diskursiver Text (20–40 Seiten), der die Vorgehensweise, die Recherchetechnik, die Ergebnisse und (Ansätze zur) Methodenreflexion deutlich erkennen lässt.

Bei künstlerischen Produkten umfasst die besondere Lernleistung zusätzlich zu diesem Produkt eine Dokumentation des Arbeitsprozesses. Künstlerische Leistungen und Medienproduktionen sind öffentlich zu präsentieren und leisten dadurch einen Beitrag zum kulturellen Leben in der Schule und zur Öffnung von Schule ins kommunale Umfeld hinein.

Im Kolloquium sollen die Prüflinge ihre Erkenntnisse in der Sache und ihre methodische Erfahrung reflektiert darlegen und ihre Darstellungs- und Präsentationskompetenz nachweisen.

6 Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan

Aufgaben der Fachkonferenz

Nach § 7 Abs. 3 Nr. 1 des Schulmitwirkungsgesetzes entscheidet die Fachkonferenz über

- Grundsätze zur fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit sowie über
- Grundsätze zur Leistungsbewertung.

Die Beschlüsse der Fachkonferenz gehen von den im vorstehenden Lehrplan festgelegten obligatorischen Regelungen aus und sollen die Vergleichbarkeit der Anforderungen sicherstellen. Hierbei ist zu beachten, dass die Freiheit und die Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer bei der Gestaltung des Unterrichts und der Erziehung durch Konferenzbeschlüsse nicht unzumutbar eingeschränkt werden dürfen (§ 3 Abs. 2 SchMG).

Die Fachkonferenz berät und entscheidet in den im Folgenden genannten Bereichen:

Die Entwicklung **schuleigener Lehrpläne** verlangt **Beschlüsse** zu den quantitativen und qualitativen Vorgaben bei der Umsetzung der **Obligatorik**. Dies dient u. a.

- der Sicherung vergleichbarer Grundlagenkenntnisse
- der Sicherung vergleichbarer Lernvoraussetzungen für die Kurswahl zu Beginn der Jahrgangsstufe 12 – Leistungskurswahl
- einer eventuellen späteren Kurszusammenlegung
- den Schülerinnen und Schülern, die eine Jahrgangsstufe wiederholen (Vermeidung inhaltsgleicher Kurse, Sicherstellung der Obligatorik etc.)

und ist damit als Grundlage für eine angemessene Kursplanung anzusehen.

In Verbindung mit dieser Aufgabe ist es notwendig, darüber zu beraten und zu beschließen, in welchem Umfang verbindliche Regelungen für die Planung bis hin zu Unterrichtsvorhaben in bestimmten Halbjahren – unter Beachtung der Regelungen zu 2.2.2 festzulegen sind.

Besondere Aufmerksamkeit bei der Entwicklung eines schuleigenen Lehrplans ist auf die Vermittlung von **Methoden fachlichen und fachübergreifenden Arbeitens** als einer wesentlichen Aufgabe für die Arbeit in der Schule zu richten. Nicht nur fachintern, sondern auch fächerverbindend sind zur Umsetzung dieses Auftrages Absprachen notwendig, die bei der Planung einer konkreten Kursfolge mitbedacht werden müssen.

Dies gilt auch für die Abstimmung des schuleigenen Lehrplans mit dem jeweiligen **Schulprogramm**. In die Beratungen der Fachkonferenz werden die allgemeinen oder auch fachspezifischen Vorgaben des Schulprogramms einbezogen.

In einem Schulprogramm finden auch Überlegungen zu **fachübergreifendem und fächerverbindendem Arbeiten** ihren Platz und werden somit auch Gegenstand der Diskussion in der Fachkonferenz.

Unabhängig davon spricht viel dafür, den zeitlichen Rahmen für fächerverbindendes Arbeiten festzulegen, da in diesen Phasen die Möglichkeit bestehen sollte zu kooperieren, was Absprachen und Festlegungen erfordert. Für die Planung der fachlichen Arbeit sind diese Überlegungen insofern wichtig, als sie zur Festlegung bestimmter Unterrichtsvorhaben, die dieser Arbeit gewidmet sind, führen werden, die in der Fachkonferenz abgesprochen worden sind.

