Abiturprüfung Latein – eine EPA und 16 Bundesländer: Vergleich und Schlussfolgerungen für die Zukunft[1]

Einleitung

Für die Abiturprüfungen in den alten Sprachen gibt es seit 1975 bundesweit verbindliche Standards, die zuletzt 2005 in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein (EPA)[2] festgelegt wurden und die jetzt wieder überarbeitet werden.[3] Die Umsetzung der Standards liegt in der Kulturhoheit der Länder und führt bei 16 Bundesländern zu mehr oder weniger 16 unterschiedlichen Ergebnissen. Dies betrifft den äußeren Rahmen (z. B. Vorgaben für Arbeitszeit, Umfang des Übersetzungstextes, Auswahlmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler), die Aufgabenstellung sowie die Vorgaben für die Leistungsbewertung. Der nachfolgende Beitrag möchte diese Unterschiede (beschränkt auf das Fach Latein) greifbar und verständlich machen. Dafür werden 1.) in einer Synopse wesentliche (aber nicht alle) Unterschiede der 16 Bundesländer gegeneinander gestellt; 2.) eine echte Schülerlösung aus dem Abitur 2024 nach den unterschiedlichen Leistungsbewertungsvorgaben der Bundesländer bewertet, so dass die Unterschiede bei der Bewertung deutlich werden; 3.) bezogen auf den zweiten Aufgabenteil (Interpretation) anhand eines Abiturtextes aus dem Jahre 2024 die Unterschiede bei der Gestaltung von Interpretationsaufgaben exemplarisch vorgestellt. Nach den Punkten zwei und drei sowie am Schluss folgt eine bewertende Einordnung mit Vorschlägen für künftige gemeinsame Prüfungsanforderungen.

Kritisch mag man jetzt fragen, warum in Schritt (2) und (3) nur mit einer zwar authentischen Ausgangslage, aber dann doch fiktiven Beispielen anstatt mit echtem Material der Bundesländer gearbeitet wird. Dies hat zum einen rechtliche Gründe, denn nur wenige Länder stellen alte Abituraufgaben und Klausuren öffentlich zugänglich bzw. erlauben ihre Verwendung außerhalb eines engen dienstlichen Kontextes. Zum anderen dient es dem Erkenntnisprozess, da die Vergleichbarkeit der 16 Abiturprüfungen größer wird, wenn man sie auf ein und denselben Text und dieselbe Schülerlösung anwendet. Und zum Schluss hat dieses Verfahren den Vorzug der Anonymität: Es werden grundsätzliche Varianten im Leistungsbewertungssystem und in der Aufgabenstellung vorgestellt, nie aber konkret einzelne Bundesländer.

1. Synopse

Die Vorgaben für die Abiturprüfung im Fach Latein setzen sich in den 16 Bundesländern aus jeweils unterschiedlichen Quellen zusammen. Dies sind teilweise die Lehrpläne, teilweise auch die Schul- oder Prüfungsordnungen, ggf. zusätzliche Vorgaben zur Leistungsbewertung, dann die jährlichen Hinweise oder Erlasse zum Abitur, ggf. zusätzliche Handreichungen oder auch Beispielaufgaben. Die Transparenz der Bundesländer ist dabei unterschiedlich groß, Niedersachsen z. B. hat alle Prüfungsaufgaben der letzten Jahre offen zugänglich gemacht, andere Länder dagegen haben nicht einmal Beispielaufgaben öffentlich. Der Vergleich ist durchaus mühsam und auch fehleranfällig, weil die Datenlage so komplex und heterogen ist.

Die Synopse folgt dem Prinzip eines Stemmas, ausgehend von der grundsätzlichen Unterscheidung zwischen Aufgabentyp I und II. Bei Aufgabentyp I beziehen sich die Übersetzungsaufgabe und die Interpretationsaufgabe auf denselben lateinischen Text, während bei Aufgabentyp II

die Übersetzungsaufgabe und die Interpretation zwei unterschiedliche Texte haben und dem zu interpretierenden Text eine Übersetzung beigelegt wird. Weitere, eindeutige – binäre – Unterscheidungsmerkmale sind die Organisationsform (zentral oder dezentral) und die Korrektur der Übersetzung (Negativkorrektur oder Positivkorrektur). Auf der nächsten Unterscheidungsebene, den Interpretationsaufgaben, wird es kompliziert: Hier gibt es große Unterschiede in der Form der Aufgabenstellung und den damit verbundenen Anforderungen an die Selbstständigkeit: Die einen haben stark gegliederte Aufgabenstellungen, die anderen lediglich die Aufgabe „Interpretieren Sie den Text". Weitere Unterschiede betreffen die thematische Komplexität der Aufgabe: Einmal wird im Wesentlichen nur eine vertiefte textimmanente Interpretation erfordert und bei anderen werden umfangreiche, halbjahresübergreifende Bezüge und ein Vergleich mehrerer Autoren verlangt. Beispiele dafür sind weiter unten im Beitrag zu finden. Weitere Unterschiede bestehen in der Gewichtung von Übersetzung und Interpretation und bei dem konkreten Fehler- bzw. Punktewert für die Note „ausreichend" (5 Punkte). Die offenen Vorgaben der EPA von „in der Regel 10%" werden hier breit genutzt.[4] Dagegen aber setzt nur die Hälfte aller Bundesländer die eindeutig formulierte Anforderung der EPA um, auch besonders gelungene Übersetzungsleistungen in Form einer Würdigung mit in die Übersetzungsbewertung einfließen zu lassen.[5] Es entsteht ein buntes Bild.

Die Unterschiede, die mehr die äußere Form der Prüfung betreffen (Textlänge, Arbeitszeit, Auswahlmöglichkeiten, Textpräsentation etc.) wurden zugunsten der Klarheit der Darstellung außer Acht gelassen. Die der Synopse zugrunde liegenden Datenblätter der 16 Bundesländer mit den dazugehörigen Verweisen auf die jeweiligen Rechtsgrundlagen und Vorgaben finden sich aber im Anhang und ermöglichen bei Interesse die weitere Recherche.

