



Schleswig-Holstein
Ministerium für Allgemeine und
Berufliche Bildung, Wissenschaft,
Forschung und Kultur

Fachanforderungen Deutsch

Allgemeinbildende Schulen

Sekundarstufe I

Sekundarstufe II

2. überarbeitete Auflage

Impressum

Herausgeber: Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur
Brunswiker Straße 16-22, 24105 Kiel

Layout: Stamp Media GmbH, Agentur für Kommunikation & Design, Medienhaus Kiel, Ringstraße 19, 24114 Kiel, www.stamp-media.de

Druck: Schmidt & Klaunig, Druckerei & Verlag seit 1869, Medienhaus Kiel, Ringstraße 19, 24114 Kiel, www.schmidt-klaunig.de

Kiel, Juni 2024, 2. überarbeitete Auflage

Die Landesregierung im Internet: www.schleswig-holstein.de

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der schleswig-holsteinischen Landesregierung herausgegeben.

Bestellungen können unter www.fachanforderungen.de aufgegeben werden.

Sie darf weder von Parteien noch von Personen, die Wahlwerbung oder Wahlhilfe betreiben, im Wahlkampf zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner Gruppen verstanden werden könnte. Den Parteien ist es gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder zu verwenden.

Fachanforderungen Deutsch

Allgemeinbildende Schulen

Sekundarstufe I

Sekundarstufe II

2. überarbeitete Auflage

Inhalt

I Allgemeiner Teil	6
1 Einleitung	6
2 Überfachliche Kompetenzen	7
3 Guter Unterricht	9
4 Zentrale Themen des gesellschaftlichen Lebens	11
5 Aufgabenfelder von besonderer Bedeutung	11
6 Leistungsbeurteilung	13
II Fachanforderungen Deutsch Sekundarstufe I	16
1 Das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I	16
2 Kompetenzbereiche	18
2.1 Sprechen und Zuhören.....	19
2.2 Schreiben.....	24
2.3 Lesen.....	30
2.4 Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen.....	32
2.5 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen.....	37
3 Themen und Inhalte des Unterrichts	41
4 Schulinternes Fachcurriculum	49
5 Leistungsbeurteilung	51
5.1 Hinweise zur Leistungsbeurteilung in den einzelnen Kompetenzbereichen.....	51
5.2 Leistungsbeurteilung im Zeugnis.....	52
5.3 Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I.....	54
III Fachanforderungen Deutsch Sekundarstufe II	56
1 Das Fach Deutsch in der Sekundarstufe II	56
2 Kompetenzbereiche	58
3 Themen und Inhalte des Unterrichts	79
4 Schulinternes Fachcurriculum	81
5 Leistungsbeurteilung	83

6 Die Abiturprüfung	85
6.1 Die schriftliche Abiturprüfung.....	86
6.2 Die mündliche Abiturprüfung.....	90
6.3 Die Präsentationsprüfung.....	91
6.4 Besondere Lernleistung.....	91
IV Anhang	92
1 Erläuterung: Kernwortschatz, Kernwörter, Funktionswörter, Merkwörter, Fremdwörter und Eigennamen	92
2 Grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe	93
3 Operatoren	95
4 Anforderungen an zentrale Textformen	100

I Allgemeiner Teil

1 Einleitung

Geltungsbereich

Fachanforderungen gelten für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II aller allgemeinbildenden Schulen in Schleswig-Holstein. Sie enthalten ebenso wie Lehrpläne verbindliche Vorgaben. Die Fachanforderungen gehen von den Bildungs- und Erziehungszielen aus, wie sie im Schulgesetz formuliert sind (§ 4 SchulG). In allen Fächern, in denen die Kultusministerkonferenz Bildungsstandards beschlossen hat, liegen diese den Fachanforderungen zugrunde. Sie berücksichtigen auch die Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz für die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II.

Funktionen

Fachanforderungen beschreiben den spezifischen Beitrag eines jeden Faches zur allgemeinen und fachlichen Bildung. In den Fachanforderungen ist festgelegt, was Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarstufe, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II wissen und können sollen. Im Fokus des Unterrichts steht der Kompetenzerwerb. Die fachlichen Anforderungen werden als Kompetenz-beziehungsweise Leistungserwartungen beschrieben und teilweise mit Themen und Inhalten verknüpft. Die Fachanforderungen für die Primarstufe weisen zusätzlich Kompetenzerwartungen für das Ende der Eingangsphase aus. Die Fachanforderungen für die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II enthalten Rahmenvorgaben für die Abschlussprüfungen der entsprechenden Schulabschlüsse.

Die Fachanforderungen dienen der Transparenz und der Vergleichbarkeit. Durch ihre schulartübergreifende Gültigkeit gewährleisten sie die Durchlässigkeit und Mobilität im Schulwesen.

Entstehungsprozess

Die Fachanforderungen werden von Fachkommissionen erstellt und überarbeitet. In die Kommissionsarbeit sind in der Regel Landesfachberatungen, Studienleitungen aus dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein sowie Schul- und Fachaufsichten aus dem Bildungsministerium und Lehrkräfte der entsprechenden Schularten und Fächer aus den Schulen eingebunden. Die

Fachanforderungen werden vor der Inkraftsetzung wissenschaftlich begutachtet. Sie durchlaufen eine Anhörung und werden den Fachlehrkräften im Land auf Informationsveranstaltungen vorgestellt und mit ihnen diskutiert. Hinweise aus diesem Verfahren werden bei der Erstellung der Endfassung in den Fachkommissionen erörtert.

Implementation

Lehrkräfte gestalten den Unterricht und die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung in eigener pädagogischer Verantwortung (§ 34 Absatz 1 SchulG). Sie berücksichtigen bei der konkreten Ausgestaltung des Unterrichts die Fachanforderungen und die Beschlüsse der Fachkonferenz im schulinternen Fachcurriculum und setzen deren verbindliche Vorgaben um. Mit ihren Vorgaben bilden die Fachanforderungen den Rahmen für die Fachkonferenzarbeit in den Schulen. Innerhalb dieser Rahmenvorgaben besitzen die Fachkonferenzen im Benehmen mit der Schulleitung Gestaltungsfreiheit bezüglich der Ausgestaltung der durch die Schulkonferenz beschlossenen schulischen Kontingenzstundentafel, der Lern- und Unterrichtsorganisation, der pädagogisch-didaktischen Konzepte sowie der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen. Die Fachanforderungen werden in der Regel durch einen Leitfaden ergänzt. Dieser enthält Anregungen zur Umsetzung in den Jahrgangsstufen und zur Weiterentwicklung des schulinternen Fachcurriculums sowie illustrierende Aufgabenbeispiele.

Schulinternes Fachcurriculum

In den schulinternen Fachcurricula werden die Kerninhalte und Kompetenzen, die in den Fachanforderungen auf den jeweiligen Abschluss bezogen ausgewiesen sind, den einzelnen Jahrgangsstufen zugeordnet. Die schulinternen Fachcurricula bilden die Planungsgrundlage für den Fachunterricht an der jeweiligen Schule und enthalten konkrete Beschlüsse zu den Aspekten: Unterricht, überfachliche Kompetenzen, Sprachbildung, Differenzierung, Lehr- und Lernmaterial, Medienkompetenz, basale/grundlegende Kompetenzen, Leistungsbeurteilung sowie Überarbeitung und Weiterentwicklung. Sie berücksichtigen die Prinzipien des fächerverbindenden und fächerübergreifenden sowie des themenzentrierten Arbeitens. Die schulinternen Fachcurricula werden durch die Fachkonferenzen regelmäßig evaluiert und weiterentwickelt.

Die jeweils aktuelle Version des schulinternen Fachcurriculums wird auf der Schulhomepage veröffentlicht.

Primarstufe

In der Primarstufe zielt der Unterricht auf den Erwerb grundlegender Allgemeinbildung ab. Die Grundschule ist eine gemeinsame Schule für alle Schülerinnen und Schüler. Sie gliedert sich in eine Eingangsphase und die Jahrgangsstufen drei und vier. Der Unterricht in der Grundschule bereitet Schülerinnen und Schüler auf einen erfolgreichen Übergang in die Gemeinschaftsschule oder das Gymnasium vor. Schülerinnen und Schüler wechseln am Ende der vierten Jahrgangsstufe in die Sekundarstufe I einer weiterführenden allgemeinbildenden Schule.

Sekundarstufe I

In der Sekundarstufe I zielt der Unterricht sowohl auf den Erwerb von Allgemeinbildung als auch auf die berufliche Orientierung der Schülerinnen und Schüler ab. An Gemeinschaftsschulen können Schülerinnen und Schüler am Ende der neunten Jahrgangsstufe den Ersten allgemeinbildenden Schulabschluss, am Ende der zehnten Jahrgangsstufe den Mittleren Schulabschluss mit und ohne Versetzung in die Sekundarstufe II erlangen (§ 43 Absatz 2 SchulG, § 7 Absatz 5-6 GemVO). Die Schülerinnen und Schüler erwerben am Gymnasium mit der Versetzung in die zehnte Jahrgangsstufe den Ersten allgemeinbildenden Schulabschluss und mit der Versetzung in die elfte Jahrgangsstufe den Mittleren Schulabschluss (§ 44 Absatz 2 SchulG). In den Fachanforderungen für die Sekundarstufe I werden die angestrebten Kompetenzen und die zentralen Inhalte auf drei Anforderungsebenen ausgewiesen:

1. Erster allgemeinbildender Schulabschluss (ESA): Die Anforderungsebene beschreibt die Regelanforderungen für den Erwerb des Ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses. Diese sind in den folgenden Anforderungsebenen enthalten.
2. Mittlerer Schulabschluss (MSA): Die Anforderungsebene beschreibt die über den Ersten allgemeinbildenden Schulabschluss hinausgehenden Regelanforderungen für den Erwerb des Mittleren Schulabschlusses. Diese sind in der folgenden Anforderungsebene enthalten.
3. Allgemeine Hochschulreife (AHR): Die Anforderungsebene beschreibt die über den Mittleren Schulab-

schluss hinausgehenden Regelanforderungen für den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife.

Der Unterricht in der Sekundarstufe I der Gemeinschaftsschule führt Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrem Leistungsvermögen zum Ersten allgemeinbildenden Schulabschluss, zum Mittleren Schulabschluss und zum Übergang in die Oberstufe mit anschließendem Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife und muss daher allen Anforderungsebenen gerecht werden. Der Unterricht in der Sekundarstufe I am Gymnasium zielt auf einen erfolgreichen Übergang in die Oberstufe mit dem anschließenden Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife ab. Der Bildungsgang am Gymnasium ist auf den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife ausgerichtet.

Sekundarstufe II

In der Sekundarstufe II zielt der Unterricht auf eine vertiefte Allgemeinbildung, die Vermittlung wissenschaftspropädeutischer Grundlagen und auf das Erreichen der allgemeinen Berufs- und Studierfähigkeit ab. In der Sekundarstufe II erwerben die Schülerinnen und Schüler mit bestandener Abiturprüfung die Allgemeine Hochschulreife und bei Abgang ohne Abitur und Erfüllung der Voraussetzungen den schulischen Teil der Fachhochschulreife (§ 36 Absatz 1, § 30 Absatz 1 in Verbindung mit §§ 31-33 OAPVO). In den Fachanforderungen für die Sekundarstufe II werden die angestrebten Kompetenzen und die zentralen Inhalte auf zwei Anforderungsniveaus ausgewiesen (§ 6 OAPVO):

1. Unterricht mit grundlegendem Anforderungsniveau repräsentiert das Lernniveau der Oberstufe unter dem Aspekt einer wissenschaftspropädeutischen Bildung.
2. Unterricht mit erhöhtem Anforderungsniveau repräsentiert das Lernniveau der Oberstufe unter dem Aspekt einer wissenschaftspropädeutischen Bildung, die exemplarisch vertieft wird.

2 Überfachliche Kompetenzen

Überfachliche Kompetenzen sind sowohl Bildungsziele als auch Voraussetzungen für erfolgreiche Lernprozesse. Unter überfachlichen Kompetenzen werden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen gefasst, die zur Teilhabe

am gesellschaftlichen Leben und zur Aneignung fachlichen Wissens notwendig sind. Sie sind die Voraussetzung zur Bewältigung unterschiedlicher Herausforderungen und zu langfristig erfolgreichem Lernen. Sie werden als kognitive und handlungsbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie soziale und motivationale Haltungen und Einstellungen verstanden. Überfachliche Kompetenzen sind nicht einzelnen Bildungsbereichen oder Fächern zugeordnet, sondern bereichsübergreifend relevant. Die Entwicklung und Förderung fachlicher und

überfachlicher Kompetenzen sollen im Unterricht aller Fächer zusammen gedacht und konzipiert werden. Die Vereinbarungen dazu sollen in die schulinternen Fachcurricula aufgenommen werden. Überfachliche Kompetenzen lassen sich über die folgenden Bereiche ordnen: Selbstkompetenzen (personale Kompetenzen und motivationale Einstellungen), lernmethodische Kompetenzen, soziale Kompetenzen.

Selbstkompetenzen	Lernmethodische Kompetenzen
Personale Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> • Selbstwirksamkeit: Die Schülerin bzw. der Schüler hat Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und glaubt an die Wirksamkeit des eigenen Handelns. • Selbstbehauptung: Die Schülerin bzw. der Schüler entwickelt eine eigene Meinung, trifft Entscheidungen und vertritt diese gegenüber anderen. • Selbstreflexion: Die Schülerin bzw. der Schüler schätzt eigene Fähigkeiten realistisch ein und nutzt eigene Potenziale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernstrategien: Die Schülerin bzw. der Schüler geht beim Lernen strukturiert und systematisch vor, plant und organisiert Arbeitsprozesse. • Problemlösefähigkeit: Die Schülerin bzw. der Schüler kennt und nutzt unterschiedliche Wege, um Probleme zu lösen. • Medienkompetenz: Die Schülerin bzw. der Schüler verarbeitet Informationen angemessen. Vgl. die sechs Kompetenzbereiche der KMK-Strategie <i>Bildung in der digitalen Welt</i> (2016)
Motivationale Einstellungen <ul style="list-style-type: none"> • Engagement: Die Schülerin bzw. der Schüler zeigt persönlichen Einsatz und Initiative. • Lernmotivation: Die Schülerin bzw. der Schüler ist motiviert, etwas zu lernen oder zu leisten. • Ausdauer: Die Schülerin bzw. der Schüler arbeitet ausdauernd und konzentriert. 	Soziale Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> • Kooperationsfähigkeit: Die Schülerin bzw. der Schüler arbeitet konstruktiv mit anderen zusammen und übernimmt Verantwortung in Gruppen. • Konstruktiver Umgang mit Vielfalt: Die Schülerin bzw. der Schüler zeigt Toleranz und Respekt gegenüber anderen und geht angemessen mit Widersprüchen um. • Konstruktiver Umgang mit Konflikten: Die Schülerin bzw. der Schüler verhält sich in Konflikten angemessen, versteht die Sichtweisen anderer und geht darauf ein.

Abbildung: Struktur überfachlicher Kompetenzen

Selbstkompetenzen

Zu den Selbstkompetenzen zählen personale Kompetenzen und motivationale Einstellungen. Personale Kompetenzen beschreiben Einstellungen und Haltungen sich selbst gegenüber. Es geht dabei um das Bewusstsein eigener Stärken, Schwächen und Potenziale und eine gesunde Form von Selbstvertrauen. Schülerinnen und Schüler mit gut ausgeprägten personalen Kompetenzen nehmen Herausforderungen an, schätzen sich realistisch ein und

lassen sich durch Misserfolge nicht entmutigen. Sie entwickeln eine eigene Meinung, stehen dazu und können sich behaupten. Motivationale Einstellungen sind Motor jeden Handelns und nehmen so Einfluss auf das lernbezogene Verhalten. Schülerinnen und Schüler mit gut ausgeprägten motivationalen Einstellungen zeigen Einsatz, Engagement und Zielstrebigkeit. Sie strengen sich an, um sich zu verbessern und ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erweitern. Dabei arbeiten sie ausdauernd und konzentriert und

bringen Vorhaben zum Abschluss. Voraussetzung für ein engagiertes und motiviertes Lernverhalten ist ein inhaltliches Interesse am Lerngegenstand und an der Erkundung neuer Themen. Zu den Selbstkompetenzen zählen Selbstwirksamkeit, Selbstbehauptung, Selbstreflexion, Engagement, Lernmotivation und Ausdauer.

Lernmethodische Kompetenzen

Lernmethodische Kompetenzen bilden die Grundlage für einen bewussten Wissens- und Kompetenzerwerb und damit für erfolgreiches, selbstgesteuertes Lernen. Wesentlich sind dabei die Kenntnisse über die Mittel und Methoden des Lernens. Schülerinnen und Schüler mit gut ausgeprägten lernmethodischen Kompetenzen gehen planvoll, strukturiert und systematisch beim Lernen vor. Dabei überprüfen sie regelmäßig ihre Arbeitsergebnisse und korrigieren diese bei Bedarf. Sie denken und handeln vorausschauend, erkennen Zusammenhänge und finden neue Lösungswege. Sie wissen, wie sie an Informationen gelangen, die sie auch kritisch hinterfragen und einordnen. Zu den lernmethodischen Kompetenzen zählen Lernstrategien, Problemlösefähigkeit und Medienkompetenz.

Soziale Kompetenzen

Soziale Kompetenzen sind erforderlich, damit Kinder und Jugendliche in der Interaktion mit anderen gut zurechtkommen. Sie sind die Voraussetzung dafür, soziale Beziehungen aufzunehmen und so zu gestalten, dass sie von gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung geprägt sind. Schülerinnen und Schüler mit gut ausgeprägten sozialen Kompetenzen arbeiten konstruktiv in Gruppen und unterstützen andere. Sie erkennen die Vorschläge und Leistungen anderer an und halten sich an Regeln und Absprachen. Konflikte gehen sie nicht aus dem Weg, sondern zeigen sich kompromissbereit. Sie verstehen und respektieren die Gefühle und Grenzen anderer und berücksichtigen deren Interessen. Anderen Lebensweisen und Kulturen gegenüber sind sie aufgeschlossen, tolerant und respektvoll. Zu den sozialen Kompetenzen zählen Kooperationsfähigkeit, konstruktiver Umgang mit Konflikten und konstruktiver Umgang mit Vielfalt.

Medienkompetenz: Selbststeuerung, Eigenständigkeit und der verantwortungsvolle Umgang mit digitalen Medien und Werkzeugen sind wichtige Voraussetzungen für den Erwerb der Medienkompetenz. In der Strategie der Kultusministerkonferenz *Bildung in der digitalen Welt* (2016) haben sich die Länder auf einen fachintegrativen Kompetenzrahmen verständigt, der sechs Kompetenzbereiche unterscheidet.

- K1: Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren
- K2: Kommunizieren und Kooperieren
- K3: Produzieren und Präsentieren
- K4: Schützen und sicher Agieren
- K5: Problemlösen und Handeln
- K6: Analysieren und Reflektieren

Eine Konkretisierung der Kompetenzen für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II ist der *Ergänzung zu den Fachanforderungen: Medienkompetenz – Lernen mit digitalen Medien* (2024) zu entnehmen.

Fragebögen

Zur Einschätzung und Dokumentation überfachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern stellt das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein Fragebögen und ein erläuterndes Handbuch für verschiedene Altersgruppen zum [Download](#) zur Verfügung. Die Fragebögen zur Einschätzung überfachlicher Kompetenzen sind ein wissenschaftlich fundiertes Instrument, um einen differenzierten Blick auf Kompetenzen, Entwicklungen und Potenziale einzelner Schülerinnen und Schüler zu werfen. Die transparent formulierten Kriterien können auch bei der Kommunikation zwischen allen am Lern- und Erziehungsprozess beteiligten Personen unterstützen.

3 Guter Unterricht

Guter Unterricht ist von zentraler Bedeutung für Lehrkräfte, da er maßgeblich den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler beeinflusst. Dabei spielen nicht nur die Organisationsformen, Methoden und Medien eine Rolle, sondern vor allem die Tiefenstruktur des Unterrichts, die in drei zentralen Dimensionen guten Unter-

rechts beschrieben werden kann: strukturierte Klassenführung, kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung.

Strukturierte Klassenführung

Strukturierte Klassenführung bedeutet, dass die Lehrkraft das Unterrichtsgeschehen so koordiniert und steuert, dass die zur Verfügung stehende Lernzeit optimal genutzt werden kann. Hierzu werden klare Regeln aufgestellt, um Zeitverluste durch nicht lernbezogene Aktivitäten zu vermeiden und Unterrichtsunterbrechungen vorzubeugen. Kriterien der strukturierten Klassenführung sind:

- störungsfreier Verlauf des Unterrichts,
- Überblick der Lehrkraft über das Geschehen im Unterricht,
- Nutzung der Unterrichtszeit zur Auseinandersetzung mit Lerninhalten.

Kognitive Aktivierung

Kognitive Aktivierung wird durch anspruchsvolle Aufgaben gefördert, die auf die individuellen Niveaus der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sind und zur vertieften Auseinandersetzung mit den Inhalten herausfordern. Die Unterrichtsinhalte sollen fachlich gehaltvoll sein, an das bestehende Wissen anknüpfen und gleichzeitig verschiedene Lösungen oder Positionen aufzeigen sowie bekannte Konzepte infrage stellen. Kriterien der kognitiven Aktivierung sind:

- Fokus im Unterricht auf zentrale Inhalte,
- Ermittlung des aktuellen Verständnisses der Lernenden,
- Bearbeitung herausfordernder Fragen und Aufgaben,
- engagierte Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Unterrichtsgeschehen.

Konstruktive Unterstützung

Konstruktive Unterstützung der Lernenden durch die Lehrkraft zielt darauf ab, ein förderliches Lernklima zu schaffen. Dazu werden die individuellen Lernstände der Schülerinnen und Schüler diagnostiziert, sodass die Lehrkraft strukturierend eingreifen kann. Dabei gibt die Lehrkraft wertschätzendes Feedback, nimmt sich Zeit bei Verständnisschwierigkeiten, unterstützt die Lernenden und gestaltet dabei eine positive Be-

ziehung zu den Lernenden. Kriterien der konstruktiven Unterstützung sind:

- hilfreiches Feedback zum Weiterlernen durch die Lehrkraft,
- individuelle Unterstützung im Lernprozess,
- Begegnung mit gegenseitiger Wertschätzung und Respekt.

Fragebogen

Zur Beobachtung der Tiefenstrukturen von Unterricht stellt das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein einen Fragebogen und ein erläuterndes Handbuch zum [Download](#) zur Verfügung. Der Unterrichtsfeedbackbogen Tiefenstrukturen sowie das Handbuch wurden auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse entwickelt. Sie dienen dazu, die oben beschriebenen Merkmale strukturiert zu beobachten und zu reflektieren beziehungsweise zurückzumelden. Sie sind fächer- und schulartübergreifend einsetzbar.

Datengestützte Qualitätsentwicklung

Datengestützte Qualitätsentwicklung berücksichtigt empirisch gewonnene Ergebnisse zum Beispiel aus der PISA-Studie oder dem Bildungstrend. Diese bilden eine konkrete, abgesicherte Grundlage, um Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung einzelner Schulen sowie der Weiterentwicklung und Steuerung des Bildungssystems insgesamt bereitzustellen. Die datengestützte Qualitätsentwicklung ist neben den Fachanforderungen ein wichtiger Baustein einer kohärenten Qualitätsstrategie für Schulen in Schleswig-Holstein.

Die Ergebnisse von Vergleichsarbeiten (VERA) sind Ausgangspunkt für Strategien und Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung. Sie ermöglichen die Identifikation von Stärken und Entwicklungsbedarfen von Lerngruppen. Vergleichsarbeiten in den Kernfächern sind länderübergreifend konzipiert und an den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz orientiert. Die Ergebnisse geben somit Aufschluss darüber, ob und inwieweit Schülerinnen und Schüler die in den Bildungsstandards formulierten Leistungserwartungen erfüllen. Die Teilnahme an den Vergleichsarbeiten ist per [Erlass](#) sowie im Schul-

gesetz für Schülerinnen und Schüler (§ 11 Absatz 2 Satz 3 SchulG) und für Lehrkräfte (§ 34 Absatz 1 Satz 4 SchulG) geregelt. In der Grundschule ist die Etablierung regelmäßiger zentraler Überprüfungen des Leistungsstands wichtig, um die basalen Kompetenzen zu sichern. Dazu gehören die Erhebung der Lernausgangslage zu Beginn der Eingangsphase sowie Vergleichsarbeiten in der dritten Klasse.

4 Zentrale Themen des gesellschaftlichen Lebens

Schülerinnen und Schüler werden durch die Auseinandersetzung mit den zentralen Themen des gesellschaftlichen Lebens befähigt, Entscheidungen für die Zukunft zu treffen und dabei abzuschätzen, wie sich das eigene Handeln auf andere Menschen, künftige Generationen, die Umwelt oder das Leben in unterschiedlichen Kulturen auswirkt. Die zentralen Themen beschreiben wichtige Aspekte, die sowohl die Lebensgestaltung des Einzelnen als auch das gemeinsame gesellschaftliche Handeln betreffen. Schülerinnen und Schüler sollen sich in der Schule insbesondere mit den folgenden zentralen Themen auseinandersetzen:

- Grundwerte des menschlichen Zusammenlebens: Menschenrechte, das friedliche Zusammenleben in einer Welt mit unterschiedlichen Kulturen, Religionen, Gesellschaftsformen, Völkern und Nationen,
- Nachhaltigkeit der ökologischen, sozialen und ökonomischen Entwicklung: Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen, Sicherung und Weiterentwicklung der sozialen, wirtschaftlichen und technischen Lebensbedingungen im Kontext der Globalisierung,
- Gleichstellung und Diversität: Entfaltungsmöglichkeiten der Geschlechter, Wahrung des Gleichberechtigungsgebots, Wertschätzung gesellschaftlicher Vielfalt, Förderung sozialer Gerechtigkeit und Chancengleichheit,
- Partizipation: Recht auf verantwortungsvolle Mitgestaltung der eigenen soziokulturellen, politischen und wirtschaftlichen Lebensverhältnisse.

5 Aufgabenfelder von besonderer Bedeutung

Aufgabenfelder von besonderer Bedeutung sind Querschnittsthemen, die sich aus den im Schulgesetz festgelegten pädagogischen Zielen ergeben. Sie sind nicht dem Unterricht einzelner Fächer zugeordnet, sondern im Unterricht aller Fächer zu berücksichtigen:

- Basale Kompetenzen: Basale Kompetenzen sind nach dem Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (2022) die Voraussetzung für das Erreichen der Mindeststandards in der Grundschule. Diese Kompetenzen bilden die Grundlage für anschließende Lernprozesse. Zu diesen zählen bestimmte kognitive Kompetenzen, fachliche (sprachliche und mathematische) Kompetenzen sowie sozial-emotionale Kompetenzen. Die Förderung der basalen Kompetenzen ist wichtig, um sicherzustellen, dass kein Kind den Anschluss verliert. Auch in der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II findet die Förderung grundlegender Kompetenzen, die die Voraussetzung für das Erreichen der Mindeststandards sind, besondere Berücksichtigung.
- Inklusive Schule und sonderpädagogische Förderung: Die inklusive Schule zeichnet sich dadurch aus, dass sie in allen Schularten und Schulstufen Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung gemeinsam beschult und ihren Unterricht auf eine Schülerschaft in der ganzen Bandbreite ihrer Heterogenität ausrichtet. Diese Heterogenität bezieht sich nicht allein auf Behinderung oder sonderpädagogischen Förderbedarf. Sie steht generell für Vielfalt und schließt beispielsweise die Hochbegabung ebenso ein wie eine kulturelle Vielfalt und unterschiedliche soziale Ausgangslagen. Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf orientiert sich an den Fachanforderungen der allgemeinbildenden Schulen. Je nach Förderbedarf wird die (sonderpädagogische) Unterstützung über einen individuellen Förderplan, Lernplan oder einen gewährten Nachteilsausgleich geplant und dargestellt. An allgemeinbildenden Schulen findet dies in enger Zusammenarbeit mit Lehrkräften der Förderzentren statt.

- **Sprachbildung im Fachunterricht:** Die Vermittlung schul- und bildungsrelevanter sprachlicher Fähigkeiten (Bildungssprache) erfolgt im Unterricht aller Fächer. Sprachbildung ist über jeden einzelnen Fachunterricht hinaus auch für Schulentwicklungsprozesse zentral. Das Ziel ist, die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen – unabhängig von ihrer Erstsprache, sozialen Herkunft oder anderen Faktoren – im Schriftlichen sowie im Mündlichen systematisch auf- und auszubauen. Das setzt einen entsprechenden Wortschatz und die Kenntnis bildungssprachlicher grammatischer Strukturen sowie fachspezifischer Textsorten voraus. Die Lehrkräfte aller Fächer planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf die Sprachebene Bildungssprache und stellen die Verbindung von Alltags-, Bildungs- und Fachsprache explizit her.
- **Deutsch als Zweitsprache:** Es gibt Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer Migrationsbiografie nicht über ausreichende Kompetenzen in der deutschen Sprache verfügen, um in vollem Umfang ihr Potenzial entfalten und an den schulischen Bildungsangeboten teilhaben zu können. Der Ausbau ihrer bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen im Deutschen ist ein jahrelanger Prozess, der im Unterricht aller Fächer begleitet werden muss. Deshalb sollen diese Schülerinnen und Schüler in Schulen aller Schularten und in allen Jahrgangsstufen im Rahmen einer Sprachbildung im Fachunterricht durch unterrichtliche Maßnahmen so gefördert werden, dass sie ihre sprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache weiter ausbauen und erfolgreich am Unterricht teilhaben können. Ihr Wissen und Können, ihre Migrationserfahrungen sowie ihre Herkunftssprache sollen dabei als Ressource verstanden und im Rahmen individueller Förderung systematisch einbezogen werden.
- **Mehrsprachigkeit:** Sie gehört mit Blick auf die Regional- und Minderheitensprachen sowie die vielfältigen Herkunftssprachen zum schleswig-holsteinischen Selbstverständnis. Sprachenvielfalt ist ein wichtiger Grundwert, den es auch in der Schule zu fördern gilt. Für die Bildungseinrichtungen des Landes erwächst die Aufgabe, das Niederdeutsche, das Friesische und die vielen weiteren gesprochenen Herkunftssprachen zu fördern und zu ihrer Weiterentwicklung beizutragen.
- **Kulturelle Bildung:** Kulturelle Bildung ist unverzichtbarer Teil der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung, die die Einzelne und den Einzelnen zur Mitgestaltung von gesellschaftlicher Prozesse befähigt und unabhängig von sozioökonomischen Rahmenbedingungen kulturelle Teilhabe ermöglicht. Der Zusammenarbeit mit professionellen Kulturschaffenden aller Genres kommt hierbei in allen Fächern und insbesondere an außerschulischen Lernorten eine besondere Bedeutung zu.
- **Berufliche Orientierung:** Die berufliche Orientierung im schulischen Kontext soll allen Schülerinnen und Schülern ermöglichen, altersangemessen und schrittweise ein Verständnis über ihre individuellen Stärken, Potenziale und Interessen zu entwickeln und sich Vorstellungen über die eigene Zukunft zu erarbeiten. Sie sollen lernen, eigenverantwortliche Entscheidungen über den jeweils nächsten Schritt auf ihrem Bildungs- und Berufsweg zu treffen und diese in der Schule und nach dem Verlassen der Schule umsetzen. Berufliche Orientierung ist für alle Fächer und Jahrgangsstufen eine verbindliche Querschnittsaufgabe. Dabei ist die Zusammenarbeit der Schulen mit externen Partnern, wie zum Beispiel der Berufsberatung der Agenturen für Arbeit, den Jugendberufsagenturen und Unternehmen zentral.
- **Demokratiebildung:** Es gehört zum Auftrag von Schule, junge Menschen auf ihre Stellung als Bürgerin und Bürger in einem freiheitlichen demokratischen Staat vorzubereiten und sie zur Teilhabe und zur Übernahme von Verantwortung zu befähigen. Die Schule soll die Offenheit der jungen Menschen gegenüber kultureller und religiöser Vielfalt, den interkulturellen Dialog und die Friedensfähigkeit fördern. Dazu gehören Fähigkeiten, wie Empathie und Konfliktlösungskompetenzen sowie Einstellungen, wie die Toleranz für Mehrdeutigkeit und die Anerkennung demokratischer Prinzipien und Werte. Darunter fällt auch die Auseinandersetzung mit Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, wie Rassismus und Antisemitismus. Für den politisch bildenden Unterricht gelten die dem sogenannten Beutelsbacher Konsens zugrundeliegenden Grundsätze des Überwältigungsverbots, des Kontroversitätsgebots und der Schülerorientierung.
- **Bildung für nachhaltige Entwicklung:** Bildung für nach-

haltige Entwicklung zielt auf den für die Gestaltung von Zukunft notwendigen fachlichen und überfachlichen Aufbau von Wissen und die Entwicklung entsprechender Fähigkeiten ab. Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule setzt auf die selbstbestimmte Urteils- und Entscheidungsfindung der Lernenden. Sie sollen dazu befähigt werden, ihre eigene Rolle in einer Welt komplexer Herausforderungen, Unsicherheiten, Zielkonflikte und Widersprüche zu reflektieren (Global Citizenship Education), verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen und eigene Handlungsspielräume für eine gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Transformation zu erkennen.

6 Leistungsbeurteilung

Die Leistungsbeurteilung erfasst alle in den Fachanforderungen ausgewiesenen Kompetenzbereiche und berücksichtigt sowohl die Prozesse als auch die Ergebnisse schulischen Arbeitens und Lernens. Die Beurteilung von Leistungen dient der kontinuierlichen Rückmeldung an Schülerinnen, Schüler und Eltern, zudem ist sie für die Lehrkräfte eine wichtige Grundlage für Förder- und Beratungsstrategien. Sie kann als formative Beurteilung einer notenfreien Rückmeldung an Schülerinnen und Schüler dienen und diese während ihres Lernprozesses unterstützen. Die Beurteilung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern kann verschiedene Funktionen erfüllen:

- Als summative Beurteilung geht sie mit der Notenvergabe einher und stellt eine abschließende Vergleichbarkeit her.
- Als formative Beurteilung unterstützt sie die Schülerinnen und Schüler während ihres Lernprozesses.

Auch die Einschätzung anderer (zum Beispiel motivationaler) Merkmale ist wichtig für das erzieherische Handeln. Die Leistungsbeurteilung ist also nur ein Teilaspekt der relevanten schulischen Diagnostik, aber ein wichtiger, wenn man den Fokus auf die Unterrichtsziele und Lernergebnisse legt. Kriterien und Verfahren der Leistungsbeurteilung werden den Schülerinnen, Schülern und Eltern vorab offengelegt und erläutert.

Schülerinnen und Schüler erhalten eine kontinuierliche Rückmeldung über ihren Leistungsstand. Diese erfolgt so rechtzeitig, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, aus der Rückmeldung zukünftige Lern- und Arbeitsstrategien abzuleiten (Erlasse).

Leistungsbeurteilung im Zeugnis

Noten können für einzelne Leistungen oder kumuliert für Halbjahres-, Ganzjahres-, Abschluss- oder Abgangszeugnisse gegeben werden. In der Regel werden ab Jahrgangsstufe drei Notenzeugnisse vergeben. Unter bestimmten Umständen können in den Jahrgangsstufen drei bis sieben Berichtszeugnisse oder Portfolio-basierte Zeugnisse vergeben werden, in denen die Leistungen anhand verbindlich festgelegter Kriterien beschrieben werden (§ 3 Absatz 1-4 ZVO, § 6 Absatz 3 GrVO, § 7 Absatz 3 SAVOGym, § 7 Absatz 3 GemVO).

Zeugnisnoten können sich aus den folgenden zwei Beurteilungsbereichen zusammensetzen: Unterrichtsbeiträge und Leistungsnachweise.

- Unterrichtsbeiträge umfassen alle Leistungen, die sich auf die Mitarbeit und Mitgestaltung im Unterricht oder im unterrichtlichen Kontext beziehen. Zu ihnen gehören sowohl mündliche als auch praktische und schriftliche Leistungen.
- Leistungsnachweise werden in Form von Klassenarbeiten und diesen gleichwertigen Leistungsnachweisen erbracht. Sie decken die verbindlichen Leistungserwartungen der Fächer und die Kompetenzbereiche angemessen ab. Art und Zahl der in den Stufen und Fächern zu erbringenden Leistungsnachweise werden in Erlässen geregelt.

Bei der Bildung der Zeugnisnote hat der Bereich der Unterrichtsbeiträge ein stärkeres Gewicht als der Bereich der Leistungsnachweise.

