

Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder

Pool für das Jahr 2019

Aufgabe für das Fach Deutsch

Kurzbeschreibung

Aufgabenart	Interpretation literarischer Texte
Anforderungsniveau	grundlegend
Material	Romanauszug, 1445 Wörter
Hilfsmittel	Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung
Quellenangaben	Hahn, Ulla: Das verborgene Wort. Stuttgart, München: Deutsche Verlags-Anstalt 2001, S. 172-176.

1 Aufgabe

Aufgabenstellung

Interpretieren Sie den Romanauszug. Berücksichtigen Sie dabei insbesondere die Bedeutung der Sprache für die Figuren.

Material

Ulla Hahn (*1945): *Das verborgene Wort* (2001)

Die Hauptfigur des Romans „Das verborgene Wort“, Hildegard Palm, wächst in der Nachkriegszeit in der Nähe von Köln in einfachen Verhältnissen auf. Ihr Großvater hat in ihr die Sensibilität für den Klang von Sprache und die Liebe zum Erzählen geweckt. Hildegard entwickelt dadurch große Lust am Lesen. Erst als das Mädchen die Mittelschule besucht, muss es sich dort auch beim Sprechen des Hochdeutschen bedienen.

- [...] Fräulein Abendgold diktierte, und ich war wieder in meinem Element. Bei den stillen Wörtern. Sie allein hatten die Macht, die wirklichen Dinge zum Verschwinden zu bringen, Dinge nach meinem Bilde zu schaffen, mich vor den wirklichen Dingen zu schützen. In dieser lautlosen Welt war ich allein und doch mit anderen. Auf dem Papier gab es keinen Unterschied zwischen isch und ich, Kirche und Kiresche. Las ich, wurde ich eine von denen, die in den Büchern sprachen, hatte nichts mehr zu schaffen mit dem Mädchen aus der Altstraße zwei und erst recht nicht mit dessen Beherrschern. Aber die Wörter wollten mehr. Wollten nicht nur richtig geschrieben und gelesen werden. Sie wollten gesprochen sein, richtig gesprochen, schön gesprochen.
- 5 Ich fühlte mich im Stich gelassen. Mein Fluchtweg aus der Wirklichkeit behindert, beinahe verstellt. Es gelang mir kaum noch, Sätze zu lesen, Sinn zu erfassen, so sehr biß ich mich an den Wörtern fest. Jedes ich, mich, dich, jedes das und was hielt mich beim Schlafittchen, bis ich es laut aussprach. Laut und richtig. Ich stellte das Lesen ein. Ich stellte das Sprechen ein. Verzog mich, um meine Ruhe zu haben, weiterhin mit einem Buch hintern Hühnerstall
- 10 und blickte trostlos und trotzig in die Lettern. Wäre nicht Doris¹ an meiner Seite gesessen mit Plisseerock, Hochdeutsch und Bolero, ich hätte mich mit der stummen Seite der Sprache, der Schrift, für immer begnügt.
- Um mit Doris zu sprechen, wie Doris sprach, schlich ich mich, nachdem ich am Küchentisch meine Hausarbeiten erledigt hatte, statt hinter den Hühnerstall, wo man mich hätte hören
- 15 können, auf den Speicher. Klemmte die ›Silberdistel²‹ in den Rockbund, stemmte mit beiden Händen die Falltür zum Dachboden auf und klappte sie vorsichtig wieder hinunter. Zwischen Stühlen ohne Sitzpolster, einer abgestoßenen Truhe, randvoll mit Michaelskalendern³, Gereonsblättern⁴ und Zeitschriften des Frauenvereins, zwischen ausrangierten Nachttöpfen und Pappkartons stand ein leerer Kleiderschrank, gebaut wie ein Flügelaltar. Ich hockte mich in
- 20 die Mitte und las. Wort für Wort. Buchstabe für Buchstabe. Als müßte ich es noch einmal lernen. So, wie ich es von Fräulein Abendgold, von Doris, vom Radio meinen Ohren einzuprägen versuchte. Sommerhitze brannte. Die Luft unter den Dachziegeln glühte.

¹ *Doris*: Mitschülerin der Hauptfigur Hildegard.

