

Textverständnis bei Übersetzungsleistungen bewerten [Doepner u.a.]

Doepner, Thomas, Annika John, Marina Keip, Matthias Korn, Diana Kugler, Stephanie Kurczyk, Britta Laumen, Barbara Todtenhaupt, Annika Wanders (2024): Textverständnis bei Übersetzungsleistungen bewerten – Weiterentwicklungen des „Duisburger Modells“. Ars docendi, 19, giugno 2024.

The fundamental question is whether counting errors is suitable for fulfilling the complex requirements of assessing translation performance. To answer this question, several didactics experts proposed the 'Duisburg Model' in 2017 as a competency-based concept for correcting class tests and exams. The discussions that took place in 2020-2023 resulted in five proposals for further development, which are the subject of this article.

La domanda fondamentale è se il conteggio degli errori sia adatto a soddisfare i complessi requisiti di valutazione delle prestazioni di traduzione. Per rispondere a questa domanda, nel 2017 diversi esperti di didattica hanno proposto il "Modello di Duisburg" come concetto basato sulle competenze per la correzione di test ed esami in classe. Le discussioni che si sono svolte nel periodo 2020-2023 hanno portato a cinque proposte di ulteriore sviluppo, che sono l'oggetto di questo articolo.

Einleitung:

1. KMK – Kompetenzmodell

Die Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) - Latein definieren das oberste Ziel des Lateinunterrichtes als ein „hermeneutisch gesicherte(s) Verstehen lateinischer Originaltexte“. Dafür nennt EPA drei Kompetenzbereiche: Sprache, Text und Kultur. Zur Textkompetenz gehören dabei folgende Teilfertigkeiten: Übersetzung und Interpretation sowie Texterschließungsformen, der Übersetzungsvergleich und der Lesevortrag lateinischer literarischer Originaltexte (Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.2.1980 i.d.F. vom 10.02.2005 (EPA), S. 7 und öfter).

In der schriftlichen Abiturprüfung werden nur die Teilbereiche Übersetzung und Interpretation explizit beschrieben.

2. EPA - Bewertung der Übersetzungsleistung

Wie soll eine Übersetzung bewertet werden? In den EPA, S. 15, finden sich dazu sechs Aussagen:

1. Das Textverständnis ist Leitkriterium jeder Bewertung;
2. Gegenstand der Bewertung ist die Sprach- und Textkompetenz in der lateinischen Sprache sowie (in geringerem Maße) in der Zielsprache Deutsch;
3. in die Benotung fließen neben den Fehlern auch die besonders gut gelungenen Übersetzungsleistungen ein;
4. Bewertungskriterium ist die Sinnentstellung; sinnneutrale Sprachabweichungen sind kein Fehler;
5. Verstöße gegen die deutsche Sprachkompetenz sind anders zu bewerten als Fehler in der lateinischen Sprachkompetenz.

Die ersten fünf Aussagen entsprechen der grundsätzlichen Auffassung von Textverständnis als hermeneutischem Prozess, der auf den Textsinn ausgerichtet ist. Dieser Prozess orientiert sich dabei sowohl an den sprachlich-inhaltlichen Elementen der Ausgangssprache Latein wie an den Vorgaben der Zielsprache Deutsch. Er kann im Prinzip vielfältige Lösungen unterschiedlicher Qualität haben.

Die sechste Aussage der EPA betrifft die Notenstufe „ausreichend“. Hierzu gibt es zwei Kriterien. Kriterium A: „Die Note ‚ausreichend‘ (05 Notenpunkte) darf nur dann erteilt werden, wenn der vorgelegte Text in seinem Gesamtsinn noch verstanden ist.“ Kriterium B: „Davon kann in der Regel nicht mehr ausgegangen werden, wenn die Übersetzung auf je hundert Wörter des lateinischen Textes in der Summe mehr als zehn (ganze) Fehler aufweist.“

Kriterium A ergibt sich aus der grundsätzlichen Notendefinition von „ausreichend“. Kriterium B ist willkürlich, es gibt keinen fachlichen oder didaktischen Grund dafür, gerade bei 10% Fehler die untere Grenze zu ausreichend (5 Punkte) zu setzen (Doepner, T., Die Mär vom Fehlerquotienten: Die Geschichte einer Suche - verbunden mit der Forderung, das Können der Schüler*innen an die Stelle des Fehlerzählens zu setzen. Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen, 2021(1), S. 21–28. <https://doi.org/10.11576/Ignrw-4654>).

Ein Fehlerquotient von 10% bedeutet, dass eine Prüfungsleistung zu 89% richtig sein muss, um über eine mangelhafte Bewertung hinaus zu kommen – und das bei einer Prüfungsaufgabe, die überwiegend im Anforderungsbereich III – so die EPA zur Übersetzung – angesiedelt ist.

Eine solche Leistung wird in keinem anderen Schulfach verlangt. Einen naheliegenden Vergleich stellen die Bildungsstandards der fortgeführten Fremdsprachen für die Abiturprüfung dar. Sie definieren die Notenstufe „ausreichend“ und „gut“ wie folgt: „Eine Bewertung mit ‚gut‘ (11 Punkte) setzt voraus, dass annähernd vier Fünftel der Gesamtleistung erbracht worden sind, wobei Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen erbracht worden sein müssen. Eine Bewertung mit ‚ausreichend‘ (05 Punkte) setzt voraus, dass über den Anforderungsbereich I hinaus auch Leistungen in einem weiteren Anforderungsbereich und annähernd die Hälfte der erwarteten Gesamtleistung erbracht worden sind.“ (Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012), S. 24.)

3. Neue Entwicklungen in Fachdidaktik und Fachwissenschaft in den letzten 20 Jahren

Grundsätzlich muss man sich fragen, ob das Zählen von Fehlern (Kriterium B) überhaupt geeignet ist, die komplexen Anforderungen, die die Bewertung einer Übersetzungsleistung stellt, zu erfüllen. Fehler werden bei Diktaten gezählt, nicht bei produktiven, interpretativen Verfahren, die einem komplexen hermeneutischen Verfahren unterliegen. Und es gibt keine Vorgaben in den EPA, wie mit den gleichfalls in die Bewertung einzubeziehenden besonders zu würdigenden Übersetzungsleistungen umzugehen ist.

