



Name: \_\_\_\_\_

# Abiturprüfung 2019

## Deutsch, Grundkurs

---

### Aufgabenstellung:

1. Analysieren Sie Martin Spiewaks Artikel im Hinblick auf die Gedankenführung, die Art der Leserlenkung und die sprachlich-stilistische Gestaltung. Nehmen Sie abschließend zur Überzeugungskraft des Textes Stellung. (36 Punkte)

2. **Aphasie**<sup>1</sup> (1983)  
*Du lebst in zwei Sprachen,  
Doch du beherrschst keine.  
Die eine verlernst du,  
Du missbrauchst die andere.*

Erschließen Sie, welche Erfahrungen beim Erlernen einer weiteren Sprache in Estran-Goeckes<sup>2</sup> Gedicht „Aphasie“ formuliert werden. Berücksichtigen Sie dabei auch eigene Erfahrungen beim Gebrauch von Fremdsprachen.

Setzen Sie vor dem Hintergrund Ihrer im Unterricht erworbenen Kenntnisse Estran-Goeckes Gedanken abwägend in Beziehung zu Meisels Behauptung „Wer nur mit einer Sprache aufwächst, bleibt unter seinen Möglichkeiten“ (Z. 49 f.) und nehmen Sie dazu abschließend Stellung. (36 Punkte)

### Materialgrundlage:

- Martin Spiewak: Mehrsprachigkeit. Ein Kind, drei Sprachen. In: DIE ZEIT Nr. 47/2015 (07.12.2015)  
Zitiert nach: <http://www.zeit.de/2015/47/mehrsprachigkeit-kinder-vorteile>  
(Zugriff 02.01.2019) (Hypertext-Markierungen aus dem Beitrag werden nicht wiedergegeben.)
- Zitatnachweis: Chantal Estran-Goecke: Aphasie. In: Peter Kohrs (Hrsg.): Deutsch in der Oberstufe. Paderborn: Schöningh 1998, S. 555 (In der Aufgabenstellung wird nur die deutsche Variante von „Aphasie“ wiedergegeben.)

### Zugelassene Hilfsmittel:

- Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung

---

<sup>1</sup> Aphasie: etwa Verlust des Sprechvermögens oder Sprachverstehens

<sup>2</sup> Chantal Estran-Goecke (\*1956) ist Französin und kam als Zwanzigjährige nach Deutschland.



Name: \_\_\_\_\_

**Martin Spiewak** (\*1964; Redakteur im Ressort Wissen der Zeitschrift „DIE ZEIT“)

**Mehrsprachigkeit. Ein Kind, drei Sprachen** (2015, Textauszug)

*Lange galt Mehrsprachigkeit als Makel. Doch nun erkennen Eltern, Pädagogen und Forscher ihre Vorteile.*

Andrej spricht mit Jegor Russisch, Jegor mit Andrej lieber Deutsch. Yuko war in den Ferien bei den Großeltern in Japan und hat seither Probleme mit dem R. Und der dreijährige Simon redet beim Früchtespiel laufend von „Apples“ und „Birrens“. Ein solches babylonisches Sprachengewirr bereitet Pädagogen gewöhnlich Kopfzerbrechen. In der Kita Multi Lingua in Berlin-Charlottenburg ist es ausdrücklich erwünscht. „Wir freuen uns über jedes Kind, das nicht nur Deutsch spricht“, sagt Dina Chubukova.

Die 32-jährige Kita-Geschäftsführerin stammt aus Russland, hat dort die deutsche Schule besucht und lebt mit ihrem kanadischen Lebensgefährten in Berlin. Russisch, Englisch, Deutsch: In diesen Sprachen sollte sich auch ihre Tochter heimisch fühlen, zu Hause wie in der Kita. Doch das Paar fand keine trilinguale Einrichtung. Da beschloss die studierte Pädagogin, selbst eine Kita zu gründen. Fast vier Jahre ist das jetzt her. Seitdem hat Chubukova die Kita erweitert, und noch immer stehen auf der Warteliste mehr als 100 Namen. Für die tägliche Sprachenvielfalt zahlen viele Eltern sogar mehr als die gesetzlichen Gebühren.

Mehrsprachigkeit liegt im Trend, nicht nur bei Eltern und Pädagogen, sondern auch unter Wissenschaftlern. Linguisten, Psychologen und Hirnforscher loten seit einiger Zeit den „kognitiven Nutzen“ der Bilingualität aus. Wer polyglott ist, hat demnach nicht nur bessere Chancen im Job oder beim Eintauchen in fremde Kulturen. Er soll auch flexibler im Denken und schneller im Kopf sein. Selbst die Anfälligkeit für Alzheimer soll der Multilinguismus verringern.

Laut EU soll jeder Bürger am Ende der Schullaufbahn drei Sprachen verstehen können. Bei Multi Lingua kommen die Kinder diesem Ziel schon vor der Einschulung näher. Ein Dienstag kurz nach zehn Uhr, die „Busy Bees“ und „Active Ants“ strömen in den Gemeinschaftsraum. Dort wird bald gehämmert, gefalzt und gekleistert, die Erzieherin leitet mal auf Deutsch, mal auf Englisch an. Im Nebenraum treffen sich derweil die russischsprachigen Kinder zur Singstunde.

Fremde Laute und Rhythmen sollen die Kinder wie nebenbei aufsaugen. Bestimmte Wörter und Sätze werden beim Essen, Spielen oder Toben systematisch wiederholt und mit Gesten und Mimik unterstützt.

Als erfolgreichste Lernmethode gilt das sogenannte Immersionskonzept. Dabei bleibt jeder Erzieher bei einer Sprache, an der sich die Kinder orientieren. Am Ende der Kitazeit sollen



Name: \_\_\_\_\_

sie dann Deutsch und Englisch so gut beherrschen, dass sie der Schule in beiden Sprachen problemlos folgen können. Fast noch wichtiger sei es, sagt Dina Chubukova, die Kinder für fremde Kulturen zu begeistern: „Mehrsprachigkeit ist ein großes Geschenk.“ [...]

35 Lange Zeit wusste man diese Gabe in Deutschland kaum zu schätzen. Tief verankert ist hier die Vorstellung, der Mensch könne nur eine Sprache richtig sprechen. Zwar beweisen Milliarden weltweit das Gegenteil, 163 von 195 Nationen sind offiziell bi- oder trilingual. Doch in Deutschland sahen einflussreiche Germanisten wie Leo Weisgerber die frühe Zweisprachigkeit lange als „nachteilig für das Kind an“.

40 Bis heute haftet Bilingualität bei Kindern ein Makel an: Mal gilt sie als Produkt überehrgeiziger Eltern (Englisch, Chinesisch), mal als Indiz für Integrationsprobleme (Türkisch). „Nicht deutscher Herkunftssprache“ heißt die Chiffre der Schulbürokratie. Und es ist nicht lange her, da erhielten Schulen Preise, wenn sie auf dem Pausenhof eine „Deutschpflicht“ forderten.

45 Langsam aber ändere sich etwas, stellt die Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin von der Universität Hamburg fest: „Man akzeptiert nicht nur zunehmend, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, sondern ebenso, dass die Migranten eine andere Sprache mitbringen.“ Jeder dritte Vorschüler hierzulande bringt eine Migrationsgeschichte mit, in Großstädten wie Frankfurt sind es sogar rund zwei Drittel. [...]

Tatsächlich geht die Wissenschaft heute davon aus, dass der Mensch von Natur aus polyglott ist, die Mehrsprachigkeit steckt ihm in den Genen. „Wer nur mit einer Sprache aufwächst, 50 bleibt unter seinen Möglichkeiten“, sagt Jürgen Meisel, der – erst in Hamburg, heute im kanadischen Calgary – seit mehr als dreißig Jahren die Multilingualität erforscht. Dabei erfassen bilinguale Kinder nicht nur nahezu anstrengungslos zwei Sprachen parallel, sie können beide Idiome auch früh unterscheiden. Neben den Tönen scheinen den Kindern dabei die Mundbewegungen der Eltern zu helfen. Kanadische Forscher spielten Babys tonlose Videos von Personen vor, die Texte in verschiedenen Sprachen vorlasen. Je nach Vertrautheit mit der Sprache 55 veränderte sich die Heftigkeit, mit der die Säuglinge an ihrem Schnuller nuckelten. [...]

Zwar verfügen mehrsprachige Kinder in den einzelnen Idiomen im Schnitt über einen etwas geringeren Wortschatz als monolinguale Altersgenossen. Ansonsten jedoch lernen sie in derselben Zeit fast doppelt so viel, trilinguale sogar das Dreifache. Früher als bislang gedacht 60 verflüchtigt sich allerdings diese Kompetenz. Zuerst verliert das Kind die Fähigkeit, die Laute einer Sprache perfekt zu formen, später sperrt sich die Grammatik, dann das Vokabular. „Die optimale Phase zum natürlichen Sprachenlernen dürfte bis zu fünf oder sechs Jahre dauern“, schätzt Harald Clahsen vom Research Institute for Multilingualism der Universität Potsdam. Danach lässt sich ein Idiom nicht mehr spielend als Muttersprache lernen, sondern nur noch 65 als Fremdsprache.



Name: \_\_\_\_\_

Aufnahmen aus dem Kernspintomografen zeigen, dass die beiden Lernvorgänge dabei tatsächlich verschieden sind: Während bei frühen Lernern bei allen Sprachen dieselben Hirn-areale aktiviert sind, werden bei späten Lernern unterschiedliche Netzwerke angesprochen, je nachdem, ob sie die Erst- oder die Zweitsprache sprechen. [...]

- 70 Beim Sprachenlernen scheinen sich unterschiedliche Idiome gegenseitig zu befruchten. Für Deutschland hat dies vor zehn Jahren erstmals die Desi-Studie gezeigt: bilingual aufgewachsene Kinder erlernen eine dritte Sprache (in dem Fall Englisch) überdurchschnittlich gut. Selbst in den fachlichen Kenntnissen erweisen sich Kinder in bilingualen Schulen teilweise als überlegen. [...]

## Unterlagen für die Lehrkraft

# Abiturprüfung 2019

## Deutsch, Grundkurs

### 1. Aufgabenart

Analyse eines Sachtextes mit weiterführendem Schreibauftrag

### 2. Aufgabenstellung<sup>1</sup>

1. Analysieren Sie Martin Spiewaks Artikel im Hinblick auf die Gedankenführung, die Art der Leserlenkung und die sprachlich-stilistische Gestaltung. Nehmen Sie abschließend zur Überzeugungskraft des Textes Stellung. (36 Punkte)

2. **Aphasie**<sup>2</sup> (1983)  
*Du lebst in zwei Sprachen,  
Doch du beherrschst keine.  
Die eine verlernst du,  
Du missbrauchst die andere.*

Erschließen Sie, welche Erfahrungen beim Erlernen einer weiteren Sprache in Estran-Goeckes<sup>3</sup> Gedicht „Aphasie“ formuliert werden. Berücksichtigen Sie dabei auch eigene Erfahrungen beim Gebrauch von Fremdsprachen.