Besondere Regelungen

Ein Anspruch auf Nachteilsausgleich besteht für Schülerinnen und Schüler, deren Fähigkeit, ihr vorhandenes Leistungsvermögen darzustellen, lang andauernd oder vorübergehend erheblich beeinträchtigt ist. Darunter sind auch unzureichende Kompetenzen in der deutschen Sprache bei Schülerinnen und Schülern mit

Deutsch als Zweitsprache zu verstehen (Erläss). Die wesentlichen Leistungsanforderungen, die sich aus den Lernzielen und zu erwerbenden Kompetenzen ergeben, bleiben allerdings bestehen (§ 2 NuNVO). Nachteilsausgleich kann zum Beispiel in Form von verlängerten Arbeitszeiten, alternativen Arbeitsmitteln und -formen und organisationalen Veränderungen gewährt werden (§ 3 NuNVO). Notenschutz kann auf Antrag bei einer Lese-Rechtschreib-Schwäche, bei Beeinträchtigung der körperlichen Motorik, beim Sprechen oder in der Sinneswahrnehmung sowie aufgrund autistischen Verhaltens gewährt werden. Dabei werden Teile der zu erbringenden Leistung nicht bewertet oder zurückhaltend gewichtet. Im Zeugnis ist die nicht erbrachte, nicht bewertete oder zurückhaltend gewichtete fachliche Leistung zu vermerken. Ein Hinweis auf die Beeinträchtigung selbst unterbleibt (§ 4 NuNVO). Schülerinnen und Schüler mit anerkanntem sonderpädagogischen Förderbedarf, die zieldifferent unterrichtet und beurteilt werden, werden individuell auf der Grundlage eines eigenen Förderplans gefördert (§ 10 SoFVO). Nachteilsausgleich und Notenschutz findet dabei keine Anwendung.

Zentrale Abschlussprüfungen

Der Erwerb des Ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses, des Mittleren Schulabschlusses und der Allgemeinen Hochschulreife werden in Schleswig-Holstein in den entsprechenden Verordnungen geregelt (§ 7 Absatz 4-6 GemVO, § 12 SAVOGym). In einigen Fächern werden die Prüfungen auf Basis der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz mit zentraler Aufgabenstellung durchgeführt. Grundsätzlich richten sich die Prüfungsregelungen aller Fächer nach den jeweiligen Fachanforderungen.

II Fachanforderungen Deutsch Sekundarstufe I

1 Das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I

Grundlagen und Lernausgangslage

Grundlagen dieser Fachanforderungen sind die von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Bildungsstandards für den Ersten Schulabschluss und für den Mittleren Schulabschluss in der Fassung vom 23.06.2022 sowie die dazugehörigen Kompetenzstufenmodelle. Die verbindlichen Kompetenzen werden durch Konkretisierungen ergänzt. Diese Struktur wurde bereits in den Fachanforderungen Deutsch für die Primarstufe angelegt. Damit wird ein kumulativer Kompetenzaufbau über alle Schularten und -abschlüsse hinweg ermöglicht.

Die vorliegenden Fachanforderungen Deutsch geben den verbindlichen Rahmen für die Sekundarstufe I vor. Sie legen sprachliche und literarische Kompetenzen und Inhalte fest. Im Sinne eines erweiterten Textbegriffes und vor dem Hintergrund der Digitalisierung bildet die Auseinandersetzung mit Medien innerhalb der einzelnen Kompetenzbereiche einen Schwerpunkt. Die Fachanforderungen knüpfen nicht nur an die in der Grundschule erworbenen Kompetenzen und die durch die Bildungsstandards für die Primarstufe beschriebenen Kompetenzerwartungen an, sondern sind auch – insbesondere hinsichtlich der Aufgabenarten und Operatoren – auf die Fachanforderungen für die Sekundarstufe II und die entsprechenden Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife abgestimmt. Damit wird eine adäquate Vorbereitung auf die berufliche Bildung oder auf die Sekundarstufe II gewährleistet.

Der Beitrag des Faches zur allgemeinen und fachlichen Bildung

Das Fach Deutsch ist von zentraler Bedeutung, denn von den Schülerinnen und Schülern wird erwartet, dass sie nicht nur in diesem Fach, sondern auch in allen anderen Schulfächern lesen, schreiben, sprechen und zuhören und dabei die Strukturen und Möglichkeiten ihrer Sprache reflektieren können: Sie müssen Texte und Medien verstehen, mit ihnen umgehen, verschiedenartige Texte schreiben sowie sich in vielfältigen Kommunikationssituationen unterschiedlichen Adressatinnen und Adressaten gegenüber schriftlich wie mündlich angemessen

äußern können. Darüber hinaus ist der sichere Gebrauch gesprochener und geschriebener Sprache eine Grundvoraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und schulische Bildung wie berufliche Ausbildung. Damit leistet das Fach Deutsch einen wesentlichen Beitrag zur Auseinandersetzung mit den zentralen Themen des gesellschaftlichen Lebens sowie der Persönlichkeitsbildung und erfüllt über die Grenzen des Faches hinaus eine Leitfunktion. Schülerinnen und Schüler erwerben Orientierungs- und Handlungswissen in Sprache, Literatur und Medien, eine entsprechende Verstehens- und Verständigungskompetenz und damit die Voraussetzungen, Interesse dafür zu entwickeln und am kulturellen Leben teilzunehmen. Sie erfahren, welche Bedeutung kulturelle Traditionen und ästhetische Vorstellungen für die gesellschaftliche Entwicklung haben und werden dazu angeregt, sich mit zeitgenössischen und historischen Erscheinungsformen von Sprache, Literatur und Medien auseinanderzusetzen. Diese Einsichten machen ihnen die Bedeutung des Reichtums kultureller, sprachlicher, literarischer und medialer Vielfalt für die eigene Entwicklung bewusst. Regionale Sprachformen in Geschichte und Gegenwart wie das Niederdeutsche und das Friesische werden in die Reflexion eingebunden. Der Ausblick auf andere Kulturen ist ausdrücklich mit eingeschlossen. Die Bereiche des Deutschunterrichts bieten über die Themenorientierung hinaus auch Ansätze für fächerübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten.

Didaktische Leitlinien

Die angestrebten fachspezifischen Kompetenzen werden im Fach sowie in fachübergreifenden Kontexten anhand von Inhalten und Wissensbeständen erworben. Dabei erschließen sich die Schülerinnen und Schüler neue Zusammenhänge anhand der für ihr Leben bedeutsamen Inhalte – als gegenwärtige oder zukünftige Herausforderung oder als kulturelles Erbe. Sie lernen, auf der Grundlage der über die fachlichen Inhalte und Methoden vermittelten Wert- und Normvorstellungen gesellschaftlichen Anforderungen zu begegnen. Dazu gehört, dass sie Lebenssituationen sprachlich bewältigen und Kritikfähigkeit entwickeln. Darüber hinaus lernen sie, ihre Leseerfahrungen zu nutzen und in kritischer Distanz die eigene Lebenswirklichkeit und die

in Literatur und Medien dargestellten fiktionalen Welten zu unterscheiden und zu überprüfen. So entwickeln sie Lesekompetenz, zunehmend auch Leseinteresse und Lesefreude.

Da die deutsche Sprache zugleich Medium und Gegenstand des Unterrichts ist, sind die Kompetenzbereiche im Fach Deutsch grundsätzlich integrativ angelegt. Die in den folgenden tabellarischen Übersichten formulierten verbindlichen Kompetenzen und Inhalte enthalten daher teilweise Überschneidungen mit anderen Kompetenzbereichen oder Verweise.

Anforderungsebenen und Anforderungsbereiche

In den Fachanforderungen für die Sekundarstufe I werden die angestrebten Kompetenzen und die zentralen Inhalte auf drei Anforderungsebenen explizit ausgewiesen:

- Erster allgemeinbildender Schulabschluss (ESA)
- Mittlerer Schulabschluss (MSA)
- Allgemeine Hochschulreife (AHR)

Für die Differenzierung aller drei Anforderungsebenen sind die Qualität und Angemessenheit von Aufgaben von zentraler Bedeutung, zumal sich in Bezug auf die abschlussbezogenen Kompetenzen erst auf der Ebene entsprechender Aufgaben – einschließlich ihrer Lösungserwartungen – Anspruch und Anforderungsebene hinsichtlich der Komplexität der Texte, Themen und Aufgabenstellungen konkretisieren.

Da die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz nur die Kompetenzerwartungen für den Ersten Schulabschluss und Mittleren Schulabschluss formulieren, wurden die aus den Bildungsstandards hier übernommenen Kompetenzbeschreibungen an entsprechenden Stellen erweitert und die Anforderungsebene Allgemeine Hochschulreife sichtbar gemacht. Es ist darauf zu achten, den Schülerinnen und Schülern auf der Anforderungsebene Allgemeine Hochschulreife Aufgaben, Themen und Materialien anzubieten, die einen höheren Grad an Komplexität aufweisen bzw. eine differenziertere Durchdringung ermöglichen und die dem Tempo und der Begabung dieser betreffenden Schülerinnen und Schüler gerecht werden.

Für die Gestaltung des Unterrichts, die Erstellung von Aufgaben und die Beurteilung von Unterrichtsbeiträgen und Leistungsnachweisen im Zeugnis sind auf allen drei Anforderungsebenen die folgenden Anforderungsbereiche der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz zu berücksichtigen:

Anforderungsbereich I umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten, Textinhalten und Kenntnissen im gelernten Zusammenhang, die Verständnissicherung sowie das Anwenden und Beschreiben geübter Arbeitstechniken und Verfahren.

Anforderungsbereich II umfasst das selbstständige Anordnen, Verarbeiten, Erklären und Darstellen bekannter Sachverhalte (auch auf der Basis von Texten unterschiedlicher medialer Form) unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang und das selbstständige Übertragen und Anwenden des Gelernten auf vergleichbare neue Zusammenhänge und Sachverhalte.

Anforderungsbereich III umfasst das Verarbeiten komplexer Sachverhalte (auch auf der Basis von Texten unterschiedlicher medialer Form) mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Verallgemeinerungen, Begründungen und Wertungen zu gelangen. Dabei wählen die Schülerinnen und Schüler selbstständig geeignete Arbeitstechniken, Strategien und Verfahren zur Bewältigung der Aufgabe, wenden sie auf eine neue Problemstellung an und reflektieren das eigene Vorgehen.

Im Unterricht müssen für jede Schülerin und jeden Schüler die Anforderungsbereiche I, II und III angemessen angeboten und entsprechende Leistungen von ihnen eingefordert werden. Das ist unabhängig von der Anforderungsebene, auf der die Lernenden sich individuell befinden, zu gewährleisten.

2 Kompetenzbereiche

Die Bildungsstandards im Fach Deutsch sind in fünf Kompetenzbereiche gegliedert, die in komplexer Weise miteinander verzahnt sind. Damit knüpfen sie an die Tradition bisheriger Bildungsstandards im Fach Deutsch an, werden aber weiterentwickelt: In den Kompetenzbereichen *Sprechen und Zuhören*, *Schreiben* und *Lesen* werden sowohl produktive als auch rezeptive Kompetenzen ausgewiesen. Diese prozessbezogenen Kompeten-

zen sind fachbezogen wie überfachlich bedeutsam. Die Kompetenzbereiche *Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen* und *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* weisen die fachspezifischen Domänen aus, in denen die prozessbezogenen Kompetenzen verbindlich konkretisiert sind. Über die in den Standards beschriebenen Kompetenzen erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre Sprachhandlungskompetenz, wodurch die Grundlagen für fachliches und überfachliches sprachliches Handeln geschaffen werden.

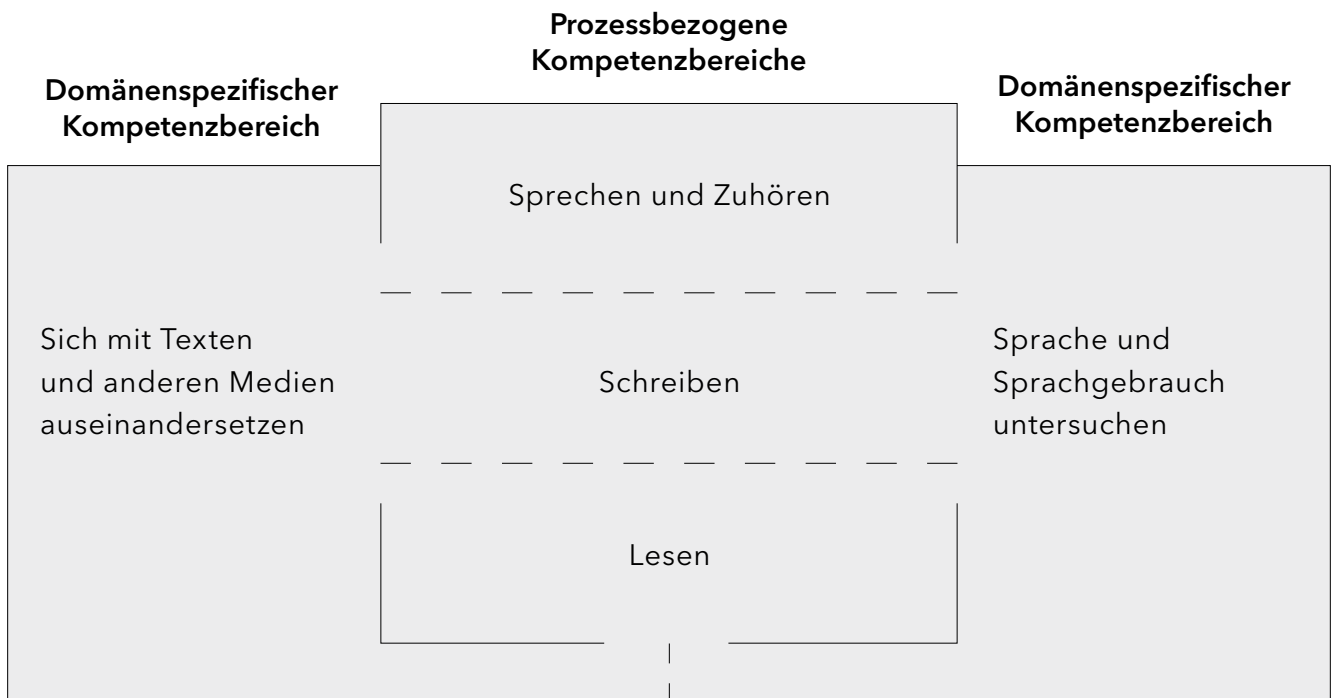


Abbildung: Kompetenzmodell Sekundarstufe I

Die grafische Darstellung des Kompetenzmodells ist in den Fachanforderungen Deutsch für die Primarstufe und die Sekundarstufe I gleich. Die dort unterschiedenen Kompetenzbereiche finden sich in der oben abgebildeten Struktur wieder. Mit der Bezeichnung *Kernbereiche* werden die zentralen fachlichen Ideen, anhand deren sich die anderen Kompetenzbereiche strukturieren, benannt.

Dabei kommt den prozessbezogenen Kompetenzbereichen ein zentraler Stellenwert zu:

- *Sprechen und Zuhören* (siehe Kapitel 2.1): mündliche Kommunikationskompetenz und sich mithilfe der gesprochenen Sprache zu unterschiedlichen Zwecken über verschiedene Sachverhalte verständigen und Identität ausdrücken in den Kernbereichen *Zu anderen sprechen*, *Verstehend zuhören*, *Miteinander sprechen* und *Vor anderen sprechen*
- *Schreiben* (siehe Kapitel 2.2): Schreibfertigkeiten entwickeln und sich mithilfe selbst verfasster Texte über

verschiedene Sachverhalte verständigen, sich Wissen aneignen und Identität ausdrücken in den Kernbereichen *Über Schreibfertigkeiten verfügen, Orthografisch schreiben und Texte verfassen*

- *Lesen* (siehe Kapitel 2.3): Lesefertigkeiten entwickeln und Texte verstehen, sie mit dem Vorwissen und externen Wissensbeständen verbinden und die eigene Lesekompetenz für den Umgang mit (auch digitalen) Texten und zur persönlichen Entwicklung und gesellschaftlichen Teilhabe nutzen in den Kernbereichen *Lesefertigkeiten und Lesefähigkeiten*

Die folgenden Kompetenzbereiche betreffen in besonderer Weise die fachlichen Domänen des Deutschunterrichts:

- *Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen* (siehe Kapitel 2.4): sich literarische Texte sowie Sach- und Gebrauchstexte unterschiedlicher medialer Form erschließen und gezielt nutzen in den Kernbereichen *Über Textwissen verfügen, Sich im Medienangebot orientieren, Texte und andere Medien erschließen und nutzen, Digitale Formate und Umgebungen*
- *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* (siehe Kapitel 2.5): sich mit sprachlicher Verständigung, sprachlicher Vielfalt und sprachlichen Strukturen auseinandersetzen und gezielt nutzen in den Kernbereichen *Sprachliche Verständigung und sprachliche Vielfalt untersuchen* sowie *Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen*

Tabellarische Übersichten zu den Kompetenzbereichen

Die nachfolgenden tabellarischen Übersichten dienen der Klarheit und Transparenz der Leistungsanforderungen im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Sie ordnen den Kompetenzen inhaltliche Konkretisierungen zu.

In der ersten Spalte finden sich die verbindlichen Kompetenzbeschreibungen der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Die beiden durch die Systematik der Bildungsstandards vorgegebenen Anforderungsebenen Erster allgemeinbildender Schulabschluss und Mittlerer Schulabschluss wurden für die Fachanforderungen um die Anforderungsebene Allgemeine Hochschulreife ergänzt.

In der zweiten Spalte werden diese konkretisiert. Die Konkretisierungen sind als fachliche Auslegungen zu verstehen, die durch gleichwertige Unterrichtsgegenstände im schulinternen Fachcurriculum ergänzt oder ersetzt werden können. Die Konkretisierungen entstammen ebenfalls den Kompetenzbeschreibungen der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz und wurden ergänzt.

Zusammen beschreiben die Kompetenzerwartungen und fachlichen Konkretisierungen die verbindlichen Anforderungen für die zentralen Abschlüsse. Sie sind von unterschiedlicher Komplexität und sind von den Lehrkräften als integrativ angelegte und thematisch ausgerichtete Unterrichtseinheiten zu realisieren, die den Schülerinnen und Schülern als leistungs-, interessen- und altersgemäße Lerngelegenheiten zum Erwerb der bildungsgangspezifischen Kompetenzen zur Verfügung gestellt werden.

Mit den Kennzeichnungen *kursiv*, **grau hinterlegt** und **grau hinterlegt fett** wird in den folgenden Tabellen für die Sekundarstufe I eine Differenzierung bezogen auf die Anforderungsebenen dargestellt. Mit der Kennzeichnung *kursiv* werden Anforderungen gekennzeichnet, die nur für den Ersten allgemeinbildenden Schulabschluss gelten. Eine normale Schriftlage und keine weiteren Hervorhebungen beschreibt ebenfalls die Anforderungen für den Erwerb des Ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses. Diese sind aber – im Gegensatz zu den kursiv gesetzten Kennzeichnungen – in den folgenden Anforderungsebenen enthalten und gelten somit für alle Schülerinnen und Schüler. **Grau hinterlegt** werden Anforderungen für den Erwerb des Mittleren Schulabschlusses gekennzeichnet. Diese sind in der folgenden Anforderungsebene enthalten. **Grau hinterlegt fett** kennzeichnet die über den Mittleren Schulabschluss hinausgehenden Anforderungen für den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife.

2.1 Sprechen und Zuhören

Die gesprochene Sprache ist ein zentrales Mittel schulischer und außerschulischer Kommunikation. Dabei ist gesprochene Sprache immer auch soziales Handeln.

Die Schülerinnen und Schüler lernen kommunikative

2 Kompetenzbereiche

Situationen in persönlichen, schulischen und öffentlichen Zusammenhängen angemessen und adressatengerecht zu bewältigen. Dabei nutzen sie sprachliche Werkzeuge auch im digitalen Kontext.

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über eine demokratische Gesprächskultur, die von aufmerksamem Zuhören und respektvollem Gesprächsverhalten geprägt ist. Sie nutzen die Standardsprache. Sie achten auf gelingende Kommunikation und damit auch auf die Wirkung ihres sprachlichen Handelns. Sie führen und moderieren Gespräche und realisieren kommunikative Funktionen wie erzählen, informieren und argumentieren. Sie diskutieren, gestalten ihr Sprechen bewusst und leisten konstruktive, gesprochene Beiträge zum Unterricht.

Im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* sind die kommunikativen Anforderungen von besonderer Bedeutung. In den Kernbereichen *Zu anderen sprechen* und *Verstehend zuhören* sind deswegen grundlegende und situationsübergreifende Standards des *Vor anderen Sprechens* und *Mit anderen Sprechens* dargestellt. Der Kernbereich *Mit anderen sprechen* bezieht sich dementsprechend durchweg auf Situationen, in denen Schülerinnen und Schüler aufeinander Bezug nehmen. Der Kernbereich *Vor anderen sprechen* umfasst Standards zu solchen Situationen, in denen die Schülerinnen und Schüler eine Zeit lang das Rederecht wahrnehmen, zum Beispiel bei Präsentationen und Reden. Die Beiträge können dabei jeweils vorbereitet oder unvorbereitet sein. In kommunikativen Situationen können die Schülerinnen

und Schüler mit Blick auf die kommunikativen Ziele und die Gesprächspartnerinnen und -partner bewusst das Register wechseln, beispielweise in Standardsprache, Alltagssprache, Bildungssprache oder Fachsprache.

Demokratiebildung ist auch für den Deutschunterricht zentral. Eine Demokratie benötigt Bürgerinnen und Bürger, die kritisch hinterfragen, ihre Meinung äußern, sich mit den Meinungen anderer auseinandersetzen, zuhören, reden, sachlich und fair debattieren können. *Jugend debattiert* verbindet das Training im Unterricht mit einem bundesweiten Wettbewerb und bietet die Möglichkeit, sprachliche, politische, soziale Kompetenzen und Selbstkompetenzen zu fördern. *Jugend debattiert* als Methode im Unterricht wendet sich nicht nur an begabte Schülerinnen und Schüler, sondern schult die Sprachkompetenz aller Schülerinnen und Schüler durch viele Übungen, die vor allem die mündliche Ausdrucksfähigkeit und das aktive Zuhören fördern.

Mit der Methode der Debatte wird nicht nur der Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* gefördert. Bei der Recherche zu einem Thema werden auch die Kompetenzbereiche *Lesen* sowie *Texte und Medien* gefördert. Um sich auf eine Debatte vorzubereiten, müssen die Schülerinnen und Schüler die gefundenen Informationen strukturieren, gewichten und schließlich daraus Notizen verfassen, die ihnen bei der Argumentation helfen (*Schreiben*). Es ist auch denkbar, die mündliche Argumentation in einer schriftlichen Stellungnahme fortzuführen (*Schreiben, Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*).

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierung
<p>Zu anderen sprechen Die Schülerinnen und Schüler können in einem Spektrum von vertrauten und unvertrauten Situationen des Vor- und-mit-anderen-Sprechens angemessen und adressatengerecht kommunizieren, z. B. in Gesprächen, bei Präsentationen. <i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i></p>	
<p>äußern sich verständlich und situationsadäquat auch in der gesprochenen Standardsprache, verfügen über einen angemessenen Wortschatz, kommunizieren mit Blick auf Adressatinnen / Adressaten und Ziele situationsangemessen,</p>	<p>mündliches Erzählen, Informieren, Berichten, Beschreiben, Erklären, Erläutern, Argumentieren, Erörtern, Appellieren Wortschatzarbeit mit Hilfe lexikalischer Inventare Redemittel</p>

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierung
<p>nutzen ihre Vorbereitungen (z. B. Notizen) für die sach- und situationsgerechte, differenzierte Gestaltung vertrauter und unvertrauter Situationen,</p> <p>bauen Redebeiträge in vertrauten und unvertrauten Situationen für andere nachvollziehbar und sinnvoll auf,</p> <p>berücksichtigen <i>typische Wirkungen der Redeweise</i> / bewusst ein Spektrum von Wirkungen ihrer Redeweise situations- und adressatengerecht,</p>	<p>zielorientiertes / zweckgebundenes Sprechen</p> <p>z. B. sich entschuldigen, um etwas bitten, sich beschweren, diskutieren, debattieren, präsentieren</p> <p>Bewerbungsgespräch</p> <p>Lautstärke, Betonung, Sprechtempo, Pausen, Körpersprache (Gestik / Mimik / Körperhaltung)</p>
<p>wählen geeignete (multimodale) Medien <i>mit Unterstützung</i> sinnvoll aus und setzen diese gezielt ein, um den Inhalt und die Wirkung eigener Sprechbeiträge zu unterstützen,</p>	<p>(multimodale) Mediennutzung</p> <p>z. B. Poster, Schaubild, Dokumentenkamera, Whiteboards, Software zur Präsentation</p>
<p>geben in vertrauten und unvertrauten Situationen nach <i>vorgegebenen Kriterien</i> gezielt Feedback zu Redebeiträgen,</p>	<p>Feedbackregeln</p>
<p>nutzen technische Möglichkeiten beim digitalen Kommunizieren in vertrauten und unvertrauten Situationen reflektiert.</p>	<p>z. B. Videokonferenz, digitale Abstimmungstools</p>
<p>Verstehend zuhören</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können die Aufmerksamkeit auf die Beiträge anderer richten und ihr Verstehen in einem Spektrum von vertrauten und unvertrauten Situationen zum Ausdruck bringen.</p> <p><i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i></p>	
<p>können in vertrauten und unvertrauten Kommunikationssituationen Gesprächsprozesse verfolgen, verstehen und Inhalte für die Kommunikation nutzen, Verstehen und Nicht-Verstehen zum Ausdruck bringen,</p>	<p>Informationsaufnahme und -verarbeitung bei z. B. Vortrag, Diskussion, Hörtext</p> <p>Gesprächsregeln, Bezugnahmen auf Gesagtes, Nachfragen, Kommentare, Feedback zum Gehörten</p>
<p>hören in vertrauten und unvertrauten Situationen sinnverstehend zu,</p> <p>geben Informationen wieder und ziehen <i>einfache</i> / im <i>Ansatz auch komplexe</i> Schlussfolgerungen,</p> <p>erfassen dem Lernstand entsprechende <i>komplexere</i> Hörtexte, Gesprächsphasen oder Gespräche (z. B. zentrale Aussagen sowie Sprech- und Gesprächsabsichten),</p> <p>beurteilen <i>auch komplexe Aussagen</i> zum Gehörten begründet,</p> <p>zeigen Aufmerksamkeit für paraverbale und nonverbale Äußerungen,</p>	<p>Zusammenfassen und Wiedergeben wesentlicher Aussagen, selektives und globales Verstehen</p> <p>Notizen anfertigen</p> <p>Abkürzungen verwenden</p> <p>visuelle Strukturen entwickeln</p> <p>körpersprachliche Signale - unter anderem interkulturelle Unterschiede</p> <p>Stimmführung, Körpersprache, Gestik, Körperhaltung wahrnehmen und Feedback dazu geben</p> <p>Kommunikationsmodelle zum Verständnis der Gesprächssituation nutzen</p>
<p><i>Fortführung der Tabelle »</i></p>	

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierung
wählen aus <i>grundlegenden kognitiven und metakognitiven</i> / einem Repertoire kognitiver und metakognitiver Strategien aus, die sie vor, während und nach dem Zuhören reflektiert und variantenreich einsetzen, z. B. die Erwartungshaltung zielorientiert steuern, Aufmerksamkeit steuern, Informationen sichern und zusammenfassen.	Hörauftrag z. B. Aufmerksamkeitslenkung durch einen Hörauftrag Notizen, Protokoll
<p>Mit anderen sprechen Die Schülerinnen und Schüler können in vertrauten und unvertrauten Situationen mit mehreren Teilnehmerinnen und Teilnehmern aufeinander Bezug nehmen, um kommunikative Ziele zu verfolgen.</p> <p><i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i></p>	
<i>beteiligen sich in vertrauten und unvertrauten Gesprächssituationen mit verständlichen, zuhörerbezogenen, themenbezogenen und konstruktiven Beiträgen</i> / gestalten vertraute und unvertraute Gesprächssituationen verständlich, zuhörerbezogen, themenbezogen und konstruktiv, beachten gemeinsam entwickelte oder für öffentliche Kommunikation prototypische Gesprächsregeln; gestalten eine wertschätzende Gesprächsatmosphäre, formulieren in vertrauten und unvertrauten Situationen angemessen; gehen auf die Gesprächspartnerin bzw. den Gesprächspartner und die jeweilige Situation ein,	Grundlagen gelingender Kommunikation Gesprächs- und Diskussionsregeln
nehmen in Gesprächen verschiedene Rollen (z. B. <i>Diskutant</i> in bzw. <i>Diskutant</i>) / (z. B. Moderation) ein und richten diese an den jeweiligen Zielen aus,	z. B. Diskutant/Diskutant:in: beim Thema bleiben, an das von Vorrednerin oder Vorredner Gesagte anknüpfen, ausreden lassen, je nach Kontext sich kurz fassen oder einen Beitrag entfalten z. B. Moderation: Eröffnung des Gesprächs, Vorstellen des Themas und der Teilnehmenden, Aufforderung zu Beiträgen, Vernetzung der Beiträge, Führen einer Melde-Liste, Strukturierung des Gesprächs, Überwachung des Zeitablaufs, Zusammenfassung am Schluss vergleiche Regeln zu Jugend debattiert
praktizieren ausgewählte Gesprächs- und Lernformen,	z. B. literarische Gespräche, Rollenspiele, Vorstellungsgespräche, Diskussionen, Debatten, videogestützte Gespräche, Interviews
wenden <i>allgemeine</i> / ein Spektrum von <i>allgemeinen</i> und für Gesprächs- und Lernformen spezifische Strategien an,	Gespräche steuern (Diskussionen), zielführende Rückmeldungen geben (Feedback)

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierung
sprechen differenziert über das sprachliche und literarische Lernen sowie über Lernerfahrungen.	Metakommunikation Beobachtungen wiedergeben, Sachverhalte beschreiben, Erklärungen und Begründungen geben, reflektieren
Vor anderen sprechen Die Schülerinnen und Schüler können über einen <i>begrenzten / längeren Zeitraum</i> (vorbereitet und durch Medien gestützt) sprechen und eigene kommunikative Ziele verfolgen (Ausdrucks-, Darstellungs- und Appellfunktion). <i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i>	
leisten längere, auch freie Beiträge adressatenorientiert,	gestaltender Vortrag literarischer Texte, z. B. Gedichtvortrag informierendes Sprechen / Wissensvermittlung: z. B. Buchvorstellung, Präsentation, Referat / Kurzvortrag, Rede in Form eines Plädoyers Wahl eines abgegrenzten Themas, Recherche und Dokumentation, inkl. der Arbeit mit Quellen Verwendung von Stichwortzetteln / Karteikarten und Gliederungspunkten, sprachlich-rhetorische Gestaltung
nutzen typische Werkzeuge für das Sprechen vor anderen,	Präsentationsmedien, z. B. Tafel, Plakat, Moderationskarten, Präsentationssoftware, digitale Tafeln
planen, organisieren und gestalten typische Formen und Varianten des Präsentierens,	z. B. Standbild, Stegreif-Rede, Kurzreferat, Referat, Podcasts, Erklärvideos, Booktubes
planen und gestalten Formen des szenischen Sprechens und Spielens.	z. B. szenische Lesung, Sprechpartituren, Lesetheater, Szene, Aufführung, Hörspiel, Videoclip, Film, Standbild, Improvisation ästhetische Mittel der Gestaltung, z. B. Dramaturgie, Montage, Raum und Zeit, Bewegung, Gestik, Mimik und Stimme, Musik, Geräusche

2.2 Schreiben

Im Unterschied zum Sprechen wird beim Schreiben in handschriftlicher wie in digitaler Form der Text langsamer und überlegter entwickelt, über Geschriebenes kann auch mit anderen nachgedacht und es kann entsprechend überarbeitet werden. Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Schreibfertigkeiten, eine korrekte Rechtschreibung und über Möglichkeiten des Schreibens als Mittel der Kommunikation. Sie schreiben und formulieren flüssig. Sie können Texte zur besseren Lesbarkeit orthografisch richtig schreiben. Orthografische Zweifelsfälle klären sie sicher mithilfe orthografischer Strategien und durch Nachschlagen. Sie beherrschen die Zeichensetzung. Sie haben Einsichten in die Prinzipien der Rechtschreibung gewonnen, eine individuelle Fehleraufmerksamkeit ausgebildet, kennen Rechtschreibstrategien und wenden diese an. Durch das Anwenden von Rechtschreibstrategien und Nachschlagen gelangen sie zu richtigen Schreibungen.

Die Schülerinnen und Schüler schreiben, um zu kommunizieren, um Informationen festzuhalten, um kreativ und gestaltend mit Sprache umzugehen, um eigene Positionen zu formulieren und zu begründen und sich

mit den Positionen anderer auseinanderzusetzen. Sie können eigene Gedanken festhalten und schreibend auch weiterentwickeln. Sie können Ergebnisse der inhaltlichen Auseinandersetzung und Untersuchung von Texten darstellen. Sie verfassen auch für unbekannte, unterschiedliche Leserinnen und Leser adressatenorientiert Texte zu verschiedenen Textsorten mit Ausdrucks-, Darstellungs- und Appellfunktion. Sie können sich beim Schreiben von Texten auf mehrere und unterschiedliche Quellen stützen und deren Informationen und Positionen verarbeiten wie auch sprachlich integrieren, nachweisen und kennzeichnen.

Sie organisieren ihren Schreibprozess selbstständig. Dabei berücksichtigen sie die Anforderungen des Schreibens im Hinblick auf allgemeine Texteigenschaften, auf Adressatinnen / Adressaten, Textfunktion, Schreibanlass und Textsorte, auf Formen kooperativen Schreibens, digitale Schreibwerkzeuge und Schreibstrategien. Den Zielen der Sekundarstufe I entsprechend und auch in Vorbereitung auf die weitere schulische Laufbahn können sie Darstellungen, Quellen und Belege in eigene Texte integrieren. Sie nutzen Textverarbeitungsprogramme für Überarbeitungsprozesse.