Die fachwissenschaftlich-didaktische Diskussion der letzten Jahre (Herkendell, Hensel, Beyer, Kuhlmann u. a., s. Überblick bei Doepner, T., Übersetzen in Latein: Begriffe, Konzepte, Annahmen. Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen, 2023 (2), 6–9. <https://doi.org/10.11576/lqnrw-6878>) beschreibt die Übersetzung als einen Gestaltungsprozess, der in Auseinandersetzung mit einem bestimmten Arbeitsauftrag erfolgt. Auch die Prüfungstexte sind immer noch literarische Texte. Ihr Verstehen erfolgt dabei grundsätzlich in einem hermeneutischen Verfahren und die Übersetzung ist eine schöpferische Leistung, die mehr als die Abarbeitung von oft unvollkommenen Übersetzungsregeln (Acl mit „dass“ ...) darstellt. Die Fachwissenschaft hat die Übersetzung schon immer als literarische Leistung eingeordnet (Freund, S. / Mindt, N.: Übersetzen aus dem Lateinischen als Forschungsfeld. Aufgaben, Fragen, Konzepte. Tübingen 2020, <https://doi.org/10.2357/9783823392873>; Fuhrmann, M.: Die Gute Übersetzung. Was zeichnet sie aus und gehört sie zum Pensum des altsprachlichen Unterrichtes. In: AU 35,1 (1992), S. 4–20). Auch Schülerinnen und Schüler arbeiten bei

der Übersetzung – auch wenn man hier zum Teil deutlich eine didaktische Reduktion einkalkulieren muss – literarisch.

Eine jüngere empirische Studie hat die Annahme, dass eine Übersetzung hermeneutischen Prinzipien unterworfen ist, kognitionspsychologisch untermauern können (FLORIAN, L. Heimliche Strategien. Wie übersetzen Schüler? Göttingen 2015). In Österreich hat die Reform der Matura-Prüfung zu einem Prüfungsverfahren geführt, in dem das inhaltliche Textverständnis grundsätzlich vom sprachlichen Detailverständnis bestimmter syntaktischer, morphologischer und semantischer Phänomene des Lateins getrennt wird (Korn, M., Leistungsbewertung, in: Kuhlmann, P., Horstmann, H., Korn, M., Texte erschließen und verstehen. Didaktische Kriterien und Praxisbeispiele für den Lateinunterricht, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2022, S. 110 ff.; Lošek, Fritz / Niedermayr, Hermann: Die standardisierte kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung in Österreich. AU 60, 4+5/2017, S. 98-104). Auch hier rückt man vom Zählen einzelner Übersetzungsfehler ab und versucht vielmehr, die Teilkompetenzen, die man einer Übersetzung zugrunde legen möchte, separat und mit unterschiedlichen Messverfahren zu erfassen.

Die jüngeren Lehrpläne der Bundesländer (Hamburg, Sachsen-Anhalt, Nordrhein-Westfalen) folgen in ihren Kompetenzbeschreibungen diesem Verständnis von Übersetzung in vielen Teilen (Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, Latein, 2019, (KLP SI NRW) S. 33: einmal im Jahr kann eine schriftliche Arbeit auch mit anderen Formen der Überprüfung von Textkompetenz (z. B. Texterschließung) erfolgen; KLP SI NRW S. 9: Das Verstehen lateinischer Texte erfolgt in einem differenzierten Prozess von Erschließung, Übersetzung und Interpretation; Bildungsplan Studienstufe, Alte Sprachen, Hamburg 2022, S. 4, sagt, dass Textverständnis auch durch andere Formen (Paraphrase, Fragen an den Text) überprüft werden kann; Fachlehrplan Gymnasium, Latein, Sachsen-Anhalt, 2022, S. 7: benennt den hermeneutischen Zirkel zwischen Übersetzung und Interpretation; Schüler sollen schon in Klasse 7 mit Übersetzungsvarianten experimentieren, um Gestaltung wahrzunehmen; S. 16 passim).

4. Zusammenfassung: Der Arbeitsauftrag für die Fachdidaktik

Die aktuelle fachlich-fachdidaktische Diskussion lässt sich wie folgt zusammenfassen: Übersetzung wird inzwischen als ein komplexer Verstehensprozess begriffen, bei dem verschiedene Teilkompetenzen ineinandergreifen und sich gegenseitig beeinflussen. Für die Bewertung von Übersetzungsleistungen müssen neue Verfahren gefunden werden, die in der Lage sind, die verschiedenen Teilkompetenzen einer Übersetzung

auch getrennt zu erfassen. Das Zählen von Fehlern ist hier nicht genau genug, da es nur ein Messverfahren darstellt, aber zwei Teilkompetenzen, nämlich Textsinnerfassung und sprachliche Genauigkeit, gleichzeitig erfassen will. Andere Teilkompetenzen wie z. B. Auseinandersetzung mit dem Übersetzungsauftrag, besonders gelungene gestalterische Lösungen oder sprachliche Darstellungsleistung in der Zielsprache, werden dagegen gar nicht erfasst. Es müssen daher neue Bewertungsverfahren entwickelt werden.

5. Arbeitskreis „Das Duisburger Modell weiterdenken“

2017 erschien der Aufsatz „Würdigung und Sinnverständnis – kompetenzorientierte Übersetzungsbewertung nach dem Duisburger Modell“. Das "Duisburger Modell" ist ein kompetenzorientiertes Konzept zur Korrektur von Klassenarbeiten und Klausuren im Lateinunterricht. Am 12. September 2020 wurde es im Rahmen einer Fortbildung des Deutschen Altphilologenverbandes NRW vorgestellt, erprobt und diskutiert. Im Laufe des regen Austauschs entstand unter einigen Teilnehmenden der Wunsch, das Modell „weiterzudenken“, um auszuloten, wie dem Textverständnis bei der Korrektur noch größerer Raum gegeben werden kann. Es bildete sich eine Arbeitsgruppe, die – ungewöhnlich in Deutschland – mehrere Bundesländer umfasste und die trotzdem kooperativ zusammenarbeitete. Über Videokonferenzen und kollaboratives Arbeiten in der Cloud wurden neue Konzepte entwickelt, die zum Weiterdenken anregen. Ob sie sich als Varianten zum Duisburger Modell eignen, kann und muss von allen interessierten Nutzer:innen selbst erprobt werden. Vorgeschlagen wird, hier die Aspekte der „Textsinnerfassung“ und der „morphosyntaktischen Erfassung“ als Vergleichspunkte heranzuziehen.

6. Die Modelle

Im Folgenden werden fünf Modelle vorgestellt:

- Duisburger Modell
- NRW I: Fokus Textsinn
- NRW II: Text- und Sprachverständnis
- Korrektur der Übersetzung in zwei Schienen
- Duisburg in Schleswig-Holstein

A. Duisburger Modell

1. Die Prinzipien

Das Duisburger Modell basiert auf vier Prinzipien:

- 1.) Eine Übersetzungsleistung ist eine kreative Produktion. Es gibt immer mehrere richtige Lösungen. Der Grad der Textsinnerfassung ist Maßstab für die Beurteilung.
- 2.) Die Fehleranalyse misst das Textverständnis des lateinischen Textes, nicht die deutsche Sprachkompetenz. Und es zählt nur der Primärfehler.
- 3.) Die Würdigung berücksichtigt besonders gute Schülerleistungen und geht neben der Fehleranalyse in die Bewertung mit ein.
- 4.) Grundlage für die Korrektur und Bewertung ist ein schriftlicher Erwartungshorizont.