Setzen Sie vor dem Hintergrund Ihrer im Unterricht erworbenen Kenntnisse Estran-Goeckes Gedanken abwägend in Beziehung zu Meisels Behauptung „Wer nur mit einer Sprache aufwächst, bleibt unter seinen Möglichkeiten“ (Z. 49 f.) und nehmen Sie dazu abschließend Stellung. (36 Punkte)

### 3. Materialgrundlage

- Martin Spiewak: Mehrsprachigkeit. Ein Kind, drei Sprachen. In: DIE ZEIT Nr. 47/2015 (07.12.2015)  
Zitiert nach: <http://www.zeit.de/2015/47/mehrsprachigkeit-kinder-vorteile>  
(Zugriff 02.01.2019) (Hypertext-Markierungen aus dem Beitrag werden nicht wiedergegeben.)
- Zitatnachweis: Chantal Estran-Goecke: Aphasie. In: Peter Kohrs (Hrsg.): Deutsch in der Oberstufe. Paderborn: Schöningh 1998, S. 555 (In der Aufgabenstellung wird nur die deutsche Variante von „Aphasie“ wiedergegeben.)

<sup>1</sup> Die Aufgabenstellung deckt inhaltlich alle drei Anforderungsbereiche ab.

<sup>2</sup> Aphasie: etwa Verlust des Sprechvermögens oder Sprachverstehens

<sup>3</sup> Chantal Estran-Goecke (\*1956) ist Französin und kam als Zwanzigjährige nach Deutschland.

#### 4. Bezüge zum Kernlehrplan und zu den Vorgaben 2019

Die Aufgaben weisen vielfältige Bezüge zu den Kompetenzerwartungen und Inhaltsfeldern des Kernlehrplans bzw. zu den in den Vorgaben ausgewiesenen Fokussierungen auf. Im Folgenden wird auf Bezüge von zentraler Bedeutung hingewiesen.

<p>1. <i>Inhaltsfelder und inhaltliche Schwerpunkte</i></p> <p>Inhaltsfeld Sprache</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sprachgeschichtlicher Wandel <ul style="list-style-type: none"> <li>– Mehrsprachigkeit</li> </ul> </li> <li>• Sprachvarietäten und ihre gesellschaftliche Bedeutung</li> </ul> <p>Inhaltsfeld Texte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• komplexe Sachtexte</li> </ul> <p>2. <i>Medien/Materialien</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• entfällt</li> </ul>
---

#### 5. Zugelassene Hilfsmittel

- Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung

#### 6. Vorgaben für die Bewertung der Schülerleistungen

##### Teilleistungen – Kriterien

##### a) inhaltliche Leistung

##### Teilaufgabe 1

	Anforderungen	maximal erreichbare Punktzahl
	Der Prüfling	
1	formuliert eine aufgabenbezogene Einleitung, die zentrale Angaben aufnimmt: Autor, Titel, Textsorte, Ort und Zeit der Veröffentlichung.	3
2	erschließt das Thema des Textes und die Position des Verfassers, etwa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plädoyer für ein Aufwachsen in Mehrsprachigkeit; Hervorheben der positiven Auswirkungen der Mehrsprachigkeit auf das Erlernen von Sprachen und Lernen überhaupt.</li> </ul>	3
3	erschließt die Gedankenführung im Hinblick auf die Position des Verfassers, etwa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hinweis auf positive Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in einer Kita in Berlin,</li> <li>• Unterstreichen der positiven Auswirkungen von Mehrsprachigkeit auf das Denken und die Berufschancen,</li> <li>• Hinweis auf die Wirksamkeit des „Immersionskonzept[s]“ (Z. 29),</li> <li>• Infragestellung der langjährigen kritischen Haltung zur Mehrsprachigkeit in Deutschland,</li> <li>• Hervorhebung der neueren Entwicklung: Deutschland als Einwanderungsland, zunehmende Mehrsprachigkeit,</li> <li>• Hinweis auf einen Paradigmenwechsel in der Wissenschaft: Mehrsprachigkeit als positive Voraussetzung für Lernen, Meisels These von der Polyglottie des Menschen,</li> </ul>	8

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verweis auf Untersuchungsergebnisse zum richtigen Zeitpunkt des Erlernens von mehreren Sprachen: Möglichkeit des Erwerbs der fremden Sprache als Muttersprache, nicht als Fremdsprache bis zu einem Alter von 6 Jahren,</li> <li>• Desi-Studie als Beleg für die Vorteile beim Erlernen einer dritten Fremdsprache bei zweisprachigem Aufwachsen.</li> </ul>	
4	<p>erläutert die Art der Leserlenkung, etwa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mehrfache Hinweise auf Erfahrungsberichte aus der Kita Multi Lingua zur Verdeutlichung des Lebensweltbezugs,</li> <li>• Anführen von Expertenmeinungen und Ergebnissen wissenschaftlicher Studien,</li> <li>• Rechtfertigung des mehrsprachigen Kita-Betriebs durch Verweise auf Vorgaben der EU zur Untermuerung der Glaubhaftigkeit der Position,</li> <li>• Verwendung von Daten und Zitaten zur Stärkung der eigenen Position,</li> <li>• Darstellung möglicher Gegenpositionen als überholt, dadurch auch Entkräften von Autoritäten,</li> <li>• <b>insgesamt:</b> affirmativer Stil, keine Problematisierung der eigenen Position, Verzicht auf eine intensive Auseinandersetzung mit anderen Positionen.</li> </ul> <p><i>Angestrebt ist hier keine vollständige Darstellung der beispielhaft genannten Aspekte, sondern eine differenzierte Schwerpunktsetzung durch den Prüfling, die allerdings mehrere Gesichtspunkte aufgreift.</i></p>	8
5	<p>untersucht die sprachlich-stilistische Gestaltung des Textes, etwa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metapher „babylonisches Sprachengewirr“ (Z. 3 f.) zur Bezeichnung des in Kindergärten wahrnehmbaren Sprachgemisches, dessen Sinnhaftigkeit sich erst bei genauer Betrachtung der Phänomene erschließt,</li> <li>• Zitieren falscher sprachidiomatischer Wendungen und Wortschatzfehlern („Apples“ und „Birrens“) zur Verdeutlichung des zunächst bestehenden sprachlichen Chaos, das als Gewinn bzw. Chance umgewertet wird („Mehrsprachigkeit ist ein großes Geschenk.“, Z. 33),</li> <li>• Verwendung von Fachsprachlichkeit wie „polyglott“, „monolingual“, „Idiome“ und „Immersionskonzept“ zur Betonung der fachlichen Kompetenz des Verfassers,</li> <li>• andererseits umgangssprachlicher, einfacher Sprachstil zur Unterstreichung des Anspruchs auf Allgemeinverständlichkeit,</li> <li>• Verallgemeinerungen (Z. 14 – 19) zur Unterstreichung der Wirksamkeit der eigenen Position,</li> <li>• Aufzählungen (Z. 23) zur Veranschaulichung der vielfältigen Lernmöglichkeiten im Rahmen der Mehrsprachigkeit,</li> <li>• Gebrauch von Modalverben im Zusammenhang mit Behauptungen („Laut EU soll jeder Bürger [...]“, Z. 20) zur Stärkung der eigenen Position,</li> <li>• Reportagestil zur Verdeutlichung der Lebensnähe und Authentizität der Beobachtungen,</li> <li>• vorwiegend Verwendung von Ist-Aussagen und beispielhaften Beschreibungen zum Stützen der eigenen Position.</li> </ul> <p><i>Angestrebt ist hier keine vollständige Darstellung der beispielhaft genannten Aspekte, sondern eine differenzierte Schwerpunktsetzung durch den Prüfling, die allerdings mehrere Gesichtspunkte aufgreift.</i></p>	8

6	<p>nimmt abschließend Stellung zur Überzeugungskraft des Textes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>einschränkend im Hinblick auf die Schwächen, etwa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Beschränkung auf Beobachtungen von Kindern, die die Kita Multi Lingua besucht haben,</li> <li>– eher einseitige Betrachtung des Themas, nur sehr oberflächliche und abwehrende Auseinandersetzung mit Gegenstimmen,</li> <li>– behauptender Sprachstil, der dem Lesenden eine uneingeschränkte Zustimmung zu der Position des Verfassers nahelegt,</li> <li>– keine valide Datenerhebung, sondern Anführen von Einzelbeispielen,</li> </ul> </li> <li>• <b>bejahend im Hinblick auf die Stärken, etwa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– hohe Authentizität der Darlegungen durch Reportagestil und konkrete Beispiele aus dem Alltag einer Kita,</li> <li>– Nachvollziehbarkeit der Thesen durch stringente Argumentation,</li> <li>– Untermauern der eigenen Position durch wissenschaftliche Forschungsergebnisse und Expertenmeinungen.</li> </ul> </li> </ul> <p><i>Angestrebt ist hier keine vollständige Darstellung der beispielhaft genannten Aspekte, sondern eine differenzierte Schwerpunktsetzung durch den Prüfling, die allerdings mehrere Gesichtspunkte aufgreift.</i></p>	6
7	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (6)	