<table>
<tr><td colspan="16">EPA</td></tr>
<tr><td colspan="11">Typ I</td><td colspan="2">Typ I oder II</td><td colspan="3">Typ II</td></tr>
<tr><td colspan="9">Zentral</td><td colspan="2">dezentral</td><td>zentral</td><td colspan="2">dezentral</td><td colspan="3">Zentral</td></tr>
<tr><td colspan="9">Negativkorrektur

(Positivkorrektur nur in MV)</td><td colspan="2">Negativ oder Positivkorrektur</td><td>Positiv-korrektur</td><td colspan="2">Negativ- oder Positiv-korrektur</td><td colspan="3">Negativkorrektur</td><td>Negativ- oder Positiv-korrektur</td></tr>
<tr><td colspan="5">IN (Interpretation) mit gegliederter AA (Aufgabenstellung)</td><td colspan="2">IN (Interpretation) mit gegliederter AA, aber auf Basis einer Arbeitsübersetzung nach Teil 1</td><td>IN mit komplexer AA + IN-Matrix</td><td>Typ a: IN mit gegliederter AA</td><td>Typ b: IN auch mit Aufgaben zur Texterschließung (max. 25%)</td><td>IN mit gegliederter AA</td><td>Aufgaben zur Texterschließung möglich.

Aufgaben zum Gegenwartsbezug werden erwartet</td><td>Interpretation mit eher komplexer Aufgaben-stellung</td><td>IN mit z. T. gegliederten Aufgaben, die zum Text hinführen, und mit einer komplexen AA „Interpretieren Sie"</td><td>IN mit komplexer AA + IN-Matrix</td><td>IN mit gegliederter AA</td><td>ÜS mit TE-Aufgaben (10% des ÜS-Teils)

IN mit gegliederter AA</td></tr>
<tr><td colspan="5">Gewichtung 2:1</td><td>60:40</td><td colspan="2">2:1</td><td>1:1</td><td>2:1</td><td>1:1</td><td>2:1</td><td colspan="2">2:1 oder 1:1</td><td>1:1</td><td>1:1</td><td>1:1</td><td>1:1</td></tr>
<tr><td>10%</td><td>10%</td><td>11% bzw. 63% (Positiv-Korrektur)</td><td>11-12%</td><td></td><td>10%</td><td>11%</td><td>11%</td><td colspan="2"></td><td>45% (Positiv-korrektur)</td><td>10%</td><td></td><td>10%</td><td></td><td>10%</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>Würdi-gung</td><td>Würdi-gung</td><td>Würdi-gung</td><td></td><td></td><td>Würdi-gung</td><td>Würdi-gung-</td><td colspan="2">Würdigung</td><td></td><td>Würdigung</td><td></td><td>Würdigung</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>NW</td><td>NI</td><td>MV</td><td>SH</td><td>HH</td><td>HB</td><td>HE</td><td>SN</td><td colspan="2">RP</td><td>SL</td><td>BB</td><td>ST</td><td>BY</td><td>TH</td><td>BW</td><td>BE</td></tr>
</table>

Zu den Abkürzungen: Die Abkürzungen der Bundesländer sind die des Statistischen Bundesamtes; IN = Interpretation, ÜS = Übersetzung, AA = Aufgabenstellung

Abbildung: Übersicht über die Formate der Abiturprüfungen in den 16 Bundesländern (diese Übersicht findet sich vergrößerbar und in Farbe unter https://doi.org/10.11576/lgnrw-8520)

2. Übersetzung

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie sich diese Unterschiede auswirken würden, wenn ein und dieselbe Schülerin bzw. derselbe Schüler gleichzeitig in mehreren Bundesländern an der Abiturprüfung teilnehmen würde. Man stelle sich also vor, ein Prüfling hätte die Gabe zur Multilokation und würde zugleich im Süden, Norden, Osten und Westen Deutschlands an den Abiturklausuren in Latein teilnehmen. Seine Leistung, die immer gleich wäre, wäre bei der Übersetzung vielen verschiedenen Bewertungsformen und bei der Interpretation vielen unterschiedlichen Aufgabenstellungen unterworfen. Für die Übersetzungsleistung und die Interpretation wird das im Folgenden einmal dargestellt.

In der Tabelle unten findet sich ein Auszug dieser individuellen Übersetzungslösung aus einer aktuellen Abiturklausur zu Seneca. Links steht der lateinische Text, mittig die Schülerübersetzung und rechts findet man die Fehleranalyse.

Die Korrektur richtet sich in ihren Messpunkten an den Vorgaben der EPA aus (funktionale sprachliche Kompetenz in Latein, Fähigkeit zur Sprach- und Textreflexion, methodische Kompetenzen im Bereich Wörterbuch, muttersprachliche Kompetenz). Für die Entscheidung, welche deutsche Formulierung nun falsch, richtig oder sogar besonders gut gelungen ist, wurde das grundsätzliche Übersetzungsziel der EPA herangezogen, nämlich der Grad des Textverständnisses und der gelungenen zielsprachlichen Formulierung.[7]

Fehlerhafte Stellen sind in der Schülerübersetzung unterstrichen, rechts mit den üblichen Fehlerkategorien vermerkt, und die besonders gut gelungene Textpassage „aus der Betrachtung der beiderseitigen Gemütsruhe“ ist kursiv gesetzt.