² *Silberdistel*: Schulbuch der Protagonistin.

³ *Michaelskalender*: religiöser Lesekalender, benannt nach dem Erzengel Michael.

⁴ *Gereonsblätter*: Mitteilungen der Kirche St. Gereon in Köln.

Annette von Droste-Hülshoff, las ich. ›Der Knabe im Moor⁵.‹ ›O schaurig‹, hier stockte ich schon. Was machte man mit einem solchen ›-ig‹? War das nun ›-ick‹ oder ›-ich‹? Egal, 30 Hauptsache, ich sagte nicht ›schauerisch‹. ›Ist's, übers Moor zu gehen.‹ Achtung: ›zu‹ und nicht ›zo‹. ›Gehen‹ nicht ›jehjen‹. Noch einmal: ›O schaurich ists, übers Moor zu gehen‹. Weiter: ›Wenn es wimmelt vom Heiderauche.‹ ›Wimmelt! Das ›k! Vorn bei Zunge und Zähnen mußte es gesprochen werden, sollte es klingen wie ein ›k von Doris, aber meine rheinische Zunge entwischte immer wieder nach hinten, an den Gaumen, nach ›Kölln‹. Ich zwang 35 sie nach vorn. Wieder und wieder nach vorn. ›Wimmelt‹. ›Heiderauche‹. Schnell und präzise zu sprechen, nicht ›Heijedärajuchä‹. Das ›e‹ nur angedeutet. Die richtige Mischung finden zwischen Präzision und Andeutung. ›Sich‹: ein böses Wort wie ›ich, mich, dich‹. ›Wie Phantome die Dünste‹ ... Achtung: nicht ›Düneste! ›drehn / Und die Ranke häkelt ...‹ Achtung, ›k an die Zähne, ›... am Strauche‹ schnell sprechen, nicht ›Strauechä‹. ›Unter jedem Tritte ein Quellchen!!! springt / Wenn aus der Spalte! es zischt ...‹ Achtung, hier darf, hier muß nun 40 wirklich ›gezischt‹ werden, es ›zicht‹ nicht, es ›zischt! ›O schaurig! ists, übers Moor ...! schnell zu sprechen, nicht: ›Moojä – ›... zu! gehn! Wenn das Röhricht! knistert im Hauche.‹

Noch einmal. Schweiß färbte die hellblauen Windmühlen meines Baumwollkleides unter den Achseln dunkel. Ich las wieder so wie vor Jahren, als ich mir das Lesen beigebracht hatte, 45 ohne Rücksicht auf die Bedeutung der einzelnen Wörter oder ihres Zusammenhangs. Und doch war es diesmal anders. Ich nahm die Wörter in den Mund wie Gegenstände. Ich betastete sie, schaffte ihnen Raum zwischen Zunge und Zäpfchen, Gaumen und Zähnen bis in den Rachen hinunter, wies den Buchstaben ihren Platz an, nahm Kiefer und Lippen in Pflicht und Kür. Nichts verstand sich mehr von selbst. Mir war der Schnabel nicht hold gewachsen⁶. 50 Ich bog ihn zurecht.

Je öfter ich die Strophen laut las, mit Augen, Mund und Ohren, desto inniger verschmolzen sie mit mir, bis ich sie sprach, als kämen sie nicht nur von meinen Lippen, sondern aus meinem eigenen Herzen.

Da zeigte ich bei Fräulein Abendgold wieder auf.⁷ Es war noch immer heiß, und ich trug noch 55 immer das Kleid mit den hellblauen Windmühlen, aber diesmal war es der Knabe im Gedicht, der in Schweiß ausbrach, nicht ich. Ich ließ es rascheln und sausen, zittern und jagen, rennen, sich ducken, rieseln und knistern, genoß jede Silbe, jeden Laut, genoß, wie mir die Zunge gehorchte, der Atem und was sie miteinander hervorbrachten in diesem kreidetrockenen Klassenzimmer, das Moor, die Heide, die weite Welt, ihr Grauen und ihre Bedrohung.