**Teilaufgabe 2**

	Anforderungen	maximal erreichbare Punktzahl
	Der Prüfling	
1	<p>formuliert eine aufgabenbezogene Überleitung, etwa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zur aktuellen Bedeutung der Mehrsprachigkeit und des Erlernens von Fremdsprachen,</li> <li>• Reflexion eigener Erfahrungen beim Fremdsprachengebrauch, ggf. auch von Erfahrungen während eines Auslandsaufenthalts.</li> </ul>	3
2	<p>erschließt die formulierten Erfahrungen zur Mehrsprachigkeit im Gedicht „Aphasie“, etwa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ablehnende Haltung gegenüber der Mehrsprachigkeit, dadurch Problematisierung der Mehrsprachigkeit (Titel: „Aphasie“),</li> <li>• Verunsicherung als Folge der Mehrsprachigkeit,</li> <li>• zunehmender Verlust an sprachlicher Sicherheit in der Muttersprache durch Festigung der Zweitsprache, z. B. Wortschatzunsicherheiten, Übernahme grammatischer Konstruktionen aus der Zweitsprache usw.,</li> <li>• „Missbrauch“ der Zweitsprache als Ersatzsprache, zum Ausdrücken von Empfindungen und Gefühlen, die aus der eigenen sprachlichen Vorstellungswelt kommen.</li> </ul>	5
3	<p>erläutert in diesem Zusammenhang auch eigene Erfahrungen beim Gebrauch einer Fremdsprache, etwa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mögliche Fremdheit der Ausdrucksweise vor allem bei sprachlichen Bildern, Metaphern, Reimen u. Ä.,</li> <li>• Bedeutsamkeit der kulturellen Gewohnheiten und der Geschichte des Landes neben Grammatik und Wortschatzarbeit,</li> <li>• möglicher Vorrang einer Sprache (z. B. Muttersprache) beim Denken und Träumen,</li> <li>• enger Zusammenhang von Sprechen und Denken.</li> </ul> <p><i>Abhängig von den unterrichtlichen Voraussetzungen können hier verschiedene, ggf. auch weitere Erfahrungen dargestellt werden. Für die volle Punktzahl müssen nicht alle erwähnten Gesichtspunkte dargestellt werden.</i></p>	6



4	<p>setzt die Gedanken von Estran-Goecke zu Meisels Behauptung „Wer nur mit einer Sprache aufwächst, bleibt unter seinen Möglichkeiten“ (Z. 49 f.) in Beziehung, etwa <b>durch Hervorheben der Vorzüge der Mehrsprachigkeit:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• große Wirksamkeit frühkindlicher Bildung: Erlernen von Sprachen als Mutter- und nicht als Fremdsprache,</li> <li>• Erfassen der Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen für Bildung, Kultur, Gesellschaft und Wirtschaft,</li> <li>• Mehrsprachigkeit als persönliche Bereicherung bei der Entwicklung von Kernkompetenzen und als Bereicherung der eigenen Weltsicht,</li> <li>• Möglichkeit der Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen Kulturen,</li> <li>• Mehrsprachigkeit als Ausdruck einer Offenheit für unterschiedliche Lebenskonzepte und positive Voraussetzung für Multiperspektivität, Öffnung von Grenzen und Horizonten,</li> <li>• Wahrnehmung des kognitiven Nutzens von Mehrsprachigkeit: Schärfung des Denkens,</li> <li>• wirtschaftlicher Nutzen von Mehrsprachigkeit in der EU und weltweit.</li> </ul> <p><i>Angestrebt ist hier keine vollständige Darstellung der beispielhaft genannten Aspekte, sondern eine differenzierte Schwerpunktsetzung durch den Prüfling, die allerdings mehrere Gesichtspunkte aufgreift.</i></p>	9
5	<p>setzt die Gedanken von Estran-Goecke zu Meisels Behauptung „Wer nur mit einer Sprache aufwächst, bleibt unter seinen Möglichkeiten.“ (Z. 49 f.) in Beziehung, etwa <b>durch Herausstellen der mit einer Mehrsprachigkeit verbundenen Problematik:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gefahr der Überschätzung der positiven Wirkung mehrsprachiger Erziehung: bei fehlender Umsetzung des Immersionskonzepts, bei schlechter sprachlicher Bildung der Erzieher etc.,</li> <li>• Mehrsprachigkeit als Verunsicherungsfaktor in Bezug auf die eigene sprachliche Identität,</li> <li>• mögliche Gefahr der doppelten „Halbsprachigkeit“,</li> <li>• einseitiges, primär auf den Fremdspracherwerb ausgerichtetes Bildungskonzept,</li> <li>• möglicher Vorrang der Muttersprache in Bezug auf Alltags- und Traumsprache.</li> </ul> <p><i>Angestrebt ist hier keine vollständige Darstellung der beispielhaft genannten Aspekte, sondern eine differenzierte Schwerpunktsetzung durch den Prüfling, die allerdings mehrere Gesichtspunkte aufgreift.</i></p>	9
6	<p>nimmt abschließend Stellung zu den beiden Positionen, etwa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Begründung der eigenen Position unter Rückgriff auf die zuvor dargestellten Argumente,</li> <li>• Rückgriff auf eigene Erfahrungen im Umgang mit der Fremdsprache,</li> <li>• Schlüssigkeit der Begründung und Nachvollziehbarkeit der geäußerten Position.</li> </ul>	4
7	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (4)	

**b) Darstellungsleistung**

	Anforderungen	maximal erreichbare Punktzahl
	Der Prüfling	
1	strukturiert seinen Text kohärent, schlüssig, stringent und gedanklich klar: <ul style="list-style-type: none"> <li>• angemessene Gewichtung der Teilaufgaben in der Durchführung,</li> <li>• gegliederte und angemessen gewichtete Anlage der Arbeit,</li> <li>• schlüssige Verbindung der einzelnen Arbeitsschritte,</li> <li>• schlüssige gedankliche Verknüpfung von Sätzen.</li> </ul>	6
2	formuliert unter Beachtung der fachsprachlichen und fachmethodischen Anforderungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trennung von Handlungs- und Metaebene,</li> <li>• begründeter Bezug von beschreibenden, deutenden und wertenden Aussagen,</li> <li>• Verwendung von Fachtermini in sinnvollem Zusammenhang,</li> <li>• Beachtung der Tempora,</li> <li>• korrekte Redewiedergabe (Modalität).</li> </ul>	6
3	belegt Aussagen durch angemessenes und korrektes Zitieren: <ul style="list-style-type: none"> <li>• sinnvoller Gebrauch von vollständigen oder gekürzten Zitaten in begründender Funktion.</li> </ul>	3
4	drückt sich allgemeinsprachlich präzise, stilistisch sicher und begrifflich differenziert aus: <ul style="list-style-type: none"> <li>• sachlich-distanzierte Schreibweise,</li> <li>• Schriftsprachlichkeit,</li> <li>• begrifflich abstrakte Ausdrucksfähigkeit.</li> </ul>	5
5	formuliert lexikalisch und syntaktisch sicher, variabel und komplex (und zugleich klar).	5
6	schreibt sprachlich richtig.	3

## 7. Bewertungsbogen zur Prüfungsarbeit

Name des Prüflings: \_\_\_\_\_ Kursbezeichnung: \_\_\_\_\_

Schule: \_\_\_\_\_

### Teilaufgabe 1

	Anforderungen	Lösungsqualität			
		maximal erreichbare Punktzahl	EK <sup>4</sup>	ZK	DK
	<b>Der Prüfling</b>				
1	formuliert eine aufgabenbezogene ...	3			
2	erschließt das Thema ...	3			
3	erschließt die Gedankenführung ...	8			
4	erläutert die Art ...	8			
5	untersucht die sprachlich-stilistische ...	8			
6	nimmt abschließend Stellung ...	6			
7	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (6) ..... .....				
	<b>Summe 1. Teilaufgabe</b>	<b>36</b>			

### Teilaufgabe 2

	Anforderungen	Lösungsqualität			
		maximal erreichbare Punktzahl	EK	ZK	DK
	<b>Der Prüfling</b>				
1	formuliert eine aufgabenbezogene ...	3			
2	erschließt die formulierten ...	5			
3	erläutert in diesem ...	6			
4	setzt die Gedanken ...	9			
5	setzt die Gedanken ...	9			
6	nimmt abschließend Stellung ...	4			
7	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (4) ..... .....				
	<b>Summe 2. Teilaufgabe</b>	<b>36</b>			
	<b>Summe der 1. und 2. Teilaufgabe</b>	<b>72</b>			

<sup>4</sup> EK = Erstkorrektur; ZK = Zweitkorrektur; DK = Drittkorrektur

**Darstellungsleistung**

	Anforderungen	Lösungsqualität			
		maximal erreichbare Punktzahl	EK	ZK	DK
	<b>Der Prüfling</b>				
1	strukturiert seinen Text ...	6			
2	formuliert unter Beachtung ...	6			
3	belegt Aussagen durch ...	3			
4	drückt sich allgemeinsprachlich ...	5			
5	formuliert lexikalisch und ...	5			
6	schreibt sprachlich richtig.	3			
	<b>Summe Darstellungsleistung</b>	<b>28</b>			

	<b>Summe insgesamt (inhaltliche und Darstellungsleistung)</b>	<b>100</b>			
	<b>aus der Punktsomme resultierende Note gemäß nachfolgender Tabelle</b>				
	<b>Note ggf. unter Absenkung um bis zu zwei Notenpunkte gemäß § 13 Abs. 2 APO-GOST</b>				
	<b>Paraphe</b>				

Berechnung der Endnote nach Anlage 4 der Abiturverfügung auf der Grundlage von § 34 APO-GOST

Die Klausur wird abschließend mit der Note \_\_\_\_\_ (\_\_\_\_ Punkte) bewertet.

Unterschrift, Datum:

**Grundsätze für die Bewertung (Notenfindung)**

Für die Zuordnung der Notenstufen zu den Punktzahlen ist folgende Tabelle zu verwenden:

<b>Note</b>	<b>Punkte</b>	<b>Erreichte Punktzahl</b>
sehr gut plus	15	100 – 95
sehr gut	14	94 – 90
sehr gut minus	13	89 – 85
gut plus	12	84 – 80
gut	11	79 – 75
gut minus	10	74 – 70
befriedigend plus	9	69 – 65
befriedigend	8	64 – 60
befriedigend minus	7	59 – 55
ausreichend plus	6	54 – 50
ausreichend	5	49 – 45
ausreichend minus	4	44 – 40
mangelhaft plus	3	39 – 33
mangelhaft	2	32 – 27
mangelhaft minus	1	26 – 20
ungenügend	0	19 – 0



Name: \_\_\_\_\_

# Abiturprüfung 2019

## Deutsch, Grundkurs

---

### Aufgabenstellung:

1. Analysieren Sie das Gedicht „Der Winter“ von Georg Heym unter besonderer Berücksichtigung der Wortwahl und der Bildlichkeit. (40 Punkte)
2. Der Schriftsteller und Journalist Kurt Pinthus schreibt 1919 in seinem Vorwort zu der Gedichtsammlung „Menschheitsdämmerung“:

*Weil der Mensch so ganz und gar Ausgangspunkt, Mittelpunkt, Zielpunkt dieser Dichtung ist, deshalb hat die Landschaft wenig Platz in ihr. Die Landschaft wird niemals hingemalt, geschildert, besungen; sondern sie ist ganz vermenschlicht: sie ist Grauen, Melancholie, Verwirrung des Chaos [...].*

Erläutern Sie das Zitat und setzen Sie Pinthus' Gedanken in Beziehung zum Gedicht „Der Winter“ von Georg Heym. Stellen Sie abschließend Traditionslinien (z. B. anhand zeitlicher Phasen, thematischer Schwerpunkte, stilistischer Zugriffe) expressionistischer Lyrik dar und ordnen Sie das Gedicht in diesen literaturgeschichtlichen Kontext ein.