Literaturangabe: Doepner, Th., Hesse, G., Keip, M., Kurczyk, St., Würdigung und Sinnverständnis. Kompetenzorientierte Übersetzungsbewertung nach dem Duisburger Modell, in: Der Altsprachliche Unterricht Latein Griechisch 2017, Heft 4+5 (Textverständnis überprüfen), S. 60-69, Friedrich Verlag Velber, Best. Nr. 521195.

2. Wie funktioniert es?

1. Es gibt fünf Korrekturschritte:

-) Textverständnis A-B-C
-) Kontrolle des sprachlich-inhaltlichen Textverständnisses
-) Analyse fehlerhafter Lösungen: Erst-, Folge-, Wiederholungsfehler
-) Fehlerbewertung
-) Würdigung besonders gelungener Lösungen und Benotung (unter Rückbezug auf das Textverständnis-ABC).

2. Es gibt zwei "Korrekturperspektiven": a) Eine ganzheitliche Textbewertung (Textverständnis A-B-C), und b) eine analytische Bewertung der sprachlichen Einzelleistungen. - Das Duisburger Modell folgt damit den Erkenntnissen der Textlinguistik und Sprachlernforschung.

3. Es gibt eine „Fehlerbremse“ im Erwartungshorizont. Es wird die maximale Fehlerzahl für den Text definiert und diese Fehlerwerte werden auf einzelne Spracheinheiten (Sätze, Teilsätze oder Kola) verteilt. Die Note „ausreichend“ ist dabei bei ca. 42-50% der Gesamtleistung definiert. Die Leistung „gut“ setzt i. d. R. 4/5 der Gesamtleistung voraus. Latein folgt damit den Prinzipien der Bildungsstandards für die modernen Fremdsprachen. Außerdem ist eine gerechte Bewertung nur dann möglich, wenn es für die Fehlerbewertung ein verbindliches Ende nach *unten und oben* gibt. Auch bei

Prüfungsleistungen in allen anderen Fächern ist die erreichbare Punktzahl für die Schülerinnen und Schüler erkennbar.

3. Beispiele

Beispiel für die Sekundarstufe II: s. o. die Literaturangabe.

Beispiel für die Sekundarstufe I: s u. im Anhang

4. Welche Erfahrungen gab es damit?

Seit der Entwicklung des Modells gab es vielfältige, nahezu durchweg positive Rückmeldungen von Kolleg:innen (z.B. im Rahmen bundesweiter Fortbildungen), Schüler:innen und aus der Elternschaft. Vor allem die Fehlerbremse und die mit der Bewertung verbundene Transparenz wurden immer wieder positiv hervorgehoben.

5. Ansprechpartner:innen

Dr. Stephanie Kurczyk (stephanie.kurczyk@zfsi-krefeld.nrw.schule)

Marina Keip (marina.keip@t-online.de)

Dr. Thomas Doepner (Thomas.Doepner@brd.nrw.de)

6. Beispiel für die Sekundarstufe I

Anforderungsniveau: 2. Lernjahr, z. B. Prima Nova L14/15, Grammatik: Perfektbildung, Personalpronomina, Relativsätze. - Lateinischer Text in Anlehnung an Prima Nova Palette Freiarbeit 1, hrsg. von Clement Utz und Andrea Kammerer, bearbeitet von Elfriede Wohlgemuth und Barbara Zeller, C.C. Buchner, Bamberg 2011, S. 93.

Die Anstrengungen des Krieges

Hannibal stellte für Rom eine große Bedrohung dar. Er nutzte jedoch die Möglichkeit, Rom zu erobern, nicht, sondern zog sich wieder in seine Heimat zurück. Dort berichtete er von den Geschehnissen:

„Magnum agmen et multos equos elephantosque per Alpes duxi. Multos milites et multas bestias amisi. Romani autem nos et elephantos, quos nobiscum habuimus, timuerunt. Itaque Italia nobis patuit. Oppida cepimus, hostes necavimus, Romanos proelio magno vicimus. Urbem Romam autem, cuius moenia alta sunt, non petivimus, sed in patriam pervenimus. Nunc Romani propter calamitatem terras alienas occupare non iam possunt. Ita Carthago tuta est. Gaudete, quod non iam pugnare debemus!“

Hilfen: **agmen**, agminis, n. Heereszug - **patere**, pateo, patui offen stehen - **propter** wegen - **calamitas**, calamitatis, f. Niederlage - **terrae alienae** fremde Länder

7. Vorschlag für einen Erwartungshorizont

a) A-B-C Textverständnis

- Hannibal berichtet von seinem Zug über die Alpen.
- Er verfügte über ein großes Heer, hatte aber auch große Verluste.
- Die Elefanten verursachten große Furcht bei den Römern.
- Hannibal hatte große militärische Erfolge, Rom selbst aber wurde nicht eingenommen.
- Die Römer stellen nun keine Gefahr mehr dar und die Karthager haben Frieden.

b) Fehlerbremse

unterstrichen: als Hilfe angegeben

max. 16 Fehler	Lateinischer Satz	Die Schülerin/der Schüler übersetzt in etwa folgendermaßen:	Würdigung
2	„Magnum <u>agmen</u> et multos equos elephantosque per Alpes duxi.	„Ich habe einen großen Heereszug/ein großes Heer und viele Pferde und Elefanten über die Alpen geführt.“ „Einen großen Heereszug ... habe ich...“	
1,5	Multos milites et multas bestias amisi.	Ich habe viele Soldaten und (viele) Tiere (dabei) verloren. Dabei habe ich...	
2,5	us, timuerunt.	Die Römer aber fürchteten sich / hatten Angst vor uns und den Elefanten, die wir mit uns hatten.	+ <i>nobiscum</i> bei uns/ dabei
1	Itaque Italia nobis <u>patuit</u> .	Daher stand uns Italien offen.	

1,5	Oppida cepimus, hostes necavimus, Romanos proelio magno vicimus.	Wir nahmen Städte ein, töteten (die) Feinde und besiegten die Römer in /mit einer großen Schlacht / durch eine große Schlacht. Wir haben...	
3	Urbem Romam autem, cuius moenia alta sunt, non petivimus, sed in patriam pervenimus.	Die Hauptstadt Rom aber, deren Mauern hoch sind / die hohe Mauern hat, griffen wir nicht an / haben wir nicht angegriffen, sondern wir sind in unsere Heimat gekommen.	+ <i>pervenimus</i> zurückgekehrt
2	Nunc Romani <u>propter calamitatem terras alienas</u> occupare non iam possunt.	Nun können die Römer wegen dieser/ der Niederlage keine fremden Länder mehr besetzen.	
1	Ita Carthago tuta est.	So ist Karthago sicher.	+ <i>ita</i> daher
1,5	Gaudete, quod non iam pugnare debemus!“	Freut euch darüber, dass wir nun nicht mehr kämpfen müssen!“ / Freut euch, weil wir nicht ...	