Übersetzungsbeispiel

Text	Schüler/-innenlösung	
Ergo ex contrario bonus bono proderit. „Quomodo?“, inquis. Gaudium illi adferet, fiduciam confirmabit. Ex conspectu mutuae tranquillitatis crescet utriusque laetitia. Praeterea quarumdam illi rerum scientiam tradet; non enim omnia sapiens scit.	Also hat im Gegensatz dazu der Gute dem Guten genutzt. „Auf welche Weise“ fragst du. Er wird jenem Freude bereiten, er wird die Sicherheit stärken. Die Freude des jeweils anderen wird *aus der Betrachtung der* beiderseitigen *Gemütsruhe* wachsen. Außerdem wird er jenem einiges Wissen über die / der Dinge übergeben. Der Weise weiß nämlich nicht alles.	T (Fut. proderit; Perf. Formenfehler) Vb (fiducia Selbstsicherheit, Selbstvertrauen, nicht aber Sicherheit im Sinne von securitas oder in tuto esse) Bz (quaedam res = Wissen über einige Dinge) Vb (metaph. tradere)

Anwendung von Bewertungsmodellen

Das ***Bewertungsmodell Nr. 1*** ist die **einfache Negativkorrektur** mit 10 %-Regel: Die Schülerlösung hat vier Fehler auf 31 Wörtern. Die 10 %-Schwelle, die in vielen Bundesländern für die Bewertung von Lateinklausuren im Abitur vorgegeben ist, wird überschritten. Die Note wäre damit „mangehaft“ (2 Punkte).[8] Bei einer 11 %-Schwelle, wie z. B. in Hessen oder Mecklenburg-Vorpommern, würde man dieselbe Leistung dagegen mit „ausreichend (minus)“ (4 Punkte) einordnen.

Das ***Bewertungsmodell Nr. 2*** ist die **Negativkorrektur mit unterschiedlicher Gewichtung** von Fehlern. Je nachdem, wie sehr ein Fehler den Textsinn verfälscht, wird er unterschiedlich gewichtet. Es gibt dabei unterschiedliche Gewichtungen, z. B. ¼-Fehler, ½-Fehler und ganze Fehler (Baden-Württemberg) oder ½-Fehler, ganze Fehler und Doppelfehler (Niedersachsen).[9]

Andere haben auch 1,5-fache Fehler und ausführliche Listen mit Musterbeispielen, die einer Lehrkraft die Zuordnung von Schülerfehlern zu der Gewichtungsgruppe erleichtern sollen.[10] Insgesamt besteht hier deutlich Ermessensspielraum für die bewertende Fachlehrkraft. Für das oben skizzierte Beispiel würde ich folgende Gewichtung vorschlagen:

- Tempusfehler *proderit*: 0,5 Fehler (da später wieder Futur benutzt wird)
- Vokabelbedeutungsfehler *fiducia*: 0,5-1 Fehler (*fiducia* ist nicht *salus*; Wörterbuch stand zur Verfügung …)
- *Quarumdam rerum*: 0,5-1 Fehler (komplexe Textstelle, aber Fehler nur an einem Wort; trotzdem wird der Sinn eher leicht gestört)
- Vokabelbedeutungsfehler *tradere*: 0,5 Fehler (metaphorische Bedeutung „überliefern" nicht reflektiert, obgleich im Stowasser angegeben; trotzdem nicht sinnentstellend)

Insgesamt käme man hier auf eine Summe von zwei oder drei Fehlern, also ein Notenspektrum von „befriedigend" bis „ausreichend".

Bewertungsmodell Nr. 3 ist die **gewichtete Negativkorrektur mit Würdigung**. Im vorliegenden Fall hätte man vier Fehlerstellen mit zwei bis drei gewichteten Fehlerwerten. Diesen Fehlerwerten würde man aber eine besonders gut gelungene Lösung („aus der Betrachtung der …Gemütsruhe" – *mutuae* war angegeben) wieder gutschreiben. Man käme dann auf anderthalb bis zwei Fehler, die zu werten wären. Das Notenspektrum reicht von „gut (minus)" bis „befriedigend".

Die Möglichkeit zur Würdigung gibt es z. B. in Bayern oder in Schleswig-Holstein, aber nicht in Baden-Württemberg oder Niedersachsen. Es ist, wie die Synopse zeigt, ein buntes Bild, das sich nicht nach regionalen oder bildungspolitischen Voreinschätzungen einteilen lässt.

Bewertungsmodell Nr. 4 ist die **Positivkorrektur**. Der grundsätzliche Gedanke der Positivkorrektur beruht darauf, dass die gelungenen Leistungen der Schülerin oder des Schülers addiert werden anstatt ihrer bzw. seiner Fehler. Dies gelingt dadurch, dass alle zu erkennenden Elemente eines Textes mit Wertungspunkten versehen werden, wobei die Maximalzahl dieser Wertungspunkte (also 100 %) der Note „sehr gut (plus)" entspricht. Zur Positivkorrektur gibt es verschiedene Modelle, die sich einmal in der Elementarisierung der zu erkennenden Elemente (z. B. kann man jedes Morphem zählen, aber man kann auch nur jedes Kolon zählen) und dann in der Skalierung von Wertungspunkten zu Notenstufen (z. B. kann man die Notenstufe „ausreichend" (5 Punkte) bei 66 %, 65 %, 63 %, 60 % oder 45 % der Maximalzahl ansetzen) unterscheiden.[11]

Das einfache Modell der Positivkorrektur würde alle zu erkennenden Elemente in einem Satz zählen und mit Punkten versehen. Im Beispiel *Ergo ex contrario bonus bono proderit* würden diese Elemente gezählt und mit Wertungspunkten versehen werden: vier Vokabeln (*ex contrario* war angegeben), drei syntaktische Elemente (Subjekt, Prädikat, Dativobjekt) und eine Zeitstufe. Insgesamt gäbe es also acht Punkte für den richtig übersetzten Satz.

Aber auch in der Positivkorrektur kann man je nach Relevanz die Textelemente unterschiedlich gewichten. Das aktuell neueste Modell der Positivkorrektur von 2023,[12] das im Abitur Anwendung findet, ordnet die Elemente eines Satzes kriterial ein, fasst sie dabei zusammen und erzeugt dadurch eine unterschiedliche Gewichtung. Die Kriterien für die Zuordnung und Gewichtung der Satzelemente sind dabei:

- Satzlänge (je sieben Wörter einen Punkt);
- Wortschatz (je mehrdeutigem Wort einen

Punkt);
- Kasus (je syntaktisch / semantisch mehrdeutiger Funktion einen Punkt);
- Konstruktion (je satzwertiger Konstruktion einen Punkt);
- Pronomina (je Pronomen, dessen Form mehrdeutig ist oder dessen Bezug erst ermittelt werden muss, einen Punkt);
- Konjunktion (je mehrdeutiger Nebensatzkonjunktion (Subjunktion) einen Punkt);
- Verbform (je mehrdeutiger / schwieriger Verbform einen Punkt);
- Wortstellung / Stilmittel (je Stilmittel bzw. komplexer Wortstellung einen Punkt);
- Gedankengang / Thematik (einen Punkt).

