

Die Mär vom Fehlerquotienten

Die Geschichte einer Suche –
verbunden mit der Forderung, das
Können der Schüler*innen an die
Stelle des Fehlerzählens zu setzen

von **Dr. Thomas Doepner**

Bezirksregierung Düsseldorf, Schulabteilung

Kontakt: th.doepner@t-online.de

Schlüsselwörter: Abitur, Fehler, Fehlerzählen, Fehlerquotient, Übersetzung, Kompetenzorientierung, Beurteilung, Geschichte des Lateinunterrichtes, EPA Einheitliche Prüfungsanforderungen, Extemporale, Skriptum, Übersetzung ins Lateinische, Lateinischer Abituraufsatz, Alternativen zur Übersetzung

1. Es war einmal ...

Es war einmal eine Zeit, in der keine Fehler gezählt wurden. Tatsächlich.

Es war in Trier an der Mosel im September des Jahres 1835: Karl MARX schwitzte in der Abiturklausur und seine Lehrer bei der Korrektur. Denn der große Gelehrte kann zwar fließend Latein schreiben, aber nicht gut. Sein lateinischer Abituraufsatz über die Wohltaten des Prinzipats erhält von seinem Lehrer Vitus LOERS und dem Direktor Johann Hugo WYTENBACH ein „2-3“, mit folgender Begründung:

Praeter ea, quae suis locis adnotavimus, et plura menda inprimis versus finem, et argumenti tractatione probataque in ea cognitione historiae, et Latinitatis studio in universum non contemnenda scriptura. Verum quam turpis litera!!!¹

Man vermisst in der Begründung den Fehlerquotienten, und das, obwohl sein Lateinlehrer ein anerkannter Reaktionär war.

Doch gehen wir in der Geschichte weiter voran: Nicht nur im preußischen Abiturreglement vom 1834, sondern auch 1882 findet sich kein Hinweis darauf, dass in Klausuren oder gar in der Abiturprüfung ein Fehlerquotient gebildet werden sollte.

„§ 3 [...] Seine schriftlichen Prüfungsarbeiten müssen von Fehlern, welche eine grobe grammatische Unsicherheit zeigen, und von Germanismen im Wesentlichen frei sein und

einen Anfang stilistischer Gewandtheit erkennen lassen. [...] § 9 Jede Arbeit wird zunächst von dem Fachlehrer korrigiert und zensiert, d. h., die sich findenden Fehler werden, mag an die Stelle des Unrichtigen das Richtige gesetzt werden oder nicht, nach ihrer Art und dem auf sie zu legenden Gewichte bezeichnet, und es wird über den Werth der Arbeit im Verhältnisse zu den Prüfungsforderungen (§ 3) ein Urtheil abgegeben, welches schließlich in eines der vier Prädikate: sehr gut, gut, genügend, und nicht genügend zusammenzufassen ist.“²

Natürlich kann dies dem Schutze der herrschenden Klasse gedient haben, waren doch die Abiturienten mitunter verweichelte Oberschichtangehörige und mussten um jeden Preis den Universitätszugang erhalten. Nicht zuletzt aus Sorge vor einer zu strengen Abiturprüfung wurden daher 1892 die Bestimmungen gelockert und statt des freien lateinischen Aufsatzes, der Karl MARX fast seine Karriere gekostet hätte, stand die Rückübersetzung in das Lateinische. Aber auch dann gab es keine Änderung an den bekannten Vorgaben: Fehler werden identifiziert und bewertet, aber weder gezählt noch quotiert (s. o.)

Das 20. Jahrhundert brachte wohlthuende Erfindungen wie die „Grundschule für alle“ und für das Lateinische eine geradezu revolutionäre Aufgabenstellung: Die deutsche Übersetzung! In der Ordnung der Reifeprüfung an höheren Schulen Preußens von 1926 heißt es:

„§13.3 Alte Sprachen. Aus dem Kreise der von den Prüflingen gelesenen Schriftsteller ist eine im Klassenunterricht noch nicht behandelte Stelle vorzulegen, deren Übersetzung nach Umfang und Schwierigkeit in der verfügbaren Zeit ausreichend gewährleistet werden kann. Der Hauptwert ist zu legen auf eine dem Stilcharakter des Schriftstellers möglichst nahekommende Wiedergabe in guter deutscher Sprache. Der Prüfling darf zum Erweise sicherer grammatischer Erfassung des Textes schwierige Stellen in Anmerkungen erläutern.“²

Wahrhaft visionär wirkt auch das hier formulierte Prinzip der zielsprachlichen Richtigkeit. Es waren halt die „Wilden 20er Jahre“, mit Jazzmusik und Frauenwahlrecht ... Wen wundert es, dass bei der Beurteilung der Arbeit nun neben den Schwächen der Leistung auch die Vorzüge mit in das Urteil einfließen sollten



¹ https://www.hs-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lspost19/Marx/mar_lat1.html (Zugriff: 11.05.2021).

² Ordnung der Entlassprüfungen an den Gymnasien, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 5–7 (1882), 365–414, hier: 366 und 373.