(32 Punkte)

### Materialgrundlage:

- Georg Heym: Der Winter. In: Ders.: Dichtungen und Schriften. Gesamtausgabe. Hrsg. von Karl Ludwig Schneider. Band 1 Lyrik. Hamburg, München: Heinrich Ellermann 1964, S. 163
- Zitatnachweis: Kurt Pinthus (Hrsg.): Menschheitsdämmerung. Ein Dokument des Expressionismus. 36. Aufl. Hamburg: Rowohlt Verlag 2013, S. 29

### Zugelassene Hilfsmittel:

- Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung



Name: \_\_\_\_\_

**Georg Heym** (1887 – 1912)

**Der Winter** (1910)

Der blaue Schnee liegt auf dem ebenen Land,  
Das Winter dehnt. Und die Wegweiser zeigen  
Einander mit der ausgestreckten Hand  
Der Horizonte violette Schweigen.

5 Hier treffen sich auf ihrem Weg ins Leere  
Vier Straßen an. Die niedren Bäume stehen  
Wie Bettler kahl. Das Rot der Vogelbeere  
Glänzt wie ihr Auge trübe. Die Chausseen

Verweilen kurz und sprechen aus den Ästen.

10 Dann ziehn sie weiter in die Einsamkeit  
Gen Nord und Süden und nach Ost und Westen,  
Wo bleicht der niedere Tag der Winterzeit.

Ein hoher Korb mit rissigem Geflecht  
Blieb von der Ernte noch im Ackerfeld.

15 Weißbärtig, ein Soldat, der nach Gefecht  
Und heißem Tag der Toten Wache hält.

Der Schnee wird bleicher, und der Tag vergeht.  
Der Sonne Atem dampft am Firmament,  
Davon das Eis, das in den Lachen<sup>1</sup> steht

20 Hinab die Straße rot wie Feuer brennt.

---

<sup>1</sup> Lachen: Pfützen

## Unterlagen für die Lehrkraft

# Abiturprüfung 2019

## Deutsch, Grundkurs

### 1. Aufgabenart

Analyse eines literarischen Textes mit weiterführendem Schreibauftrag

### 2. Aufgabenstellung<sup>1</sup>

1. Analysieren Sie das Gedicht „Der Winter“ von Georg Heym unter besonderer Berücksichtigung der Wortwahl und der Bildlichkeit. (40 Punkte)

2. Der Schriftsteller und Journalist Kurt Pinthus schreibt 1919 in seinem Vorwort zu der Gedichtsammlung „Menschheitsdämmerung“:

*Weil der Mensch so ganz und gar Ausgangspunkt, Mittelpunkt, Zielpunkt dieser Dichtung ist, deshalb hat die Landschaft wenig Platz in ihr. Die Landschaft wird niemals hingemalt, geschildert, besungen; sondern sie ist ganz vermenschlicht: sie ist Grauen, Melancholie, Verwirrung des Chaos [...].*

Erläutern Sie das Zitat und setzen Sie Pinthus' Gedanken in Beziehung zum Gedicht „Der Winter“ von Georg Heym. Stellen Sie abschließend Traditionslinien (z. B. anhand zeitlicher Phasen, thematischer Schwerpunkte, stilistischer Zugriffe) expressionistischer Lyrik dar und ordnen Sie das Gedicht in diesen literaturgeschichtlichen Kontext ein. (32 Punkte)

### 3. Materialgrundlage

- Georg Heym: Der Winter. In: Ders.: Dichtungen und Schriften. Gesamtausgabe. Hrsg. von Karl Ludwig Schneider. Band 1 Lyrik. Hamburg, München: Heinrich Ellermann 1964, S. 163
- Zitatnachweis: Kurt Pinthus (Hrsg.): Menschheitsdämmerung. Ein Dokument des Expressionismus. 36. Aufl. Hamburg: Rowohlt Verlag 2013, S. 29

<sup>1</sup> Die Aufgabenstellung deckt inhaltlich alle drei Anforderungsbereiche ab.



#### 4. Bezüge zum Kernlehrplan und zu den Vorgaben 2019

Die Aufgaben weisen vielfältige Bezüge zu den Kompetenzerwartungen und Inhaltsfeldern des Kernlehrplans bzw. zu den in den Vorgaben ausgewiesenen Fokussierungen auf. Im Folgenden wird auf Bezüge von zentraler Bedeutung hingewiesen.

<p>1. Inhaltsfelder und inhaltliche Schwerpunkte</p> <p>Inhaltsfeld Texte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• lyrische Texte zu einem Themenbereich aus unterschiedlichen historischen Kontexten             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Expressionismus</li> </ul> </li> </ul> <p>2. Medien/Materialien</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• entfällt</li> </ul>
---

#### 5. Zugelassene Hilfsmittel

- Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung

#### 6. Vorgaben für die Bewertung der Schülerleistungen

##### Teilleistungen – Kriterien

##### a) inhaltliche Leistung

##### Teilaufgabe 1

	Anforderungen	maximal erreichbare Punktzahl
	Der Prüfling	
1	formuliert eine aufgabenbezogene Einleitung unter Nennung von Autor, Titel, Textsorte, Entstehungszeit.	3
2	erschließt das Thema des Gedichts, etwa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Darstellung einer kargen, lebensfeindlichen, ländlichen Winterszenerie,</li> <li>• Ausdruck des Gefühls der existenziellen Verlorenheit.</li> </ul>	3
3	beschreibt den formalen Aufbau des Gedichts: <ul style="list-style-type: none"> <li>• fünf Strophen mit jeweils vier Versen,</li> <li>• durchgängiger Kreuzreim,</li> <li>• Wechsel von männlichen und weiblichen Kadenz in den Strophen 1 und 3; männliche Kadenz in den Strophen 4 und 5, weibliche Kadenz in Strophe 2,</li> <li>• Metrum: stellenweise Brechungen des vorwiegend jambischen Versmaßes.</li> </ul>	4
4	erschließt das Gedicht inhaltlich, etwa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1. Strophe:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Anfang eines Wintertags, blau erscheinende, stille Schneelandschaft,</li> <li>– in die Leere zeigende Wegweiser,</li> <li>– von Monotonie gekennzeichnete Landschaft,</li> </ul> </li> <li>• 2. und 3. Strophe:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Beschreibung von Straßen, einer eingeschneiten Straßenkreuzung, einzelner kahler Bäume; trübes Rot der Vogelbeeren,</li> <li>– sich in alle Himmelsrichtungen ausdehnende Einsamkeit,</li> </ul> </li> </ul>	7

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4. Strophe: – defekter Korb als Relikt der Ernte, des Herbstes; Bild der Totenwache eines Soldaten,</li> <li>• 5. Strophe: – Ende des Tages mit Sonnenuntergang verbildlicht als in Eis gespiegeltes Feuer,</li> <li>• <b>insgesamt:</b> sich entwickelnde Darstellung einer kargen, trostlosen und lebensfeindlichen Winterlandschaft bis hin zu apokalyptischen Anklängen in der Schlussstrophe; Fehlen eines explizit in Erscheinung tretenden lyrischen Sprechers.</li> </ul>	
5	<p>untersucht die Wortwahl des Gedichts im Hinblick auf seine Funktion, etwa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• raumbeschreibende Formulierungen und Begriffe (z. B. „auf dem ebenen Land“, „mit der ausgestreckten Hand“, „Horizonte“, „Leere“), dadurch Betonung der (menschen-)leeren Weite,</li> <li>• häufige Verwendung von Richtungen bzw. Raumdimensionen anzeigenden Wörtern („Wegweiser“, „Weg“, „Straßen“, „Chausseen“, Himmelsrichtungen) zur Betonung der allumfassenden Einsamkeit,</li> <li>• auffällige Verwendung von Farbadjektiven, zur Betonung der Kälte, auch einer Bedrohung (V. 20),</li> <li>• Einsatz von nur wenigen, den Verfall beschreibenden Adjektiven (z. B. „kahl“, „rissigem“, „Weißbärtig“), dadurch Hervorhebung des lebensfeindlichen Zustands im Winter,</li> <li>• Verwendung von statischen Verben: „liegt“, „stehen“, „Verweilen“, zur Verdeutlichung der winterlichen Ruhe, des Stillstandes des Lebens,</li> <li>• Gebrauch von Verben, die normalerweise menschliches Handeln bezeichnen (sprechen, verweilen, weiterziehen), in Verbindung mit „Chausseen“,</li> <li>• <b>insgesamt:</b> häufige Verwendung von Wörtern aus den Wortfeldern Einsamkeit, Stille, Verfall, dadurch Erzeugung einer lebensfeindlichen Atmosphäre in der Winterlandschaft mit Anklängen an Zerstörung und Katastrophe.</li> </ul> <p><i>Angestrebt ist hier keine vollständige Darstellung der beispielhaft genannten Aspekte, sondern eine differenzierte Schwerpunktsetzung durch den Prüfling, die allerdings mehrere Gesichtspunkte aufgreift.</i></p>	8
6	<p>untersucht die Bildlichkeit des Gedichts im Hinblick auf ihre Funktion, etwa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kontrastive Darstellung von raumgreifenden kalten Farben (blau, violett) und warmen, teils bedrohlich dargestellten Farben („Rot der Vogelbeere“) bzw. Spiegelung der fernen, untergehenden Sonne im Eis („Eis“, „rot wie Feuer“); dadurch Erzeugung eines Bildes von einer lebensfeindlichen, kalten Umgebung,</li> <li>• Entwicklung der Farben von Blau über Violett zum Rot des Feuers und damit einhergehend Progression des Bildes von Sinnleere zu Zerstörung,</li> <li>• Personifikation von unbelebten, unbenutzten, teilweise verfallenen Zeugen menschlicher Aktivität („Straßen“, „Chausseen“, „Korb mit rissigem Geflecht“) zur Unterstreichung der Abwesenheit von Menschen,</li> <li>• Vergleiche (Bäume wie Bettler, Beere wie Auge) zur Illustration von menschenfeindlichen Lebenssituationen,</li> <li>• metaphorisch dargestellte Totenwache – „Korb mit rissigem Geflecht“ als Wache haltender Soldat – zur Verdeutlichung von Aussichtslosigkeit, Verzweiflung und Tod,</li> <li>• <b>insgesamt:</b> sich zu einer trostlosen Winterlandschaft verdichtende Darstellung durch gehäufte Verwendung sprachlicher Bilder.</li> </ul> <p><i>Angestrebt ist hier keine vollständige Darstellung der beispielhaft genannten Aspekte, sondern eine differenzierte Schwerpunktsetzung durch den Prüfling, die allerdings mehrere Gesichtspunkte aufgreift.</i></p>	7