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen
<p>Über Schreibfertigkeiten verfügen Die Schülerinnen und Schüler schreiben flüssig; eigene Gedanken formulieren sie weitgehend flüssig. Sie schreiben in einer leserlichen Handschrift und mithilfe digitaler Schreibwerkzeuge in einem der Situation angemessenen Tempo und gestalten ihre Texte zweckmäßig und übersichtlich sowie sinnvoll strukturiert. <i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i></p>	
<p>schreiben Wörter, Wortgruppen und Sätze flüssig, d. h. schnell, sicher und korrekt (automatisiert) und formulieren ihre Gedanken <i>weitgehend</i> flüssig,</p>	<p>Training der Handschrift Umgang mit Tastatur und digitalen Schreibwerkzeugen (Tastaturverhalten, Orientierung auf der Tastatur, Tippgeschwindigkeit und -flüssigkeit, Nutzung der Navigationsstasten)</p>
<p>schreiben Texte (handschriftlich leserlich und mithilfe digitaler Schreibwerkzeuge) in einem der Situation angemessenen Tempo,</p>	<p>z. B. persönliche Notiz vs. adressatenbezogener Text</p>

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen
gestalten Texte (handschriftlich und mithilfe digitaler Schreibwerkzeuge) übersichtlich und zielorientiert, bauen sie sinnvoll auf und strukturieren diese.	z. B. Blattaufteilung, Seitenränder, Absatzstrukturen, Textformatierung und Layout, Leerräume, Überschriften, Gliederung
<p>Orthografisch schreiben</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler schreiben häufig vorkommende Wörter wie auch häufige Fach- und Fremdwörter richtig, sie beachten die Zeichensetzung, entwickeln ihre Fehleraufmerksamkeit weiter, kennen Rechtschreibstrategien und Rechtschreibhilfen und wenden diese zur Klärung fraglicher Schreibungen an. Sie nutzen selbstständig Übungsformen und überprüfen und korrigieren Texte auf ihre orthografische Richtigkeit.</p> <p><i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i></p>	
kennen wort- und satzbezogene Rechtschreibstrategien und wenden diese sicher an: vergleichen Schreibungen von Wörtern und Sätzen und sprechen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede, erschließen sich die Struktur von Kernwörtern, prägen sich Merkwörter ein, unterscheiden zwischen Kernwörtern und Fremdwörtern,	z. B. Fehler- und Regelbewusstsein orthografische Zweifelsfälle und Varianten Interpunktionsvarianten Gliedern in Silben und Wortbestandteile Verlängern, Flektieren, Ableiten, Erweitern Eigennamen, Ausnahmeschreibungen graphematische Eigenschaften von Fremdwörtern
schreiben Kernwörter richtig (Inhalts- und Funktionswörter),	Erläuterung im Anhang (s. Teil IV, Kapitel 1)
schreiben <i>häufige Wörter, auch häufige Fachbegriffe und Fremdwörter</i> / auch wichtige Fachbegriffe und Fremdwörter richtig,	verallgemeinerbare Schreibungen von Fremdwörtern, z. B. kein Dehnungs-h, -ie Erläuterung im Anhang (s. Teil IV, Kapitel 1)
schreiben Satzanfänge, Eigennamen und <i>prototypische Kerne von Nominalgruppen</i> / Kerne von Nominalgruppen groß	Strategien zur Bestimmung der Kerne von Nominalgruppen
kennen und nutzen die Interpunktionszeichen,	Punkt, Komma, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Anführungszeichen, Semikolon, Apostroph, Doppelpunkt, Auslassungspunkte, Gedankenstrich, Klammern
verfügen über Fehleraufmerksamkeit und nutzen Strategien zur Klärung orthografischer Fragen,	z. B. Erkennen und Abbau individueller Fehlerschwerpunkte, Rechtschreibgespräche, digitale Trainingsprogramme, KI-Hilfen
nutzen Rechtschreibhilfen,	Wörterbuch und digitale Rechtschreibhilfen, z. B. digitales Wörterbuch der deutschen Sprache
überprüfen und korrigieren Texte auf orthografische Richtigkeit.	z. B. Hilfekarten, KI-Hilfen
<i>Fortführung der Tabelle »</i>	

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen
<p>Texte verfassen Die Schülerinnen und Schüler beachten bei der Planung und Strukturierung, beim Formulieren und beim Überarbeiten von Texten allgemeine Textmerkmale, Adressatinnen / Adressaten, den Schreibanlass, Schreibfunktion und Textsorte, Formen des Schreibens und den Einsatz digitaler Schreibwerkzeuge, den Umgang mit Quellen beim Belegen und Zitieren und die Anwendung von Schreibstrategien.</p>	
<p>Texte planen und strukturieren Die Schülerinnen und Schüler können ihre Schreibumgebung (Arbeitsplatz mit Blatt oder Heft und Stift bzw. digitalen Schreibumgebungen) organisieren und Planungsschritte individuell und kooperativ mithilfe von Planungsstrategien durchführen. <i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i></p>	
sammeln Ideen, ordnen Informationen und fertigen eine Gliederung an,	z. B. numerische Gliederung, Cluster, Mindmap, Flussdiagramm, Brainstorming, Concept Map
sammeln vielfältige sprachliche und gestalterische Mittel,	Wörter und Wortfelder, Formulierungen, Sprachmuster
stellen Überlegungen zu den Adressatinnen / Adressaten (unbekannt, verschiedene, abstrakt), deren unterschiedlichem Vorwissen und ihren Lesezielen an, klären entsprechend dem Schreibziel die Schreibabsicht, Schreibsituation und Textfunktion, entwickeln gemäß der Schreibaufgabe und der Zeitvorgabe einen Schreibplan, entscheiden sich für die angemessene Textsorte und konzipieren einen ziel-, adressaten- und situationsbezogenen Text,	
nutzen Informationsquellen unterschiedlicher Komplexität gezielt und angemessen und reflektiert ,	insbesondere Bibliotheken, Nachschlagewerke, Zeitungen, Newsportale, digitale Suchdienste und (digitale) Ressourcen zur deutschen Sprache
planen Texte kooperativ und kollaborativ und strukturieren diese,	Textbaupläne Nutzen von z. B. Etherpads
nutzen und reflektieren die Möglichkeiten digitaler Schreibwerkzeuge zur Vorbereitung der Textproduktion,	z. B. Anfertigen von Notizen und Skizzen, Anlegen von Stoffsammlungen, Exzerpieren aus digitalen Informationsressourcen
wenden Planungsstrategien (auch kooperativ) an und reflektieren sowohl ihren Planungsprozess als auch den Strategieeinsatz.	Strategieeinsatz im Gespräch reflektieren

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen
<p>Texte formulieren</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler beherrschen ein Repertoire grundlegender Schreibfunktionen, sie können Texte zu unterschiedlichen Textsorten und Funktionen für sich, für bekannte und unbekannte und unterschiedliche und abstrakte Adressaten(gruppen) verständlich und angemessen formulieren (selbstständig und kooperativ). Sie nutzen digitale Schreibumgebungen und wenden Schreibstrategien an.</p> <p><i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i></p>	
formulieren Texte gedanklich geordnet, verständlich, kohärenzstiftend und strukturiert sowie sprachlich angemessen, abwechslungsreich und differenziert,	Nutzen z. B. von Textprozeduren Wortschatzarbeit
formulieren Texte auch für unbekannte und unterschiedliche und abstrakte Adressatinnen / Adressaten angemessen,	mit Textmustern arbeiten z. B. ZISCH, MISCH u. a. Zeitungsprojekte vorschalten
realisieren sicher mit unterschiedlichen Textsorten / einem Spektrum unterschiedlicher Textsorten grundlegende und daraus sich entwickelnde komplexere kommunikative und personale und personalheuristische Schreibfunktionen.	
Schreibfunktionen	mögliche Realisierungen
<p>Ausdrücken</p> <ul style="list-style-type: none"> • sich selbst • Erlebtes und Erdachtes • Gedanken und Gefühle 	z. B. Selbstportrait, (Lern-)Tagebuch, Bewerbungsschreiben, Gedicht, Schreiben nach Stimuli und andere kreative Schreibformen, Reflexionen
<p>Darstellen</p> <ul style="list-style-type: none"> • informieren (beschreiben, berichten) • erklären • instruieren • gedanklich klären • erörtern 	z. B. Beschreibung, Bericht, Lebenslauf, Protokoll, Nachricht, (Online-)Lexikon-Eintrag, Gebrauchsanweisung, Konstruktions- oder Spielanleitung, Zusammenfassung, Darstellen einer Debatte bzw. strittiger Positionen in einer Erörterung
<p>Appellieren</p> <ul style="list-style-type: none"> • auffordern • bitten • wünschen • begründen • argumentieren • eine Textdeutung belegen • überzeugen • kommentieren 	z. B. Aufruf, Werbeanzeige, Stellungnahme, Antrag, Bewerbungsschreiben, Erörterung, Artikel für Schülerzeitung, Kommentar, Leserbrief, Buch-, Spiel- oder Filmkritik (Rezension)
Schreibfunktionen auf Basis von Material- und Textquellen	mögliche Realisierungen
<p>Darstellen</p> <ul style="list-style-type: none"> • informieren auf Basis klar strukturierter Material- und Textquellen • darstellen von Textbearbeitungen 	informierend materialgestützt schreiben Inhaltsangabe, Textzusammenfassung, Ergebnisdarstellung einer Textuntersuchung entsprechend den Anforderungen des Erschließens von Texten und Medien
<p>Appellieren</p> <ul style="list-style-type: none"> • argumentieren auf Basis klar strukturierter Material- und Textquelle(n) 	argumentierend (materialgestützt) schreiben (z. B. Stellungnahme, Leserbrief, Debattenbeitrag, Kommentar) Beurteilung literarischer Figuren, Motive u. ä.
<i>Fortführung der Tabelle »</i>	

2 Kompetenzbereiche

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen
<i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i>	
nutzen unterschiedliche Schreibformen,	kooperative (z. B. Schreibkonferenzen), produktive / gestaltende (z. B. Umschreiben, Weiterschreiben) und kreative (z. B. Schreiben zu Bildern)
kennen und nutzen die Möglichkeiten digitaler Schreibwerkzeuge zur Formulierung und (formalen) Gestaltung von Texten,	z. B. Schrift- und Textformatierung, Arrangieren und Re-Arrangieren von Textbausteinen und Medienobjekten
erstellen Schaubilder, Diagramme und Tabellen und integrieren diese sprachlich in den eigenen - auch digitalen - Text,	
nehmen Gedanken und deutlich markierte Positionen anderer in den eigenen Text auf und positionieren sich zu ihnen, formulieren eigene Positionen und begründen diese,	Textprozeduren (Textbausteine und Handlungen)
integrieren Textbelege und andere Quellen formal richtig in den eigenen Text,	zitieren, paraphrasieren (z. B. indirekte Rede, umformulieren, nominalisieren)
kennen Formulierungsstrategien und wenden diese (auch kooperativ) an. Sie reflektieren ihren Strategieeinsatz.	Textprozeduren (Textbausteine und Handlungen) sprachliche, stilistische und rhetorische Mittel Formulierungen im Gespräch reflektieren
<p>Texte überarbeiten</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler nutzen Kriterien für die Textüberprüfung und -überarbeitung und können diese formulieren. Im Rahmen von Feedbackprozessen identifizieren sie den Überarbeitungsbedarf eigener und fremder Texte. Sie können Texte insbesondere hinsichtlich ihrer Angemessenheit und Verständlichkeit inhaltlich, sprachlich und auf Textkohärenz bezogen überarbeiten und dabei Überarbeitungsstrategien reflektiert anwenden.</p> <p><i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i></p>	
erkennen anhand vorgegebener Kriterienkataloge den Überarbeitungsbedarf von Texten, überlegen Schritte zur Textüberarbeitung und setzen diese um,	

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen
formulieren und nutzen <i>ausgewählte</i> textsortenspezifische Kriterien für die Textüberprüfung und -überarbeitung,	textsorten- und adressatenspezifische Kriterien: z. B. stilistische Adäquatheit, sachliche Richtigkeit, inhaltliche Genauigkeit, Eindeutigkeit, Exaktheit, Prägnanz und Kürze, Grad der Unterhaltsamkeit, Vermeidung abwertender Benennung, Wertung (Euphemismen bzw. Framing)
überprüfen selbstständig eigene und fremde Texte kriteriengeleitet auch auf der Basis von Rückmeldungen und überarbeiten diese (auch kooperativ) im Hinblick auf: die Aufgabenstellung Aufbau, Inhalt und Formulierungen, Angemessenheit sprachlicher Gestaltungsmittel, Rechtschreibung, Zeichensetzung und Grammatik, Kohärenz und Verständlichkeit, unbekannte, unterschiedliche, abstrakte Adressatinnen / Adressaten,	Schreibsituation, Schreibanlass, Textfunktion und Textsorte Leserorientierung Berücksichtigung des vermuteten Wortschatzes der Rezipienten Formulierungsalternativen und die gezielte Auswahl für den zu schreibenden Text KI-Chats bzw. KI-Stiltransfers
holen Text-Feedback ein und formulieren selbst auch Feedback zu Texten anderer,	z. B. Peer-Feedback mithilfe digitaler Tools, im Gespräch Wirkung und Funktion von Texten reflektieren, Fragenlawine, Textlupe, Schreibkonferenz, Tandemschreiben, Schreibgruppenpuzzle, Verfasser- / Lektorenrunden, profilierte Schreibaufgaben (z. B. Erprobung von Anleitungen als Grundlage für das Erkennen von Qualitätsmerkmalen und für Textrevisionsvorschläge, auch mit KI)
nutzen bei der Textüberarbeitung digitale Schreibwerkzeuge (auch kooperativ) und reflektieren diese,	z. B. Umstellen und Modifizieren von Textbausteinen und Medienobjekten, Nachverfolgen von Änderungen, Kommentarfunktion, digitale Korrekturhilfen, Textverarbeitungsprogramme, Etherpads, KI
kennen sowohl allgemeine als auch textsortenspezifische Überarbeitungsstrategien und wenden diese (auch kooperativ) an. Sie reflektieren sowohl ihren Überarbeitungsprozess als auch den Strategieeinsatz.	z. B. Textanalysebaum, textsortenspezifische Kriterienraster, Checklisten, Schreibportfolio

2.3 Lesen

Lesen ist ein eigenaktiver Prozess der Sinnkonstruktion. Lesen zu können bildet sowohl die Basis dafür, eigenständig zum Vergnügen zu lesen und Leseinteresse und Lesefreude zu entwickeln, als auch dafür, aus Büchern und Texten zu lernen und sich mit ihrer Hilfe mit der Welt auseinanderzusetzen.

Der Leseerwerb ist mit der Grundschulzeit nicht abgeschlossen, vielmehr müssen die Lesefertigkeiten und Lesefähigkeiten in der Sekundarstufe I weiterentwickelt

und differenziert werden. Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler über grundlegende Verfahren für das Verstehen von literarischen Texten sowie Sach- und Gebrauchstexten, auch in digitaler und multimodaler Form, verfügen. Sie entnehmen selbstständig Informationen aus Texten, verknüpfen sie miteinander und verbinden sie mit ihrem Vorwissen. Dafür nutzen sie verschiedene Lesetechniken und setzen Lesestrategien gezielt ein. Die Förderung des Lesens zielt stets auch darauf ab, das Leseinteresse und die Lesebereitschaft der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln und zu erhalten.

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierung
Lesefertigkeiten: Flüssig lesen Die Schülerinnen und Schüler lesen leise und laut, automatisiert, genau, sinngestaltend und zügig. <i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i>	
nutzen die schriftsprachlichen Informationen beim Lesen, verfügen über eine sichere Worterkennung (bei selteneren Wörtern mit Selbstkorrektur), lesen komplexere Texte <i>nach Vorbereitung</i> sinngestaltend vor, lesen in angemessenem Tempo.	Beachten von Silbe, Morphem, Komma, Punkt, Fragezeichen, Großschreibung sinnentnehmendes Lesen Vorlesen lyrischer Texte, erzählerischer Kurzformen, dramatischer Texte und von Sachtexten Lesetempo, Betonung, Laustärke, Modulation der Stimme Lesetraining, z. B. Tandemlesen
Lesefertigkeiten: Über Lesetechniken verfügen Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Techniken zur Orientierung in und zwischen Texten. <i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i>	
orientieren sich sicher in und zwischen Texten unterschiedlicher Komplexität und verschaffen sich auch mithilfe textueller Lesehilfen einen Überblick.	überfliegendes, selegierendes, navigierendes Lesen u. a. Überschriften, Zwischenüberschriften, Absätze, Abbildungen, Illustrationen für das Lesen nutzen
Lesefähigkeiten: Leseverstehen Die Schülerinnen und Schüler lesen Texte mittlerer und höherer Komplexität sinnverstehend. <i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i>	
ermitteln explizite oder durch <i>einfaches</i> Schließen zu gewinnende Textinformationen auf lokaler Ebene und beachten dabei auch sprachliche Mittel zur Sicherung des Textzusammenhangs,	kursorisches und genaues Lesen (lokale und globale Textinformationen)

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierung
stellen bei multimodalen Texten <i>einfache</i> Bezüge zwischen Text, Bild und Ton her,	Lesen digitaler Texte, z. B. Websites, digitale Bücher
nutzen bei digitalen Texten Navigationsstrukturen zur Gewinnung von Textinformationen,	Menüsteuerung, Hypertexte, Hyperlinks
verknüpfen Textinformationen, ziehen auch unter Nutzung ihres Vorwissens Schlussfolgerungen und konstruieren ein Gesamtverständnis.	
<p>Lesefähigkeiten: Über Strategien zum Leseverstehen verfügen Die Schülerinnen und Schüler verfügen <i>über kognitive und metakognitive Lesestrategien / über ein Repertoire verschiedener kognitiver und metakognitiver Lesestrategien</i> zum Einsatz vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen. Sie können die Strategien beim Lesen eines unbekanntes oder schwierigen Textes oder beim vergleichenden Lesen mehrerer Texte den Anforderungen der Texte und dem Leseziel entsprechend auswählen und ausführen. Sie reflektieren sowohl ihr Verstehen als auch ihren Einsatz von Lesestrategien.</p> <p><i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i></p>	
bereiten das Lesen vor,	u. a. Leseziel formulieren, Vorwissen aktivieren, Erwartungen an den Text formulieren, nach Möglichkeit die Textsorte klären
lesen Texte organisierend, elaborierend und reflektierend,	<p>organisierend: sich für geeignete Lesetechniken entscheiden, z. B. wichtige Aussagen markieren, unbekanntes Wörter unterstreichen und nachschlagen, gliedern, Stichwörter oder Zwischenüberschriften formulieren, Bezüge zwischen Textteilen herstellen</p> <p>elaborierend: Annahmen zur Textaussage formulieren, Fragen an den Text stellen, über den Text hinausdenken, assoziieren</p> <p>Inhalte visualisieren (Mindmap, Flussdiagramm, Konspekt, Strukturmodell)</p> <p>reflektierend: das Textverstehen prüfen, Verstehensschwierigkeiten erkennen und beheben sowie den Strategieeinsatz selbst reflektieren</p>
bereiten das Lesen nach.	u. a. zentrale Textaussagen wiedergeben, wertende Einschätzung zum Text abgeben, anfängliche Erwartungen und Annahmen zur Textaussage prüfen und ggf. korrigieren, eigenen Wissenszuwachs prüfen

Lesemotivation

Leseförderung basiert auf dem systematischen Aufbau von Lesekompetenz: Lesekompetenz und Lesemotivation bedingen einander. Deshalb ist es wichtig, auch die Lesemotivation zu fördern, das heißt den Schülerinnen und Schülern Freude am Lesen, an Geschichten und Büchern zu vermitteln. Lesekompetenz und Leseverhalten werden von der Lesemotivation beeinflusst, die ihrerseits von motivationalen Überzeugungen und Erfolgserwartungen abhängt. Die Überzeugungen wiederum werden durch das soziale Umfeld, zum Beispiel durch das Verhalten der Lehrkraft, geprägt.

Um die Lesemotivation zu fördern und zu erhalten, können verschiedene Maßnahmen ergriffen werden, wie zum Beispiel Lesenächte, Wettbewerbe und Leseaktionen, die die Freude am Lesen und die Begeisterung für Bücher stärken können. Darüber hinaus können lokale Bibliotheken und Schulbibliotheken den Zugang zu Büchern erleichtern und eine inspirierende Lernumgebung schaffen.

2.4 Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Wissen im Umgang mit Texten und anderen Medien. Sie können sich selbstständig im Medienangebot orientieren, ihren eigenen Lese- und Medieninteressen nachgehen, aus Texten lernen und die eigene Mediennutzung sowie die Medien selbst kritisch reflektieren und bewerten. Auch digitale Texte und Medien schätzen sie in Hinblick auf ihre Aussagekraft, ihre Intentionen und ihren Sachgehalt angemessen ein.

Die Beschäftigung mit literarischen und medienästhetischen Sinnangeboten bietet ihnen Möglichkeiten, sich – auch in interkultureller Perspektive – mit individuellen, sozialen und gesellschaftlichen Grundfragen auseinanderzusetzen und Unvertrautes und Vertrautes aufeinander zu beziehen. So trägt der kompetente Umgang mit Texten in unterschiedlicher medialer Form wesentlich zur Entwicklung von Selbst- und Fremdverstehen bei. Er fördert die persönliche Entwicklung und eröffnet Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe. Dazu gehört auch die Wahrnehmung von Angeboten regionaler kultureller Veranstaltungen und Einrichtungen (zum Beispiel Literaturhäuser, Lesungen, Museen oder Jubiläen).

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen
<p>Über Textwissen verfügen Die Schülerinnen und Schüler verfügen über ein erweitertes Orientierungswissen zu Texten unterschiedlicher medialer Form, Textsorten und Gattungen. <i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i></p>	
<p>kennen Werke bedeutender Autorinnen und Autoren <i>und berichten über ausgewählte Texte und ihre Leseerfahrungen /</i> und setzen sich mit den Texten und ihren Leseerfahrungen auseinander</p>	<p>auch unter Einbezug von Autorinnen und Autoren aus und in Norddeutschland sowie unter Berücksichtigung von Beispielen niederdeutscher Literatur</p>
<p>unterscheiden epische, lyrische und dramatische Texte, insbesondere epische Kleinformen,</p>	<p>z. B. Fabel, Kurzgeschichte, Erzählung, Roman, Gedichte, Drama</p>
<p>kennen Merkmale medialer und szenischer Gestaltung und beschreiben <i>an ausgewählten Beispielen</i> ihre Wirkung,</p>	<p>u. a. Musik, Geräusche, Farben, Perspektive, Animation, Bühnenbild</p>

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen
stellen an einem Beispiel Zusammenhänge zwischen Text und Kontext her,	Entstehungszeit, Epoche, biographische Bezüge
kennen <i>häufig verwendete</i> sprachliche Gestaltungsmittel und beschreiben <i>an ausgewählten Beispielen</i> ihre Wirkung, auch im Text,	u. a. Wortwahl, Wiederholung, sprachliche Bilder, Vergleich, Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Metapher, Symbol
unterscheiden zentrale Textmuster differenziert ,	Merkmale des Erzählens, Berichtens, Beschreibens, Argumentierens
unterscheiden pragmatische Textsorten und deren zentrale Funktionen,	u. a. informierend: Bericht, Nachricht instruierend: Anleitung, Erklärvideo regulierend: Schulordnung überzeugend, argumentierend: Kommentar, Buchkritik Mischformen: Reportage, Feature
nutzen Angaben zum Wirklichkeitsbezug von Texten und Medien als Rezeptionshinweise und setzen sich mit Beziehungen zwischen Wirklichkeit und Fiktion auseinander,	Gattungs- / Genrebezeichnungen nutzen: z. B. Roman, Satire, Krimi, Biopic, Dokumentation, Doku-Drama u.a. Bezugsrahmen von Texten prüfen, z. B. Person, Ort, Zeit, Handlung
nutzen <i>typische auditive und audiovisuelle</i> / ein Spektrum <i>auditiver und audiovisueller</i> Medien für persönliche oder schulische Zwecke bedarfsgerecht und reflektiert ,	z. B. Hörspiel, Lesung, Hörbuch, Podcast, Wissenssendung, Erklärvideo, Tutorial
kennen typische Formen digitaler Textstrukturierung und nutzen sie zielorientiert.	u. a. Hyperlinks, multimodale Textgestaltung u. a. bei Recherchen und Präsentationen
Sich im Medienangebot orientieren Die Schülerinnen und Schüler nutzen das Medienangebot zur Entwicklung und Pflege eigener Interessen, zur Erweiterung ihrer Wissensbasis und Urteilsfähigkeit und als Anlass zum Austausch mit anderen. <i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i>	
nutzen unterschiedliche Informationsangebote und Recherchemöglichkeiten,	z. B. Kritiken, Bestenlisten und andere Empfehlungen; Internet, Zeitschriften, Zeitungen, Radio, Fernsehen, Bücherei
bewerten Rechercheergebnisse (insbes. Internet) im Hinblick auf ihre thematische Relevanz und Verlässlichkeit.	Informationsangebote vergleichen, Quellenangaben und -qualität prüfen, Informationen zu Autorinnen und Autoren recherchieren, mögliche Textfunktionen beachten
<i>Fortführung der Tabelle »</i>	

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen
<p>Texte in unterschiedlicher medialer Form erschließen und nutzen Die Schülerinnen und Schüler erschließen sich <i>Texte unterschiedlicher medialer Form / ein Spektrum von Texten unterschiedlicher medialer Form und Komplexität</i> – auch als Grundlage für die mündliche und schriftliche Anschlusskommunikation.</p>	
<p>Literatur in unterschiedlicher Medialität Die Schülerinnen und Schüler ...</p>	
nutzen <i>zentrale / implizite und explizite</i> Informationen zum Aufbau von Textverständnis und -deutung / zur Entwicklung einer differenzierten Deutung,	zu Figuren und Figurenkonstellationen, zu Raum- und Zeitdarstellung, Handlungs- und Konfliktverlauf sowie Atmosphäre
nutzen <i>wichtige</i> Fachbegriffe bei der Erschließung von epischen, dramatischen, lyrischen Texten, auch Filmen,	beispielhaft für: Epik: Autorin / Autor, Erzählerin / Erzähler, Erzählsituation, Erzählzeit / erzählte Zeit Dramatik: Figur, Monolog, Dialog, Szene / Akt, Regieanweisung Lyrik: Reim, Vers, lyrische Sprechsituation Film: Kamera, Montage / Schnitt
formulieren eigene Deutungen von Texten und belegen diese,	Entwicklung von Deutungsthesen, Nachweis am Text, Zusammenführung von Einzelbefunden in einer Gesamtdeutung
formulieren Wertungen von Texten und begründen sie differenziert,	
<i>vergleichen Texte im Hinblick auf Themen und Gestaltung und nehmen begründete Wertungen vor, stellen Bezüge zwischen literarischen Texten, Medien und deren Motiven her und nutzen Vergleiche für die Deutung und Wertung,</i>	auch intermedial, z. B. Buch und Film
vergleichen Handlungen und Handlungsmotive von Figuren <i>anhand ausgewählter Kriterien</i> mit vertrauten Handlungen und Handlungsmotiven und nehmen begründete Wertungen vor,	u. a. Charakterisierung, Figurenkonstellation, Handlungsalternativen
<i>überprüfen eigene Annahmen zu Textaussagen und vorgegebene Deutungsthesen, überprüfen eigene und fremde Deutungsthesen, erweitern ggf. ihre Thesen,</i>	
setzen ermittelte Aussagen und Deutungen kritisch zu eigenen Wertvorstellungen, Welt- und Selbstkonzepten sowie literaturgeschichtlichen Kontexten in Beziehung,	Handlungsalternativen, aktuelle Bezüge

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen
tauschen sich mit anderen zu Text- bzw. Medienwahrnehmungen, -deutungen und -wertungen aus, setzen sich mit vorgebrachten Deutungen und Argumenten auseinander und formulieren fundierte eigene Auffassungen,	u. a. literarisches Gespräch, Auswertung szenischer Gestaltung, Austausch mit digitalen Werkzeugen
nutzen handlungs- und produktionsorientierte Verfahren, um ihre Deutung zu entwickeln und darzustellen und um Strukturen literarischer Texte nachzuvollziehen,	z. B. innerer Monolog, Standbild, Parallelgedicht, Clip, Storyboard, Fotostory
gestalten Texte unterschiedlicher medialer Form szenisch,	
tragen literarische Texte nach Vorbereitung sinngestaltend und ausdrucksstark vor.	z. B. Gedicht, Erzählung, Szene
Pragmatische Texte in unterschiedlicher Medialität	
<i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i>	
erschließen aus einem oder mehreren <i>klar strukturierten</i> Texten unterschiedlicher Komplexität zielgerichtet relevante Informationen, ordnen, selegieren und vergleichen diese und prüfen ihren Sachgehalt,	Autor / Autor, Textsorte, Quelle, Thema, Adressatinnen / Adressaten Textinhalt Textaufbau / -struktur, Formen der Beweisführung, Argumente sprachliche, rhetorische, grammatische Auffälligkeiten Textaussage, Textintention Einordnung in einen Kontext
werten auch komplexere nichtlineare und multimodale Texte (Text-Bild-Bezüge) zielorientiert aus, z. B. um über ein Thema zu sprechen oder zu schreiben,	Grundwissen zu Tabellen, Diagrammen, Schaubildern
unterscheiden Information und Wertung in Texten,	
unterscheiden informierende, erzählende und appellierende Elemente in Texten,	z. B. Reportage, Infotainment
stellen an <i>ausgewählten Beispielen</i> Zusammenhänge zwischen Intentionen, Textmerkmalen, sprachlichen Gestaltungsmitteln und Wirkungen her, beziehen an <i>ausgewählten Beispielen</i> Textaussagen auf eigene Welt- und Wertvorstellungen und überprüfen diese, ermitteln an <i>ausgewählten Beispielen</i> die Wirkungsabsichten von Texten unterschiedlicher Komplexität und beurteilen diese.	Textwirkung, Textbewertung (Inhalt, Schlüssigkeit), Aktualitätsbezug, Schlussfolgerungen
<i>Fortführung der Tabelle »</i>	

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierungen
Digitale Formate und Umgebungen <i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i>	
kennen medien-spezifische Gestaltungsmittel und beschreiben <i>an ausgewählten Beispielen</i> ihre Wirkung,	z. B. filmästhetische (z. B. für Videoclips) darstellerische (z. B. für Fotostories) akustische (z. B. für Podcasts oder Hörspiele) technische (z. B. Schnitttechniken von Audio- und Filmdateien) (rezeptions-)ästhetische (z. B. für Erklärvideos)
unterscheiden digitale Angebote in Bezug auf ihre Funktion und Wirkung,	u. a. informierend, unterhaltend, appellierend
unterscheiden Nutzungsformen digitaler Formate und Umgebungen und stellen Zusammenhänge zwischen Intentionen, Gestaltung und Wirkung her,	Formate: z. B. Chats, Videoclips, Computerspiele, Podcasts Umgebungen: z. B. soziale Netzwerke, Online-Portale, Lernplattformen, Suchmaschinen kritische Auseinandersetzung mit Online-Werbung, Influencern, Fakenews und Manipulation, KI
untersuchen <i>am Beispiel</i> den Zusammenhang von digitalen Nutzerprofilen, Algorithmen, Gestaltung und Wirkung digitaler Angebote <i>und bewerten ihn / und nehmen kritisch Stellung</i> ,	z. B. Suchmaschinen, soziale Netzwerke, Musik- und Videoportale
nutzen digitale Werkzeuge zielgerichtet und reflektiert für die Gestaltung eigener medialer Produkte.	z. B. für Präsentationen

2.5 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Sprache und Sprachgebrauch sind zentraler Gegenstand des Deutschunterrichts. Die Schülerinnen und Schüler sind sich der Leistungen von Sprache als Kommunikationsmedium sowie der Bedingungen ihrer situations-, adressaten- und intentionsangemessenen Verwendung bewusst.

Sie untersuchen das komplexe Erscheinungsbild sprachlichen Handelns – des eigenen und fremden – sowie die Bedingungen, unter denen es zustande kommt. Sie verfügen über Kenntnisse des Sprachsystems. Die erworbenen Einsichten tragen zur Vertiefung ihrer Sprachbewusstheit und zur eigenen Sprachentwicklung bei.

Im Sinne von *Sprache im Gebrauch* setzen sie sich dabei mit dem umfassenden Bereich menschlicher Verständigung, sprachlicher Variation und Mehrsprachigkeit auseinander. Sie untersuchen Texte, Gespräche und Formen digitaler Kommunikation unter funktionalen Aspekten und im Hinblick auf die Angemessenheit ihrer sprachlichen Gestaltung.

Im Sinne von *Sprache als System* nehmen sie strukturelle Erscheinungen (Sätze, Wörter) wie auch deren Leistungen in den Blick und nutzen diese für die Produktion und Überarbeitung eigener Texte sowie für die Planung

und Gestaltung von Gesprächsbeiträgen und Präsentationen. Sie nutzen Fachbegriffe als Instrumente für die systematische Beschreibung sprachlicher Formen und ihrer Funktionen sowie für die Analyse von Texten, Gesprächen und Formen digitaler Kommunikation.

Für die Entwicklung orthografischen Wissens, das für das Lesen und Schreiben grundlegend ist, liefert die Reflexion über Sprache relevante sprachsystematische Grundlagen; für das Sprechen und Zuhören liefert sie die Kenntnis der Konventionen der gesprochenen Standardsprache, für die Auseinandersetzung mit Texten und Medien wichtige Kategorien der Sprachbetrachtung. Die Schülerinnen und Schüler können ihr Wissen über Sprache im eigenen Sprachhandeln nutzen: In den mündlichen Äußerungen beachten die Schülerinnen und Schüler wichtige Regeln der Aussprache, in den schriftlichen die der Orthografie und Zeichensetzung. Sie wählen das jeweils angemessene sprachliche Register. Der Aufbau von Kompetenzen für den reflektierten Umgang mit digitalen Ressourcen zur deutschen Sprache bildet eine wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung der Sprachbewusstheit, für die Produktion, Erschließung und Analyse von Texten und Medien und für die Planung mündlicher Präsentationen.

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierung
Sprachliche Verständigung und sprachliche Vielfalt untersuchen	
Die Schülerinnen und Schüler untersuchen und reflektieren sprachliche Verständigung und sprachliche Variation in Texten, Gesprächen und Formen digitaler Kommunikation und beschreiben Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Sie nutzen ihre Einsichten für das eigene Sprachhandeln.	
Sprachliche Verständigung als Form des Handelns	
<i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i>	
<i>kennen Grundbedingungen gelingender Kommunikation und unterscheiden die Handlungs-, Inhalts- und Beziehungsebene, unterscheiden beim Sprachhandeln die Handlungs-, Inhalts- und Beziehungsebene und untersuchen deren Zusammenwirken in Bezug auf gelingende vs. misslingende Kommunikation, öffentliche vs. private Kommunikationssituationen,</i>	Sprachfunktionen Kommunikationsmodelle
<i>Fortführung der Tabelle »</i>	

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierung
untersuchen Merkmale der Adressatenorientierung und beschreiben differenziert ihre Bedeutung für das angemessene sprachliche Handeln,	angemessenes Sprachniveau, Textfunktion, Adressatinnen / Adressat, Formen der Anrede
untersuchen an <i>ausgewählten Beispielen</i> Normen demokratischer Gesprächs- und Kommunikationskultur und sprachlicher Höflichkeit (auch in digitalen Umgebungen) und nutzen diese für die sprachliche Gestaltung eigener Äußerungen sowie für den Umgang mit den sprachlichen Äußerungen anderer,	Analyse und Reflexion von Debatten, Diskussionsforen, Kommentaren Erweiterung des eigenen sprachlichen Repertoires Orientierung an Konversationsmaximen, u. a. Relevanz, Wahrhaftigkeit
nutzen ausgewählte digitale Technologien zielgerichtet und reflektiert als Werkzeuge der Kommunikation und der Informationsgewinnung.	
Mündliche und schriftliche Kommunikation	
<i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i>	
untersuchen monologische und interaktionale Formen des Sprechens und des Schreibens hinsichtlich ihrer Struktur und Organisation (<i>ausgewählte Aspekte</i>),	z. B. Texte, Podcasts, Gespräche, Chats
untersuchen die Anforderungen an die Rollen von Sprecherin / Sprecher / Schreiberin / Schreiber - Hörerin / Hörer / Leserin / Leser im Hinblick auf gelingende Kommunikation und werden diesen im eigenen sprachlichen Handeln gerecht,	
unterscheiden an <i>ausgewählten Beispielen</i> grundlegende Textfunktionen und nutzen ihr Wissen über Textfunktionen reflektiert für das eigene Schreiben und für die Erschließung von Texten.	Darstellen: z. B. Informieren in einer Zeitungsmeldung Appellieren: z. B. Überzeugen in einer Werbeanzeige, Gesetzestext Ausdrücken: z. B. sich selbst ausdrücken in einem Bewerbungsschreiben, einer Beschwerde oder einem Gedicht
Ausprägungen und Bedingungen sprachlicher Variation und Vielfalt	
<i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i>	
unterscheiden <i>angeleitet und an ausgewählten Beispielen</i> Ausprägungen von Sprache und Sprachvariation und reflektieren Verwendungsweisen,	z. B. Standardsprache, Alltagssprache, Bildungssprache, Fachsprache, Dialekt, Regionalsprache, Mehrsprachigkeit Sprache in der digitalen Kommunikation, deutsche Gebärdensprache Durch die exemplarische Beschäftigung mit dem Niederdeutschen erweitern die Schülerinnen und Schüler ihr Verständnis für sprachliche Vielfalt, Mehrsprachigkeit, Sprachwandel und die Besonderheiten von Regional- und Minderheitensprachen.

