

Leistungsmessung ohne Fehlerquotient – Misurazione delle prestazioni senza quoziente di errore – Performance measurement without error quotient [Doepner]

Doepner, Thomas (2025). Leistungsmessung ohne Fehlerquotient. Wie gehen Schulen mit dem Paradigmenwechsel in der Leistungsbewertung in Latein in NRW seit 2019 um? Sachstand und Perspektiven. Ars docendi, 22, marzo 2025.

In 2019, North Rhine-Westphalia abandoned the requirement of a fixed error rate for translation assessment after almost 40 years. This led to fierce resistance from many subject teachers who feared a loss of professional standards. Now, in 2025, schools have been asked for the first time about their experiences with the new curriculum requirements in an exploratory qualitative study. This study provides information on whether Latin can be taught at school without counting mistakes. - This essay follows on from the essay 'Textverständnis bei Übersetzungsleistungen bewerten' (Doepner et al.) in 'Ars docendi' 19/2024. It is to be expected that these two essays will act as didactic pacemakers in the field of translation assessment, which is not based on error counting. - Doepner is a head of department at the Düsseldorf district government.

Nel 2019, la Renania Settentrionale-Vestfalia ha abbandonato, dopo quasi 40 anni, il requisito di un tasso fisso di errori nella valutazione delle traduzioni. Questo cambiamento ha suscitato resistenze da parte di molti insegnanti, preoccupati per una possibile perdita degli standard professionali. Ora, nel 2025, uno studio qualitativo esplorativo ha raccolto per la prima volta le esperienze delle scuole con i nuovi requisiti curricolari. Questo studio offre spunti sulla possibilità di insegnare il latino senza basarsi sul conteggio degli errori. L'articolo segue il saggio "Textverständnis bei Übersetzungsleistungen bewerten" (Doepner et al.) pubblicato in "Ars docendi" 19/2024. Si auspica che questi due contributi fungano da apripista nel campo della valutazione delle traduzioni non basata sul conteggio degli errori. Doepner è capo dipartimento presso l'amministrazione distrettuale di Düsseldorf.

Einleitung

Seit fast 10 Jahren gibt es im deutschen Sprachraum eine intensive fachdidaktische Diskussion um die Art und Weise der schriftlichen Leistungsmessung im Schulfach Latein. Die seit Mitte der 70er Jahre überall praktizierte Form der Korrektur von Schülerübersetzungen, bei der die Verstöße gegen den Textsinn und vermeidbare Abweichungen von der im Prinzip nachzuahmenden lateinischen Sprachstruktur

mithilfe von Fehlern gezählt wurden und dann aufgrund eines festen, landesweiten Fehlerquotienten die Noten definiert wurden – also in etwa analog dem Diktat im Deutschunterricht – steht zur Diskussion. Es sind viele fachdidaktische Alternativen entwickelt worden (s. Literaturverzeichnis). In Österreich ist eine grundsätzlich neue Form der Matura-Prüfung entstanden. In der Bundesrepublik geht man noch nicht soweit, vielleicht auch, weil Bildung in die Hoheit der Bundesländer fällt und hier 15 verschiedene Wege (Berlin und Brandenburg arbeiten zusammen) begangen werden. In Nordrhein-Westfalen, dem größten Bundesland und mit 18 Millionen Einwohner größter als viele europäische Länder, gibt es seit 2019 einen neuen Lehrplan Latein für die Sekundarstufe I (Klassen 5 bis 10), der erstmalig auf einen festen Fehlerquotient verzichtet.

Latein ohne Fehlerzählen und Fehlerquotient? Der Sturm der Entrüstung war 2019, bei der Implementation des Lehrplans, immens: „Noten werden verschenkt“; „Die Exaktheit in der Sprache ist des Lateiners Wesen“; „Keine vergleichbaren Maßstäbe mehr zwischen Lerngruppen und Schulen“; „Schülerinnen und Schüler lieben die Fehlerkorrektur; sie ist eindeutig und behandelt alle gleich, wie das Schwert der Gerechtigkeit“; „Ein Erwartungshorizont auch in Latein? Das ist viel zu viel Arbeit, es reicht, dass ich ihn in meinem zweiten Fach machen muss“; „Fehlerquotient ändern? Warum, den gab es doch schon immer“.