– eine Regelung, die auch heute nicht ganz unumstritten ist. Diese Prüfungsordnung blieb bis 1965 in Kraft.³

Einen Fehlerquotienten gab es nicht. Waren die Leistungen der Lernenden deswegen schlechter? Wohl nicht, denn jeder, der noch das Glück hat, einen Lateinschüler oder eine Lateinschülerin dieser Zeiten zu kennen oder gekannt zu haben, weiß um die Belesenheit und altsprachliche Kompetenz dieser Menschen.

War es denn überhaupt möglich, auf diese Art Klausuren gerecht zu bewerten? Im Altsprachlichen Unterricht von 1962 legte ein junger, aufstrebender Lateinlehrer

namens Heinrich KREFELD seine Karten offen auf den Tisch und zeigte anhand von drei authentischen Schülerarbeiten, wie man auch ohne Fehlerquotient mit dem Verfahren der genauen Fehleranalyse, verbunden mit einer Würdigung von gelungenen Leistungen und einer klaren Orientierung am Textverständnis zu einer sehr genauen Notengebung kommen kann.⁴

2. und dann kam – die Erfindung des Fehlerquotienten

Endlich werden wir fündig: Am 06. Februar 1975 beschlossen die Kultusminister einheitliche Prüfungsanforderungen im Fache Latein. Infolge der Neufassung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung war dies notwendig geworden. Unter Punkt 3.2. findet sich dort auf Seite 13: „daß die Übersetzungsleitung bei einem längeren Text (ca. 200 lateinische Wörter) dann noch ausreichend ist, wenn sie auf

je 100 Wörter des lateinischen Textes 10 Fehler enthält“⁵. Woher diese 10% kommen, weiß niemand. In der didaktischen Diskussion vor 1975 gab es sie nicht.⁶ Dort gab es eine intensive Diskussion um die Lernziele und um die Zuordnung von Übersetzungsleitungen und Übersetzungsfehlern zu einer Lernzieltaxonomie (die sogenannte DAV-Matrix).⁷ Diese Diskussion spiegelt sich auch in den eben ge-

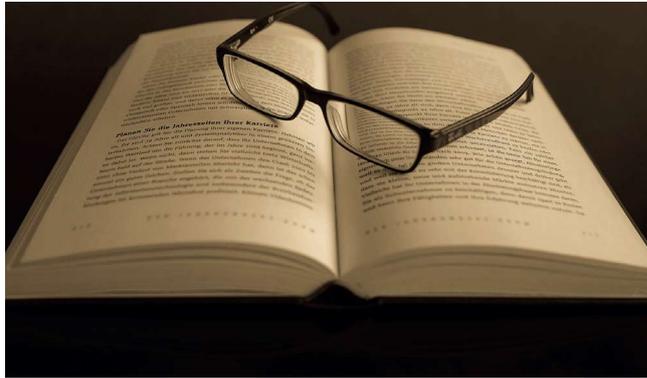


Abb. aus: https://cdn.pixabay.com/photo/2016/08/02/17/02/read-1564105__340.jpg

nannten Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) von 1975 wider. Die 10% dagegen „plop-plop“ plötzlich auf. Man muss sie als willkürliche Zahl annehmen. Oder man unterstellt, sie käme von den Fachkolleg*innen

aus der DDR, denn dort wurden im Bezirk Erfurt schon 1960 feste Zuordnungen von Fehlerzahlen und Notenstufen definiert.⁸

Aus der EPA wurden die magischen 10% dann in die Lehrpläne der Bundesländer übertragen, allerdings mit der interessanten Nebenfolge, dass die Einschränkung auf lange Texte dabei aufgegeben wurde. So erreichte man, dass bei einem Mikrotext von vielleicht 60 Wörtern mit jedem Fehler, und sei er noch so flüchtig, der Prüfling um jeweils eine Notenstufe absinken konnte.

Die aktuell gültige EPA von 2005 hat hier gegenüber der EPA von 1975 keine Veränderungen vorgenommen.⁹

³ Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 5 (1926), 283–295, hier: 287 und 289–290.

⁴ KREFELD 1962, 62–77, Beilage nach Seite 100.

⁵ Beschlüsse der KMK zu den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein vom 06.02.1975 (sog. Normenbuch), veröffentlicht 1975 bei Luchterhand, Neuwied, 13.

⁶ Die intensiv, auch in Fachzeitschriften (Anregung) geführte fachliche Diskussion schweigt meist beim Thema „Fehlerquotient“. Vgl. als ersten Überblick BAYER, K. (Hrsg.), Leistungsmessung im altsprachlichen Unterricht, Donauwörth 1976. Ein aufschlussreicher Hinweis bei MAIER 1976, 14–37, hier: 25–28, demzufolge seiner privaten, auf Bayern begrenzten Umfragen unter Kollegen es einen Streubereich beim Fehlerquotienten für mangelhaft zwischen 7% und 20%, bezogen auf die lateinische Wortzahl, gab. Noch bei einem Fehlerquotienten von 8% waren alle Noten von gut bis mangelhaft vertreten.

⁷ Grundlegend hier BAYER, K.: Objektivierung der Leistungsmessung, dargestellt an der Negativkorrektur, zuerst in: Anregung 21 (1975), 95–101, dann in: BAYER (Hrsg.), Leistungsmessung im altsprachlichen Unterricht, Donauwörth 1976, 38–46.