Vorschlag für die Notenverteilung:

0 bis 2,5F: sehr gut	7 bis 8,5F: ausreichend
3 bis 4,5F: gut	9 bis 10,5F: mangelhaft
5 bis 6,5F: befriedigend	ab 11F: ungenügend

B. Modell NRW I „Fokus Textsinn“

1. Die Prinzipien

1. Übersetzen ist ein dynamischer Prozess, der eine hermeneutische, rezeptive und kreative Handlung darstellt.

2. Die zentralen Akteure sind die ÜbersetzerInnen selbst. Ihre Verantwortung gilt in beide Richtungen - sowohl gegenüber der Textvorlage als auch gegenüber den LeserInnen in

der Zielsprache. Denn das Ziel ist immer, den Text zu verstehen, verstehbar zu machen und nicht einfach strukturell nachzuahmen (KLP SI Latein NRW S.13).

3. In dieser intensiven Auseinandersetzung entsteht und vertieft sich nicht nur das Textverständnis, sondern auch die Erkenntnis, dass Übersetzen eine Tätigkeit ist, die sowohl Gegenstand als auch Ergebnis formt und konturiert - das nennen wir Übersetzungskompetenz (KLP SI Latein NRW S.44).

4. Es gibt für jeden Text viele mögliche, völlig richtige und begründbare Übersetzungen - es gibt aber genauso ganz viele mögliche falsche Übersetzungen! Die Kriterien dafür zu finden und transparent zu machen, ist unsere Aufgabe als LateinlehrerInnen. Das sogenannte "Fehlerzählen" ist unterkomplex und dafür nicht brauchbar.

Literaturangabe: Weyer-Menkhoff/Wanders: Altsprachliches Übersetzen - Überlegungen zu Unterricht und Beurteilung. In: FC 2/2022, S. 140-151.

2. Wie funktioniert es?

1. Um die Übersetzung angemessen zu bewerten, wird der lateinische Text zunächst vor der Bewertung in inhaltliche Sinneinheiten unterteilt.

2. Die Sinneinheiten werden nicht nach der Wortanzahl gewichtet, sondern nach ihrer Relevanz für den Textsinn. Für jede Einheit wird eine Höchstpunktzahl festgelegt, die gering bleiben muss (max. 3 Punkte.), um sicherzustellen, dass für den Textsinn nicht relevante Oberflächenabweichungen nicht zu Abzügen führen.

Die Einteilung und Bepunktung erfordert also unsere professionelle Einschätzung als ÜbersetzerInnen. Wir müssen für jeden Text entscheiden: Worum geht es hier? Wie ist der Text konstruiert? In welchem Verhältnis stehen die einzelnen Textaussagen zueinander - wie bauen sie aufeinander auf und welche ist für die gesamte Textaussage wie relevant? Die Kette der Fragen ließe sich unendlich weiterführen. Nur die eigene Auseinandersetzung mit jedem Text auf Basis der professionellen Kenntnisse, der Einschätzung der Lerngruppe, der Fokussierung der Unterrichtsschwerpunkte, der didaktischen Erfahrungen und der Erfahrung mit der eigenen Übersetzungspraxis kann zu fundierten Antworten führen, die dann den entsprechenden Erwartungshorizont ergeben.

3. Eine positive Bewertung erfolgt, wenn das Verständnis dieser Sinneinheiten erkennbar ist. Punktabzüge erfolgen nur dann, wenn der Textsinn nicht getroffen wurde, nicht jedoch aufgrund von Abweichungen von der formalen Oberflächenstruktur des lateinischen Textes. Die zielsprachliche Leistung wird gesondert berücksichtigt und

macht etwa ein Viertel aller Punkte aus. Besonders gelungene Übersetzungslösungen werden dort entsprechend gewürdigt.

4. Im Erwartungshorizont werden die SchülerInnen über Einteilung, Gewichtung und eine beispielhafte Übersetzung informiert. Diese Transparenz ermöglicht ihnen, den Unterschied zwischen dem Textsinn ihrer eigenen Übersetzung und dem Ausgangstext leicht nachzuvollziehen. Im zweiten Schritt kann eine Analyse erfolgen, die die Genese der Sinndifferenz ergründet. Die Verwendung der gängigen Korrekturzeichen am Text kann nach eigenem Ermessen weiterhin geschehen und ist in vielen Fällen eine sinnvolle Ergänzung.

3.Beispiel

Dieses Beispiel, eine nach Vespucci (*Mundus Novus*, 4-6 m. Ausl.) für eine 8. oder 9. Klasse konzipierte Klassenarbeit, zeigt, wie der Text eingeteilt wurde und welches Verständnis bei der möglichen (!) Übersetzung zugrunde liegt.

Ausgabe: Robert Wallisch (Hrsg.): *Der Mundus Novus des Amerigo Vespucci. Text, Übersetzung und Kommentar*. 3., überarbeitete Auflage. Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien 2012.

Sinneinheit	eine mögliche Übersetzung	Punkte
Vivunt annis centum quinquaginta et raro aegrotant.	Die Einwohner leben 150 Jahre lang und werden selten krank.	2
Et, si quam adversam valetudinem incurrunt, se ipsos cum quibusdam herbarum radicibus sanant.	Und falls sie mal krank werden, heilen sie sich mit allerlei Kräuterwurzeln.	2
Itaque, nisi morte violenta moriantur, longa vita vivunt.	Deshalb haben sie ein langes Leben, wenn sie nicht eines unnatürlichen Todes sterben.	2
Regionum illarum terra valde fertilis est et amoena.	Der Boden dieser Gebiete ist ungewöhnlich fruchtbar, die Landschaft ist schön.	1
Omnes arbores ibi sunt odoratae.	Alle Bäume dort riechen gut.	1
Si paradusus terrestris in aliqua sit terrae parte, non longe ab illis regionibus distare existimo.	Wenn es das irdische Paradies irgendwo auf der Welt gibt, liegt es meiner Meinung nach nicht weit von diesen Gebieten entfernt.	3
zielsprachliche Richtigkeit, Ausdruck und Kohärenz der Übersetzung:		3

Am folgenden Vergleich lässt sich gut erkennen, wie der Schwerpunkt sich zugunsten des Textsinns verschiebt und neue Möglichkeiten eröffnet:

Den zweiten Satz hat einer meiner SchülerInnen so übersetzt: *“Und, wenn sie in irgendeinen entgegengesetzten (schlechten) (anderen) Körperzustand geraten, heilen sie sich selbst mit bestimmten Kräuterwurzeln.”*

Dies ist eine völlig korrekte Übersetzung, die die volle Punktzahl erreicht hat. Man sieht allerdings schon an den Alternativen in Klammern (die die Lerngruppe eigentlich zu meiden gelernt hat), dass der Schüler eine Diskrepanz zwischen seiner zielsprachlichen Fähigkeit und seiner Treue zum Ausgangstext spürt.