Jetzt, nach fast 6 Jahren und einem Durchlauf durch die Sekundarstufe I, soll in einer qualitativen Evaluation ein erster Einblick darüber geschaffen werden, wie Lateinunterricht sich verändert, wenn man auf einen festen Fehlerquotient offiziell verzichtet.

Der Beitrag stellt zuerst die wesentlichen Änderungen des Lehrplans von 2019 vor und ordnet sie in den schulpolitischen Kontext ein. Im zweiten Teil werden die Ergebnisse einer qualitativen Evaluation bei verschiedenen Schultypen im Umgang mit dem neuen Lehrplan vorgestellt.

Neuer Lehrplan seit 2019

Einordnung

Der neue Lehrplan für die Sekundarstufe I für das Fach Latein von 2019 ist ein Kernlehrplan (online zugänglich, s. Literaturverzeichnis). Er folgt damit der 2005/2008 vollzogenen Wende in der Lehrplanentwicklung in Deutschland, bei der man sich von

engen Vorgaben für die Unterrichtsgestaltung löste und sich ausschließlich auf die Ergebnisebene konzentrierte, indem man die zu erreichenden Kompetenzen der Lernenden festlegte. Solche Lehrpläne sind kurz, verzichten weitgehend auf fachdidaktische Hinweise und bewegen sich sprachlich-gedanklich auf einer mittleren bis hohen Abstraktionsebene.

Solche Kernlehrpläne lassen den einzelnen Schulen viel Raum für die Umsetzung in das schulinterne Curriculum. Der Kernlehrplan setzt trotzdem deutlich Leitplanken für die Unterrichtsgestaltung, sei es durch Weglassen sei es durch prägnantes Akzentuieren von Zielvorgaben. Zu diesen aktiven Akzenten zählt z. B. die Vorgabe, dass bei Latein schon nach gut zwei Lernjahren (also bei Sprachenbeginn der 2. Fremdsprachen in Klasse 7 dann in Klasse 9) mit der ersten Originallektüre begonnen werden soll. Die noch fehlenden grammatischen Teilelemente (wie z. B. Futur I, Ablativ Absolutus oder konjunktivische Hauptsätze) können dann als lektürebegleitender Grammatikunterricht erworben werden. Oder es werden klare Vorgaben für bestimmte Aufgabenformate gemacht, wie z. B. die verbindliche Vorgabe von Texterschließungsaufgaben auch in Klassenarbeiten. Wann genau mit der Lektüre begonnen wird (z. B. zu Beginn der Klasse 9 oder erst im Verlauf des ersten Halbjahres), welche Lektüre gewählt wird und welche Form von Texterschließungsaufgaben genommen werden, bleiben in der Entscheidung der einzelnen Schulen.

Als solch eine klare Vorgabe sind auch die Vorgaben zur Leistungsbewertung einzuordnen, die eine Kombination aus Gestaltungsfreiheit für die Schulen durch Verzicht auf unnötige Vorgaben (wie z. B. das Weglassen des Fehlerquotienten) und klare Vorgaben (wie dem Textsinnsprinzip für die Bewertung) darstellen.

Vorgaben zur Leistungsmessung

Für die Leistungsmessung im Bereich „Klassenarbeiten“ gibt es im Wesentlichen vier Vorgaben:

- Substantielle Bestandteile jeder schriftlichen Arbeit sind Aufgaben zur Erschließung, Übersetzung und Interpretation des zugrunde gelegten, in sich geschlossenen Textes.
- Die Bewertung der schriftlichen Arbeit erfolgt auf der Grundlage eines Erwartungshorizontes.
- Die Bewertung der Übersetzungsleistung orientiert sich am nachgewiesenen sprachlichen Textverständnis und am Grad der Sinnentsprechung. Dabei ist die

Komplexität des Textes angemessen zu berücksichtigen. 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.

- Besonders gelungene Übersetzungslösungen werden gewürdigt.

Die Bewertungsvorgaben der Übersetzungsleistung orientieren sich dabei am fachdidaktischen Standard, wie er z. B. in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur oder in der breiten fachdidaktischen Diskussion abgebildet ist (s. Literaturverzeichnis).