⁸ Fischer 1974, 62 mit Anmerkung 227.

⁹ Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.1980 i. d. F vom 10.02.2005. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_02_01-EPA-Latein.pdf (Zugriff: 11.05.2021).

3. 200 Jahre Lateinabitur – wo befinden wir uns jetzt? Eine systematische Zwischenreflexion

Mehr als 200 Jahre liegen zwischen den aktuell gültigen einheitlichen Prüfungsanforderungen im Abitur für das Fach Latein und dem ersten umfassenden Abiturreglement in Preußen von 1812.¹⁰ Der Gegenstand der lateinischen Abiturprüfung ist in dieser Zeit ein grundlegend anderer geworden: vom freien lateinischen Aufsatz über die Rückübersetzung ins Latein hin ist man zu einer Übersetzung eines literarischen Textes und inzwischen zu einer zweigeteilten Aufgabe (Übersetzung und Interpretation) gelangt.¹¹ Die lateinische Abiturprüfung und damit das Fach Latein hat eine Wendung um 180 Grad gemacht, weg von einer aktiven Sprachbeherrschung, die

am Gegenstand der Lektüre von Klassikern erworben wurde, hin zu einer Rezeption und interpretativen Aneignung der Textaussagen antiker Literatur.

Die Bewertung der lateinischen Abiturklausur hat diese Wendung allerdings noch nicht mitgemacht! Diese Aussage mag auf den ersten Blick überraschend klingen, aber ein Vergleich der Prüfungsanforderungen und des Bewertungsverfahrens der letzten 200 Jahre zeigt ein geradezu statisches Beharren auf sprachlicher, insbesondere grammatischer Richtigkeit (gemessen an dem Sprachideal eines Cicero) und der Orientierung am Fehler als Messgröße, der durch den Fehlerquotienten von 1975 eine geradezu mechanische Bewertungsqualität gefunden hat: 10% Fehler sind noch ausreichend, 11% dagegen schon nicht mehr, die anderen Noten verteilen sich gleichmäßig dazu.

		Erwartung an die Prüfungsleistung	Messverfahren und Bewertung
EPA 2005	Übersetzung eines literarischen lateinischen Textes. Neben den Verstößen werden auch besonders gelungene Leistungen hervorgehoben. Die Beurteilung orientiert sich zwar am nachgewiesenen Textverständnis, bleibt aber in der Regel an die Fehlerzahl (s. EPA 1975) gebunden.	Die Korrektur berücksichtigt: Kenntnisse in der lateinischen Sprache (Vokabular, Formenlehre, Syntax), Fähigkeit zur Sprach- und Textreflexion, Fähigkeit ein Wörterbuch zu benutzen, muttersprachliche Kompetenz. Neben den Verstößen werden auch besonders gelungene Leistungen hervorgehoben. Die Beurteilung orientiert sich zwar am nachgewiesenen Textverständnis, bleibt aber in der Regel an die Fehlerzahl (s. EPA 1975) gebunden.	
EPA 1975 (Hinweis: Seit 1975 gibt es zweigeteilte Aufgaben; berücksichtigt wird hier nur die Übersetzung)	Übersetzung eines literarischen Textes.	Überprüft werden: Kenntnis der lateinischen Sprache, Fähigkeit zur Sprach- und Textreflexion, muttersprachliche Kompetenz, entweder die Fähigkeit, ein Lexikon zu benutzen, oder die Fähigkeit, Wortbedeutungen zu erschließen.	Grundlage der Beurteilung ist das nachgewiesene Textverständnis. Betrachtet und gewichtet werden aber vor allem Fehler. Die treffende Wiedergabe schwieriger Textstellen soll gewürdigt werden. Die Beurteilung orientiert sich dann an der Fehlerzahl: Note „4“ bei einem Fehlerquotienten von 10%.

¹⁰ NEIGEBAUER 1826, 289–302.

¹¹ Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein (s. Anmerkung 9), 13: „Die Prüfungsaufgabe im Fach Latein besteht aus zwei Teilen, einer Übersetzungsaufgabe und einer Interpretationsaufgabe“.

Abitur 1925	Übersetzung eines literarischen Textes.	„Der Hauptwert ist zu legen auf eine dem Stilcharakter des Schriftstellers möglichst nahekommende Wiedergabe in guter deutscher Sprache. Der Prüfling darf zum Erweise sicherer grammatischer Erfassung des Textes schwierige Stellen in Anmerkungen erläutern.“	„Die Fehler werden am Rande [...] berichtigt und nach Art und Schwere bezeichnet. Über die Arbeit als Ganzes ist ein Gutachten zu erstatten, das die Vorzüge und Schwächen der Leistung wertet.“
Abitur 1892	Rückübersetzung eines an einen lateinischen Autor angelehnten deutschen Textes ins Latein.	„Die schriftliche Prüfungsarbeit muß von Fehlern, welche eine grobe grammatische Unsicherheit zeigen, im Wesentlichen frei sein.“	„die sich findenden Fehler werden [...] nach ihrer Art und dem auf sie zu legenden Gewichte bezeichnet und es wird über den Werth der Arbeit im Verhältnisse zu den Prüfungsforderungen ein Urtheil abgegeben.“
Abitur 1834/1882	freier lateinischer Aufsatz und Rückübersetzung eines deutschen Textes ins Latein („Extemporale“).	„Die schriftlichen Prüfungsarbeiten müssen von Fehlern, welche eine grobe grammatische Unsicherheit zeigen, und von Germanismen im Wesentlichen frei sein und einen Anfang stilistischer Gewandtheit erkennen lassen.“	„die sich findenden Fehler werden [...] nach ihrer Art und dem auf sie zu legenden Gewichte bezeichnet, und es wird über den Werth der Arbeit im Verhältnisse zu den Prüfungsforderungen ein Urtheil abgegeben.“