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierung
unterscheiden informelle und elaborierte Mündlichkeit / Schriftlichkeit und können an <i>konkreten Beispielen</i> Wirkungen einschätzen,	
untersuchen ausgewählte Erscheinungen des Sprachwandels,	z. B. Bedeutungswandel, Entlehnungen aus anderen Sprachen, Sprachwandel durch digitale Kommunikation, Neologismen
vergleichen an <i>ausgewählten Beispielen</i> sprachliche Phänomene in verschiedenen Sprachen, auch im Hinblick auf individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit.	u. a. Herkunftssprachen, Fremdsprachen z. B. Funktionswörter im Sprachvergleich, Schriftsysteme, Sprachfamilien, Internationalismen, Artikelsysteme, Stellung des attributiven Adjektivs
Sprachliche Strukturen untersuchen und nutzen Die Schülerinnen und Schüler können <i>grundlegende / an ausgewählten Beispielen</i> sprachliche Strukturen in Texten und Gesprächen, in gesprochener und geschriebener Sprache – auch unter Nutzung von Ressourcen zur deutschen Sprache (z. B. Wörterbücher, Grammatiken) – beschreiben und nutzen.	
Wörter und Sätze <i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i>	
untersuchen Wörter und Wendungen in ihrer Struktur und hinsichtlich ihrer Verwendungsbedingungen, ihrer Bedeutung und ihrer Beziehungen zu anderen Wörtern,	Wortbausteine Möglichkeiten der Wortbildung, Komposition, Derivation
nutzen Wörter, Wendungen und Formulierungsmuster funktional und erweitern ihren Wortschatz,	Wortfamilien Wortfelder Semantik, Synonymie, Polysemie, Bildlichkeit (kon-)textuelle und thematische Wörternetze Begriffsnetze, Concept Map feste Wortverbindungen in Redewendungen
nutzen grammatische Operationen und Fachbegriffe für die <i>differenzierte</i> Untersuchung sprachlicher Struktureinheiten,	grammatische Proben, z. B. Klang-, Weglass-, Umstell-, Ersatz-, Erweiterungs- / Verlängerungsprobe
untersuchen <i>an ausgewählten Beispielen</i> Satzstrukturen,	insbesondere: Prädikat, Satzglieder, Attribute, Satz und Nebensatztypen (z. B. Satzklammer, Felderstruktur) <i>Grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe</i> (s. Teil IV, Kapitel 2)
ermitteln <i>an ausgewählten Beispielen</i> den funktionalen Beitrag von Wörtern verschiedener Wortarten zum Aufbau von Sätzen,	
<i>Fortführung der Tabelle »</i>	

2 Kompetenzbereiche

KMK-Bildungsstandards	Konkretisierung
unterscheiden zentrale grammatische Mittel hinsichtlich ihrer Struktur und ihrer Funktion im sprachlichen Handeln.	z. B. Tempus, Modus, Genus verbi Genus, Numerus, Kasus Komparation <i>Grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe</i> (s. Teil IV, Kapitel 2)
Texte und Gespräche <i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i>	
beschreiben und vergleichen / untersuchen vergleichend den Aufbau von Texten und / oder Gesprächen strukturell und funktional unter Anwendung von Fachbegriffen und ermitteln Gemeinsamkeiten und Unterschiede,	vgl. Kompetenzbereich <i>Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen</i> (s. Kapitel 2.4) Äußerung, Redebeitrag, Sprecherwechsel, Gesprächsphase
nutzen ihr Wissen zu sprachlichen Gestaltungsmitteln für die Beschreibung und Untersuchung von (auch literarischen) Texten, Reden, Gesprächen und Formen digitaler Kommunikation.	vgl. Kompetenzbereich <i>Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen</i> (s. Kapitel 2.4)
Rechtschreibung <i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i>	
untersuchen Schreibweisen von Wörtern, Wortgruppen und Sätzen,	
tauschen sich über die Schreibung von Wörtern und Sätzen, auch über orthografische Zweifelsfälle und die Interpunktion aus.	z. B. Rechtschreibgespräch, Interpunktionsgespräch
Aussprache <i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i>	
nutzen die Konventionen der gesprochenen Standardsprache weitgehend routiniert und situationsangemessen für die Gestaltung ihrer Äußerungen.	
Ressourcen zur deutschen Sprache <i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i>	
nutzen Wörterbücher, Grammatiken, digitale Rechtschreibhilfen und Informationsangebote zum Deutschen für das Nachschlagen von Schreibungen, grammatischen Verwendungsweisen und Verwendungskontexten.	z. B. digitales Wörterbuch der deutschen Sprache

3 Themen und Inhalte des Unterrichts

Themen und Texte

Der themenzentrierte Deutschunterricht in der Sekundarstufe I ist von Vielfalt geprägt. Inhaltlich orientieren sich die Themen an der Auseinandersetzung mit den Kernproblemen und ergeben sich aus dem Kompetenzerwerb im Rahmen der fünf Bereiche des Faches. Eine verbindliche Vorgabe einzelner Themen gibt es nicht. Der Unterricht in der Sekundarstufe I bereitet den Übergang in die Sekundarstufe II insbesondere hinsichtlich ihrer fach- und domänenspezifischen Kompetenzbereiche *Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen* und *Sprache und Sprachgebrauch reflektieren* vor.

Ganzschriften

In jeder Jahrgangsstufe werden verschiedene mediale Formen wie zum Beispiel Buch, Hörspiel, Kurzfilm / Film, Theateraufführung berücksichtigt. Außerdem werden in der Sekundarstufe I in jeder Jahrgangsstufe mindestens zwei Ganzschriften in den Unterricht einbezogen, um die Lesekompetenz, die Lesefreude und das Leseinteresse zu fördern. Mindestens bis zur Jahrgangsstufe 8 soll eine dieser Ganzschriften ein Jugendbuch sein. In den Jahrgangsstufen 9 und 10 soll eine dieser Ganzschriften aus der Zeit vor dem 20. Jahrhundert stammen.

Kriterien für die Auswahl von Ganzschriften sind unter anderem:

- Zugangsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler
- Bedeutsamkeit des Themas
- Lebensweltbezug
- sprachliche und formal-gestalterische Qualität
- Beispielhaftigkeit für eine Textgattung
- literaturgeschichtliche Bedeutung
- Eignung für fächerübergreifende Projekte
- kulturelle Relevanz für die Region Schleswig-Holstein

In der Sekundarstufe I sollen Texte beziehungsweise Textausschnitte auswendig gelernt und gestaltet werden.

Unterrichtsinhalte in den Jahrgangsstufen

Mit der Einführung der Fachanforderungen von 2014 rückte das Erstellen schulinterner Fachcurricula in den Fokus. Mittlerweile ist davon auszugehen, dass die Fachschaften ihre schulinternen Fachcurricula erstellt haben und regelmäßig evaluieren und anpassen. Die Bildungsstandards von 2022 stärken nun deutlich die prozessbezogenen Kompetenzbereiche, in denen schwerpunktmäßig grundlegende Fähigkeiten angelegt, gefestigt und spirallcurricular vertieft werden sollen. Differenzierungen finden hierbei vor allem durch Unterscheidungen wie etwa *vertraut / unvertraut*, *grundlegend / komplex* oder *typisch / ein Spektrum* statt. Um hier eine Orientierung für die jahrgangsstufenbezogene Anpassung der schulinternen Fachcurricula zu bieten, fokussieren sich die folgenden Tabellen auf diese drei Kompetenzbereiche. Im Sinne einer auf Prozesse und Prozeduren ausgerichteten Deutschdidaktik liegt der Schwerpunkt auf Kompetenzen, die in der jeweiligen Jahrgangsstufe schwerpunktmäßig zu fördern sind, aber darüber hinaus auf unterschiedlichem Niveau und in anderen thematischen Zusammenhängen auch in den übrigen Jahrgängen Teil des Unterrichts werden beziehungsweise werden können.

Die folgende Zuordnung von Kompetenzen und Konkretisierungen zu Jahrgangsstufen dient als Orientierung. Verbindliche Grundlage für den Unterricht in allen Jahrgängen sind die ausführlichen Übersichten zu den fünf Kompetenzbereichen unter Kapitel 2. Daher finden sich in den folgenden Übersichten auch keine Kennzeichnungen zur Unterscheidung der Anforderungsebenen.

Sprechen und Zuhören

	5 / 6	7 / 8	9 / 10
Zu anderen sprechen	<p>mündliches Erzählen, Informieren, Berichten</p> <p>zielorientiertes / zweckgebundenes Sprechen, z. B. sich entschuldigen, um etwas bitten, sich beschweren</p> <p>Wortschatzarbeit</p> <p>präsentieren, unterstützt durch z. B. Tafel, Plakat</p> <p>Lautstärke, Betonung, Sprechtempo, Pausen, Körpersprache (Gestik / Mimik / Körperhaltung) wahrnehmen</p> <p>Feedback geben in vertrauten Situationen, Einführen von Feedbackregeln</p>	<p>Erklären, Erläutern, Informieren, Argumentieren</p> <p>zielorientiertes / zweckgebundenes Sprechen, z. B. Diskutieren, Bewerbungsgespräch</p> <p>Redemittel einführen und beachten, Wortschatzarbeit zum Zweck des Sprechens vor anderen</p> <p>präsentieren mithilfe von z. B. Stichwortzetteln, Präsentationssoftware, digitaler Tafel</p> <p>Lautstärke, Betonung, Sprechtempo, Pausen, Körpersprache (Gestik / Mimik / Körperhaltung) wahrnehmen und gezielt einsetzen</p> <p>Feedback geben in zunehmend unvertrauten Situationen, Feedbackregeln an gegebenen Kriterien sicher anwenden</p>	<p>Informieren über komplexere Sachverhalte, Erörtern, Appellieren</p> <p>zielorientiertes / zweckgebundenes Sprechen, z. B. Debatieren</p> <p>Redemittel bewusst einsetzen, Wortschatzarbeit, insbesondere zur Kohärenz</p> <p>präsentieren mithilfe unterschiedlicher Hilfsmittel (analog und digital)</p> <p>Lautstärke, Betonung, Sprechtempo, Pausen, Körpersprache (Gestik / Mimik / Körperhaltung) gezielt einsetzen und variieren</p> <p>sicheres Beherrschen von Feedbackregeln</p>
Verstehend zuhören	<p>Informationsaufnahme und -verarbeitung bei z. B. kurzen Hörtexten</p> <p>Zusammenfassen und Wiedergeben wesentlicher Aussagen, erstes selektives und globales Verstehen des Gehörten</p> <p>Notizen anfertigen</p> <p>Stimmführung, Körpersprache, Gestik, Körperhaltung wahrnehmen</p>	<p>Informationsaufnahme und -verarbeitung bei z. B. Vorträgen, Diskussionen</p> <p>selektives und globales Verstehen</p> <p>Notizen anfertigen, Abkürzungen verwenden, visuelle Strukturen zum Gehörten anfertigen, Protokoll anfertigen</p> <p>Stimmführung, Körpersprache, Gestik, Körperhaltung wahrnehmen und Feedback geben</p>	<p>Informationsaufnahme und -verarbeitung komplexer Inhalte, Reflexion über das eigene Verstehen und Nicht-Verstehen</p> <p>selektives und globales Verstehen von komplexeren Hörtexten und Vorträgen</p> <p>Formen zur Visualisierung des Gehörten festigen und erweitern</p> <p>körpersprachliche Signale beachten - unter anderem interkulturelle Unterschiede untersuchen</p>

	5 / 6	7 / 8	9 / 10
			Kommunikationsmodelle zum Verständnis der Gesprächssituation nutzen
Mit anderen sprechen	<p>Gesprächsregeln</p> <p>Ausprobieren und Üben verschiedener Gesprächsrollen</p> <p>Rollenspiele, kleine Spielszenen, Beobachtungen wiedergeben, Sachverhalte beschreiben</p>	<p>Gesprächs- und Diskussionsregeln</p> <p>Rolle des Diskutanten / der Diskutantin übernehmen</p> <p>Vorstellungsgespräch, Diskussionen, Interview, Erklärungen und Begründungen geben, Debattieren nach Regeln</p> <p>Metakommunikation</p>	<p>Debattenkultur</p> <p>Komplexere Rollen im Gespräch übernehmen, z. B. Moderation literarische Gespräche führen, Debatten reflektieren</p> <p>Metakommunikation</p>
Vor anderen sprechen	<p>gestaltender Vortrag literarischer Texte, z. B. Gedichtvortrag, kurzer Erzähltext</p> <p>informierendes Sprechen / Wissensvermittlung: z. B. Buchvorstellung, selbstgewähltes Thema</p> <p>digitale Formen, z. B. einfache Erklärvideos</p>	<p>gestaltender Vortrag literarischer Texte, z. B. Gedichtvortrag (Ballade), Dramentext</p> <p>informierendes Sprechen / Wissensvermittlung: z. B. Präsentation, Referat unterstützt durch entsprechende Recherche und Arbeit mit Quellen</p> <p>digitale Formen, z. B. Erklärvideos, Buch-Trailer</p>	<p>unterschiedliche Formen des gestaltenden Vortrags literarischer Texte</p> <p>informierendes Sprechen / Wissensvermittlung: z. B. Rede, Plädoyers</p> <p>digitale Formen, z. B. Podcasts, Booktube</p>

Schreiben

	5 / 6	7 / 8	9 / 10
Texte formulieren			
ausdrücken	sich selbst Erlebtes und Erdachtes Gedanken und Gefühle Textsorten: (Erlebnis-)Erzählung, Brief, Steckbrief, Vorstellung	sich selbst Erlebtes und Erdachtes Gedanken und Gefühle Textsorten: Erzählung, Tagebuch, Portrait, Schreiben nach Stimuli	sich selbst Erlebtes und Erdachtes Gedanken und Gefühle Textsorten: literarische Texte, Reflexion, Bewerbung, Portfolio
darstellen (ohne Text- basis)	beschreiben berichten instruieren informieren Textsorten: Beschreibung, Bericht, Anlei- tung, einfaches Protokoll (z. B. bei Beobachtungen)	erklären instruieren gedanklich klären informieren zusammenfassen Textsorten: Nachricht, Bericht, Lexikon-Ein- trag, Darstellen einer Position, Versuchsbeschreibung	erklären informieren erörtern Textsorten: Darstellen einer Debatte bzw. strittiger Positionen in einer Erörterung, Lexikon-Eintrag, Lebenslauf
darstellen (auf Text- basis)	Darstellen von Textbearbeitun- gen Textsorten: durch gelenkte Fragen oder Impulse formulierte Texte	Darstellen von Textbearbeitun- gen Textsorten: Inhaltsangabe, Textzusammen- fassung, Thesendarstellung, Charakterisierung	Darstellen von Textbearbeitun- gen Informieren auf Basis klar strukturierter Material- und Textquellen Textsorten: Darstellung der Ergebnisse ei- ner Textuntersuchung (Interpre- tation, Analyse) Textzusammenfassung, Thesen- darstellung, Darstellung eines Themas oder einer Kernthese eines Textes

	5 / 6	7 / 8	9 / 10
appellieren (ohne Textbasis)	auffordern bitten wünschen begründen Textsorten: Aufruf, Artikel für Schülerzeitung, Brief	argumentieren überzeugen Textsorten: Werbeanzeige, Antrag, Stellungnahme, Artikel für Schülerzeitung, Leserbrief, Spielkritik	argumentieren überzeugen Textsorten: Stellungnahme, Bewerbungsschreiben, Erörterung, Kommentar
appellieren (auf Textbasis)		Argumentieren auf Basis klar strukturierter Material- und Textquelle(n) argumentierend (materialgestützt) schreiben (z. B. Stellungnahme, Leserbrief, Debattenbeitrag) Beurteilung literarischer Figuren, Motive u. Ä.	Argumentieren auf Basis klar strukturierter Material- und Textquelle(n) argumentierend (materialgestützt) schreiben (z. B. Stellungnahme, Leserbrief, Debattenbeitrag, Kommentar) Beurteilung komplexerer literarischer Figuren, Motive u. Ä., Buch- oder Filmkritik
Texte planen	Mindmap einfache Aufbauschemata kennen lernen Wörter und Wortfelder	numerische Gliederung, Cluster, Mindmap, Brainstorming Textbaupläne Formulierungen, Sprachmuster Recherche (Internet und Bibliothek)	Flussdiagramm, Concept Map Textbaupläne Formulierungen, Sprachmuster komplexere Recherche (digitale Suchdienste u. Ä.) und Exzerpieren; Stoffsammlung
Texte überarbeiten	Textlupe: Nutzen von Checklisten und Kriterienrastern Tandemschreiben, gemeinsames Reflektieren von eigenen Texten (ggf. Verfasserrunden nutzen)	Peer-Feedback (auch mithilfe digitaler Tools) Fragenlawine Schreibkonferenz Verfasserrunden digitale Korrekturhilfen und Kommentarfunktion textsortenspezifische Kriterienraster, Schreibportfolio	Schreibgruppenpuzzle, Autoren- / Lektorenrunde Umstellen und Modifizieren von Textbausteinen und Medienobjekten, Nachverfolgen von Änderungen, Etherpads, KI textsortenspezifische Kriterienraster
über Schreibfertigkeiten verfügen	Training der Handschrift Umgang mit Tastatur und digitalen Schreibwerkzeugen Einführung in Layout: Blattaufteilung, Seitenränder, Absatzstrukturen, Textformatierung und Layout	Layout: Leerräume, Überschriften, Gliederung systematischer Umgang mit Tastatur	komplexeres Layouten mit Bildern

Lesen

	5 / 6	7 / 8	9 / 10
Lesefertigkeiten	<p><i>Das gestaltende Vorlesen ist nur ein Teilbereich des Trainings der Lesefertigkeiten. Vorrang hat das Training der Leseflüssigkeit und -geschwindigkeit. Diese ist Voraussetzung für automatisiertes Lesen und darauf aufbauendes Leseverstehen. Das Vorlesen vor anderen kann ggf. diesen Lernprozess hemmen.</i></p>		
	<p>Lesetraining: Erkennen von Buchstaben, Wörtern und Sätzen flüssiges Lesen üben Lesetempe steigern Lautleseverfahren, wie z.B. Tandemlesen als Methode</p> <p>Merkmale der Textoberfläche nutzen (Überschriften, Zwischenüberschriften, Absätze)</p>	<p>Lesefertigkeit überprüfen und üben</p> <p>bewusste Entscheidung für überfliegendes, selegierendes, navigierendes Lesen analoges vs. digitales Lesen</p>	<p>ggf. Lesefertigkeit überprüfen und üben</p> <p>reflektierte Entscheidung für Lesetechniken in Anpassung an die Komplexität von Texten, auch in Bezug auf analoges und digitales Lesen</p>
Lesefähigkeiten: Leseverstehen	<p>Ermitteln und Verknüpfen von Informationen aus Texten</p> <p>Fehler und Lücken in Texten finden</p> <p>Text und Bild vergleichen</p> <p>Aufbau und Funktion von Websites kennenlernen (u. a. Hyperlinks, Werbung)</p> <p>gestaltendes Vorlesen von z. B. erzählenden Texten (Vorlesewettbewerb Jahrgang 6)</p>	<p>Vertiefung der sinnverstehenden Phase: Inhalte rekonstruieren und wiedergeben</p> <p>Reflexion von lokalem und globalem Textverstehen</p> <p>reflektiert Websites und tendenziell unendliche Hypertexte nutzen und kritisch hinterfragen</p> <p>gestaltendes Vorlesen von z. B. dramatischen Texten</p>	<p>Textaussagen komplexer Texte (auch Hypertexte) rekonstruieren und prüfen</p> <p>eigenen Wissenszuwachs prüfen</p> <p>gestaltendes Vorlesen von z. B. lyrischen Texten</p>
Lesefähigkeiten: Über Strategien zum Leseverstehen verfügen	<p>drei Phasen des Lesens (vorbereitend, lesebegleitend, nachbereitend)</p> <p>Textbeschaffenheit wahrnehmen und für das Verstehen nutzen (Layout, Inhalt, Aufbau, Sprache)</p> <p>unbekannte Wörter unterstreichen und nachschlagen</p>	<p>Vertiefung der lesebegleitenden Phase: organisierendes, elaborierendes und reflektierendes Lesen</p> <p>Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden</p> <p>unbekannte Wörter unterstreichen und nachschlagen</p>	<p>Vertiefung der Reflexion und Bewertung</p> <p>Visualisierung von Inhalten komplexerer Texte</p> <p>Strategien zur Quellenerkundung kennen (Sourcing)</p>

Die prozessbezogenen Kompetenzen des Schreibens, des Lesens und der mündlichen Kommunikation stehen im engen Zusammenhang mit grundlegenden domänenspezifischen Kompetenzen, die sich ebenfalls spiralcurricular und integrativ entwickeln müssen. Neben den Zuordnungen der Kompetenzbereiche zu Jahrgängen,

lassen sich auch Kernbereiche oder Themen, die über mehrere Kompetenzbereiche hinweg relevant sind, den Jahrgängen differenzierter zuordnen. Im Folgenden werden exemplarisch der Kernbereich *Orthografisch schreiben* sowie die Themen *grammatische Formen* und *Wortschatz* den einzelnen Jahrgangsstufen zugeordnet.

Orthografisch schreiben			
<i>Hier werden nur die umfassenden Phänomene dargestellt, die jahrgangsübergreifend systematisch entwickelt werden müssen. Im Unterricht wird Orthografie schwerpunktmäßig und mit Strategien (z. B. Phonem-Graphem-Zuordnung) über das Schreiben bzw. integrativ thematisiert.</i>			
	5 / 6	7 / 8	9 / 10
Groß- und Kleinschreibung	Großschreibung von Eigennamen Großschreibung auf der Grundlage der Wortbildung Großschreibung des Kerns einer Nominalgruppe Formen höflicher Anrede	Nominalisierung	Variantenschreibungen
Getrennt- und Zusammenschreibung	Zusammenschreibung aufgrund von Wortbildung (zusammengesetzte Nomen, zusammengesetzte Nomen mit Fuge, nominale und adjektivische Komposita)	Wiederholung und Festigung (erweiterter Wortschatz) verbale Komposita Getrenntschreibung bei Verbindungen mit sein	Wiederholung und Festigung (erweiterter Wortschatz) Variantenschreibungen
Interpunktion	Kommafunktionen: Aufzählungskomma, Herausstellungskomma, Satzgrenzenkomma Anführungszeichen bei wörtlicher Rede	Wiederholung, Festigung Kommata Erweiterung: Satzgrenzenkomma (Attribut- und Adverbialsätze) Komma bei satzwertigen Elementen (Komma v. a. bei Infinitivsätzen)	Wiederholung und Festigung Zeichensetzung beim Zitieren Bindestrichschreibung bei Aneinanderreihungen, Apostroph

Ausgewählte grammatische Formen und Funktionen als Teil der prozessorientierten Kompetenzen		
5 / 6	7 / 8	9 / 10
<p>Wortarten Kenntnisse der Wortarten für das Schreiben (z. B. Rezept, Bastelanleitung) und Leseverstehen (z. B. Märchen, Sachtext) aus funktionaler Perspektive vertiefen, z. B.: Nomen: Redegegenstand benennen und charakterisieren Verb: einen Sachverhalt erfassen Adjektiv: Redegegenstand präzisieren</p> <p>Satz Feldgliederung als typische Struktur des deutschen Satzes erfassen</p> <p>Funktion des finiten Verbs als Prädikat in der Klammerstruktur im Satz im Text wahrnehmen</p> <p>Klammerstruktur für das Leseverstehen nutzen</p>	<p>Wortarten Verb: Vertiefen der Textfunktionen von Tempus (z. B. Präteritum und szenisches Präsens für erzählende Texte) und Genus (z. B. Passiv als Mittel der Agens-Aussparung in Fachtexten)</p> <p>Satz Attribute (inkl. Relativsätze) zusammengesetzte Sätze (Adverbialsätze, z. B. in Versuchsbeschreibungen)</p> <p>Konjunktiv II als Form des finiten Verbs und die würde-Phrase als Alternative</p> <p>indirekte Rede</p> <p>Junktionen und Adverbien als Mittel der Verknüpfung von Aussagen in Texten wahrnehmen (Lesen) und nutzen (Schreiben)</p>	<p>Wortarten Interjektionen und Gesprächswörter im Gespräch (Sprechen und Zuhören) und im Drama sowie in der wörtlichen Rede in Prosatexten (Lesen) funktional erfassen</p> <p>Satz Feldermodell erweitern Ausklammerung (z. B. als literarisches Sprachgebrauchsmuster)</p> <p>Junktionen u. a. als Kohäsionsmittel im Text reflektieren (z. B. Texte überarbeiten, Textredaktion)</p>

Wortschatzarbeit in den prozessbezogenen Kompetenzbereichen		
5 / 6	7 / 8	9 / 10
<p>Mittel zur Textsortenbezeichnung: z. B. Bericht, Sage, Fabel Personenbeschreibung</p> <p>Wortschatz zur Textanalyse (Lesen) und zum Textaufbau (Schreiben), z. B. texthandlungsbezeichnende Verben und Formulierungen (<i>sich befassen mit, behandeln, der Frage nachgehen</i>)</p> <p>weitere bildungssprachliche Lexik, z. B. die Verben der Operatoren im Fach Deutsch</p>	<p>lexikalische Mittel zum Textverlauf / zur Textgliederung (zuerst / zunächst - sodann, anschließend - zum Schluss / abschließend)</p> <p>Redemittel des Argumentierens (z. B. pro-contra: <i>für / gegen diese These / Behauptung / Ansicht spricht; einerseits - andererseits; zum einen - zum anderen; kausale, adversative, konditionale Junktionen</i>)</p> <p>weitere bildungssprachliche Lexik, z. B. poetologische Fachbegriffe</p>	<p>Wortschatz zum Ausdruck von Befunden (z. B. Nomen: <i>Feststellung, Beweis, Ergebnis, Resultat</i>; Verben: <i>feststellen, beweisen, belegen</i>) und Vermutungen (Nomen: <i>Vermutung, Annahme</i>; Verben: <i>vermuten, annehmen, es scheint</i>; Adverbien: <i>vermutlich, vielleicht, möglicherweise</i>)</p> <p>Erweiterung der bildungssprachlichen Lexik, z. B. Rhetorik</p>

4 Schulinternes Fachcurriculum

Innerhalb der Rahmenvorgaben der Fachanforderungen besitzen die Schulen Gestaltungsfreiheit bezüglich der Umsetzung der Kontingenzstundentafel, der Lern- und Unterrichtsorganisation, der pädagogisch-didaktischen Konzepte wie auch der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen.

Im schulinternen Fachcurriculum dokumentiert die Fachkonferenz ihre verbindlichen Vereinbarungen zur Gestaltung des Deutschunterrichts an ihrer Schule. Die Weiterentwicklung des schulinternen Fachcurriculums stellt eine ständige gemeinsame Aufgabe der Fachkonferenz dar.

Somit stellt das schulinterne Fachcurriculum Verbindlichkeit für die Lehrkräfte im Rahmen der Gestaltungsfreiheit der Schulen her. Es schafft Entlastung für die Lehrkräfte durch gemeinsame Absprachen und eine Aufgabenteilung innerhalb der Fachschaft. Die Teamentwicklung innerhalb der Fachschaft wird gefördert. Entscheidend im Prozess sind weniger die letztlich

formulierten Ergebnisse, sondern vielmehr der Diskussions- und Verständigungsprozess innerhalb der Fachkonferenz.

Das schulinterne Fachcurriculum gibt einen Überblick über wichtige gemeinsame pädagogische und fachliche Absprachen. Es ist fortlaufend zu evaluieren und weiterzuentwickeln. Gründe für mögliche Anpassungen können zum Beispiel schulinterner Wandel, gesellschaftlicher Wandel oder didaktische Neuerungen sein.

Im schulinternen Fachcurriculum sind Vereinbarungen zu den in der Tabelle folgenden Aspekten zu treffen. Darüber hinaus kann die Fachkonferenz weitere Vereinbarungen zur Gestaltung des Deutschunterrichts an ihrer Schule treffen und im schulinternen Fachcurriculum dokumentieren. Der Vorschlag des schulinternen Fachcurriculums wird von der Fachkonferenz erarbeitet und von der Schulleitung genehmigt (§ 66 Absatz 3 SchulG). Im Zuge der Transparenz ist die jeweils aktuelle Fassung des schulinternen Fachcurriculums auf der Homepage der Schule zu veröffentlichen.

Aspekte	Konkretisierungen
Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • jahrgangsbezogene Schwerpunktsetzungen, Verteilung und Gewichtung von Unterrichtsinhalten und Themen • Orientierung der jeweiligen Unterrichtseinheit an ausgewählten allgemeinen und fachbezogenen Kompetenzen • Einbeziehung außerunterrichtlicher Lernangebote und Projekte • Konkretisierungen fachdidaktischer Prinzipien • Konkretisierungen fachspezifischer Methoden • Auswertung und Nutzung der Ergebnisse zentraler Abschlussarbeiten sowie Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf diese Arbeiten • Auswertung und Nutzung der Ergebnisse von zentralen Vergleichsarbeiten (VERA) und zur Nutzung von Lernstandserhebungen
<i>Fortführung der Tabelle »</i>	

Aspekte	Konkretisierungen
Überfachliche Kompetenzen	<p>Wo / wie lassen sich die Bereiche überfachlicher Kompetenzen (siehe Allgemeiner Teil) in den Unterricht des Faches Deutsch schwerpunktmäßig berücksichtigen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • personale Kompetenzen, z. B. eigenständig und verantwortlich handeln, sich und sein inneres Erleben kreativ ausdrücken, anhand von Texten und Medien erzeugte Irritationen und Dissonanzen aushalten können • soziale Kompetenzen, z. B. sich rücksichtsvoll verständigen, zu zentralen Themen des Miteinanders begründet Stellung beziehen • motivationale Einstellungen, z. B. sich auf unterschiedliche Inhalte einlassen, langfristig und vertiefend arbeiten (an u. a. prozessbezogenen Kompetenzen), eine Arbeitshaltung kultivieren • lernmethodische Kompetenzen, z. B. Lernstrategien aufbauen und anwenden, eigenen Lernprozess reflektieren, positive Fehlerkultur entwickeln • Lernen durch Engagement
Sprachbildung	<ul style="list-style-type: none"> • einheitliche Verwendung von Bezeichnungen und Begriffen, einheitliche Verwendung von Korrektürkürzeln • Wortschatzarbeit mit Fachbegriffen • Einigung auf besonders geeignete Methoden (z. B. scaffolding) und Sprachhilfen für einen sprachsensiblen Deutschunterricht
Differenzierung	<ul style="list-style-type: none"> • Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit hohem Förderbedarf sowie für besonders begabte Schülerinnen und Schüler • Absprachen zur Diagnostik, Differenzierung und Förderung
Lehr- und Lernmaterial	<ul style="list-style-type: none"> • Anschaffung und Nutzung von Lehrbüchern, Wörterbüchern, Nachschlagewerken
Medienkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzung von Textverarbeitung und Präsentationsprogrammen • Beitrag des Faches zur Medienbildung im Rahmen des Schulcurriculums
Grundlegende Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • fachspezifische Absprachen, wo / wie basale Kompetenzen im Deutschunterricht gesichert und gefördert werden, insbesondere Lesen und Schreiben, aber auch kognitive Kompetenzen und sozial-emotionale Kompetenzen • Festlegung, wie die Voraussetzungen für das Erreichen der Mindeststandards gesichert werden können, die im Rahmen der KMK-Kompetenzstufenmodelle festgelegt wurden
Leistungsbeurteilung	<ul style="list-style-type: none"> • Formen der differenzierten Leistungsermittlung • Grundsätze zur Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung
Überarbeitung und Weiterentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • regelmäßige Überprüfung und Weiterentwicklung getroffener Verabredungen

5 Leistungsbeurteilung

Formen der Beurteilung der Leistungen sind darauf ausgerichtet, Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, Kompetenzen, die sie erworben haben, wiederholt und in wechselnden Zusammenhängen unter Beweis zu stellen. Für Lehrerinnen und Lehrer sind die Ergebnisse der begleitenden Diagnostik und Evaluation des Kompetenzerwerbs Anlass, die Zielsetzungen und Methoden ihres Unterrichts zu überprüfen. Für die Schülerinnen und Schüler stellt eine Rückmeldung, die den Kompetenzerwerb begleitet, eine Hilfe für die Selbsteinschätzung sowie eine Unterstützung für das weitere Lernen dar. Es dient damit der Lenkung und Unterstützung des individuellen Kompetenzerwerbs.

Grundsätzlich sind alle in Kapitel 2 ausgewiesenen Kompetenzbereiche bei der Leistungsbeurteilung angemessen zu berücksichtigen. Überprüfungsformen schriftlicher und mündlicher und gegebenenfalls praktischer Art sollen deshalb darauf ausgerichtet sein, die Erreichung der dort aufgeführten Kompetenzerwartungen zu evaluieren. Sie müssen über ein auf Reproduktion angelegtes Abfragen einzelner Daten und Sachverhalte hinausgehen.

In diesem Sinne einer formativen Beurteilung stehen im Unterricht die Diagnostik und das kritische, wertschätzende und individuelle Feedback unter Berücksichtigung des individuellen Lernprozesses im Vordergrund.

Voraussetzung für eine formative sowie eine summative Leistungsbeurteilung ist das Beobachten von Schülerhandlungen durch die Lehrkraft. Dies geschieht vor dem Hintergrund erwarteter Kompetenzen, die sich in Form transparenter, deskriptiver Kriterien formulieren lassen.

Die Unterrichtsbeiträge (mündliche, praktische und schriftliche) sowie die Leistungsnachweise (Klassenarbeiten und gleichwertige Leistungsnachweise) im Fach Deutsch repräsentieren in ihren Aufgabenstellungen die in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz verankerten drei Anforderungsbereiche:

Anforderungsbereich I umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten, Textinhalten und Kenntnissen im gelernten Zusam-

menhang, die Verständnissicherung sowie das Anwenden und Beschreiben geübter Arbeitstechniken und Verfahren.

Anforderungsbereich II umfasst das selbstständige Anordnen, Verarbeiten, Erklären und Darstellen bekannter Sachverhalte (auch auf der Basis von Texten unterschiedlicher medialer Form) unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang und das selbstständige Übertragen und Anwenden des Gelernten auf vergleichbare neue Zusammenhänge und Sachverhalte.

Anforderungsbereich III umfasst das Verarbeiten komplexer Sachverhalte (auch auf der Basis von Texten unterschiedlicher medialer Form) mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Verallgemeinerungen, Begründungen und Wertungen zu gelangen. Dabei wählen die Schülerinnen und Schüler selbstständig geeignete Arbeitstechniken, Strategien und Verfahren zur Bewältigung der Aufgabe, wenden sie auf eine neue Problemstellung an und reflektieren das eigene Vorgehen.

Grundsätze zur Leistungsbeurteilung werden auf der Basis der verbindlichen Fachanforderungen in den Fachkonferenzen beschlossen. Im Sinne einer transparenten Lern- und Leistungskultur sind Schülerinnen und Schülern die Kriterien der Beurteilung bekannt. Darüber hinaus werden sie über die Spezifik externer Formen der Aufgabenstellung und gegebenenfalls der Leistungsbeurteilung (zum Beispiel Abschluss- und Vergleichsarbeiten) informiert und darauf angemessen vorbereitet.

Die Anzahl der Klassenarbeiten als Leistungsnachweise, die inhaltlich überwiegend dem Kompetenzbereich *Schreiben* zugeordnet sind, wird im jeweils gültigen Erlass verbindlich festgelegt. Grundsätzlich werden fortlaufend in allen fünf Bereichen Kompetenzen ermittelt.

5.1 Hinweise zur Leistungsbeurteilung in den einzelnen Kompetenzbereichen

Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören*

Im Deutschunterricht zeigen die Schülerinnen und Schüler in vielfältigen kooperativen Lernsituationen oder bei

der Präsentation von Lernergebnissen ihre mündliche kommunikative Kompetenz. Dabei wird deutlich, über welchen individuellen Stand von Gesprächskultur sie verfügen und inwieweit sie sorgfältig und bewusst sprechen. Außerdem ist zu ermitteln, ob die Schülerinnen und Schüler die Spezifik von Mündlichkeit erfassen.

Bei akustischen Formen der Textbegegnung ist im Sinne des Hörverstehens unter anderem das Textverstehen hinsichtlich wesentlicher Informationen und Aussagen zu ermitteln.

Darüber hinaus können zum Beispiel Textvorträge, Ergebnispräsentationen, szenische Darstellungen oder Analysen von Gesprächssituationen und -beiträgen als gleichwertige Leistungsnachweise oder Unterrichtsbeiträge genutzt werden.

Kompetenzbereich Schreiben

Schülerinnen und Schüler verfassen im Deutschunterricht regelmäßig Texte in vielfältigen Formen und berücksichtigen dabei die Phasen des Schreibprozesses (Planen, Verfassen, Überarbeiten). Zur Beurteilung eigener und fremder Texte sowie der Schreibprozesse nutzen sie während dieser Phasen auch ihre Kenntnis der Kriterien zur Leistungsbeurteilung. Die Lehrkraft ermittelt regelmäßig die Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler. Mit Blick auf die schnell fortschreitende Entwicklung von künstlicher Intelligenz sollte eine Beurteilung von Texten, losgelöst von der Begleitung des Schreibprozesses durch die Lehrkraft, kritisch geprüft werden.

Die Rechtschreibkompetenz wird sowohl als Teilbereich der Textproduktionen als auch im Rahmen systematisch konzipierter Rechtschreibüberprüfungen in Form von Aufgaben zur Wörterbuchbenutzung, zur Fehlersuche und -korrektur an vorgegebenen Texten oder zu Rechtschreibstrategien ermittelt.

Kompetenzbereich Lesen

Im Deutschunterricht lesen die Schüler und Schülerinnen Texte unterschiedlicher Form und Komplexität. Sie trainieren dabei grundlegende Fertigkeiten, wie etwa flüssig zu lesen, und üben Lesetechniken ein. Eine individuelle niedrigschwellige Diagnostik ist in diesem Bereich besonders wichtig. Die Schülerinnen und Schüler

erarbeiten sich weitergehend Strategien zum Leseverstehen. Im Kompetenzbereich Lesen sind im Sinne einer formativen Beurteilung motivierende Rückmeldungen und angepasste Hilfsinstrumente besonders wichtig, um die Schülerinnen und Schüler beim Erwerb dieser grundlegenden Fähigkeit zu unterstützen.