Verzichtet wurde dagegen auf eine einseitige Positionierung in fachdidaktischen Diskussionsfragen wie z. B. das konkrete Bewertungsverfahren („Negativkorrektur“, „Positivkorrektur“, „Checkpoint-Korrektur“ wie bei der österreichischen Matura etc.), auf Festlegungen einer Fehlergewichtung (z. B. halbe, ganze, anderthalb und Doppelfehler wie in der sog. „DAV-Matrix“ oder auch auf Viertel-Fehler wie in anderen Vorgaben etc.) und auf die eher willkürliche Festlegung einer bestimmten Zahl für einen Fehlerquotienten (z. B. 10%, 11%, 12%, 12,5%, 15% und ähnliche Werte, wie sie in verschiedenen Prüfungsordnungen, Lehrplänen und fachdidaktischen Beiträgen genannt werden). Dies alles hat – so das Prinzip von Kernlehrplänen – in einer allgemeinen Festlegung nichts zu suchen. Vielmehr besteht hier die Freiheit für die Schulen, eigene Wege zu wählen.

Schulen und Lehrplan

Schulen haben die Aufgabe, die grundsätzlichen Vorgaben des Kernlehrplans in schulinterne Curricula und schulinterne Leistungskonzepte umzusetzen. Das bildungspolitische Konzept dahinter ist, dass die jeweiligen Standortbedingungen für Schulen zu unterschiedlich sind, als dass zu detaillierte allgemeine Vorgaben sinnvoll wären. Die Innenstadtsschule in einer Großstadt hat nicht dieselben Bedingungen wie ein Gymnasium im ländlichen Raum, eine altsprachlich orientierte Schule hat andere Bedürfnisse als eine Schule, die Latein „nur“ als Zweite Fremdsprache in Klasse 7 bis 11 anbietet.

Schulinterne Lehrpläne bzw. Curricula und Leistungsbewertungskonzepte sind dabei schulöffentlich, d. h., sie sind Lehrkräften, Schülern und Eltern bekannt, werden in schulischen Gremien beschlossen und von der Schulleitung mitverantwortet. Sie sind in einem zweiten Schritt dann der staatlichen Schulaufsicht unterworfen. Damit wird die

Übereinstimmung mit den Lehrplänen und die fachlich-didaktische Qualität der schulinternen Vorgaben gesichert.

Unterstützungsmaterialien

Die Schulen erhalten daher von der Schulaufsicht auch Unterstützungsmaterialien bei der Umsetzung der Kernlehrpläne. Es gibt öffentliche Beispiele und Mustervorlagen für Schulinterne Lehrpläne, Beispiele für Unterrichtssequenzen und es gibt eine Vielzahl von Fortbildungsangeboten zu den Leitgedanken des Kernlehrplans wie z. B. zum frühen Übergang vom Lehrbuch in die Lektürephase, zur Texterschließung und zu Modellen der Leistungsbewertung (online zugänglich, s. Literaturverzeichnis)

Umsetzung 2019 bis 2025

Methodischer Ansatz der Studie

In der folgenden, qualitativ orientierten empirischen Untersuchung wurden 9 Schulen aus Nordrhein-Westfalen untersucht. Die Forschungsfragen bezogen sich auf das jeweilige schulische Leistungskonzept, auf seine Umsetzung und auf seine Bewertung durch Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler. Die Datenbasis waren dabei die schriftlichen Konzepte der Schule, Beispielklausuren und Experteninterviews. Die konkreten Schul- und Personendaten werden bei der Vorstellung der Ergebnisse so weit abstrahiert, dass sie dem wissenschaftlichen Prinzip der Verallgemeinerung wie auch den Notwendigkeiten des Datenschutzes genügen. Es zeigen sich dabei drei Grundtypen von Leistungsbewertungskonzepten, die jeweils nach gleichem und damit vergleichbarem Muster (Skizzierung der Schulen, Vorstellung des Konzeptes zur Leistungsmessung und Fehlerbewertung, Zwischenevaluation aus Sicht der Beteiligten und die Folgen für den Unterricht) vorgestellt werden

Typ 1: Fehlerbewertung nach dem „Duisburger Modell“

Typ 1 konnte bei drei ganz verschiedenen Schulen beobachtet werden:

- Gymnasium, Großstadt, bilingual, Latein als 3. Fremdsprache in Klasse 7 bis 11, Spanisch als neueinsetzende Fremdsprache in der Oberstufe