Für das Leitziel einer aktiven Sprachbeherrschung ist die Schwerpunktsetzung auf die formal-sprachlichen Fähigkeiten, auf Sicherheit in der Grammatik, auf einen breiten Wortschatz, vielleicht sogar auf eine gewisse stilistische Gewandtheit gut nachvollziehbar. Doch seit der Mitte des 19. Jahrhunderts war Latein als Wissenschaftssprache nicht mehr existent und selbst die preußische Unterrichtsverwaltung hat seitdem den lateinischen Aufsatz und das Extemporale / Skriptum immer nur unter didaktischen Gesichtspunkten als besondere sprachliche Übung legitimieren können.¹² Und heute geht es um das Verständnis eines literarisch anspruchsvollen Textes und seine Transformation in die deutsche Sprache.

Braucht man deswegen überhaupt noch die „Fehlersuche“ als methodisches Leitfossil des Lateinunterrichtes? Es könnte sein, dass die Fehleranalyse unter diagnostischen Gesichtspunkten aus der Spracharbeit nicht wegzudenken ist. Die Leistungsbewertung aber sollte sich endlich wieder von der Fehlerzählerei zum Zwecke der Beurteilung befreien. Denn bei der Übersetzung eines literarisch anspruchsvollen Textes stellen sich im Lateinunterricht zwei Herausforderungen, eine schulisch-didaktische und eine fachlich-übersetzungswissenschaftliche.

Schulischerseits sollte man von einer Multifunktionalität der Übersetzung ausgehen: Sie ist immer zugleich ein Kommunikationsinstrument im didaktischen Prozess, ein Arbeitsinstrument für Schüler*innen im Textverständnis, ein Kontroll- und Diagnoseinstrument für den Lehrer und immer zugleich auch ein kreatives Produkt von Sinn- und Sprachschöpfung. Bei der Bewertung von Übersetzungsleistungen kommt es maßgeblich darauf an, welcher

Schulischerseits sollte man von einer Multifunktionalität der Übersetzung ausgehen: Sie ist immer zugleich ein Kommunikationsinstrument im didaktischen Prozess, ein Arbeitsinstrument für Schüler*innen im Textverständnis, ein Kontroll- und Diagnoseinstrument für den Lehrer und immer zugleich auch ein kreatives Produkt von Sinn- und Sprachschöpfung. Bei der Bewertung von Übersetzungsleistungen kommt es maßgeblich darauf an, welcher

12 „Die Übungen im schriftlichen Gebrauche der lateinischen Sprache sind in den unteren und mittleren Klassen ein unentbehrliches Mittel zur fester Aneignung der Grammatik und des Wortschatzes. In den oberen Klassen wurde in früherer Zeit der Zweck verfolgt, daß die Schüler des Gymnasiums die lateinische Sprache zum Organe für den Ausdruck ihrer Gedanken machen könnten. Mag man nach verschiedener Ansicht darin bloß eine Erbschaft aus einem Zeitalter sehen, in welchem das Latein die internationale Sprache der Gebildeten war, oder mag man darin einen Ausdruck des Werthes finden, welchen die selbständige Herrschaft über eine fremde, insbesondere eine von der Muttersprache weit entfernte Sprache für die formale Gedankenbildung besitzt: jedenfalls ist ein solches Ziel, von allen etwaigen Zweifeln an seinem Werthe abgesehen, nicht mehr erreichbar [...] Daraus folgt aber nicht, daß die Uebungen im schriftlichen Gebrauche der lateinischen Sprache aufzuhören haben, sondern daß sie eine Herrschaft über die Sprache nur innerhalb des durch die Lektüre zugeführten Gedankenkreises und Wortschatzes erfordern [...] In der bezeichneten Begrenzung sind die lateinischen Aufsätze als ein integrierender Theil des lateinischen Unterrichts in den oberen Klassen beibehalten worden.“ Erläuterungen zum Lehrplan für das Gymnasium von 1882. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 5-7 (1882), 251. – Zum Begriff: Der Süvernsche Lehrplan von 1816 und das Abiturreglement von 1834 nannte die Hinübersetzung Extemporale, die Ordnung der Reifeprüfung von 1892 einfach „Übersetzung aus dem Deutschen in das Lateinische“ und in der Diskussion um 1924/30 hieß es häufig Skriptum.