Ein anderer Schüler hat geschrieben: *“Und wenn sie mal krank werden, dann heilen sie sich selbst mit Kräuterwurzeln.”* Auch diese Übersetzung trifft den Textsinn vollständig und bekommt dafür die volle Punktzahl. Er weicht natürlich von der Oberflächenstruktur des Ausgangstextes beachtlich ab - zum Glück!

4. Welche Erfahrungen gibt es damit?

Die Erfahrungen in der alltäglichen Arbeit sind sehr positiv. Dabei wurde das Modell zunächst in einer Testphase vergleichend mit der „klassischen“ Fehlerkorrektur verwendet. Es zeigte sich, dass die Abweichung der Noten im Bereich einer Notenstufe sowohl nach unten als auch noch oben bleiben - aber der Fokus verschiebt sich! Das Modell wurde in den Klassenstufen 5 bis EF erprobt. Besonders hervorzuheben ist die transparentere Besprechung und Rückgabe der Klassenarbeiten, die es den SchülerInnen ermöglicht, wirklich nachzuvollziehen, inwiefern ihre Übersetzung den Textsinn getroffen hat oder nicht. Die gestiegenen Ansprüche an das Textverständnis erfordern eine hohe Textkompetenz. Die SchülerInnen können dabei nicht nur ihre allgemeinen Sprachkompetenzen, sondern auch ihr Weltwissen einbringen. Diese Herangehensweise ermöglicht es ihnen, zu erkennen, dass semantische und sprachliche Alternativen gleichwertig nebeneinanderstehen können. Die Korrektur ist praktikabel und geht leicht von der Hand.

5. Ansprechpartner:innen:

Annika Wanders (Düsseldorf) - annika.wanders@schule.duesseldorf.de

C. Modell „NRW II: Text- und Sprachverständnis“

1. Die Prinzipien

Modell „NRW II - Text- und Sprachverständnis“ generiert sich und seinen Namen aus der Leitvorgabe des Kernlehrplans NRW Latein S I (2019, S. 33) zur Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbewertung heraus: „Die Bewertung der Übersetzungsleistung orientiert sich am nachgewiesenen sprachlichen Textverständnis und am Grad der Sinnentsprechung.“ Orientiert wurde sich dabei vornehmlich an dem Begriff „sprachliches Textverständnis“, der als Bewertungsmaßstab zwei Strukturen impliziert: Die Erfassung des Textsinns und die der sprachlichen Ebene. Deutlich wird hier, eine reine Paraphrase des Textinhalts (Textverständnis) genügt nicht. Auch die Bewertung der Erfassung der morphosyntaktischen Ebene und der Lexik (sprachlich) stellt ein Bewertungskriterium dar. Daher versucht das vorliegende Bewertungskonzept, beide Elemente angemessen in ihren Leistungsanteilen zu berücksichtigen, ohne dabei die Kohärenz von Textverständnis und sprachlicher Leistung außer Acht zu lassen.

2. Wie funktioniert es?

Zur Diagnose des „sprachlichen Textverständnisses“ werden zwei Bewertungsmaßstäbe zugrunde gelegt. Für die Bewertung des ersten Maßstabs, das Textverständnis, wird der gesamte Text in kleine Sinnabschnitte unterteilt. Die Anzahl dieser ist flexibel gehalten. Als Richtwert haben sich 7-14 Abschnitte als praktikabel erwiesen. Zu jedem von diesen wird eine inhaltliche Paraphrase erstellt. Anschließend werden im Sinne einer praktikablen Handhabung, des Umfangs und der Komplexität des Textabschnitts ein bis zwei Punkte pro Sinneinheit vergeben, im Idealfall ein Punkt pro Sinneinheit (vgl. hierzu auch das österreichische Bewertungskonzept der SKRP, Stand 2024). Zur Analyse des zweiten Bewertungsmaßstabs, das „sprachliche Verständnis“, kommt eine „Sprachkompetenzskala“ zum Einsatz, die in die Bewertungsgegenstände „Wortschatz“, „Grammatik“, „Syntax/Konstruktionen“ differenziert ist. Jedes dieser Elemente verfügt über die vier Kompetenzstufen A, B, C, D. Die Stufenzuteilung basiert dabei auf einem Gesamteindruck der sprachlichen Leistung. Es erfolgt kein kleinkariertes Fehlerzählen, auch wenn die für das Fach Latein klassischen Korrekturzeichen des Landes NRW als Diagnose- und Feedbackinstrument genutzt werden. Auf die Fehlergewichtungszeichen wird verzichtet. Gute Lösungen können berücksichtigt werden.

Die konkreten Arbeitsschritte beim Korrigieren:

1. Schritt: Lesen der SuS-Übersetzung als Ganzes (Globales Textverständnis)
2. Schritt: Bewertungselement I: Analyse des (Detail-) Textverständnisses
3. Schritt: Bewertungselement II: Analyse des sprachlichen Verständnisses
4. (Setzen von klassischen Fehler-/Diagnosezeichen)
5. Schritt: Synoptische Punktevergabe (nicht Fehler!) innerhalb der Elemente I und II auf Basis von Schritt 2 und 3 (bei 3: Zuordnung zu jeweiligen Kompetenzstufen)
6. Schritt: Würdigung besonders guter Lösungen und Benotung

3. Beispiel

Folgendes Beispiel zeigt den ersten Teil der Bewertungsgrundlage im Kontext der Analyse und Bewertung des (Detail-)Textverständnisses vor dem Hintergrund einer Klassenarbeit am Ende der Sekundarstufe I aus Caesars *Bellum Gallicum* (BG IV, 1, 1 - Auszug).