- Gesamtschule, Randlage eines städtischen Mittelzentrums, sechs Züge in der Sekundarstufe I, drei Züge in der Sekundarstufe II, Latein als 2. Fremdsprache ab Klasse 9 und als neueinsetzende Fremdsprache in der Oberstufe, regelmäßig Latein im Abitur und Latinums-Prüfung
- Gymnasium, Mittelstadt, drei Züge, Latein als 2. Fremdsprache ab Klasse 7 bis zum Abitur

Die schulinternen Leistungskonzepte legen den Textsinn in den Mittelpunkt (z. B. „die Bewertung der Übersetzungsleistung orientiert sich am nachgewiesenen sprachlichen Textverständnis und dem Grad der Sinnentsprechung“). Die Note „ausreichend“ ist dadurch definiert, dass z. B. „der lateinische Text in seinem Gesamtsinn und seiner Gesamtstruktur noch verstanden ist“. Die Bewertung der Übersetzung folgt dabei einer Negativkorrektur auf der Grundlage des Duisburger Modells (s. Literaturverzeichnis). Weiterhin finden sich in den schulischen Leistungskonzepten Vorgaben und Beispiele für Texterschließungsaufgaben auch in Klassenarbeiten (z. B. Analyse der Textsemantik, Aufstellen von Hypothesen zum Textinhalt, Beantwortung von Leitfragen etc.).

Aus Sicht der befragten Lehrkräfte werden die Folgen dieses Korrekturmodells dabei wie folgt bewertet: Man erhält durch das Duisburger Modell mehr Flexibilität in der Gewichtung von Schülerleistungen, man hat „mehr Spielräume“, insbesondere auch im Umgang mit Fehlernestern. Die Alternative bestände in der Einführung von Viertel- und Achtelfehlern, was nicht im Sinne der Transparenz gegenüber den Lernenden ist. Eine Korrektur nach dem Duisburger Modell führt dabei nicht zur Noteninflation, ein „mangelhaft bleibt mangelhaft“. Besonders hervorgehoben wird die Möglichkeit, wirklich gut gelungene Schülerleistungen auch positiv zu würdigen und mit Fehlern zu verrechnen. Gerade für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, aber natürlich auch für alle anderen, sei das ein schöner Anreiz, Wert auf angemessenen deutschen Ausdruck zu legen. Auch eine weitere Neuerung des neuen Kernlehrplans, nämlich die verbindliche Vorgabe eines Erwartungshorizontes für jede Klassenarbeit, wurde als problemlos beschrieben: Lehrkräfte und Lernende kennen das aus allen anderen schriftlichen Fächern; die Übernahme auch für Latein ist reine Routine. Für die Lernenden sei ein Erwartungshorizont sogar positiv, da er die Transparenz erhöhe; seit 2019 gebe es keine Widersprüche mehr gegen die Klassenarbeitsbewertung.

Die Fachschaftsarbeit an den befragten Schulen habe durch die Arbeit am Leistungskonzept an Qualität gewonnen: Kollegen haben zusammen korrigiert, haben fachlich zusammengearbeitet und verschiedene Bewertungsmodelle miteinander verglichen. Das sei sehr motivierend gewesen.

Interessant war der Hinweis, dass durch die Veränderungen in der Bewertungspraxis auch im Unterricht eine Stärkung des Übersetzungsprozesses stattgefunden habe: Der Text rückt mehr in den Mittelpunkt, die Angst davor, sprachliche Fehler zu machen, ist verloren gegangen. Fehler werden reflektiert statt vermieden und es wird aktiv nach Übersetzungsalternativen gesucht.

Auch aus Sicht der Elternvertreter und aus Schülersicht ist die Entwicklung positiv. „Schade, dass wir das nicht auch schon hatten“, so eine Elternstimme.

Latein ist jetzt so wie andere Fächer: Es gibt eine transparente Leistungsbewertung, die Betonung des Textverständnisses bei der Leistungserbringung rückt wie in den modernen Fremdsprachen die kommunikative Kompetenz der Lernenden in den Mittelpunkt und die funktionale Sprachkompetenz (Lexematik, Morphosyntax) wird zum Instrument der Verständigung zwischen Leser und Text.

Die Lernenden verlieren, so die Rückmeldungen, die Angst vor der Klassenarbeit. In der Berichtigung geht es um Textverständnis statt um morpho-syntaktische Fehleranalyse. Die Textbesprechung wird inhaltlich-thematisch, dadurch interessant und besonders lerneffektiv. Lateinlehrkräfte sind überrascht, dass die Lernenden sogar selbst Hilfematerial (grammatische Übungen, Vokabellisten) einfordern, weil sie Texte verstehen wollen.