Wendet man dieses Prinzip auf das vorliegende Beispiel an, ergibt sich folgendes Bild:

Text (*kursiv* = Hilfe)	Kriterium	Wertungspunkt	Bewertung
Ergo *ex contrario* bonus bono proderit. (2 Punkte)	Satzlänge	1	1 Punkt für Satzlänge 0 Punkte für proderit
	Wortschatz		
	Kasus		
	Konstruktion		
	Pronomina		
	Konjunktion		
	Verbform	1	
	Wortstellung / Stilmittel		
	Gedankengang / Thematik		
„Quomodo?", inquis. (1 Punkt)	Satzlänge	1	1 Punkt
	Wortschatz		
	Kasus		
	Konstruktion		
	Pronomina		
	Konjunktion		
	Verbform		
	Wortstellung / Stilmittel		
	Gedankengang / Thematik		
Gaudium *illi* adferet, fiduciam confirmabit (3 Punkte)	Satzlänge	1	2 Punkte 0 Punkte für fiducia
	Wortschatz	1 (fiducia)	
	Kasus		
	Konstruktion		
	Pronomina		
	Konjunktion		
	Verbform	1 (e-Futur)	
	Wortstellung / Stilmittel		
	Gedankengang / Thematik		

Ex conspectu *mutuae* tranquillitatis crescet *utriusque* laetitia. (6 Punkte)	Satzlänge	1	6 Punkte
	Wortschatz	2 (conspectus, tranquillitas)	
	Kasus		
	Konstruktion		
	Pronomina		
	Konjunktion		
	Verbform	1 (e-Futur)	
	Wortstellung / Stilmittel	1 (laetitia)	
	Gedankengang / Thematik	1	
Praeterea *quarumdam illi* rerum scientiam tradet; non enim omnia sapiens scit. (6 Punkte)	Satzlänge	2	4 Punkte 0 Punkte für quarumdam rerum und tradet
	Wortschatz	1 (tradere)	
	Kasus		
	Konstruktion	1 (rerum scientia)	
	Pronomina		
	Konjunktion		
	Verbform		
	Wortstellung / Stilmittel		
	Gedankengang / Thematik	1	

Ergebnis gemäß dem saarländischen Korrekturmodell: Der Prüfling hat 14 von 18 möglichen Punkten, also 77 % der Maximalleistung. Das entspricht der Note „gut" (11 Punkte), wenn man die Bildungsstandards, wie sie z. B. für die fortgeführte Fremdsprache Englisch oder Französisch gelten, ansetzen würde,[13] oder es entspricht der Note „befriedigend (plus)" (9 Punkte) gemäß der Positivkorrekturtabelle in Mecklenburg-Vorpommern.[14]

Bewertungsmodell Nr. 5 ist die **Positivkorrektur mit Gewichtung und Würdigung**. Dieses Modell („Duisburger Modell") ist schon mehrfach ausführlich vorgestellt worden und braucht hier nicht erklärt zu werden.[15] Angewandt auf das Textbeispiel von oben hätte eine Schülerin oder ein Schüler bei den vier Fehlerstellen und einer Würdigung vielleicht neun von 12,5 Bewertungseinheiten erreicht und bekäme damit eine Note zwischen „gut (minus)" und „befriedigend (plus)".

Schlussfolgerung: Ein neues Bewertungssystem für die Übersetzung!

Wenn unterschiedliche Messungen unterschiedliche Ergebnisse erzeugen, obgleich es immer derselbe Schülertext gewesen ist, dann sollte die Schlussfolgerung lauten, dass das Messverfahren ungeeignet ist. Offenbar ist das kleinschrittige Zählen von Sprach- und Übersetzungselementen – und hierbei ist es gleich, ob man „runterrechnet" (Negativkorrektur, Fehlerstellen) oder „hochrechnet" (Positivkorrektur der richtigen Lösungen) – ungeeignet, um das Textverständnis der Übersetzung, das Grundlage der Bewertung sein soll, abzumessen.

Dies deckt sich mit den Erkenntnissen der Übersetzungswissenschaft (Translatologie) und der aktuellen fachlichen Diskussion.[16] Übersetzung ist mehr als die Anwendung von grammatischen Algorithmen (z. B. *AcI* = dass; lateinisches prädikatives *PC* = adverbialer Nebensatz im Deutschen) oder Wortgleichungen (z. B. *ratio* = Vernunft, Berechnung, Art und Weise).

Übersetzung ist eine Vermittlung zwischen zwei Sprachen aufgrund eines spezifischen Übersetzungsauftrages. In der neueren Fachdidaktik spricht man auch von „Translationskompetenz", um die Bindung der Übersetzung auch an die sprachlich-kulturellen Bedingungen der Zielsprache zu betonen. Die Bewertung einer Übersetzung ist damit abhängig vom Übersetzungsauftrag und den dort angesetzten Äquivalenzkriterien (z. B. denotative oder konnotative Äquivalenz). Bei der produktorientierten Gestaltung einer Übersetzung gibt es viele richtige Lösungen.

Die Lehrpläne der Bundesländer spiegeln dieses Grundverständnis, denn neben den sprachlich-methodischen Kompetenzen, die überwiegend für den Dekodierungsprozess benötig werden, sind dort immer auch die Kompetenzen angeführt, die ein inhaltliches Textverstehen voraussetzen und die für die Gestaltung in einer anderen Sprache (Rekodierungsprozess) notwendig sind.

Das in den EPA formulierte Grundkonzept der Übersetzung aus dem Lateinischen deckt sich damit und bei den Korrekturanforderungen an die Übersetzung werden auch genau diese Fachleistungsbereiche genannt.[17]

Wenn sich nun Übersetzungswissenschaft und das Fachverständnis von Übersetzung und die Kompetenzvorstellungen der Lehrpläne alle darin einig sind, dass neben dem Dekodierungsprozess auch das zielsprachliche Rekodierungsergebnis als sprachlich-inhaltliches Produkt bewertet werden muss, dann ist es wenig schlüssig, warum bei der tradierten „Negativkorrektur" oder „Positivkorrektur" vornehmlich die Sprachverstöße bei der Dekodierung erfasst werden sollten. Das erzeugt doch ein schiefes Bild von Prüfungsleistungen.