7	deutet das Gedicht, etwa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• sich zuspitzende Darstellung einer trostlos und lebensfeindlich anmutenden Winterlandschaft bis hin zur apokalyptischen Schilderung in der letzten Strophe,</li> <li>• als Zeugnis einer inneren Orientierungs- und Hoffnungslosigkeit, eines apokalyptischen Lebensgefühls,</li> <li>• allegorische Deutung des Winters als Hinweis auf Sinnleere, Perspektivlosigkeit und Auslöschung der Lebensgrundlagen.</li> </ul>	8
8	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (4)	

## Teilaufgabe 2

	Anforderungen	maximal erreichbare Punktzahl
	Der Prüfling	
1	formuliert eine aufgabenbezogene Überleitung, etwa im Hinblick auf die Darstellung der Landschaft in Heyms Gedicht, die Epochenzuordnung und/oder das weitere methodische Vorgehen.	3
2	erläutert das Zitat von Kurt Pinthus, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• der Mensch als zentrales Thema expressionistischer Lyrik,</li> <li>• Verzicht auf Ästhetisierung und Stilisierung der Landschaftsdarstellung in einem konventionellen Sinne,</li> <li>• Landschaft im Expressionismus als Ausdruck der inneren Befindlichkeit des Menschen („vermenschte“),</li> <li>• poetische Darstellung von Landschaft als Ausdruck von negativ besetzten Emotionen bzw. Aspekten wie Grauen, Melancholie, Verwirrung,</li> <li>• Landschaftsdarstellung als metaphorische Schilderung der existenziellen menschlichen Erfahrungen von Tod bzw. Suche nach Transzendenz.</li> </ul>	7
3	setzt Pinthus' Gedanken in Beziehung zum Gedicht „Der Winter“ von Georg Heym, etwa im Hinblick auf folgende Aspekte: <ul style="list-style-type: none"> <li>• breit angelegte poetische Darstellung einer Winterlandschaft, ohne Präsenz eines lyrischen Sprechers innerhalb der Landschaftsszenerie,</li> <li>• ästhetisierende Schilderung der Landschaft mit dem Ziel der Betonung der Lebensfeindlichkeit, des Stillstandes mit Anklängen an eine drohende Apokalypse,</li> <li>• häufige Personifizierung von Landschaftselementen als Ausdruck der besonderen Bedeutung des Menschlichen,</li> <li>• Vermenschlichung in übertragener Bedeutung erkennbar,</li> <li>• Darstellung der Winterlandschaft als metaphorische bzw. allegorische Darstellung des Stillstandes, des Todes.</li> </ul> <p><i>Angestrebt ist hier keine vollständige Darstellung der beispielhaft genannten Aspekte, sondern eine differenzierte Schwerpunktsetzung durch den Prüfling, die allerdings mehrere Gesichtspunkte aufgreift.</i></p>	8
4	stellt Traditionslinien expressionistischer Lyrik dar, etwa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• anhand verschiedener typischer Themenbereiche wie Tod und Verfall, Katastrophe, Landschaft, Aufbruch und Veränderung, Krieg, Großstadt, Arbeit, metaphysische Sinnsuche, Ich-Krise,</li> <li>• anhand verschiedener Phasen: früher Expressionismus vor Ausbruch des 1. Weltkrieges mit erkennbarer Aufbruchsstimmung und Tendenz zum Neuen in Form und Inhalt, Hochphase gegen Mitte der 1910er-Jahre mit stärkerem Bewusstsein für Brüchigkeit und Ambivalenz der Veränderungen und später Expressionismus bis in die 1920er-Jahre mit teils erstarrtem und hohl gewordenem Gestus,</li> </ul>	7

	<ul style="list-style-type: none"> <li>anhand der insgesamt heterogenen Zugriffe der Lyriker auf ihre Gegenstände, gekennzeichnet z. B. durch ironisch-varietätenhaften Gestus (z. B. von Hoddiss), betont hermetische Bildsprache (z. B. Trakl), hervortretenden Pathos des Aufbruchs (z. B. Becher), experimentellen Umgang mit Sprache und Form (z. B. Stramm).</li> </ul> <p><i>Je nach unterrichtlichen Voraussetzungen sind hier unterschiedlich entwickelte Zusammenhänge denkbar, sodass die Gewichtung variieren kann. Erwartet wird eine differenzierte Schwerpunktsetzung durch den Prüfling, die allerdings mehrere Gesichtspunkte aufgreift.</i></p>	
5	<p>ordnet das Gedicht in diesen literaturgeschichtlichen Kontext ein, etwa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>apokalyptisch anmutend dargestellte Landschaft als Zeichen einer gesellschaftlichen Krise, ggf. sogar als mögliche Vorahnung des Krieges,</li> <li>Apokalypse hier nicht als eindeutig positiv besetztes Mittel zur Herbeiführung des ersehnten Umsturzes,</li> <li>zugespitzte Verwendung ausdrucksstarker, teils verzerrender sprachlicher Bilder,</li> <li>formale Strenge, Abwesenheit radikaler sprachlich-syntaktischer Experimente,</li> <li>die Ambivalenz des Umbruchs bereits zu einem frühen Zeitpunkt gestaltendes Gedicht.</li> </ul> <p><i>Angestrebt ist hier keine vollständige Darstellung der beispielhaft genannten Aspekte, sondern eine differenzierte Schwerpunktsetzung durch den Prüfling, die allerdings mehrere Gesichtspunkte aufgreift.</i></p>	7
6	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (6)	

## b) Darstellungsleistung

	Anforderungen	maximal erreichbare Punktzahl
	Der Prüfling	
1	<p>strukturiert seinen Text kohärent, schlüssig, stringent und gedanklich klar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>angemessene Gewichtung der Teilaufgaben in der Durchführung,</li> <li>gegliederte und angemessen gewichtete Anlage der Arbeit,</li> <li>schlüssige Verbindung der einzelnen Arbeitsschritte,</li> <li>schlüssige gedankliche Verknüpfung von Sätzen.</li> </ul>	6
2	<p>formuliert unter Beachtung der fachsprachlichen und fachmethodischen Anforderungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Trennung von Handlungs- und Metaebene,</li> <li>begründeter Bezug von beschreibenden, deutenden und wertenden Aussagen,</li> <li>Verwendung von Fachtermini in sinnvollem Zusammenhang,</li> <li>Beachtung der Tempora,</li> <li>korrekte Redewiedergabe (Modalität).</li> </ul>	6
3	<p>belegt Aussagen durch angemessenes und korrektes Zitieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>sinnvoller Gebrauch von vollständigen oder gekürzten Zitaten in begründender Funktion.</li> </ul>	3
4	<p>drückt sich alltagssprachlich präzise, stilistisch sicher und begrifflich differenziert aus:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>sachlich-distanzierte Schreibweise,</li> <li>Schriftsprachlichkeit,</li> <li>begrifflich abstrakte Ausdrucksfähigkeit.</li> </ul>	5
5	formuliert lexikalisch und syntaktisch sicher, variabel und komplex (und zugleich klar).	5
6	schreibt sprachlich richtig.	3

## 7. Bewertungsbogen zur Prüfungsarbeit

Name des Prüflings: \_\_\_\_\_ Kursbezeichnung: \_\_\_\_\_

Schule: \_\_\_\_\_

### Teilaufgabe 1

	Anforderungen	Lösungsqualität			
		maximal erreichbare Punktzahl	EK <sup>2</sup>	ZK	DK
	<b>Der Prüfling</b>				
1	formuliert eine aufgabenbezogene ...	3			
2	erschließt das Thema ...	3			
3	beschreibt den formalen ...	4			
4	erschließt das Gedicht ...	7			
5	untersucht die Wortwahl ...	8			
6	untersucht die Bildlichkeit ...	7			
7	deutet das Gedicht ...	8			
8	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (4) ..... .....				
	<b>Summe 1. Teilaufgabe</b>	<b>40</b>			

### Teilaufgabe 2

	Anforderungen	Lösungsqualität			
		maximal erreichbare Punktzahl	EK	ZK	DK
	<b>Der Prüfling</b>				
1	formuliert eine aufgabenbezogene ...	3			
2	erläutert das Zitat ...	7			
3	setzt Pinthus' Gedanken ...	8			
4	stellt Traditionslinien expressionistischer ...	7			
5	ordnet das Gedicht ...	7			
6	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (6) ..... .....				
	<b>Summe 2. Teilaufgabe</b>	<b>32</b>			
	<b>Summe der 1. und 2. Teilaufgabe</b>	<b>72</b>			

<sup>2</sup> EK = Erstkorrektur; ZK = Zweitkorrektur; DK = Drittkorrektur

**Darstellungsleistung**

	Anforderungen	Lösungsqualität			
		maximal erreichbare Punktzahl	EK	ZK	DK
	<b>Der Prüfling</b>				
1	strukturiert seinen Text ...	6			
2	formuliert unter Beachtung ...	6			
3	belegt Aussagen durch ...	3			
4	drückt sich allgemeinsprachlich ...	5			
5	formuliert lexikalisch und ...	5			
6	schreibt sprachlich richtig.	3			
	<b>Summe Darstellungsleistung</b>	<b>28</b>			

	<b>Summe insgesamt (inhaltliche und Darstellungsleistung)</b>	<b>100</b>			
	<b>aus der Punktsomme resultierende Note gemäß nachfolgender Tabelle</b>				
	<b>Note ggf. unter Absenkung um bis zu zwei Notenpunkte gemäß § 13 Abs. 2 APO-GOST</b>				
	<b>Paraphe</b>				

Berechnung der Endnote nach Anlage 4 der Abiturverfügung auf der Grundlage von § 34 APO-GOST

Die Klausur wird abschließend mit der Note \_\_\_\_\_ (\_\_\_\_ Punkte) bewertet.