Typ 2: Fehlerbewertung mit eigenem Leistungskonzept ohne Fehlergrenze

Typ 2 konnte bei einer Schule beobachtet werden:

- Gymnasium, Großstadt, altsprachliches Profil, Latein als vorgezogene Fremdsprache, Griechisch als dritte Fremdsprache und Oberstufe mit Latein-Leistungskursen.

Das Kollegium dieser Schule wollte sich aufgrund der sehr unterschiedlichen Anforderungen im altsprachlichen Unterricht (Latein als vorgezogene Fremdsprache – Lateinleistungskurs – Griechisch als dritte Fremdsprache) eine große Flexibilität im Umgang mit der Übersetzungsbewertung bewahren. Für die frühe Spracherwerbsphase wird hier ein großer Wert auf eine funktionale Sprachkompetenz (Wortschatz, Grammatik) gelegt, auch weil Latein hier eine besondere sprachbildende Funktion für die gesamte Schule habe. Es gibt daher insbesondere zu Beginn des Lehrganges eine klare Negativkorrektur, bei der Fehler genau gezählt werden. Diese verbindet sich aber mit einer eindeutigen Textsinnorientierung und einem Akzent auf angemessenes Deutsch („die zielsprachliche Leistung wird gesondert mit ca. einem Viertel der Punkte ... bewertet“). Auch werden ausdrücklich gute Leistungen im Sinne einer Würdigung mit Fehlern verrechnet.

Aus Lehrersicht stellen sich die Vorteile des neuen Lehrplans wie folgt dar: Der verbindliche Erwartungshorizont ist eine wesentliche Grundlage für die erfolgreiche Unterrichtsarbeit, denn er sorgt für höchstmögliche Transparenz und verhindert Irritation der Schülerinnen und Schüler über die Unterschiede zwischen den Klassenstufen und über die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der Fachlehrer (z. B. achtet der eine mehr auf morpho-syntaktische Genauigkeit, der andere mehr auf den Textsinn und die Produktorientierung). Gerade aufgrund der transparenten Erwartungshorizonte lassen sich die unterschiedlichen Äquivalenzkriterien auch für die Lernenden gut reflektieren.

Insgesamt sei auch hier durch die Notwendigkeit, selbst ein Korrekturmodell für den Standort passend zu entwickeln, die Zusammenarbeit und der Zusammenhalt in der Fachschaft gestärkt worden.

Hervorgehoben werden auch die hier positiven Folgen für den Unterricht: Aufgrund der Tatsache, dass die Unterschiede in der Übersetzungsbewertung zwischen einzelnen Fachkollegen sach- und fachorientiert auch für die Schülerinnen und Schüler erkennbar und reflektierbar werden, sei die Übersetzungsreflexion in allen Klassenstufen gestärkt worden. Die Arbeit mit Äquivalenzkriterien und „Übersetzungsverträgen“ gehöre zum Alltag. Es gibt auch eine Unterrichtseinheit „Was ist übersetzen“ mit Texten von Cicero, Plinius und Hieronymus und zur Übersetzung auch in anderen Sprachen, um die Lernenden im Umgang mit unterschiedlichen Äquivalenzkriterien und in der Übersetzungsreflexion zu stärken.

Typ 3: Textsinnorientierung mit Fehlerquotient

Typ 3 konnte bei fünf Schulen beobachtet werden:

- Gymnasium, Innenstadt, niedriger Sozialindex, Latein als 2. Fremdsprache in Klasse 7 bis 11
- Gymnasium, Mittelzentrum, Latein als 2. Fremdsprache in Klasse 7 bis 11
- Gymnasium, Großstadt, altsprachliches Profil, Latein als vorgezogene Fremdsprache, Griechisch als dritte Fremdsprache und Oberstufe mit Latein-Leistungskursen
- Gymnasium, Stadtrandlage, guter Sozialindex, vier Züge, Latein als 2. Fremdsprache in Klasse 7 bis 11
- Gymnasium, Großstadt, Schwerpunkt Sport, Latein als 2. Fremdsprache in Klasse 7 bis 11

Die schulinternen Leistungskonzepte weisen einen festen Fehlerquotienten aus, wobei der schwankt, je nach Schule und Klassenstufe, zwischen 10, 12 oder 15%. Ebenfalls gibt es eine eher flexible Fehlergewichtung. Allen Leistungskonzepten gleich ist aber die primäre Orientierung der Übersetzungsleistung am Textsinn. Daher beginnen die Abschnitte zur Leistungsbewertung in den schulinternen Curricula auch mit Vorgaben zur Texterschließung und Beispielaufgaben. Erst danach kommen die Aussagen zur Fehlerkorrektur.