Die Alternative wäre ein kompetenzorientiertes Bewertungssystem, das sich grundsätzlich von der sprachlich-inhaltlichen Analyse des Übersetzungstextes als Korrekturschritt löst. Dazu gehören dann sowohl Dekodierungskompetenzen (wie Wortschatzkompetenzen, grammatische Kompetenzen, Texterschließungskompetenzen, Wörterbuchkompetenzen) wie auch Kompetenzen im Bereich der Rekodierung (wie Deutungsfähigkeit offener sprachlicher Elemente, zielsprachenorientierte Textübertragung) sowie eine klare Aufwertung der sprachschöpferischen Leistung einer Übersetzung durch die Würdigung besonders gelungener Lösungen. Das überlieferte Fachverständnis von „Negativkorrektur" und „Positivkorrektur" wird dem nicht gerecht, da hier vor allem die Sprachverstöße bei der Dekodierung erfasst werden. Dekodierungsprozess und Rekodierungsergebnis müssten in den Mittelpunkt rücken.[18]

Die 10 %-Grenze, die von den EPA quasi als Hilfsmerkmal für die Bewertung einer Übersetzungsleistung angeführt wird,[19] ist dagegen völlig ungeeignet, um die Komplexität der Übersetzung auch nur annähernd zu fassen. Es wundert daher nicht, dass es in 16 Bundesländern 16 verschiedene kreative Lösungen gibt (von der Anhebung des Fehlerquotienten bis hin zur Einführung von Mikro-Fehlern wie ¼- und ½-Fehlerwerten), um dieses Problem zu umgehen.

3. Interpretation – Aufgabenbeispiele

Beim zweiten Aufgabenteil, der Interpretationsaufgabe, unterscheiden sich die Aufgabenstellungen der 16 Bundesländer in drei Aspekten: (1) Entweder wird der Übersetzungstext interpretiert (Typ I der EPA) oder es wird ein neuer Text mit Übersetzung interpretiert (Typ II der EPA). Hierbei gibt es aber auch eine Art Mischform, wenn bei Typ I vor der Interpretation die Übersetzung abgegeben wird und die Prüflinge dafür eine

Musterübersetzung als Hilfe für die Interpretation erhalten. (2) Entweder gibt es weitgehend geschlossene Aufgabenstellungen mit einer starken Gliederung, die den Arbeitsprozess des Prüflings eng führen, oder es gibt nur eine komplex, offen gehaltene Aufgabenstellung, die vom Prüfling neben inhaltsbezogenen auch hohe personelle bzw. methodische Kompetenzen erfordert. (3) Entweder sind die Aufgabenstellungen weitgehend textimmanent und untersuchen die inhaltliche und sprachlich-formale Darstellung des Textes, oder die Aufgabenstellungen beziehen weitere Vergleichsmaterialien (z. B. andere antike Autoren und Texte, visuelle Impulse, Rezeptionsdokumente) mit ein, so dass es auch zu textüberschreitenden Interpretationsprozessen kommt.

Um diese Unterschiede an einem Beispiel zu verdeutlichen, wird der Text des Übersetzungsbeispiels genommen (Sen. *epist*. 109,1-5) und an ihm werden exemplarisch Aufgabenmuster und -vorgaben verschiedener Bundesländer für die Interpretation im schriftlichen Abitur durchgeführt. Vollständigkeit wird dabei nicht angestrebt. Die Ergebnisse (Beispiel 1 bis 4) sind daher keine realen Abituraufgaben, sondern eher typologische Abstraktionen.[20]

Interpretationsbeispiele

Beispiel 1: Interpretation des Übersetzungstextes mittels einer stark gegliederten, rein textbezogenen Aufgabenstellung.[21]

1. Der Text lässt sich in (x) Abschnitte gliedern. Fassen Sie den Inhalt der einzelnen Abschnitte zusammen.
2. Untersuchen Sie, mit welchen sprachlich-stilistischen Mitteln Seneca seine Aussagen gestaltet.
   a. Benennen und belegen Sie am lateinischen Text (x) verschiedene sprachlich-stilistische Mittel.
   b. Erläutern Sie an (y) dieser Mittel die inhaltliche Funktion.
3. Seneca thematisiert in dem Textausschnitt den *sapiens* / Weisen.
   a. Nennen Sie (x) typische Merkmale des Briefstils von Seneca in diesem Text.
   b. Stellen sie die Formulierungen zusammen, mit denen Seneca den Weisen charakterisiert.
   c. Deuten Sie diese Informationen.
   d. Beurteilen Sie auf Grundlage von a) und b) Senecas Darstellung des Weisen.

Beispiel 2: Interpretation des Übersetzungstextes mittels gegliederter Aufgabenstellung und Aufgaben zur Rezeption und Deutung.[22]

1. Arbeiten Sie heraus, wie Seneca im vorliegenden Übersetzungstext den Weisen definiert.
2. Wählen Sie aus dem Text zwei verschiedene Stilmittel aus. Benennen Sie diese und erläutern Sie deren Wirkung an der jeweiligen Textstelle.
3. Der Künstler (X) hat dem folgenden Cartoon den Titel „Zwei Weise im Gespräch“ gegeben.
   (hier steht der Cartoon)
   Vergleichen Sie die Auffassung von einem Gespräch zwischen zwei Weisen, die in diesem Cartoon zum Ausdruck gebracht wird, mit Senecas Auffassung im vorliegenden Übersetzungstext.
4. Die Schulleitung N.N. aus X-Stadt hat vor einigen Jahren die „Gesprächspause am Mittag“ für die Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule eingeführt. In einem Interview äußert sie sich folgendermaßen über die Zielsetzungen dieser Idee.
   (hier folgt der Text, in dem die „Gesprächspause am Mittag“ erläutert wird)
   Nehmen Sie Stellung, ob Sie der Schulleitung

in Anbetracht dieser Ziele Senecas *Epistulae morales* als Textgrundlage für eine Werbung zu seiner „Gesprächspause“ empfehlen würden.