Fokus im didaktischen Prozess gewählt wird.¹³

In fachlich-wissenschaftlicher Hinsicht gibt es dagegen nicht die richtige oder falsche Übersetzung. Die Übersetzungstheorie geht davon aus, dass der Übersetzungsauftrag entscheidend ist und dass die Wahl der Äquivalenzkriterien für die Beurteilung einer Übersetzung wesentlich sind.¹⁴ Diese übersetzungswissenschaftlichen Reflexionen sind in den Prüfungsanforderungen nicht zu finden. Das Leitmerkmal „Textverständnis“ ist viel zu diffus, als dass man es als Bewertungskriterium für eine Übersetzungsleistung nehmen könnte. Ein Beispiel: *Ita fac, mi Lucili: vindicate tibi* – wo beginnt das „richtige“ Verständnis dieses Satzes, bei „befreie dich für dich selbst“ – oder bei „erfülle deine Verbindlichkeiten dir selbst gegenüber“ – oder bei „schütz dich selbst?“ Der Übersetzungsauftrag müsste zumindest klarstellen, ob man nur die Zielsprache (also die denotative Äquivalenz) im Blick hat oder die Ausgangssprache mit der Berücksichtigung, dass es hier um eine ursprünglich juristische Terminologie geht – denn es gibt ja auch die konnotative Äquivalenz als Güte Merkmal einer Übersetzung. Oder ist *militat omnis amans* – „make love not war“ falsch übersetzt? Es gibt das Kriterium einer formal-ästhetischen Äquivalenz und der Schüler oder die Schülerin hat hier eine recht passende Adaption des Lateinischen Diktums vorgenommen.

Es ist eine spannende fachlich-didaktische Frage, zu überlegen, wie die Bewertung von Übersetzungsleistungen über die detaillierte textlinguistisch orientierte Analyse, wie sie z. B. in die DAV-Matrix eingeflossen ist, hinaus möglich ist. Bei ihrer Beantwortung wird man sich daran orientieren müssen, welchem Zweck man die Übersetzung zuordnet. Soll sie eine möglichst genaue Erfassung des lateinischen Textes dokumentieren (*ut orator* im Sinne von HERKENDELL¹⁵), ist eine solche Analyse ein gutes Hilfsmittel, um die sprachlichen Teilleistungen der Schüler*innen zu beschreiben. Soll die Übersetzung aber z. B. darüber hinaus auch dem aktuellen Sprachgebrauch entsprechen (*ut interpres*, s. o.), genügt diese Analy-

se nicht mehr. Denn spätestens ab hier gibt es viel kreativen Spielraum für die Schüler*innen und es gibt mehrere gute und schlechte Lösungen. Nicht zuletzt deswegen ist ja schon 1925 die Würdigung besonders gelungener Schülerleistungen in das preußische Abiturreglement aufgenommen worden.

Zumindest hierauf gehen die aktuellen EPA ausdrücklich ein:

„Zur Ermittlung der Prüfungsleistung ist sowohl das Herausheben besonders gelungener Lösungen als auch eine Feststellung der Verstöße unerlässlich. Kriterium für die Gewichtung der Verstöße ist der Grad der Sinnentstellung“¹⁶.

Eine Kombination von Fehlerzählen und Würdigung der kreativen Schülerleistungen scheint auch aktuell ein guter Weg zu sein, um kompetenzorientiert mit den Herausforderungen der Übersetzung umzugehen. Das Duisburger Korrekturmodell hat zum ersten Mal einen wissenschaftlichen Ansatz für die Bewertung dieser besonders guten Schüler*innenleistungen konzipiert.¹⁷

4. Was ist zu tun? Welche Rolle spielen Fehlerzählen und Fehlerquotient für das Übersetzen?

Die lateinische Fachdidaktik hat seit den 1970er Jahren die Entwicklung der Übersetzungswissenschaften nicht im gleichen Maße nachverfolgt. Man muss den in der Diskussion spätestens in den 1970er Jahren verloren gegangenen Faden wieder aufnehmen und eindeutig zwischen dem System der Beschreibung und Analyse einer Schüler*innenleistung und dann dem Bewertungsvorgang zu trennen.

Der erste Schritt wäre die Abschaffung des Fehlerquotienten! Er ist dem Lateinunterricht durch administrativen Akt willkürlich aufgepfropft worden. Er hat nichts mit Didaktik noch mit dem Fach noch mit Gerechtigkeit zu tun – denn Gerechtigkeit bedeutet nicht, alle gleich ungerecht zu behandeln. Er gehört daher ersatzlos abgeschafft! Man braucht ihn auch nicht. Der neue Lehrplan für das Gymnasium für Nordrhein-Westfalen von 2019 hat ihn konsequenterweise auch nicht mehr.

¹³ Grundlegend dazu DOEPNER ⁴2019, 119–140.

¹⁴ Literatur bei DOEPNER ⁴2019 sowie FREUND / MINDT 2020.

¹⁵ HERKENDELL 1995, 19–32 sowie HERKENDELL 2003, 4–13.

¹⁶ Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.1980 in der Fassung vom 10.02.2005), 15.

¹⁷ DOEPNER / HESSE / KEIP / KURCZYK 2017, 60–69; HENSEL 2017, 2–11.

Man sollte ihn ersatzlos auch im Abitur abschaffen. Als grundsätzliche Alternative steht ja das zur Verfügung, was auch andere Fächer mit Bildungsstandards offiziell machen: Sie definieren die bestmögliche Schülerleistung mit 100% und setzen die gute Leistung (11 Punkte) bei 80% der Gesamtleistung an.¹⁸ Wer dagegen in Latein 20 Fehler auf 100 Wörter macht, hat den Fehlerquotienten von 10% so weit durchschlagen, dass er bei der Note ungenügend landet – obgleich es durchaus möglich ist, dass er 80% des Textes – nämlich alle anderen Wörter – richtig verstanden hat ... Das Bewertungssystem der Fächer mit Bildungsstandards lässt sich im Übrigen hervorragend auf die Bewertung von Übersetzungsleistungen übertragen, z. B. in dem sogenannten *Duisburger Modell* oder in den österreichischen Korrekturmodell.¹⁹

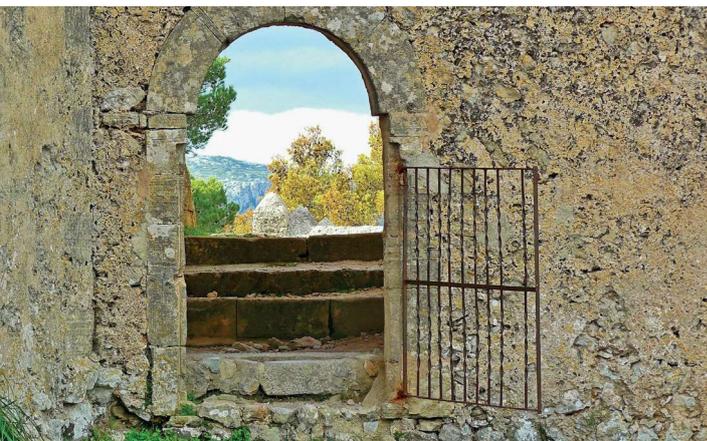


Abb. aus: <https://pixabay.com/de/photos/tor-t%C3%BCr-eingang-pforte-hausfassade-991460/>

Der zweite Schritt müsste sein, das Ziel einer Übersetzung präzise zu definieren. Bei einer Übersetzung eines Vergiltextes im Abitur kann es nicht heißen „Übersetzen sie den Text“, denn das ist ja für Schüler*innen, außer man meinte, sie seien alle ein reinkarnierter Johann Heinrich Voss – und selbst der hat ja mit jeder Menge Hilfsmitteln, nicht nur einem Wörterbuch, seine Übersetzung hergestellt – nicht leistbar. Sondern es müsste z. B. schon im Übersetzungsauftrag klar sein, wer der Adressat*in einer denotativen Übersetzung ist – die Mitschüler*innen und damit die Jugendsprache von Mitkenner*innen der Antike oder z. B. ein*e Erwachsene*r ohne jede klassische Bildung, damit die Bandbreite dessen, was bei der kreativen Lösungsfinden möglich ist, deutlich wird. Aber das verlangte auch einen anderen

Unterricht – und ich bin mir sicher, es wäre ein schönerer Unterricht.

Der dritte Schritt wäre, die Kompetenzorientierung des Lateinunterrichtes endlich auch für die Übersetzungsleistung zu nutzen. Der Blick richtet sich dann nicht ausschließlich auf das ideale Lernziel, das ja immer nur verfehlt erreicht werden kann, sondern auf das, was die Schüler*innen tatsächlich geleistet haben. Also Können statt Fehler? Doch das wäre nur ein Trick der sprachlichen Ummantelung: ob ich zähle, was gekonnt wurde, oder ob ich zähle, was nicht geleistet wurde, es bleibt ein Zählen von Einzelheiten. Die Positivkorrektur ist nur ein anderes Verfahren der Negativkorrektur.²⁰ Das Entscheidende wäre, wie man das „Können“ bei einer Übersetzung neu definiert – und das kann nicht das Vermeiden von Fehlern durch Richtiges sein.

5. Ausblick in die Zukunft: Was könnten Schüler*innen mit ihren Übersetzungsfähigkeiten alles leisten? Neue Wege einer Übersetzungskultur

Was können die Schüler*innen in der kompetenzorientierten Auseinandersetzung mit einem literarischen lateinischen Text alles machen, außer ihn so zu übersetzen, dass sie versuchen, jedes sprachliche Zeichen des Lateins im Deutschen unterzubringen? „Die guten Menschen nützen sich gegenseitig: Denn sie trainieren ihre Tugenden und bewahren die Weisheit in ihrem Zustand“ – ist diese Beispielübersetzung aus einer Abiturprüfung das Vorbild für eine Übersetzung, die widerspiegelt kann, dass die Leser*innen/Schüler*innen den Text verstanden haben? Oder hätte man sich eher vom Wortlaut des Lateinischen lösen müssen, um zu zeigen, was SENECA wirklich gemeint hat?²¹

Alternativ sind noch viele andere, fachlich fundierte, wissenschaftspropädeutisch anspruchsvolle und didaktisch wertvolle Anwendungsmöglichkeiten von Übersetzungen im Lateinunterricht denkbar:

18 Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012, 24.