Eine weitere Folge der Textsinnorientierung ist z. B. auch, dass an der einen Schule ab dem dritten Lernjahr falsch übersetzte oder ausgelassene „kleine Wörter“ (z.B. tum, deinde, profecto, nam, tam, ita) und relativ sinnentleerte Adverbien angestrichen, aber – sofern nicht sinnentstellend - nicht als Fehlerpunkt gewertet werden. Eine andere Variante ist, dass man eine ganze Reihe an Übersetzungsfehlern sehr wohl anstreichen, aber für so geringfügig erachten kann, dass dafür kein Fehlerpunkt gegeben werden muss.

Wichtig ist auch hier der umfassende Gebrauch der Würdigung. Besonders gelungene Übersetzungsvarianten werden z. B. mit einer zweiten Korrekturfarbe (grün) markiert. „Pluspunkte“ werden visuell sichtbar und lassen sich mit Fehlerstellen verrechnen. Das motiviert die Lernenden sehr, eine „schöne“ Übersetzung zu finden – bis dahin, dass bei Rückgabe der Klassenarbeit die Lernenden stolz miteinander ihre Pluspunkte und die darin dokumentierte „Hochsprachlichkeit“ miteinander vergleichen. Statt „Fehlerschämen“ geht es darum: „Wer hat die meisten Pluspunkte erhalten?“.

An einer anderen Schule ist man noch radikalere Schritte gegangen, indem man sich von der schriftlichen Übersetzung im Unterricht ganz verabschiedet hat. Im unterrichtlichen Diskurs wird nur noch mündlich übersetzt, damit für alle Lernenden der Prozess der Übersetzung im Mittelpunkt steht. Dies wird dadurch ermöglicht, dass man sich nicht mehr auf Fehler fokussieren muss, sondern mit wechselnden Äquivalenzkriterien Alternativen in der Sinnerfassung ausloten kann. Natürlich wird auch schriftlich übersetzt, aber nur zur Übung und Sicherung wie in den Hausaufgaben.

Eine Schule formuliert, es sei Fachschaftskonsens, die Übersetzung als Produkt zu sehen, zu dem es viele individuelle Lösungen gäbe. Daher lasse man auch kreative Lösungsideen zu, auch wenn sie aus übergeordneter fachlicher Perspektive abzulehnen wären, um die Sprach- und Übersetzungsfreude der Lernenden zu unterstützen (Beispiel: „aus dem Kreis der Ältesten“ als Schülerübersetzung für „ex consilio patrum“ – statt „nach Beschluss der Senatoren“). Der Entfall des zwingenden

Fehlerquotienten eröffnen viel didaktische Freiräume, da er falschen Leistungsdruck wegnähme.

Schlussfolgerung: Folgen des „offenen Lehrplans“ für den Lateinunterricht in NRW

Insgesamt wird deutlich, dass die fehlende Festlegung des Lehrplans auf einen festen Fehlerquotienten nicht zu Qualitätsverlusten bei den befragten Schulen geführt hat. Ganz im Gegenteil: Die Offenheit hat, zusammen mit dem klaren Fokus auf Textsinn, transparente Übersetzungsreflexion in Form des Erwartungshorizontes und der Pflicht, besonders gelungene Leistungen auch positiv mit Fehlern zu verrechnen, zu einer Intensivierung der reflexiven Spracharbeit an den beteiligten Schulen geführt – und zwar sowohl in der fachlichen Arbeit der Kollegen untereinander wie auch in der Unterrichtstätigkeit mit den Schülerinnen und Schülern.

Interessant ist dabei, dass es offenbar keinen erkennbaren Zusammenhang zwischen der Form der Leistungsbewertung und einem bestimmten Schultyp oder einer Form des Lateinunterrichtes gibt. Es hängt offenbar sehr von der durch die beteiligten Menschen bedingten didaktisch-pädagogischen Arbeit ab. Ihre Vielfalt führt zu vielfältigen individuellen Lösungen.