Beispiel 3: Interpretation des Übersetzungstextes mittels komplexer Aufgabenstellung und Textvergleich.[23]

- Interpretieren Sie Text A (Übersetzungstext Sen. *epist*. 109,1-5) unter Einbeziehung von Text B (ein beigefügter zweisprachiger Vergleichstext, z. B. Martial, Horaz …).
- Orientieren Sie sich dazu an dem Ihnen bekannten Interpretationsmuster (s. Tabelle):[24]

1. Textanalyse			20 BE
Beobachtungen zur Textsyntax	Beobachtungen zur Textsemantik	Beobachtungen zur Textgestaltung durch rhetorische Mittel	Beobachtungen zum Textaufbau
15 BE unter Berücksichtigung aller drei Teilbereiche in angemessenem Umfang			5 BE
besonders Konnektorenverwendung, Personenverteilung, Tempus-, Modus- und Diathesenverwendung	besonders vorherrschende Sach- und Bedeutungsfelder, Verwendung von Proformen und Rekurrenzen	einschließlich der Wirkungsakzente	Gliederung mit Überschrift
2. Darstellung des Hintergrundes zu Text, Autor und Werk			15 BE
besonders biographische und literaturgeschichtliche Kenntnisse, Einordnung des Prüfungstextes in den Werkzusammenhang, literarische Gattung/Inhalt/Makrostruktur des Werkes, Intention(en) des Textproduzenten			
3. Einbeziehung des beigegebenen Vergleichstextes			10 BE
Herstellung des Zusammenhanges			

Beispiel 4: Interpretation eines neuen Textes (Typ II EPA) mit komplexer Aufgabenstellung und weiteren Aufgaben zur Rezeption und Deutung.[25] Interpretationstext ist Sen. *epist*. 109,1-5. Er wird mit seiner deutschen Übersetzung ausgegeben.

Hinführende Aufgaben:

1. Benennen Sie zwei Sachfelder, die für den Inhalt des Textes zentral sind, und belegen Sie diese mit jeweils zwei lateinischen Beispielen aus dem Text!
2. Weisen Sie die folgenden Werke Senecas seiner jeweiligen Lebensphase zu, indem Sie auf Ihrem Arbeitsblatt zum jeweiligen Buchstaben die entsprechende Ziffer hinzuschreiben (Beispiel: E 7)!

   A: *Apokolokyntosis* – B: *ad Helviam matrem* – C: *epistulae morales* – D: *de clementia* – 1: zu Beginn seiner Ämterlaufbahn (ab 35 n. Chr.) – 2: in der Verbannung (41 n. Chr.) – 3: als Erzieher Neros (49-53 n. Chr.) – 4: nach dem Tod von Claudius 54 n. Chr. – 5: als politischer Berater Neros (55-59 n. Chr.) – 6: nach dem Rückzug aus der Politik (ab 62-65 n. Chr.)
3. Beschreiben Sie, was einen *sapiens* gemäß den Stoikern auszeichnet!

Textimmanente Interpretation

4. Interpretieren Sie den Text – ausgehend vom lateinischen Original und ggf. unter Einbeziehung Ihrer Erkenntnisse aus der Bearbeitung der Aufgaben Nr. 1 bis Nr. 3 – nach formalen und inhaltlichen Gesichtspunkten!

Gehen Sie dabei besonders auf Senecas Aussagen zum Verhältnis zwischen *boni* und *mali* ein. Die „Hinweise zur Interpretationsaufgabe" dienen Ihnen als Hilfestellung.
Anm.: Diese „Hinweise zur Interpretationsaufgabe" sind im Prinzip ähnlich aufgebaut wie das Interpretationsmuster der Tabelle beim Beispiel 3.

5. Wahlaufgabe.
   a. Entweder: Entwickeln Sie anhand Ihrer Kenntnisse von Ciceros *De officiis* Argumente dafür, dass der Weise sich mit dem Weisen beschäftigt! –
   b. Oder: Weisen Sie auf der Grundlage der Wertediskussion in *De officiis* nach, dass die im Interpretationstext erwähnte moralische Situation (ab Z. 4: *agitatione virtutum* […]) Ciceros Ideal von einem tugendhaften Leben nicht entsprechen konnte!

Was wäre die ideale Interpretationsaufgabe?
Die wesentlichen Unterschiede bei den Interpretationsaufgaben liegen nicht zwischen Typ I und Typ II der EPA, sondern in der Form und inhaltlichen Ausrichtung der Aufgaben. Wenn man die verschiedenen vorgestellten Aufgabentypen bewerten wollte, dann könnte man sich zum einen an dem grundlegenden Fachverständnis von Latein orientieren, wie es in der Fachpräambel der EPA und auch im weiteren Verlauf immer mit Begriffen wie hermeneutische Interpretation, Textverständnis in Inhalt und Form, Auseinandersetzung mit der Antike etc. beschrieben wird. Rein textimmanente Interpretationsaufgaben können den Ansprüchen der EPA aber nicht genügen.

Zum anderen müsste man aber auch die neuen Impulse berücksichtigen, die von den Kompetenzrastern moderner Lehrpläne (z. B. Berlin/Brandenburg, Hamburg, Sachsen-Anhalt) ausgehen: Lektürekompetenz überlagert als komplexere Vorstellung den tradierten Begriff der Textkompetenz, und im Bereich der personalen und strategischen Kompetenz treten über Sprachbewusstsein und Sprachreflexion auch textlinguistische Verfahren der Texterschließung hinzu. In einigen Bundesländern gibt es dazu schon Aufgabenformate.[26] Engführende und vornehmlich textimmanente Aufgabenstellungen wie in Beispiel 1 sind nicht geeignet, die modernen Kompetenzerwartungen zu erfüllen.