19 S. o. Anmerkung 12 sowie grundsätzlich den AU 60/4+5 (2017).

20 CLASEN 1976, 47–75.

21 SENECA formuliert *Prosunt inter se boni: Exercent enim virtutes et sapientiam in suo statu continent* (Sen. epist. 109,1). Man könnte auch so übersetzen: „Good men are mutually helpful; for each gives practice to the other's virtues and thus maintains wisdom at its proper level“, GUMMERE, R. M. (Ed.): Seneca epistulae. Bd. 3 (Loebs classical 77). London 1925, 255.

- Vergleich von Übersetzungen aus verschiedenen Epochen,
- Analyse einer literarischen Übersetzung,
- Entwicklung eigener Kriterien für eine Übersetzung und Produktion einer Übersetzung, die dann daran gemessen wird,
- Vergleich von Übersetzungen in mehreren Sprachen (die *Loeb Classical Library* bietet hervorragende Beispiele für interessante Übersetzungslösungen),
- Anfertigung eines wissenschaftlich orientierten Kommentars mit Übersetzungsvorschlägen,
- Anfertigung einer kreativen Übersetzung mit Neufindung von Wortbedeutungen jenseits des engen Horizontes von Schulwörterbüchern,
- ...

Die Liste könnte noch weitergeführt werden. In allen genannten Fällen wäre eine detaillierte sprachliche Analyse der Schüler*innenleistungen auch möglich, vielleicht sogar notwendig, aber sie wäre nicht das einzige und wahrscheinlich schon gar nicht das entscheidende Instrument, um die Schüler*innenleistungen hier zu beschreiben und dann zu messen.

Es war einmal eine Zeit, in der nur Fehler gezählt wurden ... Ein Arbeitskreis des DAV-NRW arbeitet aktuell an der Weiterentwicklung von Klausurmodellen und Bewertungsverfahren. Kontakt über den DAV-NRW oder über den Autor.

Literatur und Internetquellen

AU 60/4+5 (2017): „Textverständnis überprüfen“

BAYER, K. (Hrsg.): Leistungsmessung im altsprachlichen Unterricht. Donauwörth 1976.

BAYER, K.: Objektivierung der Leistungsmessung, dargestellt an der Negativkorrektur. In: Anregung 21 (1975), 95–101 und in: BAYER, K. (Hrsg.), Leistungsmessung im altsprachlichen Unterricht. Donauwörth 1976, 38–46.

Beschlüsse der KMK zu den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein vom 06.02.1975 (sog. Normenbuch), veröffentlicht bei Luchterhand. Neuwied 1975.

Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012.

CLASEN, A.: Probleme der Übersetzungsklausur, dargestellt an der Positiv-Korrektur. In:

BAYER, K. (Hrsg.), Leistungsmessung. Donauwörth 1976, 47–75.

DOEPNER, T. / KEIP, M.: Interaktive Fachdidaktik Latein. Göttingen 2019.

DOEPNER, T. / HESSE, G. / KEIP, M. / KURCZYK, S.: Würdigung und Sinnverständnis. Kompetenzorientierte Übersetzungsbewertung nach dem Duisburger Modell. In: AU 60/4+5 (2017), 60–69.

DOEPNER, T.: Übersetzung. In: DOEPNER T. / KEIP, M. (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik Latein. Göttingen 2019, 119–140.

Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.1980 in der Fassung vom 10.02.2005).

FISCHER, H.-J.: Der altsprachliche Unterricht in der DDR. Entwicklung, Funktion und Probleme des Latein- und Griechischunterrichtes von 1945 bis 1973. Paderborn 1974.

FREUND, S. / MINDT, N. (Hrsg.): Übersetzen aus dem Lateinischen als Forschungsfeld. Aufgaben, Fragen, Konzepte. Tübingen 2020.

HENSEL, A.: Überprüfen von Textverständnis – neue Wege der schriftlichen Leistungsfeststellung im altsprachlichen Unterricht. Vertieftes Textverständnis als Leitziel der alten Sprache – Anspruch und Wirklichkeit. In: AU 60 /4+5 (2017), 2–11.

HERKENDELL, H. E.: Überlegungen zu Textverstehen und Übersetzen. In: AU 38/1 (1995), 19–32,

HERKENDELL, H. E.: Textverständnis und Übersetzung. In: AU 46/3 (2003), 4–13.

KREFELD, H.: Die Klassenarbeiten im lateinischen Lektüreunterricht. In: AU 6/1 (1962), 62–77, Beilage nach Seite 100.

MAIER, F.: Probleme der Leistungsmessung im altsprachlichen Unterricht. In: BAYER, K. (Hrsg.): Leistungsmessung im altsprachlichen Unterricht. Donauwörth 1976, 14–37.

MARX, K.: Examinatio maturitatis 1835. Verfügbar unter: https://www.hs-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lspost19/Marx/mar_lat1.html (Zugriff: 11.05.2021).

NEIGEBAUER, J. F. (Hrsg.): Sammlung der auf den Öffentlichen Unterricht in den Königl. Preußischen Staaten sich beziehenden Gesetze und Verordnungen, Hamm 1826.

Ordnung der Entlassprüfungen an den Gymnasien. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 5–7 (1882), 365–414.

Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 15 (1926), 283–295.

„Wiederholungsfehler“, kennzeichnen.

Identifizieren von Wiederholungsfehlern. Im Text markieren und als

„Folgefehler“, gekennzeichnen.

Identifizieren von Folgefehlern: Sie ergeben sich folgerichtig aufgrund des Primärfehlers. Im Text markieren und als

markieren; mit Korrekturzeichen kennzeichnen

Identifizieren der Erstfehler: Im Text sprachliche Textverständnis zu bewerten.

Die Fehleranalyse hilft, das inhaltlich-

3. Analyse fehlerhafter Lösungen



4. Fehlerbewertung

Alle Fehler gleich gewichten!

Jeder Erstfehler = ein halber Fehlerwert. Pro Wort gibt es nur einen Fehlerwert (0,5 F).

Fehlerbremse! ca. 5 Wörter = 1 Fehler

Höchstfehlerzahl = Fehlerzahl von Note „4“ mal 2. Begründung: Note „4“ = die Hälfte der Leistung.

Beispielrechnung: Text hat 64 Wörter. 12% = 8 Wörter (aufgerundet). Höchstfehlerzahl 16 Fehler.

Konventionen folgen, sind keine Fehler.

Sprachliche Abweichungen vom lateinischen Text, die zielsprachlichen

Darstellung gleichzeitig falsch sind.

entschieden, ob Inhalt und sprachliche

Grundlage: Der EWH. Zusätzlich wird Binäre Entscheidung: richtig oder falsch

sinnentstellend oder sinnkonform? Beurteilung: Ist die Abweichung

Abweichungen vom lateinischen Text

Textverständnisses

2. Kontrolle des inhaltlich-sprachlichen

5. Würdigung besonders gelungener Lösungen und Benotung

Besonders gelungene Schülerleistungen im Text markieren.

Berücksichtigung in der Note, z. B. 1 Würdigung = 1/2 Fehlerwert gutschreiben.

WICHTIG: Festlegung im EWH!

Rückblick auf Schritt 1 und abschließende Festlegung der Note

Kategorien der Würdigung:

Modulation z. B. von *disciplina, res adversa, nobiscum habere etc.*

Transposition z. B. *Diathese, Abl, Abl. Abs., Hypotaxe – Parataxe etc.*

sowie notwendiger Satzergänzungen.

Satzkernelementen (Subjekte, Prädikate)

sprachliches Indiz: Erfassung von

und Ergebnis des Textes. Formal-

Handlungsentwicklung, Gedankengang

und/oder Themen, wesentliche

Stufe (B) = z. B. zentrale Personen

Zuordnung zu Notenbereichen

Ersteinordnung A-B-C = vorläufige

Beispiel für EWH mit Fehlerbremse

nr.	Fehlerzahl	lateinischer Satz	Die Schüler/der Schüler übertrifft in etwa folgendermaßen:
2		Magnus armis et multis equis elephantisque per-festavit.	„Ich habe einen großen Heereszug und viele Pferde und Elefanten über die Alpen geführt.“
1,5		Multos milites et multas bestias amisi. Tere habe(i) verlor(en).	„Einen großen Heereszug... habe ich... Dabei habe ich...“
2,5		Romani autem non et elephantos, quos nobiscum habuimus, timuerunt.	Die Römer aber fürchteten sich / hatten Angst vor uns und den Elefanten, die wir mit uns hatten.
1		Itaque Italia nobis dedit. Coptidis capitibus, hostes necavimus. Romanos proelio magno vicimus.	Daher stand uns Italien offen. Wir nahmen Städte ein, töteten (die) Feinde und besiegten die Römer in /mit einer großen Schlacht / durch eine große Schlacht.
3		Urtem Roman autem, cuius moenia alta sunt, non petivimus, sed in pariam pervenimus.	Die Stadt Rom aber, deren Mauern hoch sind / die hohe Mauer hat, griffen wir nicht an / haben wir nicht angegriffen, sondern wir sind in unsere Heilung gekommen.
2		Nunc Romani propter calamitatem terrae illius occupare non iam possunt.	Nun können die Römer wegen dieser Niederlage keine fremden Länder mehr besetzen.
1,5		Ita Carthago iura est debentur.	Somit Carthago sicher Frau auch darüber, dass wir nun nicht mehr kämpfen müssen!“
16			

Wichtig: Alles nur auf der Grundlage eines vorab erstellten EWH!

5. Würdigung besonders gelungener Lösungen und Benotung

4. Fehlerbewertung Folge-, Wiederholungsfehler

3. Analyse fehlerhafter Lösungen: Erst-, Folge-, Wiederholungsfehler

2. Kontrolle des sprachlich-inhaltlichen Textverständnisses

1. Textverständnis-ABC

Die 5 Schritte der Klausurkontrolle:

Mein Buddybook:

Kompetenzorientiertes Korrigieren in Latein – Die Korrektur

nach dem Duisburger Modell

Literatur zum Nachschlagen:
 AU 2017 Heft 4+5, 60–69: DOERNER / HESSE / KEIP / KURCZYK, Würdigung und Sinnverständnis: Kompetenzorientierte Übersetzungsbewertung nach dem Duisburger Modell