Nach der Stunde rief die Lehrerin mich zu sich. Wie ich das fertiggebracht habe, wollte sie wissen. Es ging ihr wohl darum zu prüfen, ob meine Aussprache auch einer gewöhnlichen Unterhaltung standhielt. Kannst du die Schrift lesen, fragte sie und zog ein beigefarbenes Heftchen, nicht größer als das für die Rabattmarken⁸ von Piepers Laden, aus ihrer Aktentasche, Annette von Droste-Hülshoff: ›Gesammelte Gedichte‹. Reclam Verlag, las ich, ohne zu 60 stocken. Buchstaben wie diese kannte ich längst aus dem Heiligenbuch. Das ist für dich, sagte Fräulein Abendgold. Du hast uns heute allen eine große Freude gemacht. Besonders

⁵ *Der Knabe im Moor*: Gedicht von Annette von Droste-Hülshoff, das über Generationen hinweg fester Bestandteil des Deutschunterrichts war. Die erste Strophe lautet: O schaurig ist's übers Moor zu gehn, / Wenn es wimmelt vom Heiderauche, / Sich wie Phantome die Dünste drehn / Und die Ranke häkelt am Strauche, / Unter jedem Tritte ein Quellchen springt, / Wenn aus der Spalte es zischt und singt, / O schaurig ist's übers Moor zu gehen, / Wenn das Röhricht knistert im Hauche!

⁶ *Mir war der Schnabel nicht hold gewachsen*: Anspielung auf die bekannte Redensart „wie einem der Schnabel gewachsen ist“, d. h. ohne Hemmungen reden; offen, unverstellt sprechen.

⁷ *aufzeigen*: sich melden im Unterricht.

⁸ *Rabattmarken*: Wertmarken, die ein Kunde beim Kauf von Waren als Kaufanreiz erhält.

mir. Und ganz unter uns: In der vorletzten Zeile, da heißt es nicht: Spinnenlor, sondern Spinnlenor⁹. Und jetzt ab nach Hause.

Draußen vor der Schule wartete Doris. Sie lud mich zu ihrem Geburtstag ein.

70 Ich bin mit den Hausaufgaben fertig und gehe jetzt mit Birgit spielen, sagte ich an diesem Nachmittag zur Mutter.

Wie kallst du?¹⁰ fauchte die zurück. Wat is dann en desch jefahre?

Gar nichts Mama, ich bin jetzt fertig. Bis heute abend.

75 Mamm, rief die Mutter, kumm ens. Jitz es et övverjeschnapp! Waat, bes dä Papp no Hus kütt!¹¹

Abends lief die Mutter dem Vater schon am Gartentor entgegen, redete auf ihn ein, ich sah, wie er den Kopf schüttelte und beide hinterm Haus verschwanden.

In der Küche saßen sie um den Tisch wie zu Gericht. Der Bruder kaute schon verstohlen an seinem Butterbrot.

80 Lommer bäde¹², sagte die Großmutter und bekreuzigte sich. Kumm, Herr Jesus, sei unser Jast un seschne wat de uns bescheret has. Ich betete mit. In meinem reinen Hochdeutsch war Jesus unser Gast und segne, was du uns bescheret hast. Amen.

Der Vater sah mich an. Wat sull dat?

Das ist richtig, sagte ich.

85 Ach, nä, äffte er. Dat es reschtesch, un wie mer kalle, dat es nit reschtesch¹³.

Nein, sagte ich.

Dat heesch: Nä! Die Stimme des Vaters begann zu zittern, Nä heesch dat! Nä! Nä! Nä!

Der Bruder lachte und machte Mäh, mäh, mäh.

Ruhe, brüllte der Vater, wat jidd et do ze lache! Nä heesch dat, han esch jesää!¹⁴

90 Nein, sagte ich.

Josäff, sagte die Mutter. Nu äß doch jet. Du häs doch Honger. He häs de dat Bruut un de Woosch¹⁵. Der Vater griff zu. Wat denks de ejentlich, wer de bes! Denks de, dat de jet Besseres bes? Denk jo nit, dat de jet Besseres bes. Janix bes de, janix!