Eine weitere Veränderung für den analytischen Umgang mit lateinischen Texten und dabei mittelbar auch für die Aufgabenkultur in der Zukunft dürfte auch von den Fortschritten in der textgenerativen künstlichen Intelligenz ausgehen. Denn viele formal orientierte Verfahren der Textanalyse (z. B. Stilmittel, Sachfelder, Gliederungen, Zusammenfassungen) löst sie (z. B. der Chatbot ChatGPT) schon sehr zufriedenstellend.[27] Natürlich müssen Schülerinnen und Schüler so etwas beherrschen. Sie müssen ja auch Vokabeln lernen. Für eine schriftliche Abiturprüfung liegen solche Aufgaben dann aber auf einem zu geringen Anforderungsniveau, als dass sie eine große Zukunft haben sollten.

Der Abgleich der Abituraufgaben macht aber auch deutlich, dass man an eine ganz neue Form von Interpretationsaufgaben gehen müsste. Denn auch die Übersetzung als Kernbestand des Faches Latein bekommt in ihrer Form als sprachtechnischer Übersetzungsprozess aktuell starke Konkurrenz durch die Übersetzungsautomaten der textgenerativen KI. Im Jahre 2024 hat ChatGPT eine Latinumsklausur in 15 Sekunden übersetzt – und das Ergebnis lag im Bereich einer guten bis befriedigenden Lösung. Heute dürfte das Ergebnis noch besser sein. Die

Konsequenz daraus kann nur sein, dass sich der Fokus der Übersetzungsaufgabe etwas verschieben müsste. Die Anfertigung einer Übersetzung bleibt zwar notwendig, um sicherzustellen, dass Schülerinnen und Schüler auch die Technik des Übersetzens beherrschen, aber sie würde nur noch einen kleineren Teil ausmachen, während verschiedene Aufgaben zur Beurteilung von Übersetzungen den größeren Teil darstellten. Denn wenn Automaten schneller und manchmal sogar technisch besser übersetzen können als Schülerinnen und Schüler, müssten diese wenigstens in der Lage sein, diese Ergebnisse fachgerecht zu beurteilen, um dann mit ihnen weiterarbeiten zu können.

Mein Appell für die Weiterentwicklung wäre daher ein doppelter: Zum einen sollte die Übersetzungsbewertung im Sinne einer klaren Kompetenzorientierung neu gefasst werden. Zum anderen sollten in die Abituraufgaben auch Aufgabenstellungen zur Reflexion von Übersetzungen gelangen. Neben Texterschließung, Dekodierung und Teilrekodierung könnten auch Übersetzungsvergleich, Übersetzungsumformulierung, Übersetzungskommentar oder Kritik bestehender Übersetzungslösungen stehen. Die Aufwertung des zweiten Prüfungsteiles „Interpretation" um Aufgaben zur Translationskompetenz und seine Gewichtung, die über das Verhältnis 1:1 hinaus ginge, würde den Freiraum schaffen, den man braucht, um eine übersetzungsorientierte Sprachreflexion an die Bedingungen der kommenden Zeit anzupassen.

Die Materialien zu diesem Beitrag sind online auf folgender Seite abrufbar: https://doi.org/10.11576/lgnrw-8520 und https://doi.org/10.11576/lgnrw-8521.

Literatur:

Beyer, A. (2023): Übersetzen, didaktisches, in: S. Kipf / M. Schauer (Hrsg.), Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht, Tübingen, S. 830-848.

Clasen, A. (1976): Probleme der Übersetzungsklausur, dargestellt an der Positiv-Korrektur, in: K. Bayer (Hrsg.), Leistungsmessung im altsprachlichen Unterricht, Donauwörth, S. 47-75.

Doepner, Th. (2024/5): ChatGTP als Hilfsmittel. Was kann eine KI im Bereich „Übersetzen" leisten?, Der Altsprachliche Unterricht, 67.5, S. 48-51.

Doepner, Th. / Hesse, G. / Keip, M. / Kurczyk, St. (2017): Würdigung und Sinnverständnis. Kompetenzorientierte Übersetzungsbewertung nach dem Duisburger Modell, Der Altsprachliche Unterricht, 60.4+5, S. 60-69.

Doepner, Th. / John, A. / Keip, M. / Korn, M. / Kugler, D. / Kurczyk, St. / Laumen, B. / Todtenhaupt, B. / Wanders, A. (2024): Textverständnis bei Übersetzungsleistungen bewerten – Weiterentwicklungen des „Duisburger Modells", Ars Docendi, 19, http://arsdocendi.centrumlatinitatis.org/textverstandnis-bei-ubersetzungsleistungen-bewerten-dopner-u-a/#page-content [17.07.2025].

Gaul, D. (1979): Vorschläge zur Übersetzungsklausur, in: W. Höhn / N. Zink (Hrsg.): Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe II, S. 357-377.

Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1993): Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein-Westfalen, Latein, Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministeriums, Heft 3402.

Kultusministerkonferenz (2005): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.2.1980 i.d.F. vom 10.02.2005 (EPA), https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_02_01_EPA_Latein.pdf [17.07.2025].

Kultusministerkonferenz (2024): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung (Beschluss der KMK vom 07.07.1972 i. d. F. vom 06.06.2024).

Lošek, F. / Niedermayr, H. (2017): Die standardisierte kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung in Österreich, Der Altsprachliche Unterricht, 60.4+5, S. 98-104.

Heinrich, R. (2025): Die Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) sind in die Jahre gekommen, in: Profil – Magazin für Gymnasium und Gesellschaft, Mai 2025, https://www.dphv.de/2025/05/08/die-einheitlichen-pruefungsanforderungen-epa-sind-in-die-jahre-gekommen/ [10.09.2025].

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2023): Fachbrief Alte Sprachen, Fachbrief 6.1, Kompetenzorientierte Aufgabenformate, https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fachbriefe-alte-sprachen [17.07.2025].