Kompetenzbereich *Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen*

In diesem Kompetenzbereich werden unter Bezug auf die Vorgaben der Fachanforderungen im Rahmen gleichwertiger Leistungsnachweise oder Unterrichtsbeiträge analytische und produktive Aufgaben bearbeitet. Dabei wird beurteilt, inwieweit Informationen aus Texten entnommen, miteinander verknüpft und mit dem individuellen Vorwissen verbunden werden können. Darüber hinaus fordern Aufgabenstellungen den Nachweis über ein Grundlagenwissen zu Texten, Inhalten und Strukturen.

Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*

Sprachliche Kompetenzen werden im Kontext aller Kompetenzbereiche als Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich des Sprachsystems und des Sprachgebrauchs ermittelt. Dabei wird – im Mündlichen wie im Schriftlichen – vor allem die Sprachfunktion im Satz und Textzusammenhang berücksichtigt. Aufgaben im Rahmen der gleichwertigen Leistungsnachweise und Unterrichtsbeiträge werden in thematische und funktionale Zusammenhänge eingebunden.

5.2 Leistungsbeurteilung im Zeugnis

Zeugnisnoten können sich aus den folgenden zwei Beurteilungsbereichen zusammensetzen: Unterrichtsbeiträge und Leistungsnachweise.

Bei der Bildung der Zeugnisnote hat der Bereich der Unterrichtsbeiträge ein stärkeres Gewicht als der Bereich der schriftlichen Leistungsnachweise.

Unterrichtsbeiträge

Unterrichtsbeiträge umfassen alle Leistungen, die sich auf die Mitarbeit und Mitgestaltung im Unterricht und im unterrichtlichen Kontext beziehen. Zu ihnen gehören

sowohl mündliche und schriftliche als auch praktische Leistungen, zum Beispiel

- Texte aus dem Unterricht,
- Hausaufgaben,
- Lesetagebuch, Schreibportfolio, Mappe, Stationenarbeit, Projektbeitrag, Praktikumsbericht,
- Kenntnisse über Autorinnen und Autoren und deren Werke,
- Buchvorstellung,
- Dokumentation von Hör- und Leseverstehen,
- Referat, Präsentation von Ergebnissen (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit),
- Vortrag, Rede, Inszenierung,
- Beitrag zur Schul- oder Klassenzeitung,
- Nachweis von Kenntnissen in Rechtschreibung und Grammatik,
- Identifizierung und Wertung sprachlicher Mittel.

Leistungsnachweise: Klassenarbeiten und gleichwertige Leistungsnachweise

Die Mindestzahl der Leistungsnachweise, die in Form von Klassenarbeiten zu erbringen sind, richtet sich nach dem Erlass in der jeweils gültigen Fassung.

Gleichwertige Leistungsnachweise entsprechen dem Anspruch an eine Klassenarbeit und dem vorgegebenen zeitlichen Umfang – einschließlich der zusätzlichen Zeit für Vorbereitung und Überarbeitung. Die Fachkonferenz beschließt, welcher der Unterrichtsbeiträge als gleichwertiger Leistungsnachweis herangezogen werden kann. Sie einigt sich über die entsprechenden Beurteilungskriterien und erstellt dazu gegebenenfalls Beurteilungsbögen.

Von der vorgeschriebenen Zahl der Leistungsnachweise sind pro Jahrgangsstufe jeweils mindestens drei Textproduktionen zu schreiben. Maximal eine Textproduktion darf als gleichwertiger Leistungsnachweis von der Fachkonferenz beschlossen werden. Hierbei muss sichergestellt werden können, dass ein von der Schülerin beziehungsweise vom Schüler eigenständig verfasster schriftlicher Teil enthalten ist, der in Komplexität und Anspruch mit dem einer Textproduktion im Rahmen einer Klassenarbeit vergleichbar ist.

Das Diktat ist als Klassenarbeit nur in der Kombination mit weiteren Aufgabenformaten aus dem Bereich Orthografie und Grammatik möglich.

Klassenarbeiten dauern 45 bis 90 Minuten, in den Jahrgangsstufen 9 und 10 können zur Vorbereitung auf die Prüfungen für den Ersten allgemeinbildenden Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss Klassenarbeiten in der Länge von 135 Minuten geschrieben werden. Zusätzlich kann Zeit für die Vorarbeiten (zum Beispiel Materialbearbeitung, Planung) und für die Überarbeitung eingeplant werden.

Textproduktionen lassen sich schwerpunktmäßig folgenden Schreibfunktionen zuordnen:

Schreibfunktionen (schwerpunktmäßig)	Beispiele
• ausdrücken	• textsortenorientierte Formen des Erzählens oder Berichtens o. Ä.
• ausdrücken / darstellen	• Brief • Kurznachrichten-Gestaltung • gestaltendes Schreiben, auch als Fortsetzung
• darstellen (auf Basis von Material und Textquellen)	• Bericht • Beschreibung • Anleitung • Inhaltsangabe • Charakteristik • Ergebnisdarstellung einer Textuntersuchung (ggf. aspektorientiert) • Analyse eines pragmatischen Textes • Textüberarbeitung (hinsichtlich Inhalt, Aufbau und Formulierungen) • (Lexikon-)beitrag (materialgestützt)
• darstellen / appellieren	• Erörterung zu literarischen oder pragmatischen Texten
• appellieren (auch auf Basis von Material und Textquellen)	• begründete Stellungnahme • Leserbrief • Rezension / Kritik (Buch, Spiel, Film...) • Beschwerdebrief / Forderungen / Aufruf • Schlussteil einer Deutung oder Analyse

Die Überprüfbarkeit der Schreibfunktionen ist wesentlich für Aufgaben schriftlicher Leistungsnachweise. Diese können neben eigenständig verfassten Texten auch Fortsetzungen oder Überarbeitungen sein.

Verstehensleistung und Darstellungsleistung

Die Notenbildung für Textproduktionen erfolgt auf Grundlage der Gesamtwürdigung der erbrachten Leistung. Dabei werden die Verstehensleistung und die Darstellungsleistung beurteilt.

Die beiden Bereiche Verstehensleistung und Darstellungsleistung werden zunächst getrennt beurteilt: Die Beurteilung wird transparent gemacht, die Teilbereiche werden differenziert und kriterienorientiert beurteilt. Dabei umfasst die Verstehensleistung den Teilbereich der inhaltlichen Qualität einer Textproduktion und orientiert sich an folgenden Kriterien:

- Aufgabenverständnis,
- Verständnis eines zu analysierenden oder zu deutenden Textes,
- sachliche Richtigkeit,
- Vielfalt der Gesichtspunkte,
- inhaltliche Kohärenz (Schlüssigkeit, Folgerichtigkeit, Begründetheit der Aussagen und Herstellen geeigneter Zusammenhänge),
- argumentative Begründung eigener Urteile, Stellungnahmen und Wertungen,
- Differenziertheit und dem Umfang von fachlichen Kenntnissen.

Die Darstellungsleistung bezieht sich auf Kriterien, wie etwa:

- Textsortenpassung und Textaufbau,
- Fachsprache,
- Umgang mit Bezugstexten und Materialien (zum Beispiel Zitierweise, Verweise, indirekte Rede),
- Ausdruck und Stil,
- standardsprachliche Normen.

Je nach Aufgabenstellung können bei der Gewichtung der einzelnen Kriterien innerhalb der Verstehens- und Darstellungsleistung unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Teilnoten werden für die beiden Berei-

che der Verstehens- und Darstellungsleistung jeweils unter Berücksichtigung der oben genannten Kriterien gebildet. Auf der Grundlage einer Gesamtwürdigung der erbrachten Leistung und unter Berücksichtigung der Aufgabenstellung ist eine Gesamtnote auszuweisen. Sie wird nach fachlicher Einschätzung aus der Teilnote für die Verstehensleistung und der Teilnote für die Darstellungsleistung festgelegt. Die Gewichtung von Verstehens- und Darstellungsleistung erfolgt in Abhängigkeit von der Aufgabenstellung.

Bei der Gesamtnote hat der Bereich Verstehensleistung in der Regel ein stärkeres Gewicht als der Bereich der Darstellungsleistung.

Beurteilung von Rechtschreibkompetenz

Schülerinnen und Schüler verschriften Wörter und Texte auf der Grundlage ihrer derzeitigen schriftsprachlichen Kompetenz. Verletzungen der orthografischen Normen geben demnach einen Hinweis auf ihre bereits vorhandenen oder noch nicht vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich der Rechtschreibung. Deshalb werden Rechtschreibfehler vor allem qualitativ – gegebenenfalls mit Unterstützung durch einen Analysebogen – innerhalb der Darstellungsleistung beurteilt.

Grundsätzlich fließen in die Beurteilung der standardsprachlichen Normen nur diejenigen Bereiche der Rechtschreibung, der Zeichensetzung wie auch der Grammatik ein, die bereits im Unterricht erarbeitet wurden.

Bei der Leistungsbeurteilung im Zeugnis erhält die Textproduktion als komplexere Leistung mehr Gewicht als Formen zur Ermittlung von Rechtschreib- oder grammatischer Kompetenz.

5.3 Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I

Grundlage der Abschlussprüfungen sind die in den Fachanforderungen beschriebenen und in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz verankerten Kompetenzerwartungen. Einzelheiten der Gestal-

tung des Ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses oder des Mittleren Schulabschlusses sind in den Durchführungsbestimmungen in ihrer jeweils gültigen Fassung geregelt.

Die schriftliche Prüfung ist geeignet, abschlussbezogen individuelle Kompetenzstände zu ermitteln. Dazu werden Aufgaben gestellt, die die Vielfalt der Anforderungsbereiche I bis III angemessen repräsentieren. In die Aufgaben sind Operatoren integriert, die den Anforderungsbereichen zuzuordnen sind.

Anders als in Lern- und Leistungsaufgaben im Rahmen des Kompetenzerwerbs im Unterricht sind die Schwierigkeitsgrade von Aufgaben in zentralen Abschlussarbeiten nicht immer aufsteigend, sondern gemischt. Außerdem unterscheiden sie sich in den Formaten und sind voneinander unabhängig. Diese Unterscheidungen sind Ansprüchen an ein empirisch fundiertes Testformat geschuldet. Dementsprechend weicht die Konzeption zentral gestellter Abschlussarbeiten von der Konzeption individueller Lern- und Leistungsaufgaben und deren Beurteilungspraxis im Unterricht ab.

Grundlage für die Beurteilung der Prüfungsleistungen sind die den einzelnen Aufgaben zugeordneten Erwartungshorizonte, die sich je nach Aufgabenformat unterscheiden. So gibt es für geschlossene Formate Musterlösungen und für halboffene oder offene Formate Beispiele für sinngemäß richtige Lösungen oder entsprechende Rahmensetzungen und Hinweise. Allen Lösungen werden detaillierte Bepunktungen zugeordnet. Auf der Grundlage einer festgelegten Gesamtpunktzahl ermöglicht ein Beurteilungsschlüssel die Ermittlung der Gesamtnote.

III Fachanforderungen Deutsch Sekundarstufe II

1 Das Fach Deutsch in der Sekundarstufe II

Grundlagen und Lernausgangslage

Der Unterricht in der Oberstufe baut auf den in der Sekundarstufe I erworbenen Kompetenzen und durch die Fachanforderungen für die Sekundarstufe I beschriebenen Kompetenzerwartungen auf. Grundlage für den Deutschunterricht in der Oberstufe sind die *Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife* (2012). Er findet im Kernfach Deutsch auf erhöhtem und grundlegendem Anforderungsniveau statt.

Im Deutschunterricht der Oberstufe bilden die Halbjahresthemen in Verbindung mit den thematischen Vorgaben für die schriftliche Abiturprüfung (Themenkorridor) den inhaltlichen Rahmen. Die Inhalte und Wissensbestände, die in den domänenspezifischen Kompetenzbereichen festgelegt sind, sind innerhalb der Halbjahresthemen zu entfalten.

Es ist Aufgabe der Fachkonferenzen, auf der Grundlage der Fachanforderungen konkrete und verbindliche Absprachen für das schulinterne Fachcurriculum zu treffen und so den kumulativen Aufbau von Kompetenzen über die einzelnen Jahrgangsstufen hinweg festzulegen.

Der Beitrag des Faches zur allgemeinen und fachlichen Bildung

Die Fachanforderungen Deutsch zeigen auf, welche sprachlichen und literarischen Kenntnisse und Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Oberstufe bis zur Abiturprüfung erwerben. Die genannten Inhalte und Wissensbestände stehen ihnen in der Abiturprüfung als Orientierungswissen zur Verfügung.

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit dem Einfluss von Literatur, Sprache, Kommunikation und Medien auf ihr Bild von Wirklichkeit auseinander.

Ziel des Deutschunterrichts der Oberstufe ist die Weiterentwicklung der Lesekompetenz, die grundlegend für alles Lernen ist. Die einzelnen Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts: *Lesen, Schreiben, Sprechen* und *Zuhören* und die fachspezifischen Domänen:

Sich mit Literatur und Medien auseinandersetzen und Sprache und Sprachgebrauch reflektieren greifen dabei stark ineinander und ergänzen sich gegenseitig. Die Unterrichtseinheiten im Fach Deutsch integrieren alle Bereiche. Sprache, Literatur und Medien sind dabei immer zugleich Lerngegenstände und Lernmedien.

Lesekompetenz wird definiert als die Fähigkeit, Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Dabei ist stets von einem weiten Textbegriff auszugehen. Das Textverstehen ist dabei als aktive (Re-)Konstruktionsleistung der Schülerinnen und Schüler zu verstehen, sie (re-)konstruieren eine Textbedeutung.

Die in Texten enthaltenen Aussagen verbinden die Schülerinnen und Schüler aktiv mit ihrem Vor-, Welt- und Sprachwissen. Im Deutschunterricht dient die Auseinandersetzung mit Texten sowohl dem Wissenserwerb, der Entwicklung von kulturellem Bewusstsein und dem Verständnis sozialer Strukturen und gesellschaftlichen Wandels als auch der Kommunikation, der Förderung von Teamfähigkeit und sozialer Kompetenz, der Entwicklung von ästhetischer Sensibilität und sprachlicher Differenziertheit. Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Texten auseinander, um Fremdes und Anderes wahrzunehmen und anzuerkennen, um Empathie zu entwickeln, um sich in der Welt zu orientieren, sich eine Meinung zu bilden und ihr Wissen zu vertiefen. Sie reflektieren ihre eigene Weltsicht, ihr Menschenbild, alternative Lebensentwürfe und mögliche andere Welten.

Didaktische Leitlinien

Der Deutschunterricht in der Oberstufe öffnet Wege, um Schülerinnen und Schüler durch den Erwerb literaler Kompetenzen im Handlungsfeld von Literatur und Medien handlungs- und kritikfähig zu machen. Sie erkennen dabei auch, inwiefern die in Literatur und Medien dargestellte Wirklichkeit das Ergebnis einer sprachlichen Konstruktion ist. Durch einen bewussten Sprachgebrauch und einen reflektierten Umgang mit seinen Inhalten leistet der

Deutschunterricht somit einen wesentlichen Beitrag zur Ich-Entwicklung und befähigt zur Teilhabe am kulturell-literarischen Leben.

Darüber hinaus entwickeln die Schülerinnen und Schüler produktive und rezeptive Text- und Gesprächskompetenz. Sie bilden ein literaturgeschichtliches und ästhetisches Bewusstsein aus. Sie entwickeln ihre Argumentations- und Reflexionsfähigkeit bezogen auf die Inhalte des Faches sowie fächerübergreifend. Der erweiterte Textbegriff schließt dabei alle medialen Formen als Unterrichtsgegenstände ein, sofern sie unter die fachspezifischen Domänen fallen.

Der Unterricht im Fach Deutsch fördert die allgemeine Lernfähigkeit und Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler. Selbstorganisiertes und projektorientiertes Arbeiten sind in diesem Zusammenhang feste Bestandteile des Deutschunterrichts. Das Fach Deutsch leistet in der Oberstufe einen wesentlichen Beitrag zur Vorbereitung auf das Studium und die Berufsausbildung, indem es wissenschaftspropädeutisch ausgerichtet ist. Es unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, auf der Basis des sicheren Gebrauchs geschriebener und gesprochener Sprache die Fähigkeit zur Teilhabe an Gesellschaft und Kultur zu entwickeln. Mithilfe eines reflexiven, historische und interkulturelle Dimensionen einbeziehenden Bewusstseins, das der Deutschunterricht exemplarisch vermittelt, werden die Schülerinnen und Schüler darauf vorbereitet, mit den Herausforderungen von Gegenwart und Zukunft umzugehen. In diesem Kontext trägt das Fach maßgeblich zur Persönlichkeitsbildung bei und erfüllt eine wichtige Orientierungsfunktion.

Anforderungsniveaus und Anforderungsbereiche

Die Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife unterscheiden das grundlegende und das erhöhte Anforderungsniveau. Der Unterricht im Kernfach Deutsch findet auf erhöhtem Anforderungsniveau statt. Das grundlegende Anforderungsniveau ist relevant für Abiturprüfungen gemäß der Verordnung für Externenprüfung (APVO-EW).

Für die Gestaltung des Unterrichts, die Erstellung von

Aufgaben und die Bewertung von Unterrichtsbeiträgen und Leistungsnachweisen sind folgende Anforderungsbereiche der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für die Sekundarstufe II (2012) zu berücksichtigen:

Anforderungsbereich I umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten und Kenntnissen im gelernten Zusammenhang, die Verständnissicherung sowie das Anwenden und Beschreiben geübter Arbeitstechniken und Verfahren.

Anforderungsbereich II umfasst das selbstständige Auswählen, Anordnen, Verarbeiten, Erklären und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang und das selbstständige Übertragen und Anwenden des Gelernten auf vergleichbare neue Zusammenhänge und Sachverhalte.

Anforderungsbereich III umfasst das Verarbeiten komplexer Sachverhalte mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Verallgemeinerungen, Begründungen und Wertungen zu gelangen. Dabei wählen die Schülerinnen und Schüler selbstständig geeignete Arbeitstechniken und Verfahren zur Bewältigung der Aufgabe, wenden sie auf eine neue Problemstellung an und reflektieren gegebenenfalls das eigene Vorgehen.

2 Kompetenzbereiche

2 Kompetenzbereiche

Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz unterscheiden die prozessbezogenen Kompetenzen *Sprechen und Zuhören*, *Schreiben* und *Lesen* und die domänenspezifischen Kompetenzbereiche *Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen* und *Sprache und Sprachgebrauch reflektieren*.

In den Kompetenzbereichen *Sprechen und Zuhören*, *Schreiben* und *Lesen* werden prozessbezogene Bildungsstandards formuliert. Sie sind für alle Schülerinnen und Schüler im Sinne der propädeutischen Zielsetzung der Oberstufe – gleichsam als Handwerkszeug – unverzichtbar.

Prozessbezogene Kompetenzen

Sprechen und Zuhören

Die Schülerinnen und Schüler handeln in persönlichen, fach- und berufsbezogenen und öffentlichen Kommunikationssituationen angemessen und adressatengerecht.

Sie zielen in ihren Gesprächen auf Verständigung und zeigen ein respektvolles Gesprächsverhalten. Sie sind in der Lage, in verschiedenen Gesprächsformen und in unterschiedlichen Rollen kommunikativ zu handeln und dabei nonverbale und stimmliche Mittel bewusst zu nutzen. Sie können mündliche

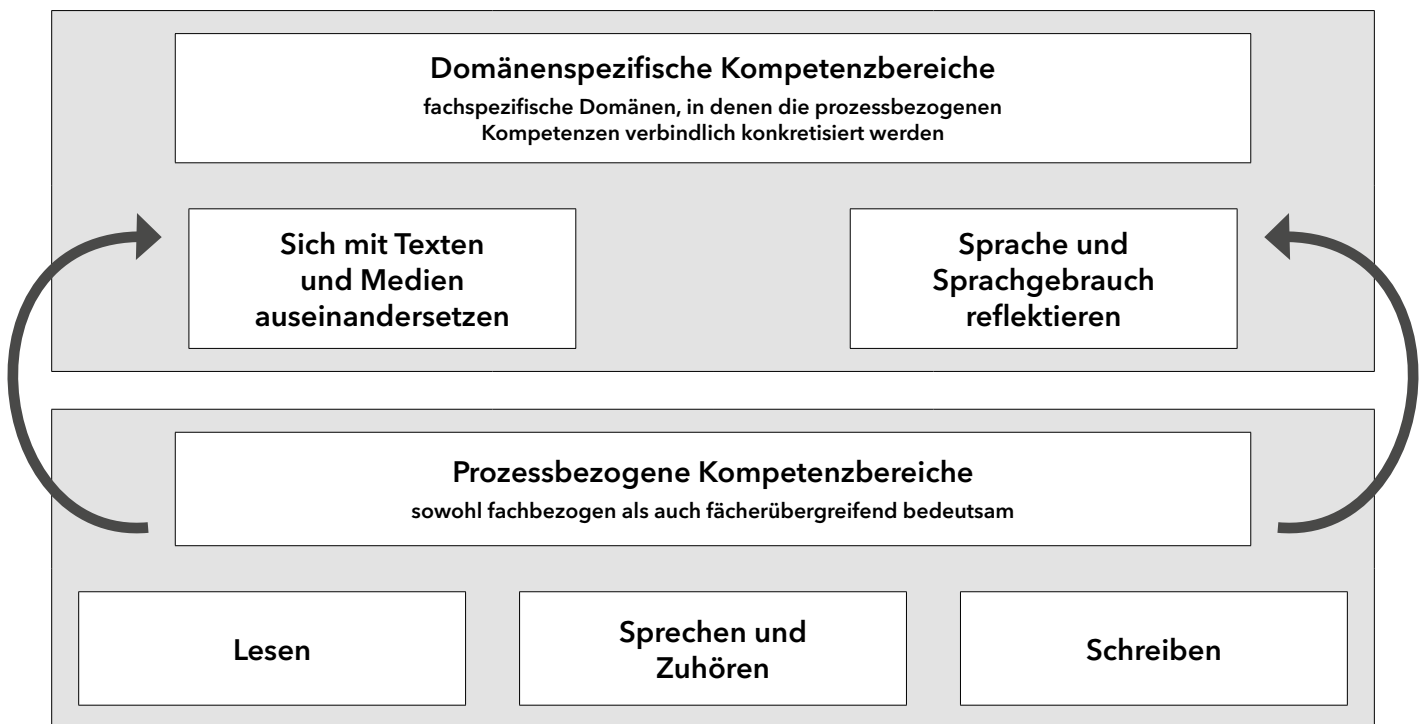


Abbildung: Kompetenzmodell Sekundarstufe II

Sie ermöglichen allen Schülerinnen und Schülern eine angemessene mündliche und schriftliche Verständigung sowie eine differenzierte Anwendung von Texterschließungsverfahren und Arbeitstechniken. Die Schülerinnen und Schüler wenden prozessbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten im Erwerb der domänenspezifischen Inhalte und Wissensbestände konkret an.

Kommunikationssituationen analysieren und den Verlauf fachlich anspruchsvoller monologischer und dialogischer Gesprächsformen konzentriert verfolgen. Sie können Argumentation und Intention der Gesprächspartner wiedergeben oder zusammenfassen sowie ihr Verständnis durch Mitschriften und Notizen sichern.

Die folgenden Kompetenzen sind zu erwerben:

Dialogische Gesprächsformen: Mit anderen sprechen

- während des Zuhörens parallel eigene Äußerungen planen und diese in ihrer Wirkung einschätzen,
- sich in eigenen Gesprächsbeiträgen explizit und zielführend auf andere beziehen,
- in kontroversen Strittiges identifizieren und eigene Positionen vertreten,
- auf konstruktive Weise eigenes und fremdes Gesprächsverhalten beobachten, reflektieren und besprechen,
- nach Geboten der Fairness kommunizieren und Strategien unfairer Kommunikation erkennen,
- Diskussionen, Debatten und Präsentationen selbstständig moderieren,
- in Simulationen von Prüfungs- und Bewerbungsgesprächen angemessen verbal und nonverbal handeln.

Monologische Gesprächsformen: Vor anderen sprechen

- anspruchsvolle Fachinhalte verständlich referieren, auch durch selbst verfasste Erläuterungen / Erklärungen,
- literarische und pragmatische Texte sinngebend und der Form entsprechend vortragen,
- einzeln und gemeinsam mit anderen argumentierende und erklärende Beiträge präsentieren,
- kontextangemessen, funktional, kreativ verschiedene Medien und Präsentationstechniken einsetzen und das eigene Vorgehen erläutern,
- umfangreiche Redebeiträge zu komplexen Sachverhalten selbstständig und adressatengerecht präsentieren.

Schreiben

Die Schülerinnen und Schüler verfassen inhaltlich angemessene und kohärente Texte. Sie gestalten ihre Texte aufgabengemäß und konzeptgeleitet. Sie schreiben zielorientiert und gegebenenfalls adressatenbezogen. Dabei gehen sie normgerecht, sprachlich variabel und stilistisch stimmig vor. Sie schreiben entsprechend der jeweiligen Aufgabenstellung in unterschiedlichen Textformen. Die folgenden Kompetenzen sind zu erwerben:

Schreibstrategien anwenden

- Texte orthografisch und grammatisch korrekt, fachsprachlich präzise, prägnant und stilistisch angemessen verfassen,

- aus anspruchsvollen Aufgabenstellungen konkrete Schreibziele und Schreibpläne entwickeln,
- komplexe Texte unter Beachtung von Textkonventionen eigenständig oder kooperativ strukturieren und dabei auch digitale Werkzeuge einsetzen,
- aus selbst recherchierten Informationsquellen Relevantes für die eigene Textproduktion auswählen und in geeigneter Form aufbereiten,
- Textbelege und andere Quellen korrekt zitieren beziehungsweise paraphrasieren,
- Texte hinsichtlich inhaltlicher, funktionaler und stilistischer Kriterien ergebnisorientiert und im Hinblick auf die Geschlossenheit der Darstellung überarbeiten,
- die Stadien ihrer Schreibprozesse und Kompetenzentwicklung dokumentieren und reflektieren.

In unterschiedlichen Textformen schreiben

Die Schülerinnen und Schüler nutzen Schreibstrategien für die Produktion komplexer informierender, erklärender, argumentierender und gestaltender Textformen. Sie schreiben dabei selbstständig und aufgabenbezogen und nutzen auch digitale Textverarbeitung. Sie verwenden vorgegebene Textmuster für die eigene Textproduktion. Die folgenden Kompetenzen sind zu erwerben:

Informierend schreiben

Die Schülerinnen und Schüler informieren adressatenbezogen, zielorientiert und geordnet über Sachverhalte und Texte. Dazu gehören:

- eigenes Wissen über literarische, sprachliche und andere Sachverhalte geordnet und differenziert darstellen,
- Aufbau, inhaltlichen Zusammenhang und sprachlich-stilistische Merkmale eines Textes selbstständig fachgerecht beschreiben,
- Inhalte und Argumentationen komplexer Texte zusammenfassen, exzerpieren und referieren.

Erklärend und argumentierend schreiben

Die Schülerinnen und Schüler schreiben erklärend und argumentierend über strittige oder fragliche Sachverhalte unter Bezug auf literarische oder pragmatische Texte unterschiedlicher medialer Form und auf eigenes Wissen. Sie integrieren informierende Textpassagen in erklärende und argumentierende Textformen.

Die folgenden Kompetenzen sind zu erwerben:

- zu einem gegebenen komplexen Sachverhalt eine Untersuchungsfrage formulieren, die Auswahl der Untersuchungsaspekte begründen und den Untersuchungsgang skizzieren,
- Schlussfolgerungen aus ihren Analysen, Vergleichen oder Diskussionen von Sachverhalten und Texten ziehen und die Ergebnisse in kohärenter Weise darstellen,
- eigene Interpretationsansätze zu literarischen Texten entwickeln und diese argumentativ-erklärend darstellen, auch unter Berücksichtigung von Ideengehalt, gattungs- und epochenspezifischen Merkmalen sowie literaturtheoretischen Ansätzen,
- bei der Auseinandersetzung mit Texten deren historische, kulturelle, philosophische, politische oder weltanschauliche Bezüge, auch in ihrer Relevanz für die Arbeitswelt, verdeutlichen,
- zu fachlich strittigen Sachverhalten und Texten differenzierte Argumentationen entwerfen, diese strukturiert entfalten und die Prämissen ihrer Argumentationen reflektieren,
- in Anlehnung an journalistische, populärwissenschaftliche oder medienspezifische Textformen eigene Texte schreiben,
- wissenschaftspropädeutische Texte, zum Beispiel Fach- oder Seminararbeiten, planen, strukturieren, verfassen und überarbeiten.

Gestaltend schreiben

Die Schülerinnen und Schüler halten eigene Ideen, Fragestellungen, Ergebnisse von Textanalysen und -interpretationen in kreativ gestalteten Texten fest.

Die folgenden Kompetenzen sind zu erwerben:

- nach literarischen oder nicht-literarischen Vorlagen Texte neu, um- oder weiterschreiben, die Korrespondenz von Vorlage und eigenem Text beachten und dabei ein ästhetisches Ausdrucksvermögen entfalten,
- ästhetische, epistemische, reflexive Textformen wie Essay, Tagebuch, Gedicht, Brief zur Selbstreflexion, Wissensbildung und Entfaltung des ästhetischen Ausdrucksvermögens in literarischen oder pragmatischen Zusammenhängen verwenden,
- Texte für unterschiedliche Medien gestaltend schreiben.

Lesen

Die Schülerinnen und Schüler wenden selbstständig Strategien und Techniken zur Erschließung von linearen und nichtlinearen Texten in unterschiedlicher medialer Form an und reflektieren diese. Sie lesen umfangreiche und komplexe Texte und erweitern so ihr kultur- geschichtliches und domänenspezifisches Orientierungswissen. Die folgenden Kompetenzen sind zu erwerben:

- den komplexen Zusammenhang zwischen Teilaspekten und dem Textganzen erschließen,
- aus anspruchsvollen Aufgabenstellungen angemessene Leseziele entwickeln und diese für die Textrezeption nutzen,
- beim Lesen ihre individuellen Textdeutungen durch unterschiedliche Interpretations- und Analyseverfahren überprüfen,
- erkennen, dass ihre Deutungshypothesen vorläufig sind und kontinuierlich überarbeitet werden müssen,
- Verständnisschwierigkeiten identifizieren und sie zum Anlass eines textnahen Lesens nehmen,
- Kontextwissen heranziehen, um Verständnisschwierigkeiten zu überwinden,
- Rückschlüsse aus der medialen Präsentation und Verbreitungsform eines Textes ziehen,
- Geltungsansprüche von Texten reflektieren und das Ergebnis in das Textverstehen einbeziehen,
- die Qualität von Textinformationen vor dem Hintergrund ihres fachlichen Wissens prüfen und beurteilen,
- ihr Fach- und Weltwissen flexibel einsetzen, um das Textverständnis zu vertiefen und die Relevanz des Gelesenen einzuschätzen,
- sich in der Anschlusskommunikation über das eigene und fremde Textverstehen austauschen,
- beim Lesen ihr fachliches Wissen selbstständig zur Erschließung und Nutzung anspruchsvoller Texte heranziehen.

Domänenspezifische Kompetenzbereiche

In den domänenspezifischen Kompetenzbereichen *Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen* und *Sprache und Sprachgebrauch reflektieren* werden die prozessbezogenen Kompetenzen angewendet. Während der Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* in der Sekundarstufe I eher instrumentellen

Charakter hat, besitzt der Bereich *Sprache und Sprachgebrauch reflektieren* in der Oberstufe eine eigene Qualität. Im Kompetenzbereich *Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen* wird ein weiter Textbegriff zugrunde gelegt, der sowohl geschriebene als auch gesprochene Sprache umfasst.

Die nachfolgenden tabellarischen Übersichten dienen der Transparenz der Leistungsanforderungen im Deutschunterricht. Sie verknüpfen domänenspezifische und prozessbezogene Kompetenzen und ordnen ihnen Inhalte und Wissensbestände zu.

In der ersten Spalte finden sich die verbindlichen Kompetenzbeschreibungen für die Allgemeine Hochschulreife in der Systematik der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. In der zweiten Spalte werden daran orientierte verbindliche Inhalte und Wissensbestände soweit möglich und erforderlich als Unterrichtsgegenstände ausgeführt. In der dritten Spalte werden Unterrichtsinhalte und Wissensbestände konkretisiert. Diese sind von unterschiedlicher Komplexität, sie entsprechen nicht konkreten Unterrichtsvorhaben, sondern sind von der Lehrkraft in integrativ angelegten und thematisch ausgerichteten Unterrichtseinheiten zu gestalten. Die vorliegenden Konkretisierungen sind als fachliche Auslegungen zu verstehen, die durch gleichwertige Unterrichtsgegenstände auf der Grundlage von Fachschaftsbeschlüssen ergänzt oder ersetzt werden können.

Inhalte und Wissensbestände, die bereits in der Sekundarstufe I angelegt sein sollten, sind durch *Kursivsetzung* hervorgehoben.

Die Unterscheidung von grundlegendem und erhöhtem Anforderungsniveau ist aus den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife übernommen worden. Bildungsstandards mit erhöhtem Anforderungsniveau sind in den folgenden Tabellen mit „eA“ ausgewiesen. Das grundlegende Anforderungsniveau ist zudem relevant für Abiturprüfungen gemäß der Verordnung für Externenprüfung (APVO-EW).