95 Erschrocken griff ich mit der linken nach der rechten Hand. Ja, ich war noch da. So mich mit mir umklammernd, mich in meinem Körper erdend, hob ich ab. Was denkst du, wer du bist, was denkst du, wo du bist? Denkst du, daß du was Besseres bist! Ah, wie das in den Ohren sauste, wenn der Achtspanner aus dem Schloßtor bog, über die Zugbrücke und den Hügel hinab ins weite Feld. Wie meine offenen Haare flatterten und die Röcke im Fahrtwind flogen. Dem ersten Hügel folgte ein zweiter, ein dritter, eine endlose Hügelwelle, aufwärts oder hin-

⁹ *Spinnlenor*: Spukgestalt aus Droste-Hülshoff „Der Knabe im Moor“.

¹⁰ *Wie kallst du?*: Wie sprichst Du?

¹¹ [...] *kumm ens. Jitz es et övverjeschnapp! Waat, bes dä Papp no Hus kütt!*: [...] komm mal. Jetzt ist sie übergeschnapp! Warte, bis der Papa nach Hause kommt.

¹² *Lommer bäde*: Lasst uns beten.

¹³ *Dat es reschtesch, un wie mer kalle, dat es nit reschtesch*: Das ist richtig, und wie wir sprechen, das ist nicht richtig.

¹⁴ [...] *wat jidd et do ze lache! Nä heesch dat, han esch jesää!*: [...] was gibt es da zu lachen! ‚Nä‘ heißt das, habe ich gesagt!

¹⁵ *He häs de dat Bruut un de Woosch*: Hier hast du das Brot und die Wurst.

100 ab, was denkst du eigentlich, wer du bist, was denkst du eigentlich, wo du bist, und der Himmel da oben, wie ist er so weit.

Nä, rief ich, Nä, als der Vater das Stöckchen hinter der Uhr hervorholte. Zu spät.

105 Nachts träumte ich, wie die Wörter zu Felde zogen: Nä, nä, nä, Minsche, Minsche, Minsche, lommer jonn, loßet jöcke, he kütt¹⁶. Die kölschen Wörter, dreckig und übermächtig, gewalttätig und ordinär, schleuderten ihren ganzen Mist auf die Hochdeutschen, bis diese aussahen wie sie und alle zusammen unter einer schmutzigen Kruste erstarrten und verstummten.

Ich verstummte nicht. [...]

Hahn, Ulla: *Das verborgene Wort*. Stuttgart, München: Deutsche Verlags-Anstalt 2001, S. 172-176.

Die Rechtschreibung entspricht der Textquelle.

¹⁶ *Nä, nä, nä, Minsche, Minsche, Minsche, lommer jonn, loßet jöcke, he kütt*: Nein, nein, nein, Mensch, Mensch, Mensch, lasst uns gehen, leg los, er kommt.

2 Erwartungshorizont

2.1 Verstehensleistung

Standardbezug

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- ◆ „Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung literarischer Texte analysieren, Sinnzusammenhänge zwischen einzelnen Einheiten dieser Texte herstellen und sie als Geflechte innerer Bezüge und Abhängigkeiten erfassen“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2014, 2.4.1, S. 18. Köln: Carl Link.),
- ◆ „eigene Interpretationsansätze zu literarischen Texten entwickeln und diese argumentativ-erklärend darstellen [...]“ (KMK 2014, 2.2.2, S. 17).

Operationalisierung

Die Schülerinnen und Schüler ...

formulieren das Thema, etwa:

- ◆ identitätsstiftende Wirkung von Sprache im Spannungsfeld zwischen sozialer Herkunft und schulischen Anforderungen

stellen wesentliche Inhalte und den Aufbau des Textes dar, etwa:

- ◆ Bewusstwerden des Zwiespalts zwischen genussvollem stillen Lesen und Schreiben in Hochdeutsch und dem unzureichenden Vermögen der Hauptfigur, Hochdeutsch zu sprechen, ausgelöst durch Erfahrungen im Unterricht (vgl. Z. 1-17)
- ◆ Übung der korrekten Aussprache eines Gedichts auf dem Dachboden; bewunderte Mitschülerin Doris als eine Motivatorin, die korrekte Aussprache zu erlernen (vgl. Z. 18-53)
- ◆ freiwilliger Vortrag des Gedichts im Unterricht, Lob der Lehrerin und Einladung von Doris (vgl. Z. 54-69)
- ◆ Ablehnung des Hochdeutschen durch die Familie, Züchtigung durch den Vater (vgl. Z. 70-102), währenddessen vorübergehende Flucht der Hauptfigur in ihre Fantasiewelt (vgl. Z. 96-101)
- ◆ Traum von der Bedrohung des Hochdeutschen durch den Dialekt; Entschluss, das Hochdeutsche nicht aufzugeben (vgl. Z. 103-107)

erläutern wesentliche Aspekte der erzählerischen und sprachlichen Gestaltung funktional,

z. B.:

- ◆ Evozierung unmittelbarer Betroffenheit durch Ich-Erzähler (Mädchen aus einfachen Verhältnissen, das sich bemüht, seinen Dialekt abzulegen) mit großer Nähe zwischen erzählendem und erlebendem Ich (Introspektion in Gedankenwelt des Mädchens)
- ◆ Erzeugen von Unmittelbarkeit/Miterleben durch zeitdeckendes Erzählen (z. B. Mühe der Sprachübungen, vgl. Z. 28-42; Streit am Familientisch, vgl. Z. 80-93)
- ◆ Verdeutlichung des Stellenwerts der stillen, gelesenen Wörter durch Aufzählung (vgl. Z. 2 f.)
- ◆ Verdeutlichung der Macht der gesprochenen Wörter über die Protagonistin durch Personifizierung und Wiederholung des Partizips „gesprochen“ (Z. 7-9)
- ◆ Veranschaulichung des mühsamen und intensiven Lernprozesses durch bildliche Beschreibung (vgl. Z. 10-13), Kontrastierung von Dialekt und Hochsprache (vgl. Z. 28-42), Fragen (vgl. Z. 29), Ausrufe (vgl. Z. 32, 38, 40, 41, 42), Vergleich und Metapher (vgl. Z. 46-49) und Anpassung eines Sprichworts (vgl. Z. 49 f.)
- ◆ Illustrierung der unterschiedlichen Welten, in denen die Hauptfigur lebt, durch Kontrastierung von Dialekt und Hochdeutsch (vgl. Z. 80-90) und Gegenüberstellung von Lehrwerk und Schriften aus Familienbesitz (vgl. Z. 20-23)
- ◆ Darstellung des Familienalltags als bedrohlich und fluchtauslösend durch Herrschafts- und Kriegsmetaphorik (vgl. Z. 7, 103), Vergleich mit Gericht (vgl. Z. 78) und einschüchternde Fragen (vgl. Z. 95 f.)

- ◆ Verdeutlichung der Emotionalität durch Aufzählungen (vgl. Z. 57-61) und Wechsel von hypotaktischen zu elliptischen Strukturen (vgl. Z. 10-15), die eine Steigerung der Schnelligkeit der Gedankenfolge zeigen

stellen die Bedeutung der Sprache für die Figuren dar, z. B.:

- ◆ Protagonistin:
 - ◆ Dialekt als Sprache der Beschränkung und Unfreiheit
 - ◆ Hochsprache als Möglichkeit ästhetischer Erfahrungen (vgl. Z. 1, 56-59) und in Form von Literatur als Möglichkeit zur Flucht aus der Realität ihres sozialen Umfelds (vgl. Z. 5-7, 96-100)
 - ◆ gesprochene Sprache als Möglichkeit, Texte zum Leben zu erwecken (vgl. Z. 55-59)
 - ◆ Beherrschen der Hochsprache als Resultat harter Arbeit an sich selbst; Genuss, Stolz und Freude aufgrund der selbstständig erreichten Leistung (Z. 51-54, 66-67)
- ◆ Lehrerin und Doris:
 - ◆ Hochdeutsch und damit Zugang zu Bildung als selbstverständlicher Bestandteil ihrer Welt
 - ◆ Sprache kein exklusives Abgrenzungsmerkmal, vielmehr Ermutigung der Protagonistin, an ihrer Sprache und Welt teilzuhaben (vgl. Z. 15 f., 65 f.)
- ◆ Familie der Protagonistin:
 - ◆ Sprache als Indiz der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft und von Traditionsbewusstsein (vgl. Z. 5-7, 92 f.)
 - ◆ Interpretation der Nutzung hochdeutscher Sprache als Anmaßung und Ablehnung der angestammten Gemeinschaft (vgl. Z. 92 f.)
 - ◆ Sprache als Auslöser des Konflikts zwischen der Protagonistin und ihrer Dialekt sprechenden Familie

deuten den Text, etwa:

- ◆ Bedeutung von Hochsprache und Dialekt für die Identitätsfindung bzw. für die Entwicklung eines Verhältnisses zur Welt
- ◆ Zusammenhang von hochdeutscher Standardsprache und Zugang zur Bildung
- ◆ Ausbruch aus regionalen und sozialen Bindungen als (unvermeidliche) Folge des Bildungsstrebens

2.2 Aufgabenspezifische Aspekte der Darstellungsleistung

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

Eine bloße Paraphrasierung des Textes oder ein distanzloser Umgang mit dem Text 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.

3.1 Verstehensleistung

Bewertung mit „gut“ (11 Punkte) Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...	Bewertung mit „ausreichend“ (5 Punkte) Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...
<ul style="list-style-type: none"> ◆ eine differenzierte, textnahe und funktionale Analyse und Deutung des Textauszuges hinsichtlich wesentlicher inhaltlicher, formaler sowie sprachlicher Elemente unter besonderer Berücksichtigung der Fokussierung, ◆ ein darauf aufbauendes, schlüssig begründetes sowie aspektreiches Textverständnis. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ eine insgesamt plausible Analyse und Deutung des Textauszuges hinsichtlich einiger inhaltlicher, formaler sowie sprachlicher Elemente bei noch erkennbarer Berücksichtigung der Fokussierung, ◆ ein in Ansätzen aus der Analyse abgeleitetes, nachvollziehbares Textverständnis.

3.2 Darstellungsleistung

Aufgabenbezug, Textsortenpassung und Textaufbau¹

Bewertung mit „gut“ (11 Punkte) Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...	Bewertung mit „ausreichend“ (5 Punkte) Die Aufgabenbearbeitung zeigt ...
<p>eine stringente und gedanklich klare, aufgaben- und textsortenbezogene Strukturierung, das bedeutet</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ eine Darstellung, die die Vorgaben der geforderten Textform bzw. Textsorte sicher und eigenständig umsetzt, ◆ eine Darstellung, die die primäre Textfunktion berücksichtigt (durch den klar erkennbaren Ausweis von Analysebefunden und ihre nachvollziehbare Verknüpfung mit Interpretationsthesen), ◆ eine erkennbare und schlüssig gegliederte Anlage der Arbeit, die die Aufgabenstellung berücksichtigt, ◆ eine kohärente und eigenständige Gedanken- und Leserführung. 	<p>eine erkennbare aufgaben- und textsortenbezogene Strukturierung, das bedeutet</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ eine Darstellung, die die Vorgaben der geforderten Textform bzw. Textsorte in Grundzügen umsetzt, ◆ eine Darstellung, die die primäre Textfunktion in Grundzügen berücksichtigt (durch den noch erkennbaren Ausweis von Analysebefunden und ihre noch nachvollziehbare Verknüpfung mit Interpretationsthesen), ◆ eine im Ganzen noch schlüssig gegliederte Anlage der Arbeit, die die Aufgabenstellung ansatzweise berücksichtigt, ◆ eine in Grundzügen erkennbare Gedanken- und Leserführung.

¹ 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 [KMK] (2014). Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, 2.2.1, S. 16. Köln: Carl Link.),
- ◆ „[...] die Ergebnisse in kohärenter Weise darstellen“ (KMK, 2014, 2.2.2, S. 17),
- ◆ „aus [...] Informationsquellen Relevantes [...] in geeigneter Form aufbereiten“ (KMK, 2014, 2.2.1, S. 16).

Fachsprache²

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

Umgang mit Bezugstexten und Materialien³

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

Ausdruck und Stil⁴

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

Standardsprachliche Normen⁵

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

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

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

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

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

3.3 Gewichtung von Verstehensleistung und Darstellungsleistung

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

Verstehensleistung	Darstellungsleistung
ca. 70 %	ca. 30 %