Insgesamt geht es vor allem um folgende Aufgaben:

- Präzisierung der fachlichen Obligatorik und Maßnahmen zur Sicherung der Grundlagenkenntnisse
- Absprachen zu den fachspezifischen Grundlagen der Jahrgangsstufe 11
- Absprachen über die konkreten fachspezifischen Methoden und die konkreten Formen selbstständigen Arbeitens
- Absprachen über den Rahmen von Unterrichtssequenzen
- Absprachen über die Formen fachübergreifenden Arbeitens und den Beitrag des Faches zu fächerverbindendem Unterricht
- Koordination des Einsatzes von Facharbeiten
- Absprachen zur besonderen Lernleistung.

Grundsätze zur Leistungsbewertung

Grundsätze und Formen der Lernerfolgsüberprüfung sind in Kapitel 4 behandelt worden. Es ist die Aufgabe der Fachkonferenz, diese Grundsätze nach einheitlichen Kriterien umzusetzen.

Beschlüsse beziehen sich auf

- den breiten Einsatz von Aufgabentypen
- das Offenlegen und die Diskussion der Bewertungsmaßstäbe
- gemeinsam gestellte Klausurthemen und Abiturvorschläge
- die beispielhafte Besprechung korrigierter Arbeiten.

In der Umsetzung der für die Lehrerinnen und Lehrer **bindenden Beschlüsse sowohl zum schuleigenen Lehrplan wie zu den Grundsätzen der Leistungsbewertung** muss die Fachkonferenz gewährleisten, dass **Planungsfreiräume** bleiben, um die Gestaltung der unterrichtlichen Arbeit nicht unnötig einzuengen. Dabei ist zu beachten, dass die Freiräume nicht nur für die Kurslehrerinnen und Kurslehrer, sondern auch für die Schülerinnen und Schüler erhalten bleiben. Der Eindruck, dass alle wesentlichen Fragen schon vorab entschieden sind, mindert nicht nur die Motivation, sich an der Planung der gemeinsamen Arbeit zu beteiligen. Schon für die Sekundarstufe I gilt der Auftrag, dass die Schülerinnen und Schüler zunehmend die **Kompetenz erwerben, an der Unterrichtsplanung mitzuwirken**. Dieser Auftrag gilt umso mehr im Blick auf die beiden zentralen Zielvorstellungen für die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe. Die Mitwirkung wird sich vor allem auf die konkrete Unterrichtsplanung, in der es um thematische Akzentuierung, konkrete Textauswahl, Arbeitsformen u. Ä. geht, konzentrieren.

In den Beschlüssen der Fachkonferenz entscheidet sich, wie viel Freiraum der Planung für den einzelnen Kurs bleibt. Die Fachkonferenz kann diese Aufgabe der Verbindung von individueller Kursplanung und schuleigenem Lehrplan auf unterschiedliche Weise erfüllen: Schulen mit einer Schülerschaft, die spezielle Ansprüche an das Lehren und Lernen stellt (z. B. starkes multiethnisches Element), oder mit einem ausgewiesenen Schulprogramm, das dem Deutschunterricht ganz konkrete Aufgaben zuweist, werden Absprachen mit einem höheren Verbindlichkeitsgrad treffen wollen als andere. Schulen, in denen der Wunsch nach individuell geprägten, variierenden Kursfolgen oder nach weitgehender Absprache mit den Kurs Teilnehmerinnen und Kursteilnehmern besteht, werden dafür einen größeren Freiraum vorsehen.

Beiträge der Fachkonferenzen zur Schulprogrammentwicklung und zur Evaluation schulischer Arbeit

Mit ihren Beschlüssen, Absprachen und Anregungen trägt die Fachkonferenz zur Akzentuierung des Faches im Rahmen des Schulprogramms bei, indem die fachbezogenen Regelungen und fächerverbindenden Angebote formuliert werden.

