

Standardisierung und Kompetenzorientierung im österreichischen Lateinunterricht. Erste Erfahrungen und mögliche didaktische Folgerungen*

Hermann Niedermayr

1. Die bisher geleistete Arbeit der Projektgruppen

Im Dezember 2007 wurde vom bmukk eine ministerielle Projektgruppe eingesetzt, welche die nötigen Vorarbeiten dafür leisten sollte, dass Latein und Griechisch auch im Rahmen der standardisierten schriftlichen Matura als optionale Prüfungsfächer weiterbestehen können. Hätten sich die klassischen Sprachen diesem Standardisierungsprozess entzogen, wären sie aus damaliger Sicht ab 2014 nicht mehr als viertes Klausurfach wählbar gewesen. Dies hätte alle Schüler¹ benachteiligt, die sich bei der Sprachenwahl für die klassischen Sprachen und nicht für zusätzliche moderne Fremdsprachen entscheiden. In fachwissenschaftlicher Hinsicht wurde diese von LSI Univ.-Doz. Dr. Fritz Lošek geleitete Projektgruppe (**SRP I**)² durch das Institut für Sprachen und Literaturen (Abteilung Gräzistik und Latinistik) der Universität Innsbruck betreut; die Hauptverantwortung lag dabei in den Händen von PD Dr. Wolfgang Kofler (nunmehr Ordinarius an der Univ. Freiburg i.B.). Die testwissenschaftlichen Aspekte betreute Univ.-Prof. Dr. Günther Sigott (Univ. Klagenfurt). Der Großteil der Arbeitsgruppe setzte sich aus erfahrenen Schulpraktikern, zumeist ARGE-Leitern, zusammen.

In mehreren Sitzungen, die in der Regel an Wochenenden stattfanden, erarbeitete die Projektgruppe **Kompetenzmodelle** (= KM), welche die fachspezifischen Bildungsstandards strukturieren und als Grundlage für die kompetenzorientierten Aufgabenstellungen der schriftlichen Matura dienen sollten (Latein kurz, Latein lang, Griechisch)³. Anders als die modernen Fremdsprachen konnte man nicht einfach den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) übernehmen, sondern musste – trotz gewisser Anleihen an den Modellen von Bayern und Baden-Württemberg – Pionierarbeit leisten. Dabei erwies es sich als notwendig, zwischen zwei grundlegenden Kompetenzfeldern zu unterscheiden, die sich einerseits auf das Übersetzen von lateinischen und griechischen Originaltexten und andererseits auf das Lösen von Arbeitsaufgaben beziehen. Würde man, wie bisher üblich, Übersetzung und Interpretation an ein und denselben Text binden, wäre man

* Bei diesem Artikel handelt es sich um eine etwas überarbeitete Version des gleichnamigen Beitrags in Latein Forum 72/2010, 56–74.

- 1 Hinweis zur Gender-Formulierung: Bei allen personenbezogenen Bezeichnungen meint die gewählte Formulierung beide Geschlechter, auch wenn aus Gründen der leichteren Lesbarkeit nur die männliche Form steht.
- 2 Ausführlicher zu Arbeitsweise und Ergebnissen der Projektgruppe: Fritz Lošek, SRP I. Standardisierte Reifeprüfung aus Latein und Griechisch. Arbeitsbericht der Projektgruppe des bmukk, in: Circulare 4/2009, 2f.
- 3 Die KM sind mehrfach veröffentlicht: im Circulare 4/2009, 6–12; auf der *bifie*-Homepage (neue-reifeprüfung-latein-und-griechisch.at), auf den Latein- und Griechischseiten des oberösterreichischen *education highway* (eduhi.at); im Leitfaden „Rechtsgrundlagen zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in den klassischen Sprachen Latein und Griechisch, Wien 2010, 13–28.

ständig der Gefahr der „Doppelbelohnung bzw. -bestrafung“ ausgesetzt⁴. Es ist daher nur folgerichtig, künftig den Kandidaten zwei getrennte Texte vorzulegen: einen Übersetzungstext (ÜT) und einen Interpretationstext (IT). An dieser Stelle soll nicht unerwähnt bleiben, dass die gesamte deutschsprachige Fachdidaktik den Schwenk in Richtung Kompetenzorientierung vollzogen hat⁵.