Verbindliche Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz und textsortenspezifische Wissensbestände

Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen

Erzähltexte

KMK-Bildungsstandards	Inhalte und Wissensbestände	Konkretisierung
<p>Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung literarischer Texte analysieren, Sinnzusammenhänge zwischen einzelnen Einheiten dieser Texte herstellen und sie als Geflechte innerer Bezüge und Abhängigkeiten erfassen</p>	<p>unterschiedliche Prosaformen</p>	<p>Roman, Novelle, Erzählung, Kurzgeschichte, (Kunst-)Märchen, Parabel, Fabel, Kurzprosa</p>
	<p>Erzähltheorie</p>	<p>Wer erzählt? Unterscheidung von Autorin / Autor und Erzählerin / Erzähler</p>
	<p>Erzählformen</p>	<p>Stellung der Erzählerin / des Erzählers zur erzählten Welt: Wer spricht? (Ist die Erzählerin / der Erzähler Teil der erzählten Welt oder steht er außerhalb?) Erzählerfigur Wie steht die erzählerin / der Erzähler zu ihren / seinen Figuren und dem erzählten Geschehen? Figurensicht, erzählendes vs. erlebendes Ich Zuverlässigkeit vs. Unzuverlässigkeit des Erzählens</p>
	<p>Darbietungsform</p>	<p>Wie wird erzählt? Fokalisierung Erzählerbericht und Figurenrede, direkte / indirekte Rede; erzählte Figurenrede; Wiedergabe von mentalen Prozessen (innerer Monolog, Bewusstseinsstrom, erlebte Rede) Erzählerreflexion, Selbstreflexion des Erzählens</p>
	<p>Zeitgestaltung</p>	<p>Chronologie; Vorausdeutungen und Rückblenden; Wiederholungen; erzählte Zeit vs. Erzählzeit (Zeitraffung, ZeitdeÜung und Zeitdeckung)</p>
	<p>Räume</p>	<p>symbolische Bedeutung von Räumen; Raumsemantik</p>
	<p>Komposition</p>	<p>ein- und mehrsträngiges Erzählen, Binnen- und Rahmenerzählung; Montage</p>

KMK-Bildungsstandards	Inhalte und Wissensbestände	Konkretisierung
	<p>Bildlichkeit</p> <p>Merkmale des Stils</p> <p>rhetorische Figuren</p> <p>Inhalt</p>	<p>Metapher / Personifikation, Symbolik, Vergleich, Leitmotive</p> <p>Wortwahl, Satzbau</p> <p><i>Alliteration, Anapher, Antithese, Ellipse, Euphemismus, Hyperbel, Inversion, Klimax, Parallelismus, rhetorische Frage, Wiederholung; Wortspiel</i></p> <p><i>Ironie</i></p> <p><i>Leserlenkung / Sympathie lenkung</i></p> <p>Was wird erzählt?</p> <p>Thema, Stoff, Motiv</p> <p>Ort / Zeit, Figuren</p> <p>Handlung: <i>Haupt- / Nebenhandlung</i> (Entwicklung, <i>Konflikt / -verlauf</i>, Motivation),</p> <p>Figurenkonzeption, <i>Protagonisten, Nebenfiguren</i></p> <p><i>Figurenkonstellation</i></p> <p>räumliche und zeitliche Situierung der fiktiven Handlung</p>
eigenständig ein Textverständnis formulieren, in das persönliche Leseerfahrungen und alternative Lesarten des Textes einbezogen werden, und auf der Basis eigener Analyseergebnisse begründen	textnahe Lektüre, textbezogene Deutung und intersubjektive Überprüfung	textnahes Lesen, Entwickeln und Überprüfen einer Deutungsthese: These - Begründung - direktes oder indirektes Zitat - Erklärung / Deutung des Zitats - gedankliche Rückbindung an These
das Textverständnis argumentativ durch gattungspoetologische und literaturgeschichtliche Kenntnisse über die Literaturepochen von der Aufklärung bis zur Gegenwart stützen	erweiterter Deutungsansatz, gattungspoetologische und literaturgeschichtliche Kenntnisse	Kenntnisse von unterschiedlichen Textformen
	Epochenbegriff	Romantik, Realismus, Jahrhundertwenden, Erzählliteratur der Moderne, der Postmoderne und zeitgenössische Erzählliteratur
		Problematisierung
<i>Fortführung der Tabelle »</i>		

2 Kompetenzbereiche

KMK-Bildungsstandards	Inhalte und Wissensbestände	Konkretisierung
eA den besonderen poetischen Anspruch und die ästhetische Qualität literarischer Texte vor dem Hintergrund ihrer Kenntnisse in den Bereichen Poetologie und Ästhetik erläutern	poetologische und ästhetische Kenntnisse; Mehrdeutigkeit und Offenheit als Qualitätsanspruch literarischer Texte; Krise des Erzählens	Aspekte der Romantheorie, zum Beispiel Hegel, Fontane traditionelles vs. modernes Erzählen
relevante Motive, Themen und Strukturen literarischer Schriften, die auch über Barock und Mittelalter bis in die Antike zurückreichen können, vergleichen und in ihre Texterschließung einbeziehen	Intertextualität durch Vergleich und historische Kontextualisierung von Texten	Vergleich von Themen, Stoffen oder Motiven: Liebe, Familie, der Einzelne und die Gesellschaft, Identität etc. Vergleich von Strukturen, traditionelle vs. moderne Erzählweisen
eA Kenntnisse wissenschaftlicher Sekundärtexte, philosophischer Schriften und historischer Abhandlungen in die Kontextualisierung literarischer Werke einbeziehen	Kontextualisierung durch Sekundärtexte	
Mehrdeutigkeit als konstitutives Merkmal literarischer Texte nachweisen	alternative Lesarten und Interpretationen vergleichen, Mehrdeutigkeiten wahrnehmen	Grundfragen der Interpretation Hermeneutik, Strukturalismus, Dekonstruktion
diachrone und synchrone Zusammenhänge zwischen literarischen Texten ermitteln und Bezüge zu weiteren Kontexten herstellen	kontextbezogene Deutungsansätze	historischer, biographischer Deutungsansatz
eA in die Erörterung der in literarischen Werken enthaltenen Herausforderungen und Fremdheitserfahrungen geistes-, kultur- und sozialgeschichtliche Entwicklungen einbeziehen		psychologischer, literaturgeschichtlicher, sozialgeschichtlicher, kulturgeschichtlicher, mentalitätsgeschichtlicher, diskursanalytischer Deutungsansatz
die in literarischen Werken enthaltenen Herausforderungen und Fremdheitserfahrungen kritisch zu eigenen Wertvorstellungen, Welt- und Selbstkonzepten in Beziehung setzen	Aktualisierung, Lebensweltbezug; persönliche Bewertung	Unterscheidung von Geschmacksurteil und ästhetischer Qualität

KMK-Bildungsstandards	Inhalte und Wissensbestände	Konkretisierung
literarische Texte auf der Basis von nachvollziehbaren, sachlich fundierten Kriterien bewerten und dabei auch textexterne Bezüge wie Produktions-, Rezeptions- und Wirkungsbedingungen berücksichtigen	historische Kontextualisierung des Textverstehens: Produktion, Rezeption und Wertung	Funktionen des Schreibens, zum Beispiel gesellschaftliche Dimension Rezeptionsgeschichte Kriterien für literarische Wertung: Mehrdeutigkeit, Relevanz, Kohärenz; Möglichkeiten der Anschlusskommunikation
eA literarische Wertungen differenziert begründen und dabei auf größeres und komplexeres Kontextwissen zurückgreifen		produktiv-kreative Schreibformen: zum Beispiel Fortsetzung eines Erzähltextes; Paralleltext; Parodie; Innerer Monolog; Brief, Tagebucheintrag; Erzählen aus veränderter Perspektive, Transformation in eine andere Gattung; szenische Darstellung
kreativ Texte im Sinne literarischen Probehandelns gestalten	kreative Schreibprozesse	

2 Kompetenzbereiche

Dramatische Texte

KMK-Bildungsstandards	Inhalte und Wissensbestände	Konkretisierung
Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung literarischer Texte analysieren, Sinnzusammenhänge zwischen einzelnen Einheiten dieser Texte herstellen und sie als Geflechte innerer Bezüge und Abhängigkeiten erfassen	unterschiedliche dramatische Formen Bauformen Detailanalyse Besonderheiten der sprachlichen Gestaltung	Tragödie, Komödie offene vs. geschlossene Form innerer Aufbau: Thema, Handlung, Konflikt Figurengestaltung: Typus, Charakter, Konzeption, Konstellation Figurenrede: <i>Dialog / Monolog</i> ; <i>Gesprächsanalyse</i> : Ziel, Inhalt, Art, Gegenstand, <i>Anteile, Kommunikationssituation</i> , Gesprächsverlauf, Ergebnis Raum- und Zeitgestaltung äußerer Aufbau: <i>Akt, Szene, Haupttext / Nebentext, Regieanweisungen</i> <i>Antithese</i> <i>Ellipse, rhetorische Frage, Hyperbel, Klimax, Wortspiel, Metapher, Vergleich, Ironie</i> Wortwahl, Satzbau, Satzart; Versform, zum Beispiel Blankvers
eigenständig ein Textverständnis formulieren, in das persönliche Leseerfahrungen und alternative Lesarten des Textes einbezogen werden, und auf der Basis eigener Analyseergebnisse begründen	textnahe Lektüre, textbezogene Deutung und intersubjektive Überprüfung	textnahes Lesen, Entwickeln und Überprüfen einer Deutungsthese: These – Begründung – direktes oder indirektes Zitat – Erklärung / Deutung des Zitats – gedankliche Rückbindung an die These
das Textverständnis argumentativ durch gattungspoetologische und literaturgeschichtliche Kenntnisse über die Literaturepochen von der Aufklärung bis zur Gegenwart stützen	erweiterter Deutungsansatz, gattungspoetologische und literaturgeschichtliche Kenntnisse	unterschiedliche Textformen; Dramentheorie (zum Beispiel Aristoteles, Lessing, Freytag, Brecht, Dürrenmatt, Lehmann) Bürgerliches Trauerspiel Soziales Drama Episches Theater Postdramatisches Theater

KMK-Bildungsstandards	Inhalte und Wissensbestände	Konkretisierung
eA den besonderen poetischen Anspruch und die ästhetische Qualität literarischer Texte vor dem Hintergrund der Kenntnisse in den Bereichen Poetologie und Ästhetik erläutern	poetologische und ästhetische Kenntnisse	Vertiefung anhand geeigneter dramatischer Texte der Klassik, des Naturalismus etc.
relevante Motive, Themen und Strukturen literarischer Schriften, die auch über Barock und Mittelalter bis in die Antike zurückreichen können, vergleichen und in die Texterschließung einbeziehen	Intertextualität	Vergleich von Themen, Stoffen oder Motiven, (zum Beispiel Liebe, Macht, Menschenbild) und Strukturen (zum Beispiel geschlossenes vs. offenes Drama)
eA Kenntnisse wissenschaftlicher Sekundärtexte, philosophischer Schriften und historischer Abhandlungen in die Kontextualisierung literarischer Werke einbeziehen	Kontextualisierung durch Sekundärtexte	
Mehrdeutigkeit als konstitutives Merkmal literarischer Texte nachweisen	alternative Lesarten und Interpretationen, Mehrdeutigkeiten wahrnehmen	verschiedene Interpretationen vergleichen, Vergleich von Dramentext und Inszenierungstext
diachrone und synchrone Zusammenhänge zwischen literarischen Texten ermitteln und Bezüge zu weiteren Kontexten herstellen	erweiterte Deutungsansätze	historischer, biographischer Deutungsansatz
eA in die Erörterung der in literarischen Werken enthaltenen Herausforderungen und Fremdheitserfahrungen geistes-, kultur- und sozialgeschichtliche Entwicklungen einbeziehen		psychologischer, literaturgeschichtlicher, sozialgeschichtlicher, kulturgeschichtlicher, mentalitätsgeschichtlicher, diskursanalytischer Deutungsansatz
die in literarischen Werken enthaltenen Herausforderungen und Fremdheitserfahrungen kritisch zu eigenen Wertvorstellungen, Welt- und Selbstkonzepten in Beziehung setzen [sowie]	Aktualisierung, Lebensweltbezug; persönliche Bewertung	Unterscheidung von Geschmacksurteil und ästhetischer Beurteilung
<i>Fortführung der Tabelle »</i>		

2 Kompetenzbereiche

KMK-Bildungsstandards	Inhalte und Wissensbestände	Konkretisierung
literarische Texte auf der Basis von nachvollziehbaren, sachlich fundierten Kriterien bewerten und dabei auch textexterne Bezüge wie Produktions-, Rezeptions- und Wirkungsbedingungen berücksichtigen [und]	historische Kontextualisierung des Textverstehens: Produktion, Rezeption und Wertung	Kriterien für literarische Wertung: Mehrdeutigkeit, Relevanz, Kohärenz; Möglichkeiten der Anschlusskommunikation
eA literarische Wertungen differenziert begründen und dabei auf größeres und komplexeres Kontextwissen zurückgreifen		
Theaterinszenierungen sachgerecht analysieren	Analyse einer Theaterinszenierung Inszenierung – aufführungsbezogene Aspekte Text Bühne / Ort der Inszenierung Schauspiel	Vergleich zwischen Dramentext und Inszenierungstext <i>Regie, Schauspielerin / Schauspieler</i> Streichungen, Ergänzungen, Änderungen <i>BüÜengestaltung, Licht, Ton (Geräusch, Musik), Kulisse</i> <i>Maske, Kostüm, Requisiten, Stellung und Bewegung auf der BüÜe, Körpersprache, Gestik, Mimik, Sprechweise (Betonung, Tempo, Lautstärke, Rhythmus, Pause)</i>
Theaterinszenierungen als Textinterpretationen erfassen und beurteilen	unterschiedliche Inszenierungskonzepte	Regietheater vs. Werktreue
Textvorlagen szenisch umsetzen	szenische Darstellung, Gestaltung, Interpretation	<i>Rollenspiel oder Dramenszene, gegebenenfalls auszugsweise: eigene Inszenierung begrenzten Umfangs gestalten nach Inhalt, Thema und Dramaturgie</i>
kreativ Texte im Sinne literarischen Probehandelns gestalten	in unterschiedlichen Rollen agieren, sich selbst präsentieren und dabei nonverbale sowie stimmliche Mittel bewusst nutzen	<i>Montage und Verknüpfung von Szenen; Einsatz von Sprecher und Stimme; Verwendung von Sprache, Bedeutung der Musik / Geräusche</i> <i>Standbild; szenische Interpretation; szenisches Schreiben</i>

KMK-Bildungsstandards	Inhalte und Wissensbestände	Konkretisierung
sich bei der Rezeption von Theaterinszenierungen mit den eigenen Welt- und Wertvorstellungen, auch in einer interkulturellen Perspektive, auseinandersetzen	Theaterinszenierungen erleben, untersuchen, reflektieren und beurteilen Aktualisierung, Lebensweltbezug; persönliche Bewertung	
eA die ästhetische Qualität von Theaterinszenierungen beurteilen, auch vor dem Hintergrund ihrer kulturellen und historischen Dimension	Wertung / Kritik	Rezensionen analysieren, beurteilen, verfassen poetologische Konzepte und Inszenierungskonzepte im Wandel der Zeit

2 Kompetenzbereiche

Lyrische Texte

KMK-Bildungsstandards	Inhalte und Wissensbestände	Konkretisierung
Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung literarischer Texte analysieren, Sinnzusammenhänge zwischen einzelnen Einheiten dieser Texte herstellen und sie als Geflechte innerer Bezüge und Abhängigkeiten erfassen	<p>unterschiedliche Gedichtformen</p> <p>Sprechsituation</p> <p>äußerer Aufbau</p> <p>innerer Aufbau</p> <p>Bildlichkeit</p> <p>Besonderheiten der sprachlichen Gestaltung und</p> <p>rhetorische Figuren</p>	<p><i>Ballade</i>, Lied, Sonett, freie Rhythmen</p> <p><i>lyrisches Ich</i>, <i>Sprecher im Gedicht</i></p> <p><i>Metrum (Jambus, Trochäus, Daktylus, Anapäst)</i>, <i>Versformen (Zeilenstil, Enjambement)</i>, <i>Reim (Endreim, Binnenreim, Assonanz)</i>, <i>Strophenformen</i></p> <p>inhaltliche Struktur (Antithetik; vom Allgemeinen zum Besonderen; Steigerung; vom Äußeren zum Inneren; Zäsur)</p> <p><i>Metapher, Personifikation, Symbol, Vergleich</i></p> <p>Wortwahl, Wortfelder, Satzarten</p> <p><i>Alliteration, Anapher, Antithese, Assonanz, Chiasmus, Ellipse, Euphemismus, Hyperbel, Inversion, Klimax, Lautmalerei, Metonymie, Neologismus, Oxymoron, Paradoxon, Parallelismus, rhetorische Frage, Synästhesie, Synekdoche, Wiederholung, Ironie</i></p>
eigenständig ein Textverständnis formulieren, in das persönliche Leseerfahrungen und alternative Lesarten des Textes einbezogen werden, und auf der Basis eigener Analyseergebnisse begründen	textnahe Lektüre, textbezogene Deutung und intersubjektive Überprüfung	textnahes Lesen, Entwickeln und Überprüfen einer Deutungsthese: These – Begründung – direktes oder indirektes Zitat – Erklärung / Deutung des Zitats – gedankliche Rückbindung an die These
das Textverständnis argumentativ durch gattungspoetologische und literaturgeschichtliche Kenntnisse über die Literaturepochen von der Aufklärung bis zur Gegenwart stützen	erweiterter Deutungsansatz, gattungspoetologische und literaturgeschichtliche Kenntnisse	unterschiedliche Texte; Sturm und Drang, Klassik, Romantik, Expressionismus, Lyrik nach 1945, Lyrik der Gegenwart nach 1990

KMK-Bildungsstandards	Inhalte und Wissensbestände	Konkretisierung
eA den besonderen poetischen Anspruch und die ästhetische Qualität literarischer Texte vor dem Hintergrund der Kenntnisse in den Bereichen Poetologie und Ästhetik erläutern	poetologische und ästhetische Kenntnisse	
relevante Motive, Themen und Strukturen literarischer Schriften, die auch über Barock und Mittelalter bis in die Antike zurückreichen können, vergleichen und in die Texterschließung einbeziehen	Intertextualität	Vergleich von Themen, Stoffen oder Motiven, (Liebe, Natur, Menschenbild) und Strukturen (Sonett)
eA Kenntnisse wissenschaftlicher Sekundärtexte, philosophischer Schriften und historischer Abhandlungen in die Kontextualisierung literarischer Werke einbeziehen	Kontextualisierung durch Sekundärtexte	
Mehrdeutigkeit als konstitutives Merkmal literarischer Texte nachweisen	alternative Lesarten und Interpretationen, Mehrdeutigkeiten wahrnehmen Vortrag als Interpretation	verschiedene Interpretationen vergleichen
diachrone und synchrone Zusammenhänge zwischen literarischen Texten ermitteln und Bezüge zu weiteren Kontexten herstellen	erweiterte Deutungsansätze	historischer, biografischer Deutungsansatz psychologischer, literaturgeschichtlicher, sozialgeschichtlicher, kulturgeschichtlicher, mentalitätsgeschichtlicher, diskursanalytischer Deutungsansatz
eA in die Erörterung der in literarischen Werken enthaltenen Herausforderungen und Fremdheitserfahrungen geistes-, kultur- und sozialgeschichtliche Entwicklungen einbeziehen		
die in literarischen Werken enthaltenen Herausforderungen und Fremdheitserfahrungen kritisch zu eigenen Wertvorstellungen, Welt- und Selbstkonzepten in Beziehung setzen [sowie]	Aktualisierung, Lebensweltbezug; persönliche Bewertung	Unterscheidung von Geschmacksurteil und ästhetischer Qualität
<i>Fortführung der Tabelle »</i>		

2 Kompetenzbereiche

KMK-Bildungsstandards	Inhalte und Wissensbestände	Konkretisierung
<p>literarische Texte auf der Basis von nachvollziehbaren, sachlich fundierten Kriterien bewerten und dabei auch textexterne Bezüge wie Produktions-, Rezeptions- und Wirkungsbedingungen berücksichtigen [sowie]</p> <p>eA literarische Wertungen differenziert begründen und dabei auf größeres und komplexeres Kontextwissen zurückgreifen</p>	<p>historische Kontextualisierung des Textverstehens: Produktion, Rezeption und Wertung</p>	<p>Funktionen des Schreibens (Selbstausdruck); Rezeptionsgeschichte; Kriterien für literarische Wertung: Mehrdeutigkeit, Relevanz, Kohärenz; Möglichkeiten der Anschlusskommunikation</p>
<p> kreativ Texte im Sinne literarischen Probehandelns gestalten</p>	<p>Vortrag</p> <p>Visualisierung, Vertonung</p> <p>Textproduktion</p>	<p>Vortragstechniken; szenischer Vortrag</p> <p>Verfilmung</p> <p>Gegengedicht, Parallelgedicht</p>
<p>die besondere ästhetische Qualität eines literarischen Produktes aufgrund eines breit angelegten literarischen Vorwissens erfassen und ihre Befunde in das Textverständnis einbeziehen</p>		

Sachtexte

KMK-Bildungsstandards	Inhalte und Wissensbestände	Konkretisierung
vielschichtige, voraussetzungsreiche Sachtexte für den eigenen Erkenntnisprozess nutzen, darunter auch wissenschaftsnahe und berufsbezogene Fachtexte aus unterschiedlichen Domänen; Gehalt, Kontext und Wirkungsabsicht pragmatischer Texte erschließen, analysieren und beurteilen	unterschiedliche domänenspezifische Sachtexte journalistische Textformen Rede	literaturtheoretische und sprach- und medientheoretische Texte, fachwissenschaftliche Artikel popularisierende Sachtexte <i>Bericht, Kommentar, Reportage, Essay, Glosse, Rezension</i>
die Funktionen eines pragmatischen Textes bestimmen und dessen mögliche Wirkungsabsichten beurteilen	Textfunktionen und Wirkabsichten	<i>informierend erklärend argumentierend appellierend normierend / regulierend</i>
eA die Zuordnung von Texten zu Textformen und Textsorten reflektieren		
den inhaltlichen Zusammenhang voraussetzungsreicher Texte sichern und diese Texte terminologisch präzise und sachgerecht zusammenfassen	strukturierte Inhaltsangabe	Basisinformationen, Thema, zentrale Problemstellung, Position der Autorin / des Autors, Aufbau, zentrale Aussagen; Argumentationsaufbau
ein umfassendes, Textfunktionen, Situationen und Adressatinnen / Adressaten beachtendes Textverständnis formulieren	Textstrategie: genau analysieren, Situations- und Adressatenbezug beachten Gedankenführung; Argumentationsstruktur	verba dicendi <i>Aufzeigen sachlogischer Zusammenhänge einzelner Textteile</i> <i>Argumentation: These, Antithese, Synthese, Beispiele, Belege</i> <i>Formen der Beweisführung (zum Beispiel Evidenzbegründung, Autoritätsargument, Faktenargument)</i> <i>Induktion und Deduktion</i> <i>Einbeziehung von Gegenargumenten</i>
eA die in argumentativen Texten enthaltenen Argumentationsstrukturen theoriegestützt analysieren	Informationsgehalt	Menge, Qualität, Komplexität, Aktualität

Fortführung der Tabelle »

2 Kompetenzbereiche

KMK-Bildungsstandards	Inhalte und Wissensbestände	Konkretisierung
die in pragmatischen Texten enthaltenen sprachlichen Handlungen ermitteln	sprachliche Strategien	Adressatenbezug, Anredeformen, Appelle; Leserlenkung; Aufwertung / Abwertung von Standpunkten Provokation / Beschwichtigung; Strategien der Popularisierung <i>Scheinargumente / Manipulation</i> Differenzierung von Sachaussagen und Bewertung
die sprachlich-stilistische Gestaltung eines pragmatischen Textes fachgerecht beschreiben und deren Wirkungsweise erläutern	sprachliche Besonderheiten erfassen sprachlich-rhetorische Mittel	Fachsprache, Wissenschaftssprache <i>Alliteration, Anapher, Antithese, Ellipse, Euphemismus, Hyperbel, Inversion, Klimax, Metapher, Metonymie, Neologismus, Oxymoron, Paradoxon, Parallelismus, Personifikation, rhetorische Frage, Symbol, Synekdoche, Vergleich, Wiederholung, Wortspiel</i>
Elemente der Textgestaltung einschließlich nichtsprachlicher Bestandteile in ihrer Funktion analysieren	formale Textanalyse	Textgestaltung / Textdesign kontinuierliche / diskontinuierliche Texte Visualisierung Text-Bild-Bezug
zielgerichtet Zusammenhänge zu weiteren bekannten Texten herstellen und hierfür passende Wissensbestände aktivieren		
themengleiche Texte methodisch fachgerecht vergleichen		Vergleichsaspekte: Wortschatz, Syntax, Argumentationsstruktur etc.
sich mittels pragmatischer Texte mit den eigenen Welt- und Wertvorstellungen, auch in einer interkulturellen Perspektive, auseinandersetzen	Reflexion des Zusammenhangs / Unterschieds von / zwischen Realität, Konstruktion, Medium und Wahrnehmung	Lektüre von Zeitungen, Zeitschriften, journalistischen Textformen, Blogs
eA die Beziehung zwischen pragmatischen Texten und ihren Produktionsbedingungen ermitteln		Verlage, Medienkonzerne; Internet

Audiovisuelle und elektronische Medien

KMK-Bildungsstandards	Inhalte und Wissensbestände	Konkretisierung
die spezifische Gestaltung von Texten unterschiedlicher medialer Form analysieren, ihre Wirkung erläutern und die ästhetische Qualität beurteilen; sich fachgerecht mit exemplarischen, Hörtexten und Filmen auseinandersetzen	erweiterter Medienbegriff Kontrastierung und Reflexion verschiedenartiger Medien: Printmedien audiovisuelle Medien Hörmedien multimediale Formen internetbasierte Formen	Definition, Systematisierung im Überblick Funktionsweise, Möglichkeiten, Grenzen, Probleme Zeitung, Zeitschrift, Buch Spielfilm, Kurzfilm, Literaturverfilmung, Werbespot, Videoclip (Musik, Lyrik), Fernsehserie Hörspiel, Hörbuch, Nachricht, Liedtexte Blogs, soziale Netzwerke, Foren, Mitteilungsdienste
Hörtexte und Filme sachgerecht analysieren	zentrale Inhalte erschließen der Film mit seinen spezifischen inhaltlichen, gestalterischen sowie sprachlichen Grundlagen wesentliche Fachbegriffe zur Analyse kennen Hörtexte mit ihren spezifischen inhaltlichen, gestalterischen sowie sprachlichen Grundlagen Produktionsbedingungen	Handlungsdramaturgie Figurenkonzeption und -entwicklung zentrale Aspekte der Gestaltung; Grundlagen der Filmanalyse: Film als narratives System <i>Inhalt (Figurenkonzept, Handlungsdramaturgie) Regisseur, Regie, Drehbuch, Genre, Thema, Einordnung in einen Kontext, Adressatinnen / Adressaten; Bildgestaltung durch die Kamera: Kameraeinstellungen, Kameraperspektiven, Kamerabewegungen und Zoom, Mise-en-scène, Frame, Szene, Sequenz, Schnitt, Montage, Blende; Farbe, Ton (On- / Off-Ton) und Musik Ausstattung Aussage, Wirkung, Bewertung</i> Grundlagen der Analyse von Hörtexten: Fokussierung auf nonverbale Elemente und akustische Gestaltung Zuschauer- / Zuhörerlenkung Formen der Manipulation
<i>Fortführung der Tabelle »</i>		

2 Kompetenzbereiche

KMK-Bildungsstandards	Inhalte und Wissensbestände	Konkretisierung
Literaturverfilmungen als Textinterpretationen erfassen und beurteilen	Literaturverfilmung als freie Textinterpretation	Interpretation und Vergleich; werk-spezifische und werkübergreifende Methoden
eigene Hörtexte, Filme oder andere audiovisuelle Präsentationsformen erstellen oder Textvorlagen szenisch umsetzen	exemplarische Gestaltung einer im Umfang begrenzten Form, gegebenenfalls im Projekt, zum Beispiel Interpretation eines Gedichts oder Ähnliches mediengestützte Präsentation gestalten	Drehbuch, Storyboard, Gestaltung eines Clips, Verfilmung einer Szene Vergleich verschiedener medialer Gestaltungen eines gleichen Inhalts / Gegenstands digitale / multimediale Präsentation gestalten
sich bei der Rezeption oder Produktion von Hörtexten und Filmen mit den eigenen Welt- und Wertvorstellungen, auch in einer interkulturellen Perspektive, auseinandersetzen	Aktualisierung, Lebensweltbezug; persönliche Bewertung Lese- / Hörerwartungen und Vorwissen reflektieren und auswerten Reflexion des Zusammenhangs / Unterschieds von / zwischen Realität, Konstruktion, Medium und Wahrnehmung	Unterscheidung von Geschmacksurteil und ästhetischer Beurteilung Grundlagen medialer Kommunikation (vergleiche das Thema Kommunikation in der Domäne „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“) Produktion und Rezeption als Vermittlungsprozess zwischen Urheber, Medium und Rezipient Medienkritik, zum Beispiel Medien-nutzung und Freizeitverhalten (Fernsehen, Musik, Internet), Probleme durch Medien (Mobbing, ungewollte Öffentlichkeit, Sucht), Literatur in der Medienkonkurrenz, Fragen des Datenschutzes Wissen um Fiktionalität, Inszenierung und Manipulation
eA die ästhetische Qualität von Hörtexten oder Filmen beurteilen, auch vor dem Hintergrund ihrer kulturellen und historischen Dimension	genretypische Qualitätsmerkmale	Kriterien für ästhetische Wertung: Innovation, Mehrdeutigkeit, Offenheit; Relevanz, Aktualität, Zusammenhang von Idee und Umsetzung; Möglichkeiten der Anschlusskommunikation
eA sich mit Filmkritik und Aspekten der Filmtheorie auseinandersetzen	Filmkritik	Rezensionen von Filmen analysieren, vergleichen und verfassen

Sprache und Sprachgebrauch reflektieren

3 Themen und Inhalte des Unterrichts

KMK-Bildungsstandards	Inhalte und Wissensbestände	Konkretisierung
ein grundlegendes Verständnis der kognitiven und kommunikativen Funktion von Sprache formulieren	Zeichenmodell	zum Beispiel de Saussure (Bezeichnendes und Bezeichnetes; Arbitrarität und Konventionalität des sprachlichen Zeichens); <i>Bühlers Organon-Modell: Ausdruck, Appell, Darstellung</i> soziale Funktion, poetische Funktion, metakommunikative Funktion
sprachliche Äußerungen kriterienorientiert analysieren und Einsichten in der Auseinandersetzung mit Texten und Sachverhalten dokumentieren		
eA sprachphilosophische Positionen zur Analyse von Sprache und Kommunikation heranziehen	Zusammenhang von Sprache - Denken - Wirklichkeit	sprachliche Konstruktion; sprachlicher Determinismus, Sprachskepsis
sprachliche Strukturen und Bedeutungen auf der Basis eines gesicherten Grammatikwissens und semantischer Kategorien erläutern	semantische, syntaktische, morphologische Strukturen und ihre Funktionen	<i>Wortbildung, Wortfeld, Wortfamilie, Wortbedeutung; Satzarten, Satzglieder, Satzgliedteile, Wortarten; Laut- und Stammprinzip, Rechtschreibung, Zeichensetzung; Redewiedergabe / Modalität</i>
eA in geeigneten Nutzungszusammenhängen mit grammatischen und semantischen Kategorien argumentieren		
Strukturen und Funktionen von Sprachvarietäten beschreiben	innere Mehrsprachigkeit, „Sprachen in der Sprache“	<i>Mündlichkeit und Schriftlichkeit Standardsprache / Umgangssprache; Dialekt; Gruppensprachen, Jugendsprachen, Ethnolekt; Fachsprachen; Sprachgebrauch in digitalen Medien</i>
Bedingungen gelingender Kommunikation analysieren, auch auf der Basis theoretischer Modelle	Kommunikationsmodelle Metakommunikation Analyse von realen und fiktiven Gesprächen	<i>Inhalts- und Beziehungsebene von Äußerungen, symmetrische und komplementäre Kommunikation, nonverbale Kommunikation, zum Beispiel Watzlawicks pragmatische Axiome</i> Interpunktion <i>vier Botschaften einer Nachricht, zum Beispiel Schulz von Thun (Sachinhalt, Beziehung, Selbstoffenbarung, Appell)</i> Dramenanalyse, Analyse von TV-Diskussionen <i>Sprachebenen: gehoben / derb / vulgär; euphemistisch, auf- / abwertend; ironisch; stereotype Formulierungen, Sprachlichees</i>
verbale, paraverbale und nonverbale Gestaltungsmittel in unterschiedlichen kommunikativen Zusammenhängen analysieren, ihre Funktion beschreiben und ihre Angemessenheit bewerten		
verbale, paraverbale und nonverbale Signale für Macht- und Dominanzverhältnisse identifizieren		
sprachliche Handlungen kriterienorientiert in authentischen und fiktiven Kommunikationssituationen bewerten		
eA sprachliche Handlungen in authentischen und fiktiven Kommunikationssituationen theoriegestützt beschreiben		
<i>Fortführung der Tabelle »</i>		

2 Kompetenzbereiche

KMK-Bildungsstandards	Inhalte und Wissensbestände	Konkretisierung
Auswirkungen der Sprachenvielfalt und der Mehrsprachigkeit analysieren	synchrone Aspekte von Sprachenvielfalt	Sprachkontakt, Entstehung von Sprachvarietäten, Ethnolekt, Medieneinflüsse
auf der Grundlage sprachkritischer Texte Entwicklungstendenzen der Gegenwartssprache beschreiben und bewerten	Sprachkritik Sprachwandel	<i>kritischer Umgang mit Sprachnormierung; Anglizismen, Globalisierung, Medieneinflüsse</i>
eA Phänomene des Sprachwandels und des Spracherwerbs theoriegestützt beschreiben	Erst- und Zweitspracherwerb Fremdspracherwerb	<i>Leúwort, Fremdwort; Bedeutungsverengung, Bedeutungserweiterung, Bedeutungsverschiebung, Neologismus</i> Positionen zum Spracherwerb
persuasive und manipulative Strategien in öffentlichen Bereichen analysieren und sie kritisch bewerten	Sprache in Politik und Medien; Rhetorik	zum Beispiel politische Rede, Talk-Shows Redestrategien, rhetorische Mittel

Themen des Unterrichts

Der Unterricht im Fach Deutsch orientiert sich an den im Folgenden genannten verbindlichen Halbjahresthemen. Die diesen Themen untergeordneten Themenvorschläge können je nach Schwerpunktsetzung im schulinternen Fachcurriculum verändert und ergänzt werden. Sie müssen sich immer auf die fachspezifischen Domänen beziehen. Die Fachschaft entscheidet im Rahmen der Festlegung des schulinternen Fachcurriculums, mit welchem Gewicht und in welchem Umfang die gewählten Themenvorschläge Gegenstand des Unterrichts werden. Die Zuordnung einzelner Themenvorschläge zu einem anderen Halbjahresthema als hier vorgesehen ist möglich.

Die Beschäftigung mit literarischen Werken erfolgt auf der Grundlage von Wissen darüber, was literarische von nicht-literarischen Texten unterscheidet (Literaturbegriff) und der Erkenntnis, dass das Lesen von Literatur einen konstruktiven Akt darstellt. Bei der Erschließung literarischer Werke liegt der Schwerpunkt auf der textnahen Lektüre und der Deutung auf der Basis eigener Leseerfahrungen. Im Verlauf der Oberstufe werden literaturgeschichtliche, historische, kultur- und mentalitätsgeschichtliche, diskursanalytische, sozialgeschichtliche, biografische und psychologische Deutungsansätze zunehmend berücksichtigt.

Textauswahl

Der Bereich Umgang mit Texten umfasst die Arbeit an Themen und Formen der deutschsprachigen Literatur, die Auseinandersetzung mit Sach- und Gebrauchstexten und mit Medien (erweiterter Textbegriff).

Die Beschäftigung mit deutschsprachiger Literatur erstreckt sich über den Zeitraum von der Aufklärung bis in die Gegenwart. Frühere Zeiträume ab dem Mittelalter, das antike Drama, die europäische und Weltliteratur – in Abstimmung mit den anderen sprachlichen Fächern – können einbezogen werden. Bei der Auswahl der Literatur ist zu berücksichtigen, dass etwa die Hälfte der gelesenen Werke aus dem 20. Jahrhundert und der Gegenwart (Literatur nach 1990) stammt.

Dabei ist der Bezug zu den Bildungsstandards sowie zu den Kerninhalten und Wissensbeständen der Fach-

anforderungen zugrunde zu legen. Es ist darauf zu achten, dass die verschiedenen Textsorten angemessen vertreten sind. Die Schülerinnen und Schüler sollen im Laufe der Oberstufe pro Halbjahr zwei bis drei Werke lesen.

Einführungsphase 1. Halbjahr:

Literarische Themen im Wandel

In diesem Halbjahr wird erarbeitet, wie ein literarisches Thema, ein Stoff oder ein Motiv in verschiedenen Textsorten und Medien zu unterschiedlichen Zeiten gestaltet wird. Literarisches Verstehen wird auf der Basis genauer Textanalyse durch intersubjektive Verständigung grundsätzlich reflektiert und geübt.

Themenvorschläge:

- Natur
- Jugend / Alter
- Liebe
- Anpassung und Widerstand
- Macht und Gewalt
- Recht und Unrecht
- das Eigene und das Fremde

Einführungsphase 2. Halbjahr:

Der Epochenbegriff – Probleme der Kategorisierung

In diesem Halbjahr wird erarbeitet, durch welche Faktoren sich eine literarische Epoche kennzeichnen lässt. Historische, kultur- und sozialgeschichtliche, literarische, literaturtheoretische, ästhetische Zeugnisse einer ausgewählten Epoche bilden den Schwerpunkt der Arbeit. Gleichzeitig werden die Grenzen epochenspezifischer Kategorisierung und die Simultaneität unterschiedlicher literarischer Strömungen aufgezeigt. Neben dem textbezogenen sind erweiterte Deutungsansätze zunehmend zu berücksichtigen.

Themenvorschläge:

- neuer Subjektbegriff in der Literatur des 18. Jahrhunderts
- Verstandes- versus Gefühlskultur
- Individuum und Gesellschaft

**Qualifikationsphase 1. Jahr, 1. Halbjahr:
Kontinuitäten und Diskontinuitäten**

In diesem Halbjahr werden Kontinuitäten und Diskontinuitäten zum erkenntnisleitenden Ansatz der Betrachtung von Sprache, Literatur und Medien.

Themenvorschläge:

- Jahrhundertwenden und -umbrüche
- Außenseiter in der Literatur verschiedener Epochen
- Geschlechterrollen in der Literatur verschiedener Epochen

Qualifikationsphase 1. Jahr, 2. Halbjahr:

Zusammenhang von Sprache - Denken - Wirklichkeit

In diesem Halbjahr soll der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Literatur und Wirklichkeit besonders in Werken des 19. und 20. Jahrhunderts nachgegangen werden. Dabei wird Wirklichkeit als individuelle Konstruktion thematisiert, die von sozialen und kulturellen Determinanten geprägt ist. In diesem thematischen Rahmen ergeben sich grundsätzliche systematische Fragestellungen kommunikationstheoretischer und sprachphilosophischer Art. Die Schülerinnen und Schüler erlangen Einsicht in grundlegende Leistungen des sprachlichen Handelns und Gestaltens und in deren Möglichkeiten und Grenzen (Formen des literarischen Schreibens über historische / kulturelle / soziale Wirklichkeit, Funktion der Sprache und der Medien).