Auf dem Hintergrund der praktischen unterrichtlichen Arbeit sind die Beschlüsse der Fachkonferenz regelmäßig zu überprüfen. Diese Evaluation schulischer Arbeit bezieht sich zentral auf den Unterricht und seine Ergebnisse. Die Fachkonferenz definiert Evaluationsaufgaben, gibt Hinweise zur Lösung und leistet insoweit ihren Beitrag zur schulinternen Evaluation.

Quellenverzeichnis

Anouilh, J.: Antigone. Szenenfoto aus einer Aufführung des Theatre de Boulogne Billancourt. Abbildung © Agence de presse Bernand, Paris

Anouilh, J.: Antigone. Szenenfoto aus einer Aufführung der Schaubühne München. Abbildung © Langen Müller in der F.A. Herbig Verlagsbuchhandlung GmbH, München

Benn, Gottfried: Sämtliche Werke. Stuttgarter Ausgabe. In Verb. m. Ilse Benn hrsg. v. Gerhard Schuster, Band 1: Gedichte 1. Klett-Cotta, Stuttgart 1986

Brecht, Bertolt: Gesammelte Werke, Band 19, © Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main 1967, S. 325–326

Deppert, Dr. Fritz: Sterntaler. In: Literarische Hefte 42, Berlin Ost 1972

Frisch, Max: Verantwortung des Schriftstellers. Gesammelte Werke. © Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main 1976

Herzinger, Richard: Die Moral als Sahnehäubchen. DIE ZEIT v. 27.09.1996

Jandl, Ernst: Anmerkungen zur Dichtkunst. © 1997 Luchterhand Literaturverlag München

Malkowski, Rainer: Wenn der Versuch ... In: Gedichte. © Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main

Ostermeyer, Jürgen: Das Unstete – hier wird es zum Prinzip. Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 04.10.1997

Tannen, Deborah: Andere Worte, andere Welten. Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main 1997, S. 26ff

Zimmer, Dieter, E.: Redensarten © 1988 Haffmanns Verlag AG Zürich

Register

- Abiturprüfung, 48, 64, 65, 66, 72, 73, 83, 85, 127
 - mündliche, 64, 68, 70, 113, 114, 115
 - schriftliche, 23, 35, 62, 66, 74, 75, 83, 84, 86, 113, 114
- Abiturvorschlag, 83, 130
- Allgemeinbildung, 7, 8, 49
- Arbeit
 - fächerverbindende, 9, 13, 31, 46, 47, 57, 61, 62, 64, 129, 130
 - fachübergreifende, 7, 26, 30, 56, 129, 130
 - selbstständige, 11, 12, 16, 26, 31, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 47, 51, 65, 67, 69, 71, 77, 81, 84, 85, 88, 91, 95, 98, 102, 104, 107, 111, 116, 124, 130
- Aufgabe
 - komplexe, 40
- Aufgabenart, 12, 14, 23, 35, 38, 42, 48, 51, 52, 58, 60, 62, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 93, 97, 101, 103, 104, 106, 109, 113, 114, 115, 118, 119, 120, 121, 123, 125
- Aufgabenfeld
 - sprachlich-literarisch-künstlerisches, 5, 8
- Auftrag, 8, 78, 130
- Betriebspraktikum, 44, 52
- Bildung
 - allgemeine, 37
- Einführungsphase, 32, 34, 35, 57, 66, 67, 75
- Eintrag, 5, 20, 31, 39, 46, 56, 90, 92, 125
- Entfaltung
 - persönliche, 7, 8, 37
- Erkundung
 - biographisch-werkgeschichtliche, 44
- Erörterung, 82
- Erwartungshorizont, 84
- Facharbeit, 13, 16, 28, 30, 40, 43, 44, 45, 48, 51, 56, 57, 60, 66, 67, 68, 130
- Fächerkoppelung, 9, 45
- Fragestellung
 - weiterführende, 114
- Freiraum, 14, 31, 32, 36, 130, 131
- Gattung
 - literarische, 34, 41
- Gestaltung
 - bildnerische, 5
 - künstlerische, 90, 91
 - sprachliche, 69, 86
- Grundkurs, 9, 19, 20, 32, 34, 49, 50, 74, 83, 84, 87, 101, 103, 105, 106, 115
- Grundlagen, 6, 7, 30, 34, 37, 39, 42, 65, 67, 69, 78, 83, 114, 115, 129, 130
- Grundlagenwissen
 - wissenschaftspropädeutisches, 7, 37
- Handlungsfähigkeit
 - kommunikative, 21, 42
- Hausarbeit, 43, 66, 67
- Hausaufgabe, 12, 40, 42, 66, 68, 69
 - mündliche, 42
- Hochschulreife
 - allgemeine, 72
- Kooperation
 - fächerverbindende, 26
- Lehren, 131
- Lehrplan
 - schulinterner, 36, 129
- Leistungskurs, 18, 32, 33, 34, 49, 50, 52, 74, 83, 89, 94, 97, 104, 105, 109
- Lernen
 - eigenverantwortliches, 39
 - fächerverbindendes, 8, 47
 - fachliches, 37
 - fachübergreifendes, 26
 - interkulturelles, 22, 24
 - projektorientiertes, 45
 - selbstständiges, 14, 15, 39, 43
 - sprachliches, 22, 30
- Lernleistung
 - besondere, 48, 127, 128, 130
- Methode, 6, 7, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 48, 51, 53, 54, 56, 58, 60, 62, 64, 70, 74, 75, 76, 83, 93, 129, 130
- Note
 - erteilte, 66
- Oberstufe
 - gymnasiale, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 15, 17, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 45, 46, 49, 50, 51, 65, 66, 76, 85, 130
- Planung
 - gemeinsame, 40
 - selbstständige, 70
- Präsentation
 - mündliche, 29, 123