Die meisten Mitglieder von SRP I stellten sich auch als „Item-Writer“ zur Verfügung, d.h. sie konzipierten insgesamt über 140 **Aufgabenstellungen** (bestehend jeweils aus einem ÜT und einem IT), die sich auf das vierjährige Latein, das sechsjährige Latein und auf Griechisch verteilen. Diese Aufgaben werden, um die neue Maturaform auf eine empirische Grundlage zu stellen, zum kleineren Teil im Rahmen von bundesweiten Feldtestungen Schülern der achten Klasse vorgelegt. Der größere Teil soll den Aufgabenpool füllen, dem das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (bifie) ab dem Haupttermin 2014 die Aufgabenstellungen für die zentrale schriftliche Reifeprüfung entnehmen wird. Die ursprünglich ins Auge gefasste Anbindung der Texte an die Lektüremodule wurde im Zuge der Arbeit aufgegeben; außerdem erkannte man immer deutlicher, dass die Fragen zum IT keinerlei Wissen zu den Modulinhalten abfragen dürfen, sondern sich auf das Abprüfen von texterschließenden Kompetenzen beschränken müssen. Der Grund dafür liegt auf der Hand: Im Lateinunterricht⁶ müssen zwar alle Module des Lehrplans behandelt werden; jeder Lehrperson steht es aber frei, nach eigenem Gutdünken bzw. nach Schülerwunsch innerhalb der Lehrplanthemen individuelle Schwerpunkte zu setzen. Dies bedeutet, dass bei den Schülern kein einheitliches Grundwissen über bestimmte literarische Gattungen, Epochen oder Autoren vorausgesetzt werden kann. Diese literatur- und kulturkundlichen Kenntnisse werden dadurch aber nicht abgewertet, sondern sollen sich künftig bei der „Vorwissenschaftlichen Arbeit“ und im Rahmen der mündlichen Reifeprüfung manifestieren.

Die Gruppe SRP I schloss ihre Arbeit Ende November 2009 mit der Vorlage des Schlussberichtes und dem Abliefern der Aufgabenbeispiele ab. Bereits am 21. Oktober 2009 war im österreichischen Nationalrat einstimmig beschlossen worden, die standardisierte kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung ab dem Haupttermin 2013/14 einzuführen; die betreffende SchUG-Novelle (§ 42a-j) wurde am 17. November 2009 kundgemacht (BGBl. I/112-2009). Durch die Novelle vom 19. Juni 2010 (BGBl. I/52-2010) wird nun auch die BHS zur neuen standardisierten Reifeprüfung verpflichtet. Die Arbeit von SRP I führten zwei parallel arbeitende ministerielle Projektgruppen fort: SRP II und „Consensus neu“. Die von Ass.-Prof. Dr. Florian Schaffenrath (Univ. Innsbruck) geleitete Arbeitsgruppe **SRP II** hat vor allem die Aufgabe, bundesweite Feldtestungen zur Erprobung der neuen Formate durchzuführen und die gesammelten Ergebnisse auszuwerten. Da alle anderen Mitglieder nur nebenamtlich in der Projektgruppe tätig sind, liegt die Hauptlast auf den Schultern von Mag. Anna Pinter, die sich neben der organisatorischen Abwicklung besonders den testwissenschaftlichen Aspekten widmet. Im November/Dezember 2009 wurden zwei Aufgabenbeispiele für das sechsjährige Latein getestet, wobei pro Bundesland mindestens eine Lateingruppe am Test teilnahm. Ein weiterer Arbeitsbereich von SRP II besteht darin, in einem „Rating“-Verfahren den Schwierigkeitsgrad der von verschiedenen „Item-Write-“

4 Vor der Verletzung des Prinzips „ne bis in idem“ warnt schon Friedrich Maier, Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bd. 1, Bamberg 1979, 243.

5 Dies zeigt deutlich Peter Kuhlmann, Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen 2009 (dazu vgl. die Besprechung im Latein Forum 70/2010, 108–115). Außerdem Ingvelde Scholz / Karl-Christian Weber, Denn sie wissen, was sie können. Kompetenzorientierte und differenzierte Erhebung, Beurteilung und Bewertung von Schülerleistungen im Lateinunterricht, Göttingen 2010.

6 Wenn künftig im Text vom „Lateinunterricht“ gesprochen wird, ist *mutatis mutandis* immer auch der Griechischunterricht mitgemeint.

erstellten Aufgabenbeispiele einzuschätzen und zu nivellieren. Es werden also alle vorliegenden ÜT und IT aus inhaltlicher, formaler und psychometrischer Sicht überarbeitet und einander angeglichen.

Die zweite Projektgruppe „**Consensus neu**“ wird von LSI Dr. Michael Sörös (SSR Wien) geleitet⁷. Da man die Schüler, die nach den neuen Vorgaben maturieren werden, bereits in den Schularbeiten mit den neuen Aufgabenformaten vertraut machen soll, war es notwendig, die Handreichung „Consensus“, d.h. die empfehlenden Richtlinien zur Leistungsbeurteilung in Latein und Griechisch (Fassung vom 19.05.2006), sowie die „Empfehlungen zur Verordnung über die Reifeprüfung aus Latein/Griechisch“ zu überarbeiten und an die geänderten Rahmenbedingungen anzupassen. Auch diese Arbeitsgruppe wird hinsichtlich der psychometrischen Aspekte von Univ.-Prof. Dr. Günther Sigott und Mag. Anna Pinter beraten. Die Projektgruppe legte im Oktober 2010 als Ergebnis ihrer Bemühungen die 68-seitige Broschüre „Rechtsgrundlagen zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in den klassischen Sprachen Latein und Griechisch. Ein Leitfaden“ vor⁸. In dieser Broschüre sind die wesentlichen Bestimmungen der LB-VO (in ihrer Relevanz für Latein und Griechisch) übersichtlich zusammengefasst; die für die Schularbeiten erarbