

Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder

## Beispielaufgaben

Aufgabe für das Fach Deutsch

### Kurzbeschreibung

<b>Aufgabenart</b>	Materialgestütztes Verfassen informierender Texte
<b>Anforderungsniveau</b>	erhöht
<b>Zieltext</b>	Informierender Beitrag
<b>spezifische Voraussetzungen</b>	Kenntnisse zum Zeichen- und Handlungscharakter von Sprache
<b>Material</b>	sechs Materialien, insgesamt 1782 Wörter <ul style="list-style-type: none"><li>◆ fünf lineare Texte</li><li>◆ eine Tabelle</li></ul>
<b>Hilfsmittel</b>	Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung
<b>Quellenangaben</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>◆ Material 1: Koch, Elke: Einleitung. In: Krämer, Sybille und Elke Koch (Hg.): Gewalt in der Sprache. Rhetoriken verletzenden Sprechens. München: © 2010 Wilhelm Fink Verlag. Ein Imprint der Brill Gruppe (Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland), S. 9–20.</li><li>◆ Material 2: Krämer, Sybille (2005): Gewalt der Sprache – Sprache der Gewalt. Hg. von der Landeskommision Berlin gegen Gewalt, S. 3–5.</li><li>◆ Material 3: Bauer, Joachim: Die Auswirkungen aggressiver Sprache. In: Pressemitteilung des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes: Abstract zur BLLV-Presskonferenz (07.09.2016), S. 1 f.</li><li>◆ Material 4: Stefanowitsch, Anatol (2015): Was ist überhaupt Hate Speech? In: „Geh sterben!“ Umgang mit Hate Speech und Kommentaren im Internet. Hg. von der Amadeu Antonio Stiftung, S. 11–13.</li><li>◆ Material 5: Schmid, Ursula Kristin; Rieger, Diana; Frischlich, Lena: Posts, die brennen. Hate Speech als schädigende Online-Kommunikation. In: Der Deutschunterricht 2 (2022), S. 73, © 2022 Friedrich Verlag GmbH Hannover.</li><li>◆ Material 6: Tophinke, Doris: Gewalt in der Sprache. In: Praxis Deutsch 246 (2014), S. 4–11, © Friedrich Verlag GmbH Hannover.</li></ul> <p>Sofern nicht anders angegeben, entsprechen Rechtschreibung und Zeichensetzung in allen Materialien der Textquelle.</p>

## 1 Aufgabe

---

### **Aufgabenstellung**

An Ihrer Schule soll für den bewussten Umgang mit Sprache sensibilisiert werden. Um konkrete Schritte zu erarbeiten, findet für den Abiturjahrgang ein Projekttag statt zum Thema: Sprachgebrauch an unserer Schule.

Sie werden gebeten, für den Projekttag einen informierenden Vortrag zu halten, in dem Sie über den Zusammenhang von Sprache und Gewalt informieren und der sich an die Schülerinnen und Schüler des Abiturjahrgangs richtet.

Verfassen Sie diesen Vortragstext. Wählen Sie einen geeigneten Titel.

Nutzen Sie dazu die folgenden Materialien 1 bis 6 und beziehen Sie unterrichtliches Wissen und eigene Erfahrungen ein.

Verweise auf die Materialien erfolgen unter Angabe des Namens der Autorin oder des Autors und ggf. des Titels.

Ihr Beitrag sollte ca. 1000 Wörter umfassen.

## Materialien

### Material 1: Elke Koch: „violentia“ – physische und sprachliche Gewalt (2010)

Gewalt [...] bedeutet: Jemand tut jemandem ein Leid an. [...] Bedeutungsüberschneidungen bestehen mit „Macht“ und „Herrschaft“, in denen die wortgeschichtlich ursprünglichere und lange Zeit dominante Bedeutung *legitimer* Verfügungsmacht fortwirkt. Bereits seit dem Mittelalter lassen sich jedoch Belege dafür finden, dass mit (mhd.) „gewalt“ auch die (unrechte oder fragwürdige) Schädigung anderer bezeichnet wird. Im semantischen Wandel des Wortes lässt sich eine übergreifende Tendenz darin erkennen, dass in der Neuzeit der „violentia“-Aspekt gegenüber dem der „potestas“<sup>1</sup> an Gewicht gewinnt. [...]

Es ist der Umstand, dass wir durch Worte „verletzbar“ sind, der in der jüngsten Debatte über Gewalt durch Sprache besonders hervorgehoben wird. Nicht erst aus der Verbindung mit körperlicher Gewalt beziehe Sprache Gewaltsamkeit, vielmehr sei sie unabhängig davon selbst gewalthaft – insbesondere in Form von Sprechakten, die andere missachten, herabsetzen oder ausgrenzen. Die Betonung der *Verletzungsmacht* von Sprache setzt indessen ein Verständnis von Gewalt voraus, welches durch die Analogie zur körperlichen Gewalt bestimmt ist. Dabei wird der Aspekt der Körperlichkeit auf der Seite des Ausübenden und seiner Mittel abgezogen, auf der Seite des Erleidenden jedoch implizit erhalten. Denn die „Verletzung“, die jemand durch Missachtung oder Beleidigung erleidet, ist zwar nicht physischer Art, doch kann sie als emotionale Reaktion mit körperlichem Anteil erlebt werden.

<sup>1</sup> *potestas*: lat. Macht, Vollmacht.

Koch, Elke: Einleitung. In: Krämer, Sybille und Elke Koch (Hg.): *Gewalt in der Sprache. Rhetoriken verletzenden Sprechens*. München: © 2010 Wilhelm Fink Verlag. Ein Imprint der Brill Gruppe (Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland), S. 9–20.

Elke Koch (\*1970) ist Professorin für Ältere deutsche Literatur und Sprache an der Freien Universität Berlin.

### Material 2: Sybille Krämer: Zwei Vorurteile und wie wir sie vermeiden können (2005)

Um uns der Gewaltförmigkeit der Rede anzunähern, müssen wir [...] zwei Vorurteile vermeiden, welche die Einsicht in den Zusammenhang von Sprache und Gewalt verstellen. Das erste Vorurteil bringt Kultur und Gewalt in einen Gegensatz; das zweite Vorurteil geht von einer Opposition zwischen ‚Sprechen‘ und ‚Tun‘ aus.

(1) Gewöhnlich gelten Sprache und Gewalt als entgegengesetzt; sie verhalten sich – so jedenfalls die übliche Annahme – zueinander wie Zivilisation und Barbarei, wie Kultur und Kulturverlust. Kultur ist keineswegs das Gegenteil von Gewalt: Wir werden zwar als mehr oder weniger aggressive Wesen geboren, doch zu *gewalttätigen* Wesen werden wir erst im Heranwachsen innerhalb einer Kultur. [...] Sprache ist [daher] ein Medium zur Verhinderung von Gewalt – aber eben auch ein Instrument zur Ausübung von Gewalt. Denn Worte verletzen und sie kränken; und sie sind immer noch die am weitesten verbreitete und die am häufigsten eingesetzte Waffe! Der Gebrauch unserer Sprache kann also nicht nur der Vorbereitung von Gewalttaten dienen, sondern kann – unter gewissen, noch zu erläuternden Umständen – selbst eine Form von Gewalt sein.

(2) Das zweite Vorurteil bezieht sich auf das Verhältnis von Sprechen und Handeln: Etwas zu sagen, bedeutet gerade nicht, das Gesagte auch zu tun; zwischen Sprechen und Handeln gibt es – so die Annahme, um die es hier geht – eine klare Demarkationslinie. Wir unterscheiden

- 20 gewöhnlich zwischen Wort und Sache: Das Wort ‚Apfel‘ ist nicht rot und auch nicht essbar und das Zerschneiden des Fotos heißt für aufgeklärte Gemüter gerade nicht, die fotografierte Person selbst zu verletzen. Doch der Philosoph John Langshaw Austin entdeckte Mitte des vergangenen Jahrhunderts, dass es Arten von Äußerungen gibt, die das, was sie besagen, tatsächlich und zugleich auch tun und vollstrecken: Wetten, Versprechen, Kriegserklärungen, Taufen, das ‚Ja‘ in der Heiratszeremonie, Kündigungen: das sind allesamt Beispiele für Worte, die das, was sie besagen, zugleich auch vollziehen. [...]
- 25 Unter gewissen Bedingungen ist *unser Sprechen zugleich auch ein Tun*. Und so ist das 1935 ausgehängte Schild in einem Restaurant ‚Juden nicht erwünscht‘ der Vollzug einer diskriminierenden Handlung der Rassentrennung und kein ‚unschuldiger‘ Ausdruck eines Gedankens bzw. einer Idee.

Krämer, Sybille (2005): Gewalt der Sprache – Sprache der Gewalt. Hg. von der Landeskommision Berlin gegen Gewalt, S. 3–5.

Sybille Krämer (\*1951) ist Professorin für theoretische Philosophie an der Freien Universität Berlin.

### Material 3: Joachim Bauer: Die Auswirkungen von aggressiver Sprache (2016)

Aus neurowissenschaftlicher Sicht liegt eine Reihe von klaren Hinweisen darauf vor, dass aggressive Sprache einen Beitrag zu Aggression und Gewaltverhalten leisten kann:

1.

Die neuronalen Systeme von Sprechen und Handeln sind im Gehirn eng miteinander verbunden. Das neurologische Sprachareal ist beim Menschen in die Netzwerke (des sogenannten prämotorischen Cortex) eingebettet, in denen auch die Handlungsplanung stattfindet. Das Sprechen hat sich beim Menschen evolutionär aus Handlungsvorstellungen entwickelt. [...]

2.

Was andere zu uns oder über uns sagen, verändert das Gehirn. Was zu uns gesagt wird, ist nicht „Schall und Rauch“, sondern hat, wie neuere Studien eindrucksvoll zeigen, massiven Einfluss auf Netzwerke des Gehirns, welche das „Selbst“ eines Menschen repräsentieren. Zu hören, was andere zu mir oder über mich sagen, schlägt – wie neuere, mit funktioneller Kernspintomografie durchgeführte Studien zeigen – biologisch auf mein Gehirn durch. Die „Selbst“-Netzwerke [...] zeigen eine massive biologische Reaktion, wenn Menschen hören, was andere zu ihnen oder über sie sagen.

3.

Verbale Ablehnung durch andere Menschen, insbesondere soziale Zurückweisung und soziale Ausgrenzung aktivieren die Schmerzsysteme des Gehirns. Eine Reihe neuerer Studien zeigt, dass die Schmerzsysteme des menschlichen Gehirns nicht nur dann reagieren, wenn einem Menschen *körperliche* Schmerzen zugefügt werden, sondern auch dann, wenn wir eine *soziale* Zurückweisung oder Ausgrenzung erfahren. Dieser Mechanismus hat evolutionäre Gründe. Die Aktivierung des Schmerzsystems wiederum hat zwei Hauptfolgen: Sie begünstigt Aggression oder, falls Aggression nicht möglich ist, Depression.

4.

Neuere wissenschaftliche Studien, die von Kinderärzten aus den USA durchgeführt wurden (Craig Anderson, State University of Texas), zeigen, dass das Hören aggressiver Texte (als Teil von Liedern) bei Kindern und Jugendlichen die Tendenz zu aggressivem Verhalten begünstigt.

Bauer, Joachim: Die Auswirkungen aggressiver Sprache. In: Pressemitteilung des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes: Abstract zur BLLV-Presskonferenz (07.09.2016), S. 1 f.

Joachim Bauer (\*1951) ist Internist, Psychiater und Psychotherapeut und war u. a. bis 2017 als Professor für Psychoneuroimmunologie am Universitätsklinikum Freiburg tätig.

#### Material 4: Anatol Stefanowitsch: Was ist überhaupt Hate Speech? (2015)

- Hassrede unterscheidet sich vom alltagssprachlichen Begriff der Beleidigung dadurch, dass letztere dann gegeben ist, wenn jemand als Individuum verunglimpft oder herabgewürdigt wird, also nicht als Mitglied einer Gruppe oder über seine Zugehörigkeit zu dieser Gruppe. Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive stellen sich zwei Fragen: erstens, was es bedeutet, sprachlich „Hass auszudrücken“, und zweitens, welche sprachlichen Ausdrucksmittel zu diesem Zweck zum Einsatz kommen. Bezüglich der ersten Frage gehen einige Autor/innen davon aus, dass Hassrede dann vorliegt, wenn der/die Sprechende Hass empfindet und/oder erreichen will, dass Dritte Hass empfinden. Die Intention von Sprechenden spielt in der tatsächlichen Kommunikation selbstverständlich eine Rolle – einen unabsichtlichen Ausdruck von Hass wird man eher verzeihen als einen absichtlichen –, sie hat aber keinen direkten Bezug zu sprachlichen Äußerungen oder gar Ausdrucksformen. Anders gesagt: Es ist durchaus möglich, sprachlich Hass gegen Personen oder Gruppen auszudrücken, ohne diesen Hass tatsächlich zu empfinden oder auslösen zu wollen (z. B. aus Unkenntnis der Bedeutung bestimmter Wörter oder im Rahmen einer misslungenen Satire).
- In der öffentlichen Diskussion wird der intentionalen Definition häufig eine Definition aus Betroffenenperspektive entgegengesetzt: Hassrede liegt dann vor, wenn es Menschen gibt, die sich durch diese Rede herabgesetzt oder verunglimpft fühlen. Als Grundlage einer Definition ist die Betroffenenperspektive sicher besser geeignet als die Intention des Sprechenden. Sie darf allerdings nicht individualisiert verstanden werden – wodurch sich jemand herabgesetzt oder verunglimpft fühlt, kann von Person zu Person und von Situation zu Situation sehr unterschiedlich sein. Um aus sprachwissenschaftlicher Sicht als Hassrede zu gelten, muss eine sprachliche Äußerung oder ein Ausdruck nicht nur individuell und/oder situativ, sondern von einem wahrnehmbaren Teil der Sprachgemeinschaft als herabwürdigend und/oder verunglimpfend gegenüber einer Bevölkerungsgruppe verstanden werden (aber natürlich nicht unbedingt von der Mehrheit oder gar der gesamten Sprachgemeinschaft).
- Das ist vor allem dort der Fall, wo die Herabwürdigung und/oder Verunglimpfung von einem wahrnehmbaren Teil der Sprachgemeinschaft als Teil der konventionellen Bedeutung eines sprachlichen Ausdrucks betrachtet werden. Solche Ausdrücke finden sich am sichtbarsten in jenem Bereich des Wortschatzes, in dem die deutsche Sprache uns eine Vielzahl von Ausdrücken liefert, die entweder über die Zuschreibung von bzw. Einschränkung auf bestimmte stereotype Eigenschaften (Schlitzauge, Fotze, Arschficker, Mongo) oder direkt über das Wissen um ihre Verwendungszusammenhänge (Kanake, Tussi, Schwuchtel, Spast) eine pejorative, also abwertende Wirkung entfalten. Aber auch in der Wortbildung und sogar Grammatik gibt es konventionell pejorative sprachliche Zeichen, z. B. die Endsilbe -ler (Hartz-4-ler, Unterschichtler) oder das grammatische Muster [SUBSTANTIV+RICHTUNGSANGABE] (Ausländer raus! Juden ins Gas!). Diese Ausdrücke können auf zwei unterschiedliche Arten zur Hassrede verwendet werden: Sie können direkt auf die bezeichnete Gruppe angewendet werden (wenn etwa ein homosexueller Mann „Schwuchtel“ genannt wird) oder indirekt auf jemanden, der eigentlich gar nicht zur bezeichneten Gruppe gehört (z. B. wenn ein heterosexueller Mann „Schwuchtel“ genannt wird). Die Hassrede richtet sich dabei in beiden

Fällen auf die bezeichnete Gruppe (in diesem Fall homosexuelle Männer), während der nicht zur bezeichneten Gruppe gehörende Adressat „nur“ beleidigt wird.

Stefanowitsch, Anatol (2015): Was ist überhaupt Hate Speech? In: „Geh sterben!“ Umgang mit Hate Speech und Kommentaren im Internet. Hg. von der Amadeu Antonio Stiftung, S. 11–13.

Anatol Stefanowitsch (\*1970) ist Professor für Sprachwissenschaft an der Freien Universität Berlin. Die Amadeu Antonio Stiftung wurde 1998 mit dem Ziel gegründet, die Zivilgesellschaft in der Demokratie zu stärken.

### Material 5: Beispiele typischer Hate-Speech-Inhalte (2022)

Merkmal	Beispiel	Direktheit
Befürwortung von oder Aufruf zu Gewalttaten	„Die sollte man alle abknallen“	Direkt
Volksverhetzung	„Ich bin dafür, dass wir die Gaskammern wieder öffnen und die ganze Brut da reinstecken“	Direkt
Kennzeichen verfassungswidriger Organisationen	Hakenkreuz-Abbildung	Direkt
Herabwürdigende und verunglimpfende Begriffe/Beleidigungen	„Asyltourist“ „Kanacke“ „schwule Sau“	Direkt
Bewusste Verbreitung falscher Aussagen	„Die Flüchtlinge haben alle teure Handys“	Indirekt
Verallgemeinerung	„Alle Flüchtlinge sind faul und wollen nur das Geld vom Staat“	Direkt
Gleichsetzungen	„Er ist Moslem, also unterdrückt er seine Frau“	Direkt
Tarnung als Humor oder Ironie	„Ich will auch ein neues Smartphone. Werde ich im nächsten Leben halt Asylant“	Indirekt
Wir-/Die-Rhetorik	„Die bedrohen <i>unsere</i> Frauen“	Direkt
Verschleierung hinter positiven Aussagen	„Meine Putzfrau ist echt gut, obwohl sie Türkin ist“ „Mein Neffe ist ein super Mechaniker! Und ich dachte immer, Schwule wären nur gut in Frauen-Jobs.“	Indirekt

Schmid, Ursula Kristin; Rieger, Diana; Frischlich, Lena: Posts, die brennen. Hate Speech als schädigende Online-Kommunikation. In: Der Deutschunterricht 2 (2022), S. 73, © 2022 Friedrich Verlag GmbH Hannover. (Quelle: Beispiele übernommen von der Arbeitsgemeinschaft Kinder und Jugendschutz/Landesanstalt für Medien NRW/klicksafe.de: „Hate Speech. Hass im Netz. Informationen für Fachkräfte und Eltern“, 2016, und Jörg Meibauer: „Hassrede – von der Sprache zur Politik“, 2013)

Die Beispiele spiegeln die in Deutschland am häufigsten auftretenden Formen von Hate Speech wider, die sich insbesondere gegen religiöse Minderheiten, Geflüchtete, die LGBTQIA+-Bewegung und Frauen richten (Geschke et al.: #Hass im Netz: Der schleichende Angriff auf unsere Demokratie, 2019).



**Material 6: Doris Tophinke: Gewalt in der Sprache (2014)**

Gewalt in der Sprache ist ein „Aufreger“: Sie ist einerseits Tabu, andererseits Faszinosum und im sprachlichen Alltag allgegenwärtig. Frotzeln, Ärgern, Streiten, Beleidigen, Fluchen usw. sind sprachlich-interaktive Praktiken, die wir alle kennen und die wir im Rahmen der Sozialisation in jeweils milieu- und kontextspezifischen Varianten kennenlernen. Wir lernen, in welchen Kontexten man seinem Ärger und seiner Entrüstung durch Schimpfen Luft machen kann, und in welchen Kontexten das nicht geht, welche Schimpfwörter in welchen sozialen Situationen akzeptabel sind, wie weit man beim Frotzeln gehen kann usw. Je nach Sozialisationsmilieu und sozialer Situation spielen diese Praktiken in der Alltagsinteraktion eine größere oder geringere Rolle, sind sie subtiler oder offener, direkter oder indirekter, spielerischer oder ernster. Offene und direkte Formen der Aggressivität setzen zumeist soziale Nähe voraus, wie sie in der Familie oder unter Freunden besteht, und sind an ein informelles Sprachregister gebunden. In Situationen sozialer Distanz dominieren hingegen unterschwellige Formen sprachlicher Gewalt und offene Formen werden als grenzüberschreitend empfunden.

Eine vorschnelle Entrüstung über aggressive Praktiken unter Schülerinnen und Schülern verbietet sich. Denn angesichts der Präsenz sprachlicher Gewalt im Alltag erstaunt es nicht, dass verbale Aggression auch in der Schule gegenwärtig ist. Verbalaggressive Praktiken sind eine Ressource, die die Schüler in schulische und unterrichtliche Kontexte mitbringen und hier zur Selbstdarstellung und zur Bewältigung von Konflikten nutzen. [...] Nicht alles, was erwachsenen Beobachtern gewaltsam erscheint, wird auch von den jugendlichen Akteuren so verstanden. Gewaltspiel und Gewaltausübung sind für Außenstehende nicht immer leicht zu unterscheiden. So ist etwa *Hey Alter* eine verbreitete, freundschaftlich-respektvolle Begrüßungsformel, die männliche Jugendliche in der Peergroup erwerben und verwenden. Außerhalb dieses jugendkulturellen Verwendungskontextes wirkt sie despektierlich und beleidigend. Es ist konstitutiv für die Jugendkultur, dass sie nach eigenen Ausdrucksformen sucht. Das Spiel mit Gewaltästhetik und Gewaltattitüde gehört dazu.

[...] Eine universelle sprachliche Praktik ist vermutlich das Beschimpfen, und wohl alle Sprachen dürften über Schimpfwörter verfügen. Auch Kinder entdecken das Beschimpfen relativ früh und erproben spielerisch die Wirkung ihrer Schimpfwort-Neuschöpfungen. [...] Gewalt gibt es aber nicht nur dort, wo Wörter offen gewaltsam sind. Wörter sind auf subtile Weise gewaltsam, wenn sie die Wirklichkeitswahrnehmung zu beeinflussen versuchen. Dies gilt für Wörter, die negative Sachverhalte positiv darstellen möchten (z. B. „Entsorgungspark“ für die Müllhalde), aber auch für Wörter, die negative Assoziationen auslösen wollen (Rentnerschwemme).

[...] Neben der Wortwahl gibt es weitere sprachliche Mittel und Verfahren, den gewaltsamen Charakter einer schriftlichen oder mündlichen Äußerung anzuzeigen. Ihnen ist gemeinsam, dass sie eine „entgrenzende“ Wirkung haben und Sprache so verändern, dass sie nicht mehr den Normalitätserwartungen in dem betreffenden situativen Kontext entspricht. Offen gewaltsame Äußerungen sind häufig sehr laut, die Intonation ist verändert oder die Sprecher kommen den Angesprochenen körperlich zu nah. In der Schriftlichkeit der digitalen Medien markieren Fettdruck, Majuskeln oder mehrfache Ausführungszeichen Intensität und verstärken so die Wirkung explizit gewaltsamer Äußerungen. Im Graffiti erzeugen Größe und auch eine unsorgfältige, aggressiv-dynamische Ausführung einen gewaltsamen Eindruck. Grenzüberschreitend sind auch Äußerungen, die die Erwartungen an soziale Distanz verletzen. Dies ist der Fall, wenn jemand geduzt wird, obwohl dies in dem sozial-situativen Rahmen normalerweise nicht angemessen ist. Das Duzen tritt dem Angesprochenen sprachlich zu nah.

50 Auch bestimmte grammatische Muster können den gewaltsamen Eindruck einer Äußerung unterstreichen. Dies gilt vor allem für Imperativ-Konstruktiven<sup>1</sup>, die den Angesprochenen zu einem bestimmten Handeln veranlassen wollen. Tendenziell aggressiv wirken Kurzformen, die auf ein adressierendes Pronomen verzichten oder implizit duzen, indem ein Verb in der 2. Pers. gewählt wird und damit die Erwartung einer höflichen Anrede nicht erfüllt wird: *Raus (hier)! Ruhe! Hau ab! Haut ab!*

<sup>1</sup> *Imperativ-Konstruktiven*: hier: Imperativ-Konstruktionen.

Tophinke, Doris: Gewalt in der Sprache. In: Praxis Deutsch 246 (2014), S. 4–11, © Friedrich Verlag GmbH Hannover.

Doris Tophinke (\*1963) ist Professorin für Sprachwissenschaft an der Universität Paderborn.

Sprachliche Fehler in den Textvorlagen wurden entsprechend der geltenden Norm korrigiert.



## 2 Erwartungshorizont

### 2.1 Verstehensleistung

#### Standardbezug

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- ◆ „anspruchsvolle Aufgabenstellungen in konkrete Schreibziele und Schreibpläne überführen und komplexe Texte unter Beachtung von Textkonventionen eigenständig [...] strukturieren [...]“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (2014). Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, 2.2.1, S. 16. Köln: Carl Link.),
- ◆ „aus [...] Informationsquellen Relevantes für die eigene Textproduktion auswählen und in geeigneter Form aufbereiten“ (KMK, 2014, 2.2.1, S. 16),
- ◆ „Inhalte und Argumentationen komplexer Texte zusammenfassen, exzerpieren und referieren“ (KMK, 2014, 2.2.2, S. 17).

#### Operationalisierung

Die Schülerinnen und Schüler ...

**formulieren einen dem Text und seiner Intention entsprechenden Titel**

**verfassen einen themen- und anlassbezogenen, die Zuhörerschaft gewinnenden Einstieg, z. B.:**

- ◆ Rückgriff auf aktuelle gesellschaftspolitische Beispiele
- ◆ Bezug auf Beispiele des sprachlichen Umgangs an Schulen
- ◆ eine pointierte Aussage zum Zusammenhang von Sprache und Gewalt
- ◆ Zitate aus dem Materialdossier

**informieren geordnet und differenziert über den Zusammenhang von Sprache und Gewalt, etwa:**

- ◆ Zusammenhang von körperlicher und sprachlicher Gewalt, z. B.
  - ◆ Klärung des Begriffs „Gewalt“: zunehmendes Gewicht der Bedeutung „Zufügen von Leid“ („violentia“) und Zurücktreten der ursprünglich zentralen Bedeutung rechtmäßiger Verfügungsmacht („potestas“) (M1)
  - ◆ Emanzipation des Begriffs von der rein körperlichen zur sprachlichen Gewalt (M1): Nutzung von Sprache als eine Form von psychischer Gewalt durch missachtende, herabsetzende oder ausgrenzende Sprechakte (M2); verbale Gewalt als häufigste Form aggressiven und verletzenden Verhaltens (M2)
- ◆ Wirkungen sprachlicher Gewalt, z. B.
  - ◆ körperliche Abwehr- und Ausweichreaktionen auf verbale Angriffe (M1)
  - ◆ negative Auswirkungen auf neuronale Netze im Gehirn, die für die eigene Identität zuständig sind, Aktivierung der auch für körperlichen Schmerz zuständigen Gehirnregion (M3)
  - ◆ Erzeugung eines Gefühls der Herabsetzung, Ausgrenzung und Verunglimpfung (M3, M4)
  - ◆ Aggressivität bzw. Depressivität als Folge des Erlebens sprachlicher Gewalt (M3)
  - ◆ Betroffenenperspektive als ein Maßstab zur Beurteilung sprachlicher Gewalt (M4)
- ◆ Formen und Funktionen sprachlicher Gewalt, z. B.
  - ◆ Hatespeech als gruppenbezogene Form sprachlicher Gewalt mit der Funktion der Herabsetzung, Ausgrenzung, Diffamierung, Gruppenbildung (M4), teilweise mit Aufrufcharakter zu physischer Gewalt (M5)
  - ◆ Beleidigungen als personenbezogene Form sprachlicher Gewalt zur Herabsetzung und Verunglimpfung (M4)

- ◆ sozialisations- und kontextgebundene Ausformungen sprachlicher Gewalt; offen und direkt bei sozialer Nähe, subtil und verdeckt bei sozialer Distanz (M6)
- ◆ absichtliche vs. unabsichtliche sprachliche Gewalt, z. B. Phänomen der nicht-intendierten, aus Unkenntnis entstandenen verbalen Verletzung (M4)
- ◆ spielerische Formen sprachlicher Gewalt bei Jugendlichen als Mittel der Selbstdarstellung und Bewältigung und bei Kindern im Erproben von Schimpfwortneuschöpfungen (M6)
- ◆ Strategien und Mittel sprachlicher Gewalt, z. B.
  - ◆ Verwendung einer „Wir-Die-Rhetorik“ zur Erzeugung von Freund-Feind-Vorstellungen (M5)
  - ◆ Verbreitung von Vorurteilen durch Verallgemeinerungen und Gleichsetzungen (M5)
  - ◆ indirekte Formen der Abwertung einzelner gesellschaftlicher Gruppen, etwa in Form von Witzen oder Beschönigungen (M5, M6)
  - ◆ Anstacheln zur Gewalt gegen gesellschaftliche Gruppen (M5)
  - ◆ Verwendung eindeutig gewaltbesetzter Wörter und Wortkombinationen, z. B. Schimpfwörter (M4, M6)
  - ◆ Nutzung abwertender Wortbildungsverfahren, z. B. Herabsetzung durch die Endsilbe „-ler“ (M4)
  - ◆ Verwendung grammatischer Strukturen wie Kombinationen eines Substantivs mit einer Richtungsangabe oder Imperativ-Konstruktionen ohne Anredepronomen (M4, M6)
  - ◆ Verwendung grafisch manifestierter Aggressivität in der Schriftsprache durch Fettdruck oder Großbuchstaben oder durch große, energische, bedrohlich wirkende Ausführung von Schriftelementen z. B. in Graffitis (M6)
  - ◆ Nutzung para- und nonverbaler Elemente wie große Lautstärke und veränderte Intonation (M6); bewusste Überschreitung von persönlichen Grenzen durch körperliche Nähe oder aggressive Mimik und Gestik (M6)

**setzen eigenes domänenspezifisches Wissen und eigene Erfahrungen in Beziehung zu den vorgegebenen Materialien, z. B.:**

- ◆ Unterscheidung zwischen Sprachsystem und Sprachgebrauch zur Beurteilung des Gewaltpotenzials von Sprache
- ◆ Bezugnahme zu Modellen für sprachliches Handeln, z. B. Organon-Modell oder Sprechakttheorie
- ◆ Verweis auf die Wirkung von Framingstrategien
- ◆ Bezugnahme auf deeskalierende Gesprächsstrategien wie aktives Zuhören oder wertschätzende Kommunikation
- ◆ Referieren von Erfahrungen mit gruppen- und personenbezogenen Formen sprachlicher Gewalt, z. B. aus dem Schulleben oder aus medialen Darstellungen

**formulieren ein Fazit**

## 2.2 Aufgabenspezifische Aspekte der Darstellungsleistung

---

Der informierende Beitrag richtet sich an die Schülerinnen und Schüler des Abiturjahrgangs. Entsprechend muss die sprachlich-stilistische Gestaltung so gewählt sein, dass die Sachverhalte, über die informiert wird, für den Adressatenkreis klar, verständlich und nachvollziehbar dargestellt und erklärt werden. Dies erfordert die präzise und adressatengerechte Verwendung der Fachsprache sowie eine sachliche und zugleich Interesse für das Thema weckende Darstellung. Die Materialien werden im Hinblick auf die umfassende und hinreichend differenzierte Ausarbeitung des Themas funktional genutzt. Inhalte aus den Materialien werden von eigenen Kenntnissen unterschieden und sprachlich angemessen markiert. Bezüge zum Material werden vorwiegend in referierender, ggf. auch zitierender Form hergestellt.

Eine bloße Paraphrasierung der Texte oder ein distanzloser Umgang mit den Texten entspricht nicht den Anforderungen.

### 3 Bewertungshinweise

Andere als im Erwartungshorizont ausgeführte Lösungen werden bei der Bewertung der Prüfungsleistung als gleichwertig gewürdigt, wenn sie der Aufgabenstellung entsprechen, sachlich richtig und nachvollziehbar sind. Hierzu zählen auch andere Formen der Strukturierung bzw. Aspektierung des informierenden Beitrags.

#### 3.1 Verstehensleistung

<b>Bewertung mit „gut“ (11 Punkte)</b> Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...	<b>Bewertung mit „ausreichend“ (5 Punkte)</b> Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ eine differenzierte, sachgerechte Auswertung der Materialien durch funktionale Integration von Referenzen auf die Materialien in den eigenen Text,</li> <li>◆ eine sachliche und auftragsbezogene Verarbeitung von aus unterschiedlichen Perspektiven geschriebenen Beiträgen und ein eigenständiges Verknüpfen von relevanten Informationen mit eigenen Kenntnissen,</li> <li>◆ eine differenzierte und schlüssige Entfaltung des Themas unter Einbezug fundierten fachlichen Kontextwissens und eigener Erfahrungen und unter Berücksichtigung von Situation und Adressatenbezug.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ die Berücksichtigung einiger wichtiger Aspekte der Materialien durch insgesamt funktionale Integration von Referenzen auf die Materialien in den eigenen Text,</li> <li>◆ eine in Grundzügen sachliche und auftragsbezogene Verarbeitung von aus unterschiedlichen Perspektiven geschriebenen Beiträgen und ein nachvollziehbares Verknüpfen von Informationen mit eigenen Kenntnissen,</li> <li>◆ eine im Ganzen noch nachvollziehbare und sachlich richtige Entfaltung des Themas unter punktueller Einbeziehung fachlichen Wissens und eigener Erfahrungen sowie unter erkennbarer Berücksichtigung der Situation und des Adressatenbezugs.</li> </ul>

#### 3.2 Darstellungsleistung

##### Aufgabenbezug, Textfunktion und Textaufbau<sup>1</sup>

<b>Bewertung mit „gut“ (11 Punkte)</b> Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...	<b>Bewertung mit „ausreichend“ (5 Punkte)</b> Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...
<p>eine stringente und gedanklich klare, aufgaben- und anlassbezogene Strukturierung, das bedeutet</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ eine Darstellung, die die primäre Textfunktion berücksichtigt (durch eine klar erkennbare adressatenbezogene und zielorientierte</li> </ul>	<p>eine erkennbare aufgaben- und anlassbezogene Strukturierung, das bedeutet</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ eine Darstellung, die die primäre Textfunktion in Grundzügen berücksichtigt (durch eine in Ansätzen erkennbare adressatenbezogene</li> </ul>

<sup>1</sup> Standardbezug: Die Schülerinnen und Schüler können ...

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

Wiedergabe und Verknüpfung von relevanten Informationen),

- ◆ eine erkennbare und schlüssig gegliederte Anlage der Arbeit, die die Aufgabenstellung berücksichtigt,
- ◆ eine kohärente und eigenständige Gedanken- und Leserführung.

und zielorientierte Wiedergabe und Verknüpfung von relevanten Informationen),

- ◆ eine im Ganzen noch schlüssig gegliederte Anlage der Arbeit, die die Aufgabenstellung ansatzweise berücksichtigt,
- ◆ eine in Grundzügen erkennbare Gedanken- und Leserführung.

### Fachsprache<sup>2</sup>

<b>Bewertung mit „gut“ (11 Punkte)</b> Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...	<b>Bewertung mit „ausreichend“ (5 Punkte)</b> Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...
eine sichere Verwendung der Fachbegriffe.	eine teilweise und noch angemessene Verwendung der Fachbegriffe

### Umgang mit Bezugstexten und Materialien<sup>3</sup>

<b>Bewertung mit „gut“ (11 Punkte)</b> Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...	<b>Bewertung mit „ausreichend“ (5 Punkte)</b> Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ eine angemessene sprachliche Integration von Belegstellen bzw. eine sinnvolle Form des Verweisens auf Bezugstexte im Sinne der Textfunktion,</li> <li>◆ ein angemessenes und funktionales Paraphrasieren bzw. Zitieren.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ eine noch angemessene sprachliche Integration von Belegstellen bzw. eine sinnvolle Form des Verweisens auf Bezugstexte im Sinne der Textfunktion,</li> <li>◆ ein noch angemessenes und funktionales Paraphrasieren bzw. Zitieren.</li> </ul>

### Ausdruck und Stil<sup>4</sup>

<b>Bewertung mit „gut“ (11 Punkte)</b> Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...	<b>Bewertung mit „ausreichend“ (5 Punkte)</b> Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ einen der Darstellungsabsicht angemessenen funktionalen Stil und stimmigen Ausdruck,</li> <li>◆ präzise, stilistisch sichere, lexikalisch differenzierte und eigenständige Formulierungen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ einen in Grundzügen der Darstellungsabsicht angepassten funktionalen Stil und insgesamt angemessenen Ausdruck,</li> <li>◆ im Ganzen verständliche, stilistisch und lexikalisch noch angemessene und um Distanz zur Textvorlage bemühte Formulierungen.</li> </ul>

<sup>2</sup> Standardbezug: Die Schülerinnen und Schüler können „Texte [...] fachsprachlich präzise [...] verfassen“ (KMK, 2014, 2.2.1, S. 16).

<sup>3</sup> Standardbezug: Die Schülerinnen und Schüler können „Textbelege und andere Quellen korrekt zitieren bzw. paraphrasieren“ (KMK, 2014, 2.2.1, S. 16).

<sup>4</sup> Standardbezug: Die Schülerinnen und Schüler können „Texte [...] stilistisch angemessen verfassen“ (KMK, 2014, 2.2.1, S. 16).

**Standardsprachliche Normen<sup>5</sup>**

<b>Bewertung mit „gut“ (11 Punkte)</b> Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...	<b>Bewertung mit „ausreichend“ (5 Punkte)</b> Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...
eine sichere Umsetzung standardsprachlicher Normen, d. h. <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ eine annähernd fehlerfreie Rechtschreibung,</li> <li>◆ wenige oder auf wenige Phänomene beschränkte Zeichensetzungsfehler,</li> <li>◆ wenige grammatikalische Fehler trotz komplexer Satzstrukturen.</li> </ul>	eine erkennbare Umsetzung standardsprachlicher Normen, die den Lesefluss bzw. das Verständnis nicht grundlegend beeinträchtigt, trotz <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ fehlerhafter Rechtschreibung, die verschiedene Phänomene betrifft,</li> <li>◆ einiger Zeichensetzungsfehler, die verschiedene Phänomene betreffen,</li> <li>◆ grammatikalischer Fehler, die einfache und komplexe Strukturen betreffen.</li> </ul>

**3.3 Gewichtung von Verstehensleistung und Darstellungsleistung**

Zur Ermittlung der Gesamtnote werden die Verstehensleistung und die Darstellungsleistung gemäß folgender Tabelle gewichtet:

<b>Verstehensleistung</b>	<b>Darstellungsleistung</b>
ca. 60 %	ca. 40 %

<sup>5</sup> Standardbezug: Die Schülerinnen und Schüler können „Texte orthographisch und grammatisch korrekt [...] verfassen“ (KMK, 2014, 2.2.1, S. 16).