Aber allen Schulen ist gleich, dass die Bewertung einer Übersetzungsleistung sich nach dem Textsinn richtet. Auch wenn es einen hilfsweisen Fehlerquotienten gibt, wird er nicht darauf bezogen, ob die Schülerübersetzung eine nachahmende Strukturäquivalenz zum Latein herzustellen in der Lage ist („Nachdem die Feinde besiegt worden waren“), sondern er ist ein dem Textverständnis, bezogen auf den Sinngehalt, nachgeordnetes Hilfskriterium.

Alle Schulen nutzen deutlich das Instrument der „Würdigung“, die eine Verrechnung der Fehler mit Pluspunkten für besonders gelungene Lösungen bedeutet.

In der Folge wird die Übersetzungsarbeit an den befragten Schulen reflektierter. Die Abiturleistungen und die Leistungen im Latinum sind dadurch nicht beeinträchtigt – dies ist unisono von allen Beteiligten gesagt worden. Gestiegen ist auch die Zufriedenheit auf allen Seiten: bei Lehrkräften, Eltern und Lernenden. Einen festen Fehlerquotienten im Lehrplan will keiner zurückhaben.

Literatur

- Bauer-Zetzmann, Martin: Leistungsmessung. In: Kipf, Stefan, Schauer, Markus (Hrsg.): Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht, UTB 2023, S. 456-464.
- Beyer, Andrea: Übersetzen, didaktisches. In: Kipf, Stefan, Schauer, Markus (Hrsg.): Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht, UTB 2023, S. 830-848.
- Der Altsprachliche Unterricht Latein Griechisch 2017, Heft 4+5 (Textverständnis überprüfen).
- Doepner, Thomas: Die Mär vom Fehlerquotienten: Die Geschichte einer Suche – verbunden mit der Forderung, das Können der Schüler:innen an die Stelle des Fehlerzählens zu setzen. In: Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen (LGNRW) 2,1 (2021), S. 21–28. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.11576/lgnrw-4654> (Zugriff am 13.10.2023).
- Doepner, Thomas, Hesse, Godehard, Keip, Marina, Kurczyk, Stephanie: 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.
- Doepner, Thomas; John, Annika; Keip, Marina; Korn, Matthias; Kugler, Diana; Kurczyk, Stephanie; Laumen, Britta; Todtenhaupt, Barbara; Wanders, Annika: Textverständnis bei Übersetzungsleistungen bewerten – Weiterentwicklungen des „Duisburger Modells“ , in: Ars Docendi 19/2024 (<http://arsdocendi.centrumlatinitatis.org/textverstandnis-bei-ubersetzungsleistungen-bewerten-dopner-u-a/>)
- Doepner, Thomas: Übersetzen in Latein: Begriffe, Konzepte, Annahmen, in: Latein und Griechisch in Nordrhein-Westfalen (LGNRW) 4(2), 2023, S. 6–9. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.11576/lgnrw-6878>.
- Freund, Stefan, Mindt, Nina: Übersetzen aus dem Lateinischen als Forschungsfeld. Aufgaben, Fragen, Konzepte. Tübingen 2020. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.2357/9783823392873>.
- Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Latein. Düsseldorf 2019. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/206/g9_I_klp_3402_2019_06_23.pdf (Zugriff am 13.10.2023).
- Kernlehrplan Latein: Hinweise und Materialien sowie Muster für schulinterne Lehrpläne, online verfügbar unter:

<https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/> (Pfad: Unterrichtsvorgaben /
Lehrplannavigator / Gymnasium (aufsteigend ab 2019/20) / Latein)

Hensel, Andreas: Überprüfen von Textverständnis – neue Wege der schriftlichen
Leistungsfeststellung im altsprachlichen Unterricht: Vertieftes Textverständnis als
Leitziel der Alten Sprachen – Anspruch und Wirklichkeit. In: Der Altsprachliche
Unterricht. Latein und Griechisch 60, 4+5 (2017), S. 2-11.

Nickel, Rainer: Übersetzen und Übersetzung. Anregungen zur Reflexion der
Übersetzungspraxis im altsprachlichen Unterricht. Kartoffeldruck-Verlag. Speyer
2016