Themenvorschläge:

- Möglichkeiten und Grenzen von Sprache und Kommunikation
- Literatur im Spannungsfeld von Autonomie und Engagement

Qualifikationsphase 2. Jahr, 1. Halbjahr:

Die literarische Moderne zwischen Tradition und Postmoderne

In diesem Halbjahr wird den Schülerinnen und Schülern die Vielfalt der modernen Literatur insbesondere an Werken der klassischen Moderne vermittelt. Als Leitfaden dienen dabei die Aspekte Traditionsbruch und Traditionszusammenhang. Die Einsicht in die Kontinuität und den Wandel literarischer Themen und Formen und der Sprache eröffnet vielfältige

Perspektiven des Lebensverständnisses und der Lebensgestaltung.

Themenvorschläge:

- Die Entstehung der literarischen Moderne und ihre Voraussetzungen
- Auf der Suche nach der eigenen Identität - Identitätskonstruktionen
- Gewalt und Krieg in der Literatur des 20. Jahrhunderts
- Mythos und (Post-)Moderne
- Literatur nach 1990

Qualifikationsphase 2. Jahr, 2. Halbjahr:

Produktion, Rezeption und Wertung von Literatur

In diesem Halbjahr wird der Frage nach Produktion, Rezeption und Wertung von Literatur in der Gegenwart - auch im Vergleich mit anderen Zeiten - nachgegangen. Grundlegende, komplexe Fragen des Literaturschaffens (Rolle der Autorin / des Autors), des Literaturbetriebs (Marktmechanismen) und der Medien werden exemplarisch erarbeitet (Funktion von Sprache, Literatur und Medien).

Themenvorschläge:

- Medien und Literatur im Wandel
- Autorinnen / Autoren, Kritikerinnen / Kritiker und Leserinnen / Leser
- Literatur und ihre Theorie

4 Schulinternes Fachcurriculum

Innerhalb der Rahmenvorgaben der Fachanforderungen besitzen die Schulen Gestaltungsfreiheit bezüglich der Umsetzung der Kontingenzstundentafel, der Lern- und Unterrichtsorganisation, der pädagogisch-didaktischen Konzepte wie auch der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen.

Im schulinternen Fachcurriculum dokumentiert die Fachkonferenz ihre verbindlichen Vereinbarungen zur Gestaltung des Deutschunterrichts an ihrer Schule. Die Weiterentwicklung des schulinternen Fachcurriculums stellt eine ständige gemeinsame Aufgabe der Fachkonferenz dar.

Somit stellt das schulinterne Fachcurriculum Verbindlichkeit für die Lehrkräfte im Rahmen der Gestaltungsfreiheit der Schulen her. Es schafft Entlastung für die Lehrkräfte durch gemeinsame Absprachen und eine Aufgabenteilung innerhalb der Fachschaft. Die Teamentwicklung innerhalb der Fachschaft wird gefördert. Entscheidend im Prozess sind weniger die letztlich

formulierten Ergebnisse, sondern vielmehr der Diskussions- und Verständigungsprozess innerhalb der Fachkonferenz.

Das schulinterne Fachcurriculum gibt einen Überblick über wichtige gemeinsame pädagogische und fachliche Absprachen. Es ist fortlaufend zu evaluieren und weiterzuentwickeln. Gründe für mögliche Anpassungen können zum Beispiel schulinterner Wandel, gesellschaftlicher Wandel oder didaktische Neuerungen sein.

Im schulinternen Fachcurriculum sind Vereinbarungen zu den in der Tabelle folgenden Aspekten zu treffen. Darüber hinaus kann die Fachkonferenz weitere Vereinbarungen zur Gestaltung des Deutschunterrichts an ihrer Schule treffen und im schulinternen Fachcurriculum dokumentieren. Der Vorschlag des schulinternen Fachcurriculums wird von der Fachkonferenz erarbeitet und von der Schulleitung genehmigt (§ 66 Absatz 3 SchulG). Im Zuge der Transparenz ist die jeweils aktuelle Fassung des schulinternen Fachcurriculums auf der Homepage der Schule zu veröffentlichen.

Aspekte	Konkretisierungen
Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • jahrgangsbezogene Schwerpunktsetzungen, Verteilung und Gewichtung von Unterrichtsinhalten und Themen • Dauer und Umfang von Unterrichtseinheiten • Orientierung der jeweiligen Unterrichtseinheit an ausgewählten allgemeinen und fachbezogenen Kompetenzen • Gewichtung anzustrebender Kompetenzen in den einzelnen Jahrgangsstufen • Beitrag des Faches zur Medienbildung • Einbeziehung außerunterrichtlicher Lernangebote und Projekte • Konkretisierungen fachdidaktischer Prinzipien • Konkretisierungen fachspezifischer Methoden • Formen der Differenzierung und Leistungsermittlung • Auswertung und konsequente Nutzung der Ergebnisse zentraler Abschlussarbeiten sowie Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf diese Arbeiten
<i>Fortführung der Tabelle »</i>	

Aspekte	Konkretisierungen
Überfachliche Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Die Entwicklung und Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen sind im Deutschunterricht eng verzahnt. • Bereitstellung von Lernangeboten, die den Lernenden die Möglichkeit eröffnen, ihre Interessen und Neigungen zu entdecken und die gewonnenen Informationen mit Blick auf ihre Ziele zu nutzen. • Entwicklung überfachlicher Kompetenzen auch im Hinblick auf eine kompetenz- und interessenorientierte Studien- und Berufsorientierung
Sprachbildung	<ul style="list-style-type: none"> • einheitliche Verwendung von Bezeichnungen und Begriffen
Differenzierung	<ul style="list-style-type: none"> • Differenzierungsmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an Unterstützung oder mit besonderer Begabung
Lehr- und Lernmaterial	<ul style="list-style-type: none"> • Anschaffung und Nutzung von Lehrbüchern, Wörterbüchern, Nachschlagewerken • Nutzung von Textverarbeitung und Präsentationsprogrammen
Medienkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzung von Textverarbeitung und Präsentationsprogrammen • Beitrag des Faches zur Medienbildung im Rahmen des Schulcurriculums
Grundlegende Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnose und Förderung von Kompetenzen aus der Sekundarstufe I
Leistungsbeurteilung	<ul style="list-style-type: none"> • Grundsätze zur Diagnostik, Differenzierung und Förderung • Formen der Differenzierung und Leistungsermittlung • Grundsätze zur Leistungsmessung und Leistungsbewertung
Überarbeitung und Weiterentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • regelmäßige Überprüfung und Weiterentwicklung getroffener Verabredungen

5 Leistungsbeurteilung

Lernerfolgsüberprüfungen müssen darauf ausgerichtet sein, Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, Kompetenzen, die sie erworben haben, wiederholt und in wechselnden Zusammenhängen unter Beweis zu stellen. Für Lehrerinnen und Lehrer sind die Ergebnisse der begleitenden Diagnose und Evaluation des Lernprozesses sowie des Kompetenzerwerbs Anlass, die Zielsetzungen und Methoden ihres Unterrichts zu überprüfen. Für die Schülerinnen und Schüler sollen ein den Lernprozess begleitendes Feedback sowie Rückmeldungen zu den erreichten Lernständen eine Hilfe für die Selbsteinschätzung sowie eine Unterstützung für das weitere Lernen darstellen. Sie dienen damit der Lenkung und Unterstützung des individuellen Lernprozesses.

Es sind grundsätzlich alle in Kapitel 2 ausgewiesenen Kompetenzbereiche bei der Leistungsbeurteilung angemessen zu berücksichtigen. Überprüfungsformen schriftlicher und mündlicher und gegebenenfalls praktischer Art sollen deshalb darauf ausgerichtet sein, die Erreichung der dort aufgeführten Kompetenzerwartungen zu evaluieren. Sie müssen über ein auf Reproduktion angelegtes Abfragen einzelner Daten und Sachverhalte hinausgehen.

Voraussetzung für eine Beurteilung ist das Beobachten von Schülerhandlungen durch die Lehrkraft. Dies geschieht vor dem Hintergrund erwarteter Kompetenzen, die sich in Form deskriptiver Kriterien formulieren lassen. Beurteilen bedeutet die kritische, wertschätzende und individuelle Rückmeldung auf der Grundlage deskriptiver Kriterien. In diesem Sinne stehen im Unterricht die Diagnostik und das Feedback unter Berücksichtigung des individuellen Lernprozesses im Vordergrund. Eine Benotung lässt sich aus einer differenzierten Beurteilung ableiten.

Die Unterrichtsbeiträge (mündliche und schriftliche) sowie die Leistungsnachweise (Klassenarbeiten und gleichwertige Leistungsnachweise) im Fach Deutsch orientieren sich an den verbindlichen Kompetenzen, Inhalten und Wissensbeständen der Fachanforderungen.

Leistungsnachweise und Unterrichtsbeiträge repräsentieren in ihren Aufgabenstellungen die in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für die Sekundarstufe II (2012) verankerten drei Anforderungsbereiche:

- **Anforderungsbereich I** umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten und Kenntnissen im gelernten Zusammenhang, die Verständnissicherung sowie das Anwenden und Beschreiben geübter Arbeitstechniken und Verfahren.
- **Anforderungsbereich II** umfasst das selbstständige Auswählen, Anordnen, Verarbeiten, Erklären und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang und das selbstständige Übertragen und Anwenden des Gelernten auf vergleichbare neue Zusammenhänge und Sachverhalte.
- **Anforderungsbereich III** umfasst das Verarbeiten komplexer Sachverhalte mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Verallgemeinerungen, Begründungen und Wertungen zu gelangen. Dabei wählen die Schülerinnen und Schüler selbstständig geeignete Arbeitstechniken und Verfahren zur Bewältigung der Aufgabe, wenden sie auf eine neue Problemstellung an und reflektieren gegebenenfalls das eigene Vorgehen.

Die Leistungsanforderungen sind im Verlauf der Oberstufe schrittweise den Anforderungen in der Abiturprüfung anzupassen.

Beurteilungsbereiche

Es werden zwei Bereiche unterschieden:

1. Unterrichtsbeiträge
2. Leistungsnachweise

Unterrichtsbeiträge

Unterrichtsbeiträge werden mündlich, schriftlich und praktisch-gestalterisch erbracht. Hierzu gehören über die für die Sekundarstufe I genannten hinaus zum Beispiel:

- Beiträge in Unterrichts-, Partner- und Gruppengesprächen,
- Gestalten und Vortragen / Präsentieren von Ergebnissen,
- Beiträge zu Gemeinschaftsarbeiten und zu Projektarbeiten,

- Erledigen von Einzel- und Gruppenaufgaben,
- Hausaufgaben und Auswertungen von Hausaufgaben,
- Hefte / Arbeitsmappen,
- praktisches Erarbeiten von Unterrichtsinhalten,
- Herstellung von sprachlichen und literarischen Produkten,
- szenische Darstellungen, bildnerische und grafische Gestaltungen,
- Rezitationen,
- schriftliche Überprüfungen (von maximal 20 Minuten Dauer),
- Protokolle, Referate, Arbeitsberichte,
- Projektpräsentationen, Medienproduktionen,
- und so weiter.

Schriftliche Leistungsnachweise

Schriftliche Leistungsnachweise sind Klassenarbeiten und ihnen gleichwertige Leistungen. Der Schwierigkeitsgrad der Klassenarbeiten ist im Verlaufe der Oberstufe schrittweise den Anforderungen an die Abiturprüfungsarbeiten anzupassen.

Unterschiedliche Anforderungen in den Leistungsnachweisen auf grundlegendem und auf erhöhtem Anforderungsniveau ergeben sich vor allem im Hinblick auf die Komplexität des Gegenstandes oder im Grad der Differenzierung oder Abstraktion der Inhalte. Konkret kann dies für das grundlegende Niveau ebenfalls bedeuten, dass der Arbeitsauftrag eine klare Fokussierung enthält oder Teilbereiche komplexer Schreibformen Gegenstand des schriftlichen Leistungsnachweises sind.

Die Korrektur der Klassenarbeiten erfolgt gemäß den Hinweisen zur Beurteilung der Prüfungsleistung in Kapitel 6.1 dieser Fachanforderungen und gemäß den Vorgaben zur Korrektur der Abiturprüfungsarbeiten in der jeweils gültigen Fassung. Zahl und Umfang der Klassenarbeiten richten sich nach dem Erlass in der jeweils gültigen Fassung. Die Formen der Klassenarbeiten und die Beurteilungskriterien richten sich nach den entsprechenden inhaltlichen Vorgaben in den Kompetenzbereichen sowie den Hinweisen zur Abiturprüfung im Fach Deutsch.

Notenfindung

Alle Noten werden kriteriengeleitet gebildet, die Transparenz der Beurteilungskriterien ist durchgehendes Prinzip der Leistungsbeurteilung. Die Kriterien für die Beurteilung der Unterrichtsbeiträge sind Schülerinnen und Schülern sowie gegebenenfalls den Eltern in geeigneter Form zu Beginn des Schuljahres offenzulegen. Die verschiedenen Beurteilungsbereiche müssen erkennbar erfasst und nachvollziehbar auf die maßgeblichen Verordnungen und Erlasse bezogen sein. Die Zeugnisnote wird nach fachlicher und pädagogischer Abwägung aus den Noten für die Unterrichtsbeiträge und für die Klassenarbeiten und ihnen gleichwertigen Leistungen gebildet. Es ist sicherzustellen, dass die Note für die Unterrichtsbeiträge auf der Basis einer ausreichenden Zahl verschiedenartiger Unterrichtsbeiträge ermittelt wird.

Bei der Bildung der Zeugnisnote hat der Bereich der Unterrichtsbeiträge ein stärkeres Gewicht als der Bereich der schriftlichen Leistungsnachweise.

6 Die Abiturprüfung

Auf der Grundlage der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife im Fach Deutsch wird in den Fachanforderungen festgelegt, welche Arten von Aufgaben in der Abiturprüfung gestellt werden können, in welcher Weise die zu erwartenden Leistungen zu beschreiben und nach welchen Kriterien die Prüfungsleistungen zu bewerten sind.

Auf der Grundlage der Fachanforderungen erlässt das für Bildung zuständige Ministerium für jeden Abiturjahrgang befristet geltende Regelungen für die Durchführung der Abiturprüfung einschließlich thematischer Vorgaben.

Fachliche Qualifikationen für mündliche und schriftliche Prüfungsaufgaben

In der Abiturprüfung wenden Schülerinnen und Schüler die fachbezogenen Kompetenzen (Wissen und Können) der Bildungsstandards zur Lösung von Aufgaben an. In den fachspezifischen Domänen *Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen* und *Sprache und Sprachgebrauch reflektieren* stellen sie ihre Kompetenzen aus den Bereichen *Lesen*, *Schreiben* und *Sprechen und Zuhören* unter Beweis. Die Schülerinnen und Schüler weisen nach, dass sie sowohl ausgeprägte produktive und rezeptive Text- und Gesprächskompetenz als auch literatur-, kultur-, diskursgeschichtliches und ästhetisches Bewusstsein sowie interkulturelle Kompetenz entwickelt haben, und zeigen insbesondere ihre Argumentations- und Reflexionsfähigkeit.

Im Rahmen der schriftlichen Abiturprüfung im Fach Deutsch werden Aufgaben gestellt, die die Rezeption und Analyse vorgegebener Texte (literarische oder pragmatische Texte) und die erklärend-argumentierende Auseinandersetzung mit diesen in den Mittelpunkt stellen (textbezogenes Schreiben), sowie Aufgaben, in denen das vorgelegte Material auf der Grundlage von Rezeption und kritischer Sichtung für eigene Schreibziele genutzt werden soll (materialgestütztes Schreiben) und die daher keine vollständige Textanalyse erfordern. Die Schülerinnen und Schüler sollen Schreibstrategien in einer komplexen und eigenständigen, konzeptionell und redaktionell geschlossenen Schreibleistung kompetent anwenden.

Die Prüfungsaufgabe wird grundsätzlich so gestellt, dass sie Leistungen in den folgenden drei Anforderungsbereichen (siehe Kapitel 1.4) erfordert:

- **Anforderungsbereich I** umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten und Kenntnissen im gelernten Zusammenhang, die Verständnissicherung sowie das Anwenden und Beschreiben geübter Arbeitstechniken und Verfahren.
- **Anforderungsbereich II** umfasst das selbstständige Auswählen, Anordnen, Verarbeiten, Erklären und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang und das selbstständige Übertragen und Anwenden des Gelernten auf vergleichbare neue Zusammenhänge und Sachverhalte.
- **Anforderungsbereich III** umfasst das Verarbeiten komplexer Sachverhalte mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Verallgemeinerungen, Begründungen und Wertungen zu gelangen. Dabei wählen die Schülerinnen und Schüler selbstständig geeignete Arbeitstechniken und Verfahren zur Bewältigung der Aufgabe, wenden sie auf eine neue Problemstellung an und reflektieren gegebenenfalls das eigene Vorgehen.

Der Schwerpunkt der zu erbringenden Prüfungsleistungen liegt im Anforderungsbereich II. Darüber hinaus sind die Anforderungsbereiche I und III zu berücksichtigen. Im Prüfungsfach auf grundlegendem Anforderungsniveau sind die Anforderungsbereiche I und II, im Prüfungsfach auf erhöhtem Anforderungsniveau die Anforderungsbereiche II und III stärker zu akzentuieren.

Die Prüfungsaufgaben beziehen sich auf die jeweils aktuellen thematischen Vorgaben für die Qualifikationsphase und beschränken sich nicht nur auf ein Schulhalbjahr. Die Gesamtheit der Bildungsstandards muss durch die Prüfungsaufgabe nicht erfasst sein. Diese ermöglicht eine Beurteilung, die das gesamte Notenspektrum umfasst.

6.1 Die schriftliche Abiturprüfung

Schreibformen

Die Schülerinnen und Schüler nutzen für die Produktion komplexer informierender, erklärender, argumentierender und gestaltender Textformen entsprechende Schreibformen selbstständig und aufgabenbezogen. Der Begriff der Textform zielt darauf ab, dass die Schülerinnen und Schüler gegebene Textmuster für die eigene Textproduktion verwenden.

Informierend schreiben

Die Schülerinnen und Schüler informieren adressatenbezogen, zielorientiert und geordnet über Sachverhalte und Texte:

- eigenes Wissen über literarische, sprachliche und andere Sachverhalte geordnet und differenziert darstellen,
- Aufbau, inhaltlichen Zusammenhang und sprachlich-stilistische Merkmale eines Textes selbstständig fachgerecht beschreiben,
- Inhalte und Argumentationen komplexer Texte zusammenfassen, exzerpieren und referieren.

Erklärend und argumentierend schreiben

Die Schülerinnen und Schüler schreiben erklärend und argumentierend über strittige oder fragliche Sachverhalte unter Bezug auf literarische oder pragmatische Texte gegebenenfalls unterschiedlicher medialer Form und auf eigenes Wissen. Sie integrieren informierende Textpassagen in erklärende und argumentierende Textformen:

- eigene Interpretationsansätze zu literarischen Texten entwickeln und diese argumentativ-erklärend darstellen, auch unter Berücksichtigung von Ideengehalt, gattungs- und epochenspezifischen Merkmalen sowie literaturtheoretischen Ansätzen,
- zu fachlich strittigen Sachverhalten und Texten differenzierte Argumentationen entwerfen, diese strukturiert entfalten und die Prämissen ihrer Argumentationen reflektieren,
- in Anlehnung an journalistische, populärwissenschaftliche oder medienspezifische Textformen eigene Texte schreiben,

- Schlussfolgerungen aus ihren Analysen, Vergleichen oder Diskussionen von Sachverhalten und Texten ziehen und die Ergebnisse in kohärenter Weise darstellen.

Gestaltend schreiben

Die Schülerinnen und Schüler halten eigene Ideen, Fragestellungen, Ergebnisse von Textanalysen und -interpretationen in kreativ gestalteten Texten fest:

- nach literarischen oder nicht-literarischen Vorlagen Texte neu, um- oder weiterschreiben, die Korrespondenz von Vorlage und eigenem Text beachten und dabei ein ästhetisches Ausdrucksvermögen entfalten,
- ästhetische, epistemische, reflexive Textformen wie Essay, Tagebuch, Gedicht, Brief zur Selbstreflexion, Wissensbildung und Entfaltung des ästhetischen Ausdrucksvermögens in literarischen oder pragmatischen Zusammenhängen verwenden,
- Texte für unterschiedliche Medien gestaltend schreiben.

Aufgabenarten

Im Rahmen der schriftlichen Abiturprüfung im Fach Deutsch werden Aufgaben gestellt, die die Rezeption und Analyse vorgegebener Texte und die erklärend-argumentierende Auseinandersetzung mit diesen in den Mittelpunkt stellen (textbezogenes Schreiben), sowie Aufgaben, in denen das vorgelegte Material auf der Grundlage von Rezeption und kritischer Sichtung selektiv für eigene Schreibziele genutzt werden soll (materialgestütztes Schreiben).

Die in der folgenden Tabelle aufgeführten sechs Aufgabenarten stellen Grundmuster dar. Je nach Aufgabenstellung können Elemente der einen Aufgabenart auch in einer anderen Aufgabenart vorkommen. Grundsätzlich ist darauf zu achten, dass für Schülerinnen und Schüler in der Aufgabenstellung erkennbar ist, welche der genannten Aufgabenarten und welche Schreibformen den Schwerpunkt bilden und welche Textform zu produzieren ist. Grundsätzlich müssen alle Teilaufgaben ein sinnvolles und zusammenhängendes Ganzes ergeben und in der Bearbeitung einen komplexen Gesamtzusammenhang eröffnen.

	Textbezogenes Schreiben				Materialgestütztes Schreiben	
Aufgabenart	Interpretation literarischer Texte	Analyse pragmatischer Texte	Erörterung literarischer Texte	Erörterung pragmatischer Texte	materialgestütztes Verfassen informierender Texte	materialgestütztes Verfassen argumentierender Texte
Textformen	Interpretation	Sachtextanalyse	Erörterung adressatenbezogene Textformen (insbesondere Fachartikel, Rede, Brief, Essay; journalistische Schreibformen: Bericht, Kommentar)			

Aufgaben im Bereich *Gestaltendes Schreiben* sind grundsätzlich auch im Rahmen der Aufgabenart *Interpretation literarischer Texte* möglich. Die Textproduktion im Anschluss an eine literarische Vorlage muss auf einem überprüfbareren Textverständnis basieren. Bei Arbeitsaufträgen im Bereich des gestaltenden oder adressatenbezogenen Schreibens muss sich der zu schreibende Text zum einen an den formalen und sprachlichen Bedingungen der vorgegebenen Textform orientieren und zum anderen den kommunikativen Kontext berücksichtigen.

Interpretation literarischer Texte

Ziel der Interpretation eines literarischen Textes ist, vor dem Hintergrund der Mehrdeutigkeit literarischer Texte ein eigenständiges Textverständnis zu entfalten und textnah sowie plausibel zu begründen. Es gehört zu den Bestandteilen der Interpretation eines literarischen Textes, Inhalt, Aufbau und sprachliche Darstellung des Textes zu analysieren und die einzelnen Elemente in ihren Bezügen und Abhängigkeiten zu erfassen und zu deuten. Ein weiterer Text kann aspektorientiert zum Vergleich hinzugezogen werden. Je nach Aufgabenstellung sind auf der Basis literaturgeschichtlicher und gattungspoetologischer Kenntnisse weitere Zusammenhänge herzustellen. Der dabei entstehende Text stellt die Interpretationsergebnisse auf der Grundlage der Analysebefunde dar. Dabei werden informierende, erklärende und argumentierende Schreibformen verwendet. Ergänzende Grundlage der Interpretation kann auch ein audiovisueller Text sein, zum Beispiel ein Ausschnitt aus einer Theaterinszenierung.

Analyse pragmatischer Texte

Ziel einer Analyse pragmatischer Texte ist, Inhalt, Struktur und sprachliche Mittel unter Angabe konkreter Textstellen so zu beschreiben, dass die Textentfaltung, die Argumentationsstrategie, die vermutete Intention oder ähnliche Textaspekte sichtbar werden. Es gehört zu den Bestandteilen einer gegebenenfalls auch vergleichenden Textanalyse, die jeweils relevanten Analyseaspekte zu ermitteln, soweit diese nicht durch die Aufgabenstellung vorgegeben sind. Der dabei entstehende Text soll strukturiert über den analysierten Text informieren und die Analyseergebnisse verständlich und intersubjektiv nachvollziehbar erklären.

Erörterung literarischer Texte

Ziel einer Erörterung literarischer Texte ist die argumentative Auseinandersetzung mit dem literarischen Text. Gegenstand sind Aspekte literarischer Texte, an denen zum Beispiel Fragen der literatur- und kulturgeschichtlichen Einordnung von Texten oder deren Rezeption und Wertung erörtert werden können. Es gehört zu den Bestandteilen einer literarischen Erörterung, dass die jeweiligen Befunde auf der Grundlage der im Unterricht erworbenen Kenntnisse in Beziehung zu Wertvorstellungen, Welt- und Selbstkonzepten gesetzt werden. Der dabei entstehende Text besteht schwerpunktmäßig aus einer Argumentation. In diese müssen Befunde der Analyse und Interpretation des literarischen Bezugstextes im Rahmen der Aufgabenstellung einbezogen werden. Literarische Erörterungen enthalten auch informierende und erklärende Anteile. Alternative Grundlage der Erörterung kann auch ein

audiovisueller Text sein, zum Beispiel ein Ausschnitt aus einer Theaterinszenierung oder eine zu erörternde These.

Erörterung pragmatischer Texte

Ziel einer Erörterung pragmatischer Texte ist die argumentative Auseinandersetzung mit Problemgehalten pragmatischer Texte, nicht aber die detaillierte, umfassende Analyse dieser Texte. Der jeweils vorgelegte Text ist Grundlage und Ausgangspunkt für eine Erörterung darin enthaltener Auffassungen, Meinungen und Urteile. Voraussetzung ist, dass die Textvorlage etwas Strittiges behandelt und dies von den Prüflingen erkannt wird. Es gehört zu den Bestandteilen einer Texterörterung, die thematisierte Problemstellung erklärend und argumentierend zu entwickeln und den eigenen Standpunkt zu begründen. Der dabei entstehende Text besteht schwerpunktmäßig aus einer strukturiert entfalteten, begründeten Stellungnahme. Texterörterungen enthalten auch informierende Anteile.

Materialgestütztes Verfassen informierender Texte

Das materialgestützte Verfassen informierender Texte besteht im Kern darin, Leser über einen Sachverhalt so zu informieren, dass sie eine Vorstellung über seine wesentlichen Aspekte entwickeln können. Dabei nutzen die Prüflinge die vorgegebenen Materialien – auch Tabellen, Grafiken, Diagramme – und greifen auf eigene Wissensbestände zurück. Der zu erstellende Text soll den jeweils gegebenen Sachverhalt adressatenbezogen, zielorientiert und in kohärenter Weise darlegen. Informierende Texte enthalten immer auch erklärende Anteile.

Materialgestütztes Verfassen argumentativer Texte

Das materialgestützte Verfassen argumentativer Texte besteht im Kern darin, zu strittigen oder erklärungsbedürftigen Fragen, Sachverhalten und Texten differenzierte Argumentationen zu entwickeln und diese strukturiert zu entfalten. Dabei nutzen die Schülerinnen und Schüler die vorgegebenen Materialien und die Ergebnisse eigener Analysen, Vergleiche und Untersuchungen ebenso wie eigene Wissensbestände und geeignete Argumentationsstrategien. Der dabei ent-

stehende Text soll die Kontroverse sowie die Argumentation und die vom Prüfling eingenommene Position für die Adressatin / den Adressaten des Textes nachvollziehbar machen. Argumentierende Texte enthalten immer auch erklärende und informierende Anteile.

Erstellen der Prüfungsaufgabe

Die gegebenen Texte müssen sich auf Inhalte und Themenfelder des Deutschunterrichts beziehen (Literatur, Sprache, Medien, Kommunikation). Grundlage für die Interpretation literarischer Texte sind solche Texte, die nicht bereits im Unterricht behandelt worden sind. Bei Textvorlagen müssen Authentizität und Geschlossenheit gesichert sein, Kürzungen werden kenntlich gemacht. Werke der Weltliteratur in deutscher Übersetzung können herangezogen werden, wenn beispielsweise Traditions- und Entwicklungslinien oder übernationale Zusammenhänge (von Themen und Erzählformen) im Vergleich mit deutschsprachiger Literatur herausgearbeitet werden sollen.

Der Umfang der vorgelegten Texte soll abhängig von deren Schwierigkeitsgrad und der Aufgabenstellung eine angemessene Bearbeitung innerhalb der vorgegebenen Zeit ermöglichen. Dabei überschreiten die den Aufgaben zum materialgestützten Schreiben zugrunde liegenden Texte in der Regel 1.500 Wörter nicht, in allen anderen Fällen überschreitet die Textvorlage in der Regel 900 Wörter nicht. Werden Filme, Hörtexte oder andere audiovisuelle Präsentationsformen eingesetzt, dauert die Vorführung nicht länger als zehn Minuten.

Bei der Formulierung der Aufgabe sind die Operatoren gemäß der Operatorenliste im Anhang zu verwenden. Die Prüflinge verfügen über die Kenntnis der Operatoren und setzen sie im Sinne der Aufgabenstellung um. Die Formulierung der Aufgabe lässt dabei die Art der geforderten Leistung eindeutig erkennen. Die Aufgabenstellung besteht aus wenigen Arbeitsanweisungen. Sie zielt stets auf ein Darstellungsganzes. Mehrteilige Aufgaben können Operatoren spezifizieren und dadurch Hilfe bei der Strukturierung der Arbeit leisten. Durch die Aufgabenstellung soll die konzeptionelle und redaktionelle Selbstständigkeit nicht eingeschränkt werden.

Beurteilung der Prüfungsleistung

Die Notenbildung erfolgt auf der Grundlage der Gesamtwürdigung der erbrachten Leistung. Dabei werden die Verstehensleistung und die Darstellungsleistung beurteilt.

Für die kriterienorientierte Beurteilung kommt den folgenden Aspekten besonderes Gewicht zu:

- a) im Bereich der Verstehensleistung
- Erfassung der Aufgaben und / oder Problemstellung,
 - Textverständnis der Textvorlage,
 - sachliche Richtigkeit,
 - Sicherheit im Umgang mit Fachmethoden,
 - Vielfalt der Gesichtspunkte und ihre jeweilige Bedeutsamkeit,
 - Schlüssigkeit, Folgerichtigkeit, Begründetheit der Aussagen,
 - Herstellen geeigneter Zusammenhänge,
 - Differenziertheit des Verstehens,
 - argumentative Begründung eigener Urteile, Stellungnahmen und Wertungen,
 - Eigenständigkeit der Auseinandersetzung mit Sachverhalten und Problemstellungen,
 - Umfang und Differenziertheit der Kenntnisse.
- b) im Bereich der Darstellungsleistung
- Selbstständigkeit und Klarheit in Aufbau und Sprache (Leserführung, Aufgabenbezug, Textsorten Anpassung und Textaufbau),
 - Umgang mit Bezugstexten und Materialien,
 - Komplexität / Variabilität der Wortwahl und des Satzbaus,
 - Sicherheit im Umgang mit Fachsprache,
 - Erfüllung standardsprachlicher Normen.

Im Gutachten ist der Zusammenhang von Erwartungshorizont, erbrachter Leistung, Korrekturen und Beurteilung plausibel zu verbalisieren. Im Erwartungshorizont nicht vorgesehene, aber aufgabenbezogene gleichwertige Leistungen sind angemessen zu berücksichtigen. Aus den Formulierungen muss sich die erteilte Gesamtnote stringent ableiten lassen.

Das Gutachten der Abiturprüfungsarbeit schließt mit einer Beurteilung nach der Verstehensleistung und der Darstellungsleistung. Die beiden Bereiche Verstehensleistung und Darstellungsleistung werden zunächst getrennt mit einer Note ausgewiesen, nicht mit einem Punktwert.

Die Beurteilung wird nachvollziehbar gemacht, indem bei der Verstehensleistung je nach Aufgabenart Textverständnis, Analyseleistung, Argumentation und Positionierung und bei der Darstellungsleistung Textaufbau, Fachsprache, Umgang mit Bezugstexten und Material, Ausdruck und Stil sowie das Einhalten standardsprachlicher Normen beurteilt werden. Die Noten für die Verstehensleistung und Darstellungsleistung werden jeweils auf der Grundlage der fachlichen Beurteilung der oben genannten Teilaspekte und unter angemessener Berücksichtigung der Vorgaben gebildet. Gewichtungen zwischen den Teilbereichen sind den Beurteilungshinweisen zu den Abituraufgaben zu entnehmen.

Die Gesamtnote wird nach fachlicher Einschätzung sowie der aufgabenspezifischen Vorgaben bzw. Anforderungen aus der Note für die Verstehensleistung und der Note für die Darstellungsleistung festgelegt. Auf der Grundlage der Gesamtwürdigung der erbrachten Leistung ist die Gesamtnote mit der Angabe der Notentendenz durch einen Punktwert zu versehen. Gravierende Mängel in der äußeren Form können zusätzlich zu einem Abzug von einem oder zwei Punkten der Gesamtnote führen. Verstöße gegen standardsprachliche Normen (Orthografie, Interpunktion, Grammatik) sind bereits in der Beurteilung der Darstellungsleistung berücksichtigt.

Eine Beurteilung mit *gut* (11 Punkte) setzt voraus, dass Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen erbracht worden sind. Eine Beurteilung mit *ausreichend* (5 Punkte) setzt voraus, dass über den Anforderungsbereich I hinaus auch Leistungen in einem weiteren Anforderungsbereich erbracht worden sind. Näheres ist in den Erwartungshorizonten festgelegt, die den Prüfungsaufgaben beigegeben sind.

6.2 Die mündliche Abiturprüfung

Aufgabenstellung und Gestaltung

Die mündliche Abiturprüfung ist eine Einzelprüfung, entweder als Nachprüfung zur schriftlichen Abiturprüfung auf erhöhtem Niveau oder als reguläre vierte oder fünfte Abiturprüfung auf grundlegendem Niveau.

Kennzeichnend für die Anforderungen auch der mündlichen Abiturprüfung ist, dass sie in komplexer Weise Bezug nehmen auf die unterschiedlichen Kompetenzbereiche der Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Die Prüfung verlangt einerseits Kompetenzen aus den Domänen *Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen* und *Sprache und Sprachgebrauch reflektieren*. Andererseits werden prozessbezogene Kompetenzen der Bereiche *Sprechen und Zuhören* sowie in der Regel auch *Lesen* gefordert.

Der Schülerin oder dem Schüler werden zwei Aufgaben zur Vorbereitung schriftlich vorgelegt. Einer – und nur einer – Aufgabe ist ein unbekannter Text zur Bearbeitung beigegeben. Die Textvorlage soll in der Regel nicht mehr als 300 Wörter umfassen. Werden Filme, Hörtexte oder andere audiovisuelle Präsentationsformen eingesetzt, sollte eine Vorführdauer von drei Minuten nicht überschritten werden. Für die Bearbeitung wird eine Vorbereitungszeit von 30 Minuten gewährt. Jede der beiden Aufgaben wird zunächst in einem zusammenhängenden freien Vortrag bearbeitet. Daran schließt sich jeweils ein Prüfungsgespräch an. Vortrag und Prüfungsgespräch sollen zeitlich annähernd gleich bemessen sein. Im Vortrag weist der Prüfling an einem begrenzten Gegenstandsbereich seine fachlichen Kompetenzen nach; er soll seine Ergebnisse in einem zusammenhängenden Vortrag präsentieren, der – gestützt durch Aufzeichnungen – frei gehalten wird. Im Prüfungsgespräch geht es um größere fachliche und gegebenenfalls überfachliche Zusammenhänge.

Die Prüferin oder der Prüfer legt dem Prüfungsausschuss vor der Prüfung einen schriftlichen Erwartungshorizont vor, in dem im Hinblick auf die Aufgabenstellung die für eine gute bis sehr gute Leistung

erwarteten inhaltlichen Ergebnisse skizziert werden. Hier ist ebenso festzulegen, welche Leistungen mindestens für eine ausreichende Leistung erbracht werden müssen. Darüber hinaus werden Aussagen getroffen zu den unterrichtlichen Voraussetzungen und zur Selbstständigkeit der Prüfungsleistung. Auf den Neuigkeitsspekt der Aufgabe wird hingewiesen.

Die dargelegten Anforderungen an die schriftliche Prüfungsleistung und die Bewertungskriterien gelten sinngemäß auch für die mündliche Prüfungsleistung.

Bei der Auswahl des Textes ist ebenso wie bei der Aufgabenstellung zu berücksichtigen, dass von der Schülerin oder dem Schüler eine eigenständige Leistung erwartet wird. Eine bloße Wiedergabe gelernter Wissensstoffes ist zu vermeiden. Der geforderte Gesprächscharakter der mündlichen Prüfung verbietet das zusammenhanglose Abfragen von Kenntnissen oder den kurzschrittigen Dialog.

Folgenden Aspekten kommt darüber hinaus besonderes Gewicht zu:

- Sicherung und Zusammenfassung der Ergebnisse für die gestellte Aufgabe in einem strukturierten, prägnanten, anhand von Aufzeichnungen frei gehaltenen Kurzvortrag,
- Führung eines themengebundenen Gesprächs,
- Einsatz geeigneter Argumentationsformen und Flexibilität in der sach- und situationsgerechten Reaktion auf Fragen und Impulse,
- Fähigkeit, dem Gespräch selbst Impulse zu geben,
- Darlegung eigenständiger sach- und problemgerechter Beurteilungen,
- Einordnung in größere fachliche und gegebenenfalls überfachliche Zusammenhänge,
- Verwendung einer präzisen, differenzierten, stilistisch angemessenen, adressaten- und normengerechten Ausdrucksweise unter adäquater Berücksichtigung der Fachsprache,
- Klarheit und Verständlichkeit der Artikulation.

6.3 Die Präsentationsprüfung

Die Präsentationsprüfung muss aus dem Unterricht in der Qualifikationsphase erwachsen. Sie kann eine fachübergreifende Themenstellung umfassen, muss aber den Schwerpunkt im Fach Deutsch haben. Die Bedingungen für eine Präsentationsprüfung als fünfte Prüfungskomponente richten sich nach den geltenden Rechtsvorschriften.

6.4 Besondere Lernleistung

Schülerinnen und Schüler können gemäß den geltenden Rechtsvorschriften eine besondere individuelle Lernleistung, die im Rahmen oder Umfang von zwei aufeinander folgenden Schulhalbjahren erbracht wird, in das Abitur einbringen. *Besondere Lernleistungen* können sein:

- eine Jahres- oder Seminararbeit,
- die Ergebnisse eines umfassenden, auch fachübergreifenden Projektes oder Praktikums,
- ein umfassender Beitrag aus einem von den Ländern geförderten Wettbewerb in Bereichen, die schulischen Referenzfächern zugeordnet werden können.

Eine solche *besondere Lernleistung* ist schriftlich zu dokumentieren, ihre Ergebnisse stellt die Schülerin oder der Schüler in einem Kolloquium dar, erläutert sie und antwortet auf Fragen.

IV Anhang

1 Erläuterung: Kernwortschatz, Kernwörter, Funktionswörter, Merkwörter, Fremdwörter und Eigennamen

Mit dem Begriff **Kernwortschatz** werden Wörter einer Sprache bezeichnet, die eine vorhersagbare Schreibung aufweisen und die für die Wortbildung produktiv sind. Einfache Beispiele im Bereich der Nomen sind die Einsilber *Baum*, *Strich*, *Mensch* und die Zweisilber *Hase*, *Farbe*, *Wasser* (anfangsbetont und mit Reduktionssilbe am Schluss). Beispiele für Verben sind *baden*, *spielen*, *rudern* und *zeichnen*, für Adjektive *lang* und *leise*, für Adverbien *oft*, *selten*, *draußen*. Viele Kernwörter sind entlehnt, aber so gut integriert, dass man die Fremdheit nicht mehr spürt. So merkt man den Nomen *Tante* und *Onkel* ihre Herkunft aus dem Französischen, *Jacke* aus dem Arabischen, *Bammel* aus dem Hebräisch-Jiddischen nicht mehr an.

Komplexere Kernwörter entstehen insbesondere durch Komposition (*Schreibtisch*), durch Präfigierung (*verbinden*, *zerschneiden*) oder Suffigierung (*Zeichnung*). Sie lassen sich auf einfache Strukturen / Stämme zurückführen (zum Beispiel *schreiben*, *Tisch*, *binden*, *schneiden*, *zeichnen*).

Auch die sogenannten **Funktionswörter** gehören zum Kernwortschatz. Dieser Begriff bezeichnet diejenigen „kleinen“ Wörter, die im Gegensatz zu den Inhaltswörtern meist keine eigenständige lexikalische Bedeutung haben, aber wichtige syntaktisch-strukturelle Funktionen erfüllen (Artikel, Präpositionen, Konjunktionen, Hilfsverben, Modalverben).

Die Schreibung der Kernwörter kann oft hergeleitet und muss im Gegensatz zu sogenannten **Merkwörtern** nicht auswendiggelernt werden.

Andere Gesetzmäßigkeiten weisen Fremdwörter und Eigennamen auf: bei **Fremdwörtern** gibt es verallgemeinerbare Schreibungen, die nicht auswendiggelernt werden müssen (etwa bei der Dehnungsschreibung: kein Dehnungs-h, *belohnen* versus *Melonen*, ie-Schreibung (*Schiene* versus *Maschine*; *Biene* versus *Turbine*).

Die **Eigennamenschreibung** weist kaum vorhersagbare Schreibungen auf, weshalb sich Eigennamen nicht für den Schriftspracherwerb eignen.

2 Grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe

Primarstufe: Die folgenden sprachlichen Strukturen und Begriffe werden im Primarbereich eingeführt. Dabei geht es in erster Linie um die Kategorien. Diese auf die Erwerbssituation der Primarstufe abgestimmten Begriffe werden hier aufgeführt, um Transparenz darüber herzustellen, mit welchen Strukturen und Begriffen die Schülerinnen und Schüler am Übergang zur Sekundarstufe vertraut sein sollten.

Sekundarstufe I: Die folgenden sprachlichen Strukturen und Begriffe werden in der Sekundarstufe verwendet beziehungsweise eingeführt. Dabei geht es in erster Linie um die Kategorien. Weiterhin wird auf das Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke verwiesen, aus dem ausgewählt werden kann.

2.1 Wort und Satz

	Primarstufe	Sekundarstufe I
Wort	Buchstabe, Laut, Selbstlaut / Vokal, Mitlaut / Konsonant, Umlaut, Doppellaut / Zwiellaut / Diphthong, Silbe, Alphabet	Buchstabe, Laut, Vokal, Konsonant, Umlaut, Diphthong, Silbe, Alphabet
	Wortfamilie, Wortstamm, Wortbaustein	Wortfamilie, Wortstamm, Wortbaustein, Präfix, Suffix
	Wortfeld	Wortfeld
	Wortart	Wortarten (flektierbar, nicht flektierbar)
	Nomen: Einzahl, Mehrzahl, Fall, Geschlecht	Nomen Numerus: Singular, Plural Kasus: Nominativ, Genitiv, Akkusativ, Dativ Genus: femininum, maskulinum, neutrum
	Verb: Grundform, gebeugte Form / finites Verb	Verb: finites / infinites Verb, Partizip I und II Modus: Indikativ, Konjunktiv I und II Imperativ, Aktiv / Passiv
	Zeitformen: Präsens, Präteritum, Futur	Tempus: Präsens, Perfekt, Präteritum, Futur, Plusquamperfekt, Futur II
	Artikel: bestimmter Artikel, unbestimmter Artikel	Artikel: bestimmter Artikel, unbestimmter Artikel
	Adjektiv: Grundform und Vergleichsformen (erste Steigerungsform / Komparativ; zweite Steigerungsform / Superlativ)	Adjektiv: Grundform und Vergleichsformen (Komparativ, Superlativ)
	Pronomen	Pronomen (Personal-, Possessiv und Demonstrativpronomen, Indefinit-, Interrogativ-, Relativ-, Reflexivpronomen)
andere Wörter (alle hier nicht kategorisierten Wörter)	Präposition, Konjunktion, Adverb, Partikel	
<i>Fortführung der Tabelle »</i>		

	Primarstufe	Sekundarstufe I
Satz	Satzzeichen: Punkt, Komma, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Doppelpunkt, Redezeichen	Satzzeichen: Punkt, Komma, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Doppelpunkt, Anführungszeichen, Semikolon, Gedankenstrich
	Satzart: Aussage-, Frage-, Ausrufesatz	Satzart: Aussage-, Frage-, Ausrufesatz, Hauptsatz, Nebensatz (Relativsatz, Konjunktionalsatz, Infinitivsatz, Partizipialsatz)
	wörtliche Rede / direkte Rede	direkte Rede, indirekte Rede
	Subjekt, Prädikat, Satz Kern	Prädikat, Subjekt, Satz Kern
	Wortgruppe	
	Ergänzungen: Satzglied (einteilige, mehrteilige Ergänzung)	Objekte, adverbiale Bestimmungen, präpositionales Objekt (präpositionale Gruppe), Attribute
	Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft (als Zeitstufen)	

2.2 Text und Gespräch

	Primarstufe	Sekundarstufe I
Text	Titel, Inhaltsverzeichnis, Kapitel; Überschrift, Zwischenüberschrift; Zeile, Absatz; Spalte	Titel, Inhaltsverzeichnis, Kapitel; Überschrift, Zwischenüberschrift; Zeile, Absatz; Spalte
	Abbildung, Tabelle, Diagramm, Schaubild	Abbildung, Tabelle, Diagramm, Schaubild
		Gliederung
	Hypertext, (Hyper-)Link	Hypertext, Hyperlink
	Autor / Autorin, Handlung, Figur, Reim, Vers, Strophe, Dialog, Sprecherin / Sprecher	Autor / Autorin, Erzählerin / Erzähler, Erzählperspektive, Figur, Monolog, Dialog; Reim, Vers, Strophe, Sprecherin / Sprecher, lyrische Sprecherin / lyrischer Sprecher; Kameraperspektive, Einstellungsgröße, Montage, Kamerabewegung, Schnitt
	Sprachliche Gestaltungsmittel: Wiederholung, Vergleich	Sprachliche Gestaltungsmittel: Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Wiederholung, sprachliche Bilder, Vergleich, Metapher, Symbol
Gespräch	Redebeitrag	Äußerung
		Redebeitrag
		Sprecherwechsel
		Gesprächsphase

3 Operatoren

Schülerinnen und Schüler sollen Arbeitsprozesse in den verschiedenen Kompetenzbereichen selbstständig gestalten können. Damit die Formulierung der Aufgabe die Art der geforderten Leistung eindeutig erkennen lässt, sind die folgenden Operatoren zu verwenden. Die Kenntnis der Operatoren wird im Laufe der Sekundarstufe I beziehungsweise der Sekundarstufe II erworben, sodass die Schülerinnen und Schüler die in der Aufgabenstellung enthaltenen Operatoren selbstständig umsetzen können.

Die Operatoren werden jeweils einem der drei Anforderungsbereiche der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz zugeordnet und verlangen in der Regel die dementsprechenden Leistungen

- im Anforderungsbereich I (Reproduktion),
- im Anforderungsbereich II (Reorganisation und Transfer),
- im Anforderungsbereich III (Reflexion und Problemlösung).

Diese Zuordnung hängt im konkreten Fall von der jeweiligen Aufgabenstellung und der jeweiligen Textgrundlage ab. Deren Komplexität entscheidet darüber, ob beispielsweise „zusammenfassen“ eine eher reproduktive Anforderung ist (Anforderungsbereich I) oder Reflexion und Problemlösung verlangen (Anforderungsbereich III). Die konkrete Zuordnung der Operatoren zu den Anforderungsbereichen muss stets im Zusammenhang mit der Aufgabenstellung und der Textauswahl vorgenommen werden.

Die Aufgabenstellung besteht aus wenigen Arbeitsanweisungen, um Kleinschrittigkeit zu vermeiden, und zielt stets auf ein Darstellungsganzes. Mehrteilige Aufgaben können Globaloperatoren wie *analysieren*, *interpretieren* oder *erörtern* spezifizieren und dadurch Hilfe bei der Strukturierung der Arbeit leisten. Durch die Aufgabenstellung soll die konzeptionelle und redaktionelle Selbstständigkeit nicht eingeschränkt werden.

Die Operatoren und Globaloperatoren werden im folgenden Verzeichnis definiert und durch beispielhafte Aufgabenstellungen illustriert. Verwandte oder synonym verwendbare Operatoren werden gemeinsam aufgeführt.

Alle Operatoren gelten in vollem Umfang für die Oberstufe und in der Abiturprüfung. Ihre Verwendung ist in reduzierter Form und in altersgemäßen Zusammenhängen bereits im Verlauf der Sekundarstufe I einzuüben. Die zusätzlichen Operatoren für die Sekundarstufe I haben grundlegende Bedeutung, sie werden auch bereits zu Beginn der Sekundarstufe I erworben.

Operatoren, die sich eindeutig von selbst verstehen (zum Beispiel lesen, schreiben, formulieren, gebrauchen, anwenden), sind nicht definiert.

3.1 Globaloperatoren

Globaloperatoren verlangen eine komplexe Gesamtleistung unter Berücksichtigung aller drei Anforderungsbereiche:

Operator	Definition	Beispiel
interpretieren (AFB I-III)	Erschließen eines literarischen Texts (Wechselwirkung zwischen Inhalt, Form, Sprache); gegebenenfalls aufgabenbezogene Kontextualisierung; begründete und schlüssige Deutung (aus den Ausführungen abgeleitet)	Interpretieren Sie das Gedicht <i>Das Göttliche</i> von Goethe.
analysieren (AFB I-III)	Untersuchen eines pragmatischen Texts (funktionaler Zusammenhang von Inhalt, Form, Sprache); gegebenenfalls aufgabenbezogene Kontextualisierung; begründete und schlüssige Darlegung der Aussageabsicht (aus den Ausführungen abgeleitet)	Analysieren Sie die Rezension von Tobias Rütger zu Franka Potentes Erzählband <i>Zehn</i> (2010).
erörtern (AFB I-III)	über strittige oder fragliche Sachverhalte unter Bezug auf literarische oder pragmatische Texte oder unter Nutzung von Materialien schreiben; differenzierte und abwägende Argumentationen entwerfen und diese strukturiert, auch unter der Nutzung von Kontextwissen entfalten, den eigenen Standpunkt passend einbringen, ein aus der Argumentation abgeleitetes Urteil formulieren	Erörtern Sie die Position der Autorin / des Autors Bernd Graff zu Beteiligungsmöglichkeiten im <i>partizipativen Web</i> . Erörtern Sie Christa Wolfs Position vor dem Hintergrund Ihrer eigenen Leseerfahrungen. Erörtern Sie, ob Georg Büchners Drama <i>Woyzeck</i> ein Eifersuchtsdrama ist.
entwerfen, gestalten, verfassen (AFB I-III)	produktionsorientierte Aufgabenstellungen nach ausgewiesenen Kriterien auf der Grundlage einer Untersuchung eines Textes / von Material und gegebenenfalls seiner inhaltlichen und sprachlich-formalen Gegebenheiten oder unter Berücksichtigung des Adressatenbezugs zielorientiert bearbeiten	Entwerfen Sie eine Fortsetzung der Geschichte, in der Sie den Konflikt der Protagonisten auflösen. Entwerfen Sie ein Storyboard für die erste Szene. Verfassen Sie einen Kommentar für eine Tageszeitung, in dem Sie sich ausgehend von Bernd Graffs Position mit Beteiligungsmöglichkeiten im „partizipativen Web“ auseinandersetzen. Gestalten Sie einen inneren Monolog Jasons, in dem er sich mit der Inhaftierung Medeas auseinandersetzt.

3.2 Operatoren

Operator	Definition	Beispiel
beschreiben (AFB I-II)	Sachverhalte, Situationen, Vorgänge. Merkmale von Personen / Figuren in eigenen Worten und auf Wertung verzichtend wiedergeben (eventuell materialgestützt)	Beschreiben Sie die äußere Situation des Protagonisten. Beschreiben Sie den in der Grafik dargestellten Sachverhalt. Beschreiben Sie das Bild.
darstellen (AFB I-II)	Inhalte, Zusammenhänge, Sachverhalte inhaltlich klar und strukturiert abbilden	Stellen Sie die wesentlichen Elemente der Dramentheorie Brechts dar.
zusammenfassen (AFB I-II)	Inhalte, Zusammenhänge, Texte komprimiert (linear oder aspektorientiert) und strukturiert mit eigenen Worten wiedergeben	Fassen Sie die wesentlichen Aussagen des Textes zusammen. Fassen Sie die Handlung des I. Aktes zusammen.
einordnen (AFB I-II)	eine Aussage, einen Text, einen Sachverhalt unter Verwendung von Kontextwissen und begründet in einen vorgegebenen Zusammenhang einfügen	Ordnen Sie den folgenden Szenenausschnitt in den Handlungsverlauf des Dramas ein.
untersuchen, analysieren, erschließen (AFB II-III)	unter gezielten Fragestellungen Elemente, Strukturmerkmale und Zusammenhänge herausarbeiten und die Ergebnisse darstellen	Untersuchen Sie den Romananfang unter den Gesichtspunkten der Erzählperspektive und der Figurenkonstellation. Analysieren Sie die strukturellen und sprachlichen Mittel des Textes <i>Warum das Telefongespräch verschwindet</i> von Tina Klopp.
charakterisieren (AFB II-III)	Figuren, Konzepte (meist auf einen literarischen Text bezogen) unter Heranziehung geeigneter Belege treffend beschreiben und gegebenenfalls bewerten, gegebenenfalls ihre Funktion aufzeigen	Charakterisieren Sie den Protagonisten in dem vorgegebenen Textauszug. Charakterisieren Sie Kafkas Amerikabild in seinem Roman <i>Der Verschollene</i> .
in Beziehung setzen (AFB II-III)	Zusammenhänge unter vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten begründet herstellen	Setzen Sie die Position der Autorin / des Autors ... in Beziehung zum Frauenbild in Fontanes Roman <i>Effi Briest</i> . Setzen Sie die Grafik in Beziehung zu Wolf Schneiders Text. Setzen Sie das Gedicht in Beziehung zur Biografie der Dichterin.

Operator	Definition	Beispiel
erklären (AFB II-III)	Materialien, Sachverhalte, Zusammenhänge, Thesen in einen Begründungszusammenhang stellen	Erklären Sie, inwieweit eine solche Darstellung der Figur Maria Stuarts auf Schillers Sichtweise im gleichnamigen Roman zutrifft. Erklären Sie die Kommunikationssituation anhand des Modells von Schulz von Thun.
erläutern (AFB II-III)	Materialien, Sachverhalte, Zusammenhänge, Thesen mit zusätzlichen Informationen und Beispielen veranschaulichen	Erläutern Sie anhand selbst gewählter Aspekte, inwieweit sich im Auszug aus Joseph Roths Roman <i>Hiob</i> die Moderne widerspiegelt.
vergleichen (AFB II-III)	nach vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede ermitteln, gegeneinander abwägen und ein Fazit formulieren	Vergleichen Sie die Naturschilderungen in den vorliegenden Gedichten von Eichendorff und Heym. Vergleichen Sie die zentralen Positionen der Autoren Wolf Schneider und Rudi Keller zum Sprachwandel und zum gegenwärtigen Zustand der Sprache.
Stellung nehmen (AFB II-III)	zu einzelnen Meinungen, Textaussagen, Problemstellungen argumentativ und wertend eine Position formulieren	Nehmen Sie Stellung zu der von Georg Büchner formulierten These.
prüfen, überprüfen (AFB II-III)	Aussagen, Behauptungen kritisch hinterfragen und ihre Gültigkeit kriterienorientiert und begründet einschätzen	Überprüfen Sie mithilfe einer Analyse der Szene III, 4 aus <i>Kabale und Liebe</i> , inwieweit die Thesen Thalheimers zutreffen. Prüfen Sie den Interpretationsansatz auf der Grundlage Ihres eigenen Textverständnisses. Prüfen Sie, inwieweit Büchners Kunstauffassung im vorliegenden Text erkennbar ist.
beurteilen, bewerten (AFB II-III)	auf der Basis fundierter Kriterien oder begründeter Wertmaßstäbe Einschätzungen formulieren	Beurteilen Sie auf der Grundlage der vorliegenden Texte Entwicklungstendenzen der Gegenwartssprache. Bewerten Sie das Regiekonzept auf der Grundlage Ihres Textverständnisses.
sich auseinandersetzen mit (AFB II-III)	Sachverhalte und Problemstellungen unter gezielten Fragestellungen argumentativ abwägen	Setzen Sie sich mit der Auffassung der Autorin / des Autors auseinander, dass Videospiele die Konzentration erhöhen.

3.3 Zusätzliche Operatoren für die Sekundarstufe I

Operator	Definition	Beispiel
markieren (AFB I-II)	gemäß den Vorgaben der Aufgabenstellung Kennzeichnungen in einem Text vornehmen	Markiere die Textstellen, die Hinweise zum Aufenthaltsort des verschwundenen Kaninchens enthalten.
notieren (AFB I-II)	[sich] etwas aufschreiben; etwas (in Stichworten) festhalten	Notiere in Stichworten die äußeren Merkmale der Person.
nennen (AFB I-II)	ohne nähere Erläuterungen aufzählen	Nenne die rhetorischen Mittel.
zitieren (AFB I-II)	einen Wortlaut aus einem gesprochenen oder geschriebenen Text unter Berufung auf die Quelle wörtlich oder sinngemäß wiedergeben	Zitiere aus dem Text.
belegen (AFB I-II)	einen Nachweis in Form eines Zitats, eines Beispiels oder Ähnliches führen	Belege deine Aussagen durch geeignete Textstellen.
begründen (AFB II-III)	einen sachlichen Grund oder sachliche Gründe für seinen eigenen Standpunkt, seine Auffassung oder Aussage angeben und erläutern	Begründe deine Meinung.
überarbeiten (AFB II-III)	mit inhaltlichen oder formalen Zielen einen Text durcharbeiten und ihn dabei verändern, verbessern oder eine neue / andere Fassung erarbeiten	Überarbeite deinen Text hinsichtlich der Rechtschreibung.

4 Anforderungen an zentrale Textformen

Die folgenden Übersichten konkretisieren die Anforderungen an zentrale Textformen in der Oberstufe, die im Verlauf der Oberstufe zu erarbeiten sind. Sie basieren

4.1 Textbezogenes Schreiben

Interpretation eines literarischen Textes

Interpretation: Lyrik

1. Einleitung

- Basisinformationen: Titel, Autorin / Autor, Textsorte, Entstehungsjahr / Jahr der Veröffentlichung
- Thema
- Deutungsthese

2. Hauptteil

2.1 Analyse und Deutung

Aufzeigen der Inhalt-Form-Beziehungen:

- Sprechsituation
- Gedichtform
- Inhalt der Strophen, äußerer Aufbau und innerer Aufbau
- Bildlichkeit
- rhetorische Mittel
- weitere Besonderheiten der sprachlichen Gestaltung (zum Beispiel Wortfelder, Syntax)

2.2. Synthese

- Gesamtaussage / immanente Deutung, gegebenenfalls unter einem bestimmten Aspekt

2.3. Erweiterter Deutungsansatz (vergleiche spezifische Aufgabenstellung)

Unter Zuhilfenahme von Zusatzwissen, zum Beispiel

- Bezüge zur Epoche
- Bezüge zu weiteren Gedichten der Epoche und / oder zu Gedichten gleichen Motivs aus anderen Epochen

3. Schluss

- zum Beispiel Aktualitätsbezug, begründete Stellungnahme, persönliche Bewertung

Anmerkung: Über den Aufbau des Hauptteils entscheidet der Prüfling unter dem Aspekt der Leserführung.

auf den domänenspezifischen Kompetenzbereichen und den in ihnen formulierten Inhalten und Wissensbeständen (vergleiche Teil III, Kapitel 4.2). Sie sind im Unterricht text- und aufgabenspezifisch anzupassen und auszugestalten.

Interpretation: Erzähltext

1. Einleitung

- Basisinformationen: Titel, Textsorte, Autor, Entstehungsjahr / Jahr der Veröffentlichung
- Thema
- Handlungskern
- Deutungsthese

2. Hauptteil

2.1. Analyse und Deutung

- allgemeine Merkmale des Erzähltextes, erzählerische Gestaltung: Wer erzählt? Wer sieht?
- strukturierte Darstellung der Handlung (Ort / Zeit, Figuren, Handlung)
- spezifische Merkmale des Textes in ihrer Relevanz für die Deutung: Raum- und Zeitgestaltung, Aufbauprinzip, Darbietungsform (zum Beispiel Erzählerbericht, Dialog), Figurenkonstellation, Charakterisierung, Bildlichkeit, Sprachstil (zum Beispiel rhetorische Mittel, Wortwahl), Titel

2.2. Synthese

- Textbezogenene Gesamtaussage, gegebenenfalls unter einem bestimmten Aspekt (vergleiche Aufgabenstellung)

2.3. Erweiterter Deutungsansatz (vergleiche spezifische Aufgabenstellung) unter Zuhilfenahme von Zusatzwissen, zum Beispiel

- im Hinblick auf die Entstehungszeit, die Autorin / den Autor, die Epoche; gegebenenfalls auf einen Referenztext

3. Schluss

- zum Beispiel Aktualitätsbezug, begründete Stellungnahme, persönliche Bewertung

Anmerkung: Über den Aufbau des Hauptteils entscheidet der Prüfling unter dem Aspekt der Leserführung.

Interpretation: Drama**1. Einleitung**

- Basisinformationen: Titel, Textart, Autorin / Autor, Entstehungsjahr / Jahr der Veröffentlichung
- Thema
- Handlungskern
- Deutungsthese

2. Hauptteil

2.1. Analyse und Deutung

- Darstellung der Handlung (Ort und Zeit, Figuren): Inhalt und Aufbau der Szene
- allgemeine Merkmale der Szene: Dramenkontext (falls bekannt), Gesprächsart, Gesprächsgegenstand
- spezifische Merkmale der Szene: Kommunikationssituation, Verhältnis der Gesprächspartner zueinander, Ziele, Gesprächsverlauf und -ergebnis, Gesprächsverhalten, Haltungen und Einstellungen, Sprache;

2.2. Synthese

- textbezogene Gesamtaussage, gegebenenfalls unter einem bestimmten Aspekt

2.3. Erweiterter Deutungsansatz (vergleiche spezifische Aufgabenstellung) unter Zuhilfenahme von Zusatzwissen, zum Beispiel

- im Hinblick auf die Entstehungszeit, Epoche; auf den Referenztext, auf vergleichbare Figuren, auf die Dramenform

3. Schluss

- zum Beispiel Aktualitätsbezug, begründete Stellungnahme, persönliche Bewertung

Anmerkung: Über den Aufbau des Hauptteils entscheidet der Prüfling unter dem Aspekt der Leserführung.

Interpretation eines literarischen Textes: gestaltend**1. Einleitung**

- Basisinformationen zum Ausgangstext: Titel, Textart, Autorin / Autor, Entstehungsjahr / Jahr der Veröffentlichung
- Thema
- Deutungsthese
- Ankündigung der eigenen literarischen Gestaltung

2. Hauptteil

2.1. Texterschließung im Hinblick auf Aspekte, die gemäß Aufgabenstellung und für die eigene literarische Gestaltung des Prüflings von Bedeutung sind, zum Beispiel

- Textsorte
- Erzähl- / Sprechsituation
- Inhalt und Aufbau des Textes
- Figuren-, gegebenenfalls Ort- / Zeitgestaltung
- Besonderheiten der inhaltlichen oder sprachlichen Gestaltung, zum Beispiel der dargestellte Konflikt, Bildlichkeit, die besondere Sichtweise einer Figur, eine Leerstelle im Text

2.2. Eigene literarische Gestaltung in Reaktion auf den Ausgangstext (siehe Aufgabenstellung), orientiert an der Intention der Gestaltung, der gewählten Textform und der Kommunikationssituation, zum Beispiel

- Monolog, Dialog
- Tagebucheintrag, Brief
- Gedicht
- Perspektivenwechsel, Textsortenwechsel

2.3. Reflexion der eigenen Gestaltung: Begründung inhaltlicher und formal-sprachlicher Entscheidungen

3. Schluss

- zum Beispiel Aktualitätsbezug, begründete Stellungnahme, persönliche Bewertung

Anmerkung: Über den Aufbau des Hauptteils (2.1.) entscheidet der Prüfling unter dem Aspekt der

Analyse eines pragmatischen Textes – Sachtextanalyse

1. Einleitung

- Basisinformationen: Titel, Textart, Autorin / Autor, Entstehungsjahr / Jahr der Veröffentlichung
- Thema und zentrale Problemstellung
- Grundaussage und Intention der Autorin / des Autors

2. Hauptteil

2.1. Kurze Inhaltsangabe des Textes

- strukturierte Zusammenfassung der Aussagen
- Position der Autorin / des Autors

2.2. Analyse des Textes

- Analyse des Argumentationsaufbaus und der Argumentationsweise oder Aufzeigen des sachlogischen Zusammenhangs einzelner Textteile
- Analyse sprachlich-stilistischer Mittel und ihrer Funktion

2.3. Synthese

- Bewertung: Wirkung des Textes in Bezug zu seiner Intention

3. Schluss

- zum Beispiel Aktualitätsbezug, begründete eigene Stellungnahme, Schlussfolgerung, Einordnung der Problematik in übergreifende Zusammenhänge

Anmerkung: Über den Aufbau des Hauptteils entscheidet der Prüfling unter dem Aspekt der Leserführung.

Erörterung literarischer Texte – Literarische Erörterung

1. Einleitung

- Basisinformationen: Titel, Textsorte, Autorin / Autor, Entstehungsjahr / Jahr der Veröffentlichung
- Thema

2. Hauptteil

Ausgangstext Sachtext

2.1. Strukturierte Inhaltsangabe des Ausgangstextes (Bei der Vorgabe von nur einer These aus einem Sachtext entfällt die strukturierte Inhaltsangabe zugunsten einer Erläuterung der These)

- zentrale Problemstellung
- Position der Autorin / des Autors
- Aufbau
- zentrale Aussagen

2.2. Synthese:

Bewertung des Textes (gegebenenfalls im Hinblick auf zu erörternden Aspekt, gemäß Aufgabenstellung)

2.3. Kritische und strukturierte Auseinandersetzung mit dem Text, dem Thema oder einer These vor dem Hintergrund des literarischen Bezugstextes (gemäß Aufgabenstellung)

- Auseinandersetzung mit Aussagen des Textes
 - zum Beispiel Bestätigung durch eigene Erkenntnisse oder Erfahrungen
 - zum Beispiel Entkräftung durch Gegenargumente und
- Gegenbeispiele
 - zum Beispiel Relativierung durch differenzierende
- Ergänzungen
 - Entwicklung und Begründung des eigenen Standpunkts unter Zuhilfenahme von Zusatzwissen (vergleiche gegebenenfalls spezifische Aufgabenstellung)
- Fazit: differenzierte eigene Stellungnahme

Ausgangstext literarischer Text

2.1. Texterschließung im Hinblick auf Aspekte, die gemäß Aufgabenstellung für die literarische Erörterung von Bedeutung sind, zum Beispiel

- Textsorte
- Thema
- Inhalt des Textes
- Figurengestaltung
- Konflikt
- Motiv
- Bildlichkeit

2.2. Strukturierte Auseinandersetzung mit dem Thema der literarischen Erörterung (gemäß Aufgabenstellung), zum Beispiel

- durch Vergleich mit dem literarischen Bezugstext
- durch Vergleich mit weiteren literarischen Werken
- durch Herstellen von Bezügen zu gesellschaftlichen Zusammenhängen in Vergangenheit und Gegenwart
- durch Reflexion im Hinblick auf die eigene Lebenswelt
- durch Aufzeigen von Wertevorstellungen und -konflikten
- Entwicklung und Begründung des eigenen Standpunkts unter Zuhilfenahme von Zusatzwissen (gegebenenfalls gemäß spezifischer Aufgabenstellung)
- Fazit: differenzierte eigene Stellungnahme

3. Schluss

- zum Beispiel Aktualitätsbezug, Einordnung der Problematik oder Ähnliches

Anmerkung: Über den Aufbau des Hauptteils (2.2 oder 2.3) entscheidet der Prüfling unter dem Aspekt der Leserführung.

Erörterung pragmatischer Texte – Texterörterung

1. Einleitung

- Basisinformationen: Titel, Textsorte, Autorin / Autor, Entstehungsjahr / Jahr der Veröffentlichung
- Thema

2. Hauptteil

2.1. Strukturierte Inhaltsangabe des Ausgangstextes

- zentrale Problemstellung
- Position der Autorin / des Autors
- Aufbau
- zentrale Aussagen

2.2. Synthese: Bewertung des Textes (gegebenenfalls im Hinblick auf zu erörternden Aspekt, vergleiche Aufgabenstellung)

2.3. Kritische und strukturierte Auseinandersetzung mit dem Text, dem Thema oder einer These (vergleiche Aufgabenstellung)

- Auseinandersetzung mit Aussagen des Textes
 - Bestätigung durch eigene Erkenntnisse oder Erfahrungen
 - Entkräftung durch Gegenargumente und Gegenbeispiele
 - Relativierung durch differenzierende Ergänzungen
- Entwicklung und Begründung des eigenen Standpunkts unter Zuhilfenahme von Zusatzwissen (vergleiche gegebenenfalls gemäß spezifischer Aufgabenstellung)
- Fazit: differenzierte eigene Stellungnahme

3. Schluss

- zum Beispiel Aktualitätsbezug, Einordnung der Problematik oder Ähnliches

Anmerkung: Über den Aufbau des Hauptteils (2.3) entscheidet der Prüfling unter dem Aspekt der Leserführung.

4.2 Materialgestütztes Schreiben

Materialgestütztes Verfassen informierender Texte

Das materialgestützte Verfassen eines informierenden Textes erfordert vor allem untersuchende und erläuternde Vorgehensweisen. Die Schülerinnen und Schüler stellen eigene und aus der kritischen Auswertung der vorgelegten Materialien gewonnene Erkenntnisse differenziert dar und ordnen diese nach sachlogischen Zusammenhängen.

Folgendes Vorgehen ist in der Regel notwendig:

1. Vorarbeit

- 1.1 Materialerschließung nach
- Informationsgehalt
 - Aktualität
 - Funktionalität in Bezug auf den Schreibauftrag
 - inhaltlichen Positionen

1.2 Erstellen eines Schreibplans je nach Textform und Aufgabenstellung

- Ordnen / Strukturierung des Materials
- Aufbereitung des Themas durch Aktivierung des Vorwissens
- Überlegungen zum Situations- und Adressatenbezug oder kommunikativen Kontext
- Festlegung des eigenen Schwerpunktes und Ziels

2. Textproduktion (zum Beispiel Fachartikel, Bericht)

- orientiert an der Intention der Gestaltung, der gewählten Textform und der Kommunikationssituation

2.1. Einleitung

- Thema
- Aktualität, Adressatenbezug
- gegebenenfalls Begründung der inhaltlichen Schwerpunktsetzung

2.2. Hauptteil

Funktionale Ordnung der Informationen entsprechend der Aufgabenstellung, der Textform und des Adressatenkreises

2.3. Schluss

- zum Beispiel Abrundung in Bezug auf Anlass und kommunikative Situation, Vorausdeutung

Anmerkung: Über den Aufbau des Hauptteils entscheidet der Prüfling unter den Aspekten der Leserführung, der kommunikativen Situation sowie der geforderten Textform.

Materialgestütztes Verfassen argumentierender Texte

Das materialgestützte Erörtern erfordert vor allem analysierende und argumentierende Vorgehensweisen. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit einem Sachverhalt auf der Basis eigener Erfahrungen und Kenntnisse sowie der gegebenen Materialien auseinander, reflektieren relevante Aspekte, gewinnen einen eigenen Standpunkt und vertreten diesen schlüssig.

Folgendes Vorgehen ist notwendig:

1. Vorarbeit

- 1.1 Materialerschließung nach
- Informationsgehalt
 - Aktualität
 - Funktionalität in Bezug auf den Schreibauftrag
 - inhaltlichen Positionen

1.2 Erstellen eines Schreibplans je nach Textform

- Ordnen / Strukturierung des Materials
- Aufbereitung des Themas durch Aktivierung des Vorwissens
- Überlegungen zum Situations- und Adressatenbezug oder kommunikativen Kontext
- Festlegung der eigenen Position

2. Textproduktion (zum Beispiel Rede, Brief, Essay, Kommentar)

- orientiert an der Intention der Gestaltung, der gewählten Textform und der Kommunikationssituation

2.1 Einleitung / Hinführung

- Thema
- Aktualität, Adressatenbezug
- Begründung der inhaltlichen Schwerpunktsetzung und Positionierung

2.2 Hauptteil

- Auseinandersetzung mit Positionen des gegebenen Materials, orientiert an der Aufgabenstellung, der Textform und die Adressatin / den Adressaten

2.3 Schluss

- zum Beispiel Abrundung in Bezug auf Anlass und kommunikative Situation, Ausblick, Aktualitätsbezug

Anmerkung: Über den Aufbau des Hauptteils entscheidet der Prüfling unter den Aspekten der Intention und der Leserführung, der kommunikativen Situation sowie der geforderten Textform.