I. Textverständnis			
	Lateinische Sinneinheit	Textkernverständnis	(Sinn-) Punkte
1	Sueborum gens est longe maxima et bellicosissima Germanorum omnium.	Der Stamm der Sueben ist der weitaus größte und kriegerischste aller Germanenstämme.	2
2	Hi centum pagos habere dicuntur,	Diese sollen 100 Gaue besitzen.	1
3	ex quibus quotannis singula milia armatorum bellandi causa ex finibus educunt.	Jährlich werden daraus tausende zur Kriegsführung aus dem Gebiet herausgeführt.	2
4	Reliqui, qui domi manserunt, se atque illos alunt;	Die zu Hause Verbliebenen sorgen für die Ernährung von sich selbst und jener Krieger.	1
5	hi rursus in vicem anno post in armis sunt,	Turnusweise sind diese wiederum im folgenden Jahr an den Waffen.	1
6	illi domi remanent.	Jene ursprünglichen Krieger	1

		bleiben dann zu Hause.	
7	Sic neque agri cultura nec ratio atque usus belli intermittitur.	So werden weder der Ackerbau noch die Kriegsstrategie und -praxis unterbrochen.	2
Maximale Punktzahl			10

Als zweiter Teil der Bewertungsgrundlage kommt folgende Sprachkompetenzskala zum Einsatz. Deutlich wird der Spielraum, den die Lehrkraft beim Bewerten aller drei Bewertungsgegenstände durch das Einschätzen in die Kompetenzstufen A, B, C oder D hat (im Gegensatz zu den 16 möglichen detaillierten Notenabstufungen von 1+, 1, 1- usw. bis 6).

II. Lateinische Sprache		
Bewertungsgegenstand	Kompetenzstufe	(Sprach-) Punkte
Wortschatz	A: 3 P. B: 2 P. C: 1P. D: 0P.	
Grammatik	A: 3 P. B: 2 P. C: 1P. D: 0P.	
Konstruktionen/Satzbau	A: 3 P. B: 2 P. C: 1P. D: 0P.	
Maximale Punktzahl		9

Aus Transparenzgründen sollte auch eine konkretisierte Kompetenzskala vorliegen, die jede Abstufung definiert, wie hier im Beispiel für den Bewertungsgegenstand „Wortschatz“.

	Wortschatz: Die Klassenarbeit zeigt, dass der Schüler/die Schülerin...
A	... den Wortschatz der (aktuellen) Lektionen sehr überzeugend beherrscht und diesen äußerst sicher bei der Übersetzung anwenden kann.
B	... den Wortschatz der (aktuellen) Lektionen zum Großteil beherrscht und diesen in der Regel sicher bei der Übersetzung anwenden kann.

C	... den Wortschatz der (aktuellen) Lektionen noch angemessen bis knapp beherrscht und diesen bei der Übersetzung wenig überzeugend anwenden kann.
D	... den Wortschatz der (aktuellen) Lektionen nur sehr lückenhaft bis kaum beherrscht und diesen bei der Übersetzung selten bis gar nicht anwenden kann.

Zuletzt ist zu konstatieren, dass in diesem Beispiel das Bewertungsverhältnis von Element I und II mit 10:9 Punkte zugunsten des Textverständnisses überwiegt.

4. Welche Erfahrungen gibt es damit?

Das Bewertungskonzept hinterlässt einen positiven ersten Eindruck bei einem Erprobungsumfang von ca. 60 korrigierten Klassenarbeiten in der Sekundarstufe I. Deutlich wurde im Vergleich zu einer herkömmlichen Korrektur, dass das Textverständnis durch die explizite Bewertung und exponierte Stellung im Erwartungshorizont einen besonderen Stellenwert erfährt. Die Übersetzungsergebnisse der ausgewählten Schülerschaft zeigten, dass viele SchülerInnen den Textsinn verstanden haben, auch wenn es Wortschatz bedingte und morphosyntaktische Schwächen innerhalb der Übersetzung gab. Dies scheint eine eindeutige Stärke dieses Konzepts zu sein. Gleichzeitig bleibt die Vergabe der klassischen Korrekturzeichen z.B. zur diagnostischen Rückmeldung an die SchülerInnen erhalten, was seitens der Schülerschaft als sehr hilfreich zur Verbesserung der jeweiligen Kompetenzniveaus zurückgemeldet wurde. Insgesamt wichen die Ergebnisse in der Regel nicht auffällig, jedoch in Einzelfällen um bis zu einer Notenstufe von einer Korrektur nach dem herkömmlichen Bewertungskonzept ab.

5. Ansprechpartnerin:

Anika John (Rheda-Wiedenbrück) john@eg-rheda.de

D. Modell „Korrektur der Übersetzung in zwei Schienen“

1. Die Prinzipien

Die qualifizierende Einteilung der Schülerübersetzungen in das „Textverständnis A-B-C“ des Duisburger Modells wird noch weiter ausgeschärft, indem die **Korrektur der Schülerübersetzung in zwei Schienen** durchgeführt wird und beide Schienen in die Bewertung einbezogen werden:

- Schiene 1: Bewertung des sprachlichen Textverständnisses gemäß der Bewertungsweise „Vom Töpfchen und Kröpfchen“ (Korn). Dazu vgl. Korn, Matthias/Richter, Leandro (2022): Grundlagen und -begriffe der Fachdidaktik und -methodik des altsprachlichen Unterrichts, Wissenschaftliche Scripten: Auerbach, S. 107-111.
- Schiene 2: Fehler zählende Bewertung.
Auf diese Weise wird der Vorzug der herkömmlichen Negativkorrektur (der Schüler sieht in der Korrekturspalte genau, was er falsch gemacht hat) mit dem Vorzug der stärkenorientierten, qualifizierenden Bewertung des Textverständnisses verbunden. Als theoretische und empirische Grundlagen unserer Überlegungen dienen dabei
- der Begriff „sprachliches Textverständnis“ aus dem KLP NRW für die Sekundarstufe I: „Die Bewertung der Übersetzungsleistung orientiert sich am nachgewiesenen sprachlichen Textverständnis und am Grad der Sinnentsprechung. [...] Die Übersetzungsleistung entspricht im Ganzen noch den Anforderungen, wenn der deutsche Übersetzungstext zwar Mängel aufweist, aber der Nachweis erfolgt, dass der lateinische Text in seinem Gesamtsinn und seiner Gesamtstruktur noch verstanden ist.“ (KLP für die Sekundarstufe I Gymnasium in NRW Latein, S. 33f.),
- das Modell des Textverstehens nach Leubner/Saupe, das sich in mehreren, aufeinander aufbauenden Stufen vollzieht (vgl. Leubner, Martin/Saupe, Anja (2016): Die Kompetenzen des Textverstehens. In: Leubner, Martin/Saupe, Anja (2016): Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben. Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler. 2., vollständig überarbeitete und ergänzte Auflage, S. 16-64) und
- die Textverständlichkeitsforschung.

2. Wie funktioniert es?

Korrektur und Bewertung in Schiene 1

1. Schritt

Für das sprachliche Textverständnis wird ein Erwartungshorizont formuliert.