Anmerkungen:

1) Der Beitrag geht auf einen Vortrag zurück, der im Februar 2025 auf der DAV-Vertreterversammlung des Bundes in Frankfurt gehalten wurde.
2) Kultusministerkonferenz (2005).
3) Heinrich (2025).
4) EPA (wie Anm. 2), S. 15: „Die Note „ausreichend“ (05 Notenpunkte) darf nur dann erteilt werden, wenn der vorgelegte Text in seinem Gesamtsinn noch verstanden ist. 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.“
5) EPA (wie Anm. 2), S. 15: „Zur Ermittlung der Prüfungsleistung ist sowohl das Herausheben besonders gelungener Lösungen als auch eine Feststellung der Verstöße unerlässlich.“
6) EPA (wie Anm. 2), S. 15: „Die Korrektur der Übersetzungsaufgabe berücksichtigt folgende Leistungen:
   - Kenntnisse in der lateinischen Sprache (Vokabular, Formenlehre, Syntax),
   - Fähigkeit zur Sprach- und Textreflexion (sinngemäße Wiedergabe von Wörtern, Begriffen und Wendungen; Erfassen formaler Strukturen; Textverständnis),
   - Fähigkeit, ein Wörterbuch zu benutzen und Wortbedeutungen zu erschließen,
   - muttersprachliche Kompetenz.“
7) EPA (wie Anm. 2), S. 9: „Bereich Text, methodische Kompetenzen: […] „lateinische Originaltexte […] morphologisch, syntaktisch und semantisch erfassen sowie sachlich richtig und sprachlich angemessen übersetzen“; S. 15: „Grundlage der Bewertung ist in erster Linie das durch die Übersetzung nachgewiesene Textverständnis. Die Korrektur […] berücksichtigt folgende Leistungen: […] muttersprachliche Kompetenz“.
8) Denkbar wäre eine solche Bewertung in den Bundesländern, die keine verbindlichen Vorgaben für die Fehlergewichtung haben, s. dazu die Synopse und die Auflistungen im Anhang.
9) Siehe die Auflistung im Anhang.
10) Schleswig-Holstein; die Fehlergruppen 0,5-, 1-, 1,5- und 2-fach gibt es auch z. B. in Bayern, s. Auflistung im Anhang.
11) Konzepte zur Positivkorrektur wurden in den 70er Jahren entwickelt, z. B. Clasen 1976, S. 47-75 (66 % oder auch 60 % für ausreichend), oder Gaul 1979, S. 357-377 (ohne Notenskalierung). Der nicht mehr gültige Lehrplan Latein für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen (1993), S. 221f., erläutert ausführlich das Verfahren der Positivkorrektur und gibt

65 % als Grenze für „ausreichend“ an. In den aktuell gültigen Positivkorrekturtabellen von Mecklenburg-Vorpommern beginnt die Note „ausreichend“ bei 63 %, im Saarland bei 45 %, s. dazu den Anhang.

12) Saarland, Aufgabenbeispiele zur APA Latein (2023). Im Internet unter: https://www.saarland.de/mbk/DE/home, dann der Pfad „Themenportale – Bildungsserver – Lehrpläne und Handreichungen – Lehrpläne Allgemeinbildende Schulen – Gymnasiale Oberstufe – Latein. Direktlink: https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrpl%C3%A4ne/Lehrplaene_GOS_ab_2019_2020/Latein/Aufgbsp_LA_APA_2023.pdf?__blob=publicationFile&v=1) [17.07.2025].
13) Kultusministerkonferenz 2024, Anlage 1.
14) Verordnung zur einheitlichen Leistungsbewertung an den Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Leistungsbewertungsverordnung - LeistBewVO M-V) vom 30. April 2014, Anlage 2 zu § 5 Abs. 6, hier Pkt. 2.1. – Andere Bundesländer gehen anders vor: Das Saarland orientiert sich an den Vorgaben der KMK (Verordnung - Schul- und Prüfungsordnung - über die gymnasiale Oberstufe und die Abiturprüfung im Saarland (GOS-VO) vom 2. Juli 2007, Anlage 14 zu § 25 Abs. 3), die Note wäre hier „gut“.
15) Doepner / Hesse / Keip / Kurczyk 2017, S. 56. Das Modell wurde auch weiterentwickelt, siehe Doepner / John / Keip / Korn / Kugler / Kurczyk / Laumen / Todtenhaupt / Wanders 2024.
16) Beyer 2023, S. 836 mit weiteren Angaben.
17) Siehe oben Anm. 5 und 6.
18) Das Korrekturmodell für die Abiturprüfung (Matura) in Österreich versucht dies zu erreichen, aber auf Kosten einer für den Prüfling eher intransparenten Trennung zwischen reiner Inhaltsbewertung und isolierter Sprachbewertung. Literatur dazu: Lošek / Niedermayr 2017, S. 98-104. Aktuelle Informationen unter: https://www.matura.gv.at/srdp/klassische-sprachen [17.07.2025].
19) Siehe oben Anm. 3.
20) Für den tatsächlichen Überblick siehe die Synopse der Bundesländer sowie das Material im Anhang.
21) Denkbar wäre dies z. B. in Baden-Württemberg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen oder Nordrhein-Westfalen.
22) Denkbar wäre dies z. B. in Schleswig-Holstein.
23) Denkbar wäre dies z. B. in Sachsen oder in Bayern.
24) Tabelle entnommen aus: Freistaat Sachsen, VwV Durchführung Oberstufe und Abiturprüfung vom 13. August 2024 (MBl. SMK S. 142, 211), die durch Ziffer II der Verwaltungsvorschrift vom 11. April 2025 (MBl. SMK S. 34) geändert worden ist, Abs VII: Regelungen für die Korrektur und Bewertung von Abiturprüfungsarbeiten, Punkt 2d), Unterpunkt bb), . https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/21062#romVII.
25) Denkbar wäre dies z. B. in Bayern. Vorgeschaltete Aufgaben zur Texterschließung können auch in Rheinland-Pfalz und Berlin gestellt werden.
26) Berlin, Fachbrief Alte Sprachen, Fachbrief 6.1, Kompetenzorientierte Aufgabenformate. Siehe auch Fachbrief 5: Die schriftl. Abiturprüfung ab 2025, sowie Fachbrief 8: Aufgabenbeispiele Dekodierung.
27) Doepner 2024/5, S. 48-51.

Thomas Doepner