Progression, 7, 10, 14, 17, 22, 32, 41, 52
 Projekt, 6, 13, 16, 30, 34, 40, 47, 48, 59, 67, 68, 71, 123
 Protokoll, 30, 31, 39, 42, 44, 51, 54, 68, 70
 Prüfung, 67, 70, 72, 84, 85, 93, 113, 114, 116, 118, 119, 120, 121, 125
 Prüfungsvorschlag, 75, 83, 84

 Qualifikationsphase, 32, 34, 35, 50, 51, 66, 67, 77, 83, 90, 95

 Sachtext
 langer, 19, 33, 35, 56, 57, 61, 84
 Schreibauftrag, 75, 76, 78, 80, 86, 97
 Schreiben
 eigenes, 14, 51
 freies, 39
 Schülerleistung, 65, 69, 71, 84, 87, 89, 94, 97, 101, 104, 106, 109, 115, 118, 120, 123, 124, 127
 Schülerorientierung, 26, 38
 Schulprofil, 24, 45
 Schulprogramm, 29, 36, 64, 123, 124, 125, 129, 131
 Sekundarstufe I, 7, 12, 22, 23, 26, 33, 44, 51, 123, 130
 Sequenz, 38
 Sprechen, 7, 10, 11, 22, 23, 25, 29, 35, 38, 39, 43, 51, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 62, 64, 69, 104, 105, 114
 Studierfähigkeit, 7, 26, 31, 33, 34, 49
 Studium, 22, 37, 125

 Textproduktion, 5, 22, 41
 Transfer, 37, 41, 42

 Übersicht
 tabellarische, 34
 Übung
 schriftliche, 66, 70
 Unterricht
 fächerverbindender, 7, 81, 106, 109, 119, 123, 130
 gemeinsamer, 10
 Gestaltung, 37, 38
 handlungsorientierter, 48
 Urteilsfähigkeit, 7, 37, 38, 113

 Verantwortung
 soziale, 7, 8, 37
 Verfahren
 produktionsorientiert-kreatives, 28
 Voraussetzung
 unterrichtliche, 84, 85, 87, 89, 90, 94, 97, 101, 104, 106, 109, 110, 115
 Vorbereitungszeit, 43
 Vortrag, 11, 30, 42, 43, 52, 64, 78, 113, 123, 124

 Weltoffenheit, 104
 Wissen, 7, 19, 33, 38, 39, 41, 43, 72, 81, 113

 Zusammenhang
 fachlicher, 81, 82, 113
 fachübergreifender, 49, 113, 114