Wesentliche Kriterien hierbei sind

- Personen und ihr Verhältnis zueinander,
- wesentliche Aussagen bzw. Handlungsschritte und
- Reihenfolge der Aussagen bzw. Handlungsschritte.

2. Schritt

Die Lehrkraft liest alle Schülerarbeiten.

3. Schritt

Die Lehrkraft unterteilt die gelesenen Arbeiten in „Töpfchen und Kröpfchen“. Die Frage, ob ein Schüler ein angemessenes Textverständnis besitzt (Töpfchen) oder ob ein

mangelhaftes oder gar ungenügendes Textverständnis (Kröpfchen) vorliegt, ist hierbei eine qualifizierende Entscheidung und richtet sich nach dem Grad des Verstandenen. Die Grenze zwischen „Töpfchen und Kröpfchen“ liegt bei 1-8 Treffern von 12 möglichen (= 60-65 %).

4. Schritt

Die Lehrkraft führt bei allen Schülerarbeiten eine Positivkorrektur sowie eine Negativkorrektur durch. Die Negativkorrektur orientiert sich dabei an den Vorgaben des Duisburger Modells.

In der Positivkorrektur werden alle „Treffer“ entsprechend dem oben erwähnten Erwartungshorizont mit grün unterstrichen, in der Negativkorrektur werden alle Fehler mit rot markiert. Anschließend werden die „Treffer“ der Positivkorrektur gezählt.

5. Schritt

Die Lehrkraft grenzt die Noten 5 und 6 ab (z.B. Note 5: 5-6 Treffer, Note 6: weniger als 5 Treffer).

6. Schritt

Die Lehrkraft grenzt die Noten des „Töpfchens“ entweder pyramidal oder äquidistant ab. Beispiel:

- äquidistant: 12/ 11-10/ 9/ 8-7 Treffer,
- pyramidal: 12/ 11/ 10-9/ 8-7 Treffer.

Korrektur und Bewertung in Schiene 2

Entsprechend der in Schritt 4 erfolgten Negativkorrektur werden nun die Fehler gezählt. Die Note für die Übersetzungsleistung wird gemäß den Vorgaben festgelegt.

Festlegung der Gesamtnote

Am Ende werden die beiden Teilnoten aus der Bewertung des sprachlichen Textverständnisses und der Fehler zählenden Bewertung in einer Mischkalkulation zusammengeführt. Hierbei erscheint es sinnvoll, die Gewichtung je nach Phase des Lateinunterrichts zu variieren:

- Lehrbuchphase: Schiene 1: Schiene 2 = 1:2,
- Übergangs- bzw. Erstlektüre: Schiene 1: Schiene 2 = 1:1,
- weitere Lektürephase der Sekundarstufe I: Schiene 1: Schiene 2 = 2:1.

3. Beispiele

Beispiele sind bei den Ansprechpartnern erhältlich.

4. Welche Erfahrungen gibt es damit?

I. **Positiver Eindruck** bei der Anwendung des Modells in verschiedenen, punktuellen Anwendungen. Die Gesamtnote einzelner Schüler unterschied sich bei der Zwei-Schienen-Bewertung im positiven Sinne um (bis zu) eine ganze Note im Vergleich zur ausschließlichen herkömmlichen Negativkorrektur.

II. Der **zeitliche Korrekturaufwand** für die Lehrkraft ist zunächst höher, wird sich aber mit wachsender Routine sehr wahrscheinlich angleichen.

III. Für die Fehler-Noten-Tabelle der Schiene 2 empfiehlt sich eine Abstufung in 0,5-BE-Schritten.

IV. Die Zahl der von den Schülern zu erkennenden Handlungsschritte richtet sich nach dem Inhalt des Textes. Bei reflektierenden Texten tritt an die Stelle der Abfolge von Handlungsschritten die Abfolge der Gedanken

5. Ansprechpartner, auch für Beispiele

Dr. Matthias Korn (Leipzig/ Sachsen), matthias.korn@uni-leipzig.de

Diana Kugler (Hemsbach/ Baden-Württemberg), kugler@gyhe.de

Britta Laumen (Aachen/ Nordrhein-Westfalen),

Britta.Laumen@gymnasium.herzogenrath.de

E. Modell „Duisburg in Schleswig-Holstein“

1. Grundidee

Die Grundidee der schleswig-holsteinischen Variante des Duisburger Modells ist es, die Sinnorientierung bei der Übersetzungskorrektur noch konsequenter anzuwenden, um so gleichzeitig die Zielsprachenorientierung weiter zu stärken und das Übersetzen als alleiniges Kontrollinstrument für das Verstehen der lateinischen Sprachstrukturen auszuschließen. (vgl. Leitfaden Fachanforderungen Latein S-H, Kiel 2016, S.42: "Eine Übersetzung ist kein geeignetes Instrument, um Kenntnisse der lateinischen Sprache abzu prüfen.")

Der ausschließliche Maßstab für die Beurteilung der Übersetzungsleistung ist die Erfassung des Textsinns.

2. Die Prinzipien

Der Korrekturprozess beginnt - wie beim Duisburger Modell - mit einem ganzheitlichen Blick auf die Übersetzung und der Ermittlung des Textverständnisses der gesamten Übersetzung. Er hat die Funktion einer heuristischen Arbeitshypothese, die einerseits

wissen lässt, ob bei der Übersetzung im Ganzen ein vollständiges Textverständnis, ein Textverständnis mit Einschränkungen oder das Fehlen von Textverständnis vorliegt und dient gleichzeitig als Korrektiv für die im nächsten Schritt erfolgende Detailannotation der Sinnentstellungen.

Anschließend wird die Übersetzung im Detail korrigiert. Kriterium ist ausschließlich die denotative Äquivalenz. Es spielt keine Rolle, ob bei einer Sinnentstellung nur ein oder mehrere sprachliche Phänomene des Lateinischen fehlerhaft wiedergegeben werden (etwa Semantik und Tempus eines Verbs), beurteilt wird ausschließlich die Abweichung vom lateinischen Textsinn mit entweder geringer Abweichung ($\approx 0,5$ Fehler) oder starker Sinnabweichung (≈ 1 Fehler). Ist ein komplexer Sachverhalt nicht korrekt dargestellt oder fehlend (sog. Fehlernest), wird ein Doppelfehler ($\approx 2F.$) notiert.