Unterschrift, Datum:

**Grundsätze für die Bewertung (Notenfindung)**

Für die Zuordnung der Notenstufen zu den Punktzahlen ist folgende Tabelle zu verwenden:

<b>Note</b>	<b>Punkte</b>	<b>Erreichte Punktzahl</b>
sehr gut plus	15	100 – 95
sehr gut	14	94 – 90
sehr gut minus	13	89 – 85
gut plus	12	84 – 80
gut	11	79 – 75
gut minus	10	74 – 70
befriedigend plus	9	69 – 65
befriedigend	8	64 – 60
befriedigend minus	7	59 – 55
ausreichend plus	6	54 – 50
ausreichend	5	49 – 45
ausreichend minus	4	44 – 40
mangelhaft plus	3	39 – 33
mangelhaft	2	32 – 27
mangelhaft minus	1	26 – 20
ungenügend	0	19 – 0



Name: \_\_\_\_\_

## **Abiturprüfung 2019**

### *Deutsch, Grundkurs*

---

#### **Aufgabenstellung:**

1. Analysieren Sie die Erzählung „Kohlen“ von Judith Hermann im Hinblick auf die besondere Bedeutung der Begegnung mit der Figur Vincent. Berücksichtigen Sie dabei insbesondere die Gestaltung der Figurenkonstellation, des Raumes und der Atmosphäre.  
(42 Punkte)
2. In einem Zeitschriftenartikel merkt Sabine Burtscher zu Judith Herrmanns Erzählband „Sommerhaus, später“ an, dass die „Protagonisten [...] auf der unbestimmten Suche nach etwas [sind], das sie selbst nicht genau benennen können, das sich jedoch im Text auf indirekte Weise mitteilt“.  
Erläutern Sie, inwieweit sich dieser Gedanke auf die Erzählung „Sommerhaus, später“ beziehen lässt. Vergleichen Sie die beiden Texte „Sommerhaus, später“ und „Kohlen“ im Hinblick auf den Aspekt der Sinnsuche.  
(30 Punkte)

#### **Materialgrundlage:**

- Judith Hermann: Kohlen. In: Dies.: Lettipark. Erzählungen. Frankfurt a. M.: S. Fischer 2016, S. 7 – 12
- Zitatnachweis: Sabine Burtscher: „Glück ist immer der Moment davor“ – Judith Hermann: *Sommerhaus, später*. Gegenwartsliteratur der 90er-Jahre im Deutschunterricht. In: Der Deutschunterricht 5/2002, S. 80 – 84, hier S. 81

#### **Zugelassene Hilfsmittel:**

- Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung
- Unkommentierte Ausgabe von J. Hermann „Sommerhaus, später“ (liegt im Prüfungsraum zur Einsichtnahme vor)





Name: \_\_\_\_\_

**Judith Hermann** (\*1970)

### **KOHLEN (2016)**

Am Morgen waren die Kohlen gekommen. Wir waren früh aufgestanden und hatten das letzte Holz in den Ofen gelegt, wir hatten mit den Händen in den Jackentaschen frierend vorm Haus auf der Straße im Morgennebel gestanden und unseren weißen Atemwolken zugesehen. Die Kohlen kamen pünktlich, wir hatten den Kipper durch die schmale Gasse zwischen der  
5 Scheune und dem Traktorschuppen gewinkt, so weit wie möglich ran an den Stall, in dem schon seit Jahren kein Tier mehr gewesen ist. Die Briketts waren aufs Wintergras gepresselt, ein großer Haufen, gute Kohlen, kaum Bruch dabei, und der silbrige Kohlenstaub war in die Luft gestiegen.

Wir hatten den Vormittag damit verbracht, die Kohlen von der Wiese in den Stall zu schippen.  
10 Sieben Tonnen Kohle, wir hatten Schaufeln und Forken, und wir bildeten anfangs eine Kette, aber dann schien das sinnlos zu sein, und jeder arbeitete für sich alleine weiter. Der Nebel löste sich auf, und die Sonne kam raus, in den kahlen Ästen der Sträucher ließen sich vorsichtige Vögel sehen. Gegen Mittag machten wir eine Pause. Wir kochten Kaffee und setzten uns auf die Schwelle der Stalltür, die von den Schritten der Leute, die vor Jahrzehnten nach ihren  
15 Tieren gesehen hatten, ganz abgetreten war. Wir tranken den Kaffee und sprachen darüber, wie lange dieser Vorrat an Kohlen reichen würde. Sieben Tonnen – sieben Winter? Wir sagten, kommt auf den Winter an, und wir erinnerten uns an den letzten, der unwirklich kalt und lange gewesen war, ein Eiswinter mit Schnee bis in den Mai hinein. Wir verglichen den jetzigen mit den vergangenen Wintern, und wir sprachen über mögliche Anzeichen, die Borke der  
20 Bäume war in diesem Jahr besonders dick, und es hatte mehr Nüsse gegeben als in den Jahren zuvor, wir sagten, vielleicht würde dieser Winter noch kälter werden als der letzte. Aber mit diesem Vorrat an Kohlen konnte uns nichts passieren. Mit sieben Tonnen Kohlen im Stall waren wir in Sicherheit.

Wir hatten den Kaffee ausgetrunken und den Kaffeesatz ins Gras geschüttet. Wir saßen noch  
25 einen Moment auf der Schwelle, die Arbeit war fast getan, es lagen nicht mehr viele Kohlen draußen, nur noch ein Halbkreis, wie ein Wall um uns herum. Durch das Tor zur Straße, das wir hinter dem Kipper noch nicht geschlossen hatten, kam Vincent mit dem Rad auf den Hof gefahren. Vincent war vier Jahre alt, soweit wir wussten, wurde er bald fünf. Er kam mit Schwung um die Ecke, und er sah uns sofort, und er rollte mit dem Rad durch die Gasse zwischen der Scheune und dem Traktorschuppen auf uns zu und stoppte vor dem Wall aus Koh-  
30 len. Er hatte eine grüne Jacke an und einen ordentlich geknoteten Schal, er trug eine Mütze, und er hatte keine Rotznase. Er blieb auf dem Rad sitzen und stützte sich mit verschränkten Armen auf den Lenker, als wäre er nicht vier, sondern fünfzehn Jahre alt.



Name: \_\_\_\_\_

Er sah uns an und sagte, was macht ihr. Selbstverständlich. Er sagte das sehr selbstver-  
35 ständlich, und wir sagten, wir warten schon auf dich, wir schippen Kohlen, du kannst uns  
helfen.

Im letzten Winter war Vincents Mutter gestorben. Vincents Vater hatte sich von ihr getrennt,  
und sie hatte darüber zuerst die Nerven verloren, dann war sie krank geworden. Oder es war  
umgekehrt, sie war zuerst krank geworden und hatte dann die Nerven verloren, das war aber  
40 einerlei, weil es durch ihren Tod auf dasselbe hinausgelaufen war. Sie hatte eine Grippe ver-  
schleppt, und dann war ihr Herz angegriffen gewesen, und sie hatte davon einen Schlaganfall  
bekommen, dann noch einen und einen dritten, und schließlich hatten sie aufgehört, ihre  
Schlaganfälle zu zählen. Sie hatte drei Monate im Krankenhaus gelegen, am Ende war sie  
blind, konnte nicht mehr sprechen und nur noch den linken Fuß bewegen; die Ärzte hatten  
45 ihre Gehirnströme gemessen und waren der Meinung gewesen, sie wäre auf eine geheimnis-  
volle Weise immer noch da, und sie nannten diesen Zustand das Insichselbereingeschlossen-  
sein. Vincents Mutter hatte sich in sich selber eingeschlossen, als Vincent vier Jahre alt gewe-  
sen war.

Wir saßen in der winterlichen Mittagssonne mit den leeren Kaffeetassen vor dem Wall aus  
50 Kohlen. Uns war warm von der Arbeit, wir waren wach. Wir redeten mit Vincent, wir fragten  
ihn, ob ihn auf dem Weg zu uns nicht der Biber aufgehalten hätte, der Biber würde jedes Kind,  
das zu schnell auf dem Rad unterwegs sei, anhalten und dazu auffordern, langsamer zu fahren.  
Aber Vincent ließ sich nichts weismachen. Er sagte, ihr redet Quatsch, und er wurde so ärger-  
lich, dass wir aufhörten, auf diese Weise mit ihm zu sprechen. Wir sahen ihn an, wie er so auf  
55 seinem Rad saß und ein bisschen vor und zurück rollte und uns vorschlug, seine kleine Schub-  
karre zu holen und dabei zu helfen, die letzten Kohlen in den Stall zu schaffen, er sah aus wie  
einer, dem eine unsichtbare Hälfte fehlte, er sah aber auch aus wie einer, der eine halbe Glorie  
um sich herum hatte.

Wir dachten an seine Mutter, die eine anziehende Frau gewesen war, groß und zerbrechlich,  
60 mit einer unnachahmlichen Weise, beim Gehen die langen Beine zu setzen, ungelenkt, wie ein  
Fohlen. Sie hatte immer einen wehmütigen Eindruck gemacht, aber wir hatten sie auch toben  
gehört, und da war sie alles andere als hilflos gewesen. In den ersten Wochen ihrer Erkran-  
kung hatten wir sie auf der Station, auf der sie lag, besucht, da war sie schon blind gewesen  
und hatte immer wieder gesagt, es ist so schade, dass ich eure schönen Gesichter nicht sehen  
65 kann.

Es ist so schade, dass ich eure schönen Gesichter nicht sehen kann.

Wir hatten nicht gewusst, dass unsere Gesichter für Vincents Mutter schön gewesen waren,  
und wir waren mit dem Eindruck nach Hause gegangen, dass man manche Dinge erst sagen  
kann, wenn sie unwiderruflich vorbei sind.



Name: \_\_\_\_\_

70 Vincent stieg von seinem Rad und ließ es los. Er nahm ein Stück Kohle in die Hand, drehte es prüfend hin und her, kam über den Wall geklettert, stieg zwischen uns hindurch und ließ es auf den Haufen in der Stallecke fallen. Er kam zurück und stützte sich beiläufig an uns ab. Als seine Mutter gestorben war, hatte er seinen Vater gefragt, wie lange der Tod dauern würde, sein Vater hatte uns das erzählt.

75 Vincent sagte, ich glaub, ich lass das mit der Schubkarre. Ich kann euch auch ohne meine Schubkarre helfen.

Und also standen wir von der Schwelle auf und vertraten uns die Beine, wir hielten uns das Kreuz und streckten uns in der Wintersonne, und dann machten wir weiter. Wir schafften den Rest der Kohlen in den Stall, wir bildeten doch wieder eine Kette, und Vincent half uns. Seine

80 Mutter hatte uns gezeigt, dass man an der Liebe sterben kann. Sie war der lebendige Beweis dafür gewesen, dass man an einem gebrochenen Herzen sterben kann, sie hatte sich aus Liebe in sich selber eingeschlossen. Es war eigenartig zu denken, dass das Vincents ganzes Leben bestimmen würde, und wir nahmen die Kohlen aus seinen kleinen schmutzigen Händen entgegen wie Hostien.

## Unterlagen für die Lehrkraft

# Abiturprüfung 2019

## Deutsch, Grundkurs

### 1. Aufgabenart

Analyse eines literarischen Textes mit weiterführendem Schreibauftrag

### 2. Aufgabenstellung<sup>1</sup>

1. Analysieren Sie die Erzählung „Kohlen“ von Judith Hermann im Hinblick auf die besondere Bedeutung der Begegnung mit der Figur Vincent. Berücksichtigen Sie dabei insbesondere die Gestaltung der Figurenkonstellation, des Raumes und der Atmosphäre.  
(42 Punkte)
2. In einem Zeitschriftenartikel merkt Sabine Burtscher zu Judith Herrmanns Erzählband „Sommerhaus, später“ an, dass die „Protagonisten [...] auf der unbestimmten Suche nach etwas [sind], das sie selbst nicht genau benennen können, das sich jedoch im Text auf indirekte Weise mitteilt“.  
Erläutern Sie, inwieweit sich dieser Gedanke auf die Erzählung „Sommerhaus, später“ beziehen lässt. Vergleichen Sie die beiden Texte „Sommerhaus, später“ und „Kohlen“ im Hinblick auf den Aspekt der Sinnsuche.  
(30 Punkte)

### 3. Materialgrundlage

- Judith Hermann: Kohlen. In: Dies.: Lettipark. Erzählungen. Frankfurt a. M.: S. Fischer 2016, S. 7 – 12
- Zitatnachweis: Sabine Burtscher: „Glück ist immer der Moment davor“ – Judith Hermann: *Sommerhaus, später*. Gegenwartsliteratur der 90er-Jahre im Deutschunterricht. In: Der Deutschunterricht 5/2002, S. 80 – 84, hier S. 81

### 4. Bezüge zum Kernlehrplan und zu den Vorgaben 2019

Die Aufgaben weisen vielfältige Bezüge zu den Kompetenzerwartungen und Inhaltsfeldern des Kernlehrplans bzw. zu den in den Vorgaben ausgewiesenen Fokussierungen auf. Im Folgenden wird auf Bezüge von zentraler Bedeutung hingewiesen.

#### 1. Inhaltsfelder und inhaltliche Schwerpunkte

##### Inhaltsfeld Texte

- strukturell unterschiedliche Erzähltexte aus unterschiedlichen historischen Kontexten
  - Sommerhaus, später (J. Hermann, Titelerzählung des gleichnamigen Erzählbands)

<sup>1</sup> Die Aufgabenstellung deckt inhaltlich alle drei Anforderungsbereiche ab.

## 2. Medien/Materialien

- entfällt

## 5. Zugelassene Hilfsmittel

- Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung
- Unkommentierte Ausgabe von J. Hermann „Sommerhaus, später“ (liegt im Prüfungsraum zur Einsichtnahme vor)

## 6. Vorgaben für die Bewertung der Schülerleistungen

## Teilleistungen – Kriterien

## a) inhaltliche Leistung

## Teilaufgabe 1

	Anforderungen	maximal erreichbare Punktzahl
	Der Prüfling	
1	verfasst eine aufgabenbezogene Einleitung unter Nennung von Autorin, Titel, Textsorte, Erscheinungsdatum.	3
2	stellt den Inhalt der Erzählung kurz dar, etwa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• gemeinsames Arbeiten (Einlagern von Kohlen) einer Gruppe von Menschen in einem vormals landwirtschaftlich genutzten Gebäudekomplex,</li> <li>• eingeschobene Gedanken und Äußerungen über die Strenge des jetzigen und der kommenden Winter,</li> <li>• Erscheinen eines Jungen (Vincent), als Anlass für die in Rückblende erzählte Geschichte seiner Eltern, besonders seiner Mutter,</li> <li>• Tod der Mutter nach mehreren Schlaganfällen; nach Aussage des Erzählers infolge eines gebrochenen Herzens,</li> <li>• Leiden und Tod der Mutter verursacht durch gescheiterte Liebe.</li> </ul>	5
3	erläutert die Gestaltung der Figurenkonstellation, etwa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppe um den Erzähler (wir) ohne Konturierung einzelner Figuren als Bewohner eines ländlichen Anwesens bei gemeinsamer Arbeit,</li> <li>• Aufgeschlossenheit der Gruppe gegenüber der besonderen Situation,</li> <li>• Begegnung mit der einzigen einen Namen tragenden und deutlich konturierten Figur Vincent (Vincent, wörtlich „der Sieger“),</li> <li>• außergewöhnliche Reife und Ernsthaftigkeit des Jungen,</li> <li>• Betonung der Individualität des vierjährigen Jungen durch genaue Beschreibung, Spiel mit Stereotypen, z. B. „er hatte keine Rotznase“; Hervorhebung der Besonderheit, vor allem auch durch seine Bedeutung für die Gruppe,</li> <li>• Darstellung der Familiensituation Vincents: Trennung der Eltern, Krankheit und Tod der Mutter,</li> <li>• hierbei Fokussierung auf Mutter und deren Erkrankung und Tod.</li> </ul>	8

4	<p>untersucht die Gestaltung des Raumes und der Atmosphäre, etwa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• relativ geschlossener Schauplatz im Außenbereich eines ehemals landwirtschaftlichen Gebäudekomplexes, mit Scheune, Stall und Schuppen, zur Gruppe um den Ich-Erzähler gehörend,</li> <li>• auffällige Gestaltung von Räumen durch deren Abgrenzungen sowie der Übergangsmöglichkeiten (Tore, Türen, Schwellen, Gassen) zur Erzeugung eines Innenraums, dem Hof als Schauplatz der Erzählung, und einem Außen der Herkunft von Vincent,</li> <li>• z. T. archaisch, unwirklich anmutende Verweise,</li> <li>• Gestaltung des zeitlichen Rahmens und der Atmosphäre: früher Morgen, Kälte, Atemwölkchen,</li> <li>• Verweis auf Außenwelt: Vincents Auftauchen durch das versehentlich nicht geschlossene Tor,</li> <li>• gehäufte Verweise auf Winter und Kälte, wie z. B. kahle Äste, Wintergras,</li> <li>• im Verlauf des Vormittags, mit Voranschreiten der Arbeit, sich auflösender Nebel, Sonne und auch durch die Arbeit verursachte Wärme (Entwicklung und Änderung des Wetters verbunden mit Vincents Auftauchen).</li> </ul> <p><i>Angestrebt ist hier keine vollständige Darstellung der beispielhaft genannten Aspekte, sondern eine differenzierte Schwerpunktsetzung durch den Prüfling, die allerdings mehrere Gesichtspunkte aufgreift.</i></p>	9
5	<p>untersucht weitere erzählerische Mittel, etwa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• symbolische Aufladung einzelner Handlungen und Gegenstände, teilweise ohne konkrete Auflösbarkeit: Wärme, Kälte, Kohle, Raumsituation, Warten auf Vincent u. a. als Mittel zur Betonung der Bedeutung,</li> <li>• überwiegend parataktischer Satzbau,</li> <li>• gezielte, sparsame Verwendung von Adjektiven, insgesamt lakonisch anmutende Schilderungen, dadurch Betonung der archaischen, unbestimmten Atmosphäre,</li> <li>• personaler (homodiegetischer) Erzähler in der ersten Person Plural,</li> <li>• überwiegend Erzählbericht, geprägt von subjektiver (Innen-)Sicht mit vereinzelter Figurenrede,</li> <li>• teilweise Unsicherheiten des Erzählers im Hinblick auf die erzählte Handlung („Vincent war vier Jahre alt, soweit wir wussten, wurde er bald fünf“, Z. 28; „dann war sie krank geworden. Oder es war umgekehrt“, Z. 38 f.),</li> <li>• Fokussierung auf den Zeitpunkt der Begegnung der Gruppe mit Vincent, zudem Verweise auf Zeiträume lange vor der Begegnung und auf Vincents Zukunft,</li> <li>• Tempuswechsel (Plusquamperfekt, Präteritum) zur Markierung der unterschiedlichen Zeitebenen, z. B. beim Eintreffen von Vincent,</li> <li>• religiöse Anspielungen (Glorie, Hostie) als Verweis auf die sinnstiftende Bedeutung,</li> <li>• Einschub der Geschichte der Mutter von Vincent in Rückwendungen/Analepsen,</li> <li>• <b>insgesamt:</b> kontrastierende Darstellung von zeitlichen Bezügen der tatsächlichen äußeren Handlung und langfristigen Zeitspannen und z. B. jahreszeitlichen Verläufen.</li> </ul> <p><i>Angestrebt ist hier keine vollständige Darstellung der beispielhaft genannten Aspekte, sondern eine differenzierte Schwerpunktsetzung durch den Prüfling, die allerdings mehrere Gesichtspunkte aufgreift.</i></p>	9

6	<p>deutet die Begegnung mit Vincent, etwa im Hinblick auf:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• die besondere Bedeutung der Figur für die Gruppe, etwa im Sinne eines Heilsbringers,</li> <li>• die Bedeutung von Liebe und Zugewandtheit,</li> <li>• die Bedeutung für die Auseinandersetzung der Gruppe mit essenziellen Fragen nach Sinnhaftigkeit, Emotion, Authentizität, Liebe, auch als Angebote zur Auseinandersetzung mit diesen Fragen durch den Leser,</li> <li>• Charakter der Allgemeingültigkeit des Dargestellten durch symbolische Überhöhung von Alltagselementen, durch Ansiedelung des Geschehens in einem entrückt wirkenden Raum und reduziertes Erzählen.</li> </ul> <p><i>Angestrebt ist hier keine vollständige Darstellung der beispielhaft genannten Aspekte, sondern eine differenzierte Schwerpunktsetzung durch den Prüfling, die allerdings mehrere Gesichtspunkte aufgreift.</i></p>	8
7	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (4)	