Bei dieser detaillierten Durchsicht der Übersetzung, die Satz für Satz voranschreitet, treten zuweilen auch sprachlich besonders gelungene Formulierungen zutage, etwa wenn eine deutsche Formulierung gewählt wird, die vorher nicht so gelernt wurde, oder eine Formulierung, die eine interpretierende Nuance darstellt, die den intendierten lateinischen Sinn besonders gut wiedergibt (Modulationen), aber ebenso auch Transpositionen, sofern sie den Sinn schärfen. Diese besonders treffenden Wiedergaben werden mit einer Fehlertilgung von 0,5 Fehlern pro Stelle honoriert. Eine obere Begrenzung findet entgegen dem Duisburger Modell nicht statt, da jede Übersetzung auch immer einen individuellen interpretatorischen Anteil beinhaltet.

3. Wie funktioniert es?

Die Korrektur beginnt mit der Lektüre des kompletten Übersetzungstextes und der orientierenden Ersteinschätzung, ob der Sinn des lateinischen Textes insgesamt getroffen ist oder mit Einschränkungen erfasst ist oder gar nicht. Dies entspricht dem Text-ABC des Duisburger Modells und ist unter Zuhilfenahme einer Sprach-KI zeitsparend umsetzbar.

Anschließend erfolgt die Korrektur der einzelnen Sätze im Detail. Entgegen dem Duisburger Modell wird hierfür der Text nicht in Sinneinheiten unterteilt. Dies hat mehrere Gründe: Die Definition einer Sinneinheit ist willkürlich, ihre Größe nicht kategoriengeleitet möglich und zudem vom jeweiligen Kontext abhängig. Hinzu kommt, dass zahlreiche vergleichende Korrekturen in Referendargruppen in Schleswig-Holstein mit Negativkorrektur und Positivkorrektur (diese mit Festlegung der Höchstpunktzahl) ergaben, dass bei letzterer häufig mehr Punkte abgezogen wurden als bei der Negativkorrektur. Die Vermutung liegt nahe, dass man sich bei vorab festgelegter Punktzahl nur auf die fehlerhafte Stelle beschränkt und dort relativ viele Punkte abzieht.

Ein Blick auf den ganzen Satzkontext hingegen kann dazu führen, dass die Beurteilung der Schwere der Sinnentstellung milder ausfällt und dies letztendlich zu einer großzügigeren Bewertung führt. Daher wurde auf dieses Instrument verzichtet.

Eine Fehlerbegrenzung wird in diesem Modell durch die Beschränkung auf die Fehlerschwere 0,5 (leichte Sinnabweichung) und 1 Fehler (grobe Sinnabweichung) bzw. pauschal 2 Fehler (sehr komplexe falsche oder fehlende Stellen) erreicht. Wiederholungs- und Folgefehler werden wie im Duisburger Modell nicht gezählt. Es kann bei dieser Betrachtungsweise vorkommen, dass Übersetzende beim Übertragen ins Deutsche von der sprachlichen Struktur des Lateinischen abweichen, ohne dabei den Sinn der lateinischen Textaussage zu verändern. Hierfür wird kein Fehler notiert, da die Äquivalenz gewahrt ist (s. Beispiel unten).

Bei dieser Korrektur im Detail fallen sogleich auch besonders elegante und besonders treffende Übersetzungen auf, die den Sinn des Lateinischen in besonderer Weise wiedergeben. Für jede dieser Wendungen wird ein halber Fehler abgezogen.

Als dritter Schritt wird die Note gemäß EPA-Vorgaben (Wortanzahl in Relation zur Fehlerzahl) ermittelt und das Ergebnis mit dem Text-ABC verglichen. Sollte die ermittelte Note nicht dem zuvor eingeschätzten Textverständnis entsprechen, muss ein neuer Durchgang der Detailkorrektur erfolgen. Erfahrungsgemäß tritt dieser Fall sehr selten auf.

Wenn auch in diesem Modell konsequent nur die Sinnabweichungen mit Fehlern am Rand annotiert werden, so wird dennoch nicht auf eine Markierung der grammatischen Kategorien der Fehler verzichtet. Sie finden sich zur besseren Orientierung direkt über dem falsch übersetzten Wort (s. Beispiele unten) und geben den Lernenden ein Feedback, an welcher Stelle sie falsch gedacht haben und was konkret sie neu lernen müssen. Eine zielgerichtete Korrektur wichtiger noch nicht beherrschter Phänomene wird so möglich.

4. Beispiele

Um deutlich zu machen, wie geringe von starken Sinnabweichungen zu unterscheiden sind und wo von Fehlernestern (komplexer Sinnentstellung) auszugehen ist, sei ein Satz aus dem *Bellum Gallicum* herangezogen (Caesar B.G. I7).

Caesari cum id nuntiatum esset eos per provinciam nostram iter facere conari, maturat ab urbe proficisci et quam maximis potest itineribus in Galliam ulteriorem contendit et ad Genavam pervenit.

Lehrkraftfehlerartmarkierung / Lernendenübersetzung	Fehler- wertung
Temp. ...strebte so schnell wie möglich ins jenseitige Gallien und <u>gelangt</u> nach Genf.	0F.
Vok. Als Caesar das gemeldet worden war, dass sie einen <u>Weg</u> durch unsere Provinz zu <u>machen</u> versuchten...	0,5F.
Pers. Als Caesar das gemeldet ..., beeilten <u>sie</u> sich, von der Stadt aufzubrechen ...	1F.
Kas. Pers.+Temp. Als <u>Caesar</u> das <u>meldete</u> , dass sie ihre Reise durch unsere Provinz ...	(nur 1 Sachver- halt falsch) 1F.
Vok. Kas.+Vok. Als Caesar das gemeldet worden war ... <u>reifte er, um die Stadt aufzubrechen</u> , strebte so schnell wie möglich ...	(mehrere Sachver- halte falsch) 2F.

5. Welche Erfahrungen gibt es damit?

Die Korrektur von Klassenarbeiten nach dem Grad der Sinnabweichung wird in Schleswig-Holstein flächendeckend seit 2015, dem Geltungsbeginn der aktuellen Fachanforderungen, praktiziert. Hierzu gehört auch die Honorierung von besonders gelungenen Übersetzungsvarianten, die den Sinn des lateinischen Textes besonders treffend wiedergeben.

Ab Herbst 2024 sind seitens des IQSH verschiedene Fortbildungsformate geplant, um die Überprüfungsformen des Sinnverständnisses bei Übersetzungen und damit einhergehend auch die Korrektur neu zu denken. Angedacht ist es, neben der Überprüfung einer Detailübersetzung, deren Korrektur hier beschrieben wurde, auch Formate der Überprüfung des Globalverstehens und selektiven Verstehens zum Prüfungsbereich „Übersetzen“ hinzuzunehmen. Beispielhafte Aufgabentypen finden sich in P. Kuhlmann/H. Horstmann/M. Korn, Texte erschließen und verstehen, Göttingen 2022.

6. Ansprechpartner

Barbara Todtenhaupt, CAU/IQSH Kiel, barbara.todtenhaupt@email.uni-kiel.de