## Teilaufgabe 2

	Anforderungen	maximal erreichbare Punktzahl
	Der Prüfling	
1	verfasst eine Überleitung, etwa im Hinblick auf das Zitat, Bezüge zur Erzählung „Sommerhaus, später“ bzw. das weitere methodische Vorgehen.	3
2	stellt Grundinformationen zur Erzählung „Sommerhaus, später“ kurz dar: <ul style="list-style-type: none"> <li>• knappe Angabe von Thema, Handlungselementen und Figuren.</li> </ul>	4
3	<p>erläutert, inwieweit die Erzählung „Sommerhaus, später“ von „der unbestimmten Suche“ der Protagonisten handelt, etwa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mehrfache Darstellung der Ambivalenz des Erzählers im Hinblick auf die Beziehung zu Stein,</li> <li>• durchgängiger Mangel an eindeutigen Entscheidungen für oder gegen in der Erzählung thematisierte Möglichkeiten, stattdessen abwarten, warten auf „später“,</li> <li>• unbestimmte Suche auf der Ebene der wechselnden Beziehungen zwischen den als Gruppe dargestellten Figuren in der Erzählung,</li> <li>• unbestimmte Suche nach Identität und Sinn, thematisiert z. B. durch Drogenkonsum in der Gruppe, auch durch Verlassen des sozialen Umfeldes in der Großstadt und Aufenthalte in kleinen Häusern auf dem Land, angefeindet von den Einheimischen,</li> <li>• insgesamt in den Handlungselementen und der Figurenzeichnung sichtbar werdende, unbestimmte Suche etwa auf den Ebenen von Identität, Sinn und Ziel.</li> </ul> <p><i>Angestrebt ist hier keine vollständige Darstellung der beispielhaft genannten Aspekte, sondern eine differenzierte Schwerpunktsetzung durch den Prüfling, die allerdings mehrere Gesichtspunkte aufgreift.</i></p>	5

4	<p>erläutert, inwieweit die Erzählung „Sommerhaus, später“ die „unbestimmte Suche“ indirekt mitteilt, etwa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• gezielte Aussparungen z. B. von Handlungselementen und Handlungsmotivationen,</li> <li>• überwiegendes Fehlen von direkten Erklärungen und Rechtfertigungen in der direkten Kommunikation der Figuren,</li> <li>• mangelnder Einblick in Gedanken und Gefühle der Erzählerin,</li> <li>• Vermittlung von Informationen über Gegenstand der Suche nur indirekt durch die Handlungselemente im Allgemeinen wie etwa gemeinsamen Aktivitäten sowie wechselnde Beziehungen in der Gruppe als Ausdruck von Sehnsucht nach Gemeinschaft, nach dauerhafter Liebe, nach Angenommensein usw.</li> </ul> <p><i>Angestrebt ist hier keine vollständige Darstellung der beispielhaft genannten Aspekte, sondern eine differenzierte Schwerpunktsetzung durch den Prüfling, die allerdings mehrere Gesichtspunkte aufgreift.</i></p>	5
5	<p>vergleicht beide Texte im Hinblick auf Ähnlichkeiten unter dem Aspekt der Sinnsuche, etwa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundkonstellation von nach Orientierung suchender Gruppe und suchendem Einzelnen als Indikator eines Sinndefizits,</li> <li>• in beiden Texten indirekte Thematisierung der Sinnsuche u. a. durch Leerstellen,</li> <li>• verallgemeinernde Schilderung von Alltagssituationen zur Betonung essenzieller Fragestellungen,</li> <li>• hinter lakonischem Ton aufscheinende Sinnsuche,</li> <li>• Suche nach Liebe und Zugewandtheit.</li> </ul> <p><i>Angestrebt ist hier keine vollständige Darstellung der beispielhaft genannten Aspekte, sondern eine differenzierte Schwerpunktsetzung durch den Prüfling, die allerdings mehrere Gesichtspunkte aufgreift.</i></p>	5
6	<p>vergleicht beide Texte im Hinblick auf Unterschiede unter dem Aspekt der Sinnsuche, etwa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• episodenhafte Zuspitzung der Sinnsuche in „Kohlen“, auf längeren Zeitraum gestreckte Handlung und pointenhafter Schluss in „Sommerhaus, später“,</li> <li>• unterschiedliche Bilder von Liebe: eher Vorstellung von verbindlicher und dauerhafter Liebe in „Kohlen“, Unbeständigkeit von Liebe in „Sommerhaus später“,</li> <li>• erfolgreich sinnstiftender Einzelner in „Kohlen“, vergeblich nach Zugehörigkeit suchender Stein in „Sommerhaus, später“,</li> <li>• Anklänge einer religiösen Dimension von Sinnsuche in „Kohlen“, im Sozialen verbleibende Sinnsuche in „Sommerhaus, später“,</li> <li>• im Gegensatz zur Erzählung „Kohlen“ sozial und historisch konkret zu verortende Orientierung in „Sommerhaus, später“,</li> <li>• durch sein Schicksal herausgehobene Figur des Vincent in „Kohlen“, für die Gruppe unbedeutsam bleibende Figur des Stein in „Sommerhaus, später“,</li> <li>• authentisch handelndes Kind in „Kohlen“ im Gegensatz zum sich durch verschiedene Rollen verstellenden Stein in „Sommerhaus, später“.</li> </ul> <p><i>Angestrebt ist hier keine vollständige Darstellung der beispielhaft genannten Aspekte, sondern eine differenzierte Schwerpunktsetzung durch den Prüfling, die allerdings mehrere Gesichtspunkte aufgreift.</i></p>	5
7	<p>formuliert eine reflektierte Schlussbetrachtung etwa im Hinblick auf eine literaturhistorische Einordnung Judith Herrmanns, thematische und oder gestalterische Verbindungen beider Texte usw.</p>	3
8	<p>erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium. (6)</p>	



**b) Darstellungsleistung**

	Anforderungen	maximal erreichbare Punktzahl
	Der Prüfling	
1	strukturiert seinen Text kohärent, schlüssig, stringent und gedanklich klar: <ul style="list-style-type: none"> <li>• angemessene Gewichtung der Teilaufgaben in der Durchführung,</li> <li>• gegliederte und angemessen gewichtete Anlage der Arbeit,</li> <li>• schlüssige Verbindung der einzelnen Arbeitsschritte,</li> <li>• schlüssige gedankliche Verknüpfung von Sätzen.</li> </ul>	6
2	formuliert unter Beachtung der fachsprachlichen und fachmethodischen Anforderungen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trennung von Handlungs- und Metaebene,</li> <li>• begründeter Bezug von beschreibenden, deutenden und wertenden Aussagen,</li> <li>• Verwendung von Fachtermini in sinnvollem Zusammenhang,</li> <li>• Beachtung der Tempora,</li> <li>• korrekte Redewiedergabe (Modalität).</li> </ul>	6
3	belegt Aussagen durch angemessenes und korrektes Zitieren: <ul style="list-style-type: none"> <li>• sinnvoller Gebrauch von vollständigen oder gekürzten Zitaten in begründender Funktion.</li> </ul>	3
4	drückt sich allgemeinsprachlich präzise, stilistisch sicher und begrifflich differenziert aus: <ul style="list-style-type: none"> <li>• sachlich-distanzierte Schreibweise,</li> <li>• Schriftsprachlichkeit,</li> <li>• begrifflich abstrakte Ausdrucksfähigkeit.</li> </ul>	5
5	formuliert lexikalisch und syntaktisch sicher, variabel und komplex (und zugleich klar).	5
6	schreibt sprachlich richtig.	3

## 7. Bewertungsbogen zur Prüfungsarbeit

Name des Prüflings: \_\_\_\_\_ Kursbezeichnung: \_\_\_\_\_

Schule: \_\_\_\_\_

### Teilaufgabe 1

	Anforderungen	Lösungsqualität			
		maximal erreichbare Punktzahl	EK <sup>2</sup>	ZK	DK
	<b>Der Prüfling</b>				
1	verfasst eine aufgabenbezogene ...	3			
2	stellt den Inhalt ...	5			
3	erläutert die Gestaltung ...	8			
4	untersucht die Gestaltung ...	9			
5	untersucht weitere erzählerische ...	9			
6	deutet die Begegnung ...	8			
7	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (4) ..... .....				
	<b>Summe 1. Teilaufgabe</b>	<b>42</b>			

### Teilaufgabe 2

	Anforderungen	Lösungsqualität			
		maximal erreichbare Punktzahl	EK	ZK	DK
	<b>Der Prüfling</b>				
1	verfasst eine Überleitung ...	3			
2	stellt Grundinformationen zur ...	4			
3	erläutert, inwieweit die ...	5			
4	erläutert, inwieweit die ...	5			
5	vergleicht beide Texte ...	5			
6	vergleicht beide Texte ...	5			
7	formuliert eine reflektierte ...	3			
8	erfüllt ein weiteres aufgabenbezogenes Kriterium: (6) ..... .....				
	<b>Summe 2. Teilaufgabe</b>	<b>30</b>			
	<b>Summe der 1. und 2. Teilaufgabe</b>	<b>72</b>			

<sup>2</sup> EK = Erstkorrektur; ZK = Zweitkorrektur; DK = Drittkorrektur

**Darstellungsleistung**

	Anforderungen	Lösungsqualität			
		maximal erreichbare Punktzahl	EK	ZK	DK
	<b>Der Prüfling</b>				
1	strukturiert seinen Text ...	6			
2	formuliert unter Beachtung ...	6			
3	belegt Aussagen durch ...	3			
4	drückt sich allgemeinsprachlich ...	5			
5	formuliert lexikalisch und ...	5			
6	schreibt sprachlich richtig.	3			
	<b>Summe Darstellungsleistung</b>	<b>28</b>			

	<b>Summe insgesamt (inhaltliche und Darstellungsleistung)</b>	<b>100</b>			
	<b>aus der Punktsomme resultierende Note gemäß nachfolgender Tabelle</b>				
	<b>Note ggf. unter Absenkung um bis zu zwei Notenpunkte gemäß § 13 Abs. 2 APO-GOST</b>				
	<b>Paraphe</b>				

Berechnung der Endnote nach Anlage 4 der Abiturverfügung auf der Grundlage von § 34 APO-GOST

Die Klausur wird abschließend mit der Note \_\_\_\_\_ (\_\_\_\_ Punkte) bewertet.

Unterschrift, Datum:

**Grundsätze für die Bewertung (Notenfindung)**

Für die Zuordnung der Notenstufen zu den Punktzahlen ist folgende Tabelle zu verwenden:

<b>Note</b>	<b>Punkte</b>	<b>Erreichte Punktzahl</b>
sehr gut plus	15	100 – 95
sehr gut	14	94 – 90
sehr gut minus	13	89 – 85
gut plus	12	84 – 80
gut	11	79 – 75
gut minus	10	74 – 70
befriedigend plus	9	69 – 65
befriedigend	8	64 – 60
befriedigend minus	7	59 – 55
ausreichend plus	6	54 – 50
ausreichend	5	49 – 45
ausreichend minus	4	44 – 40
mangelhaft plus	3	39 – 33
mangelhaft	2	32 – 27
mangelhaft minus	1	26 – 20
ungenügend	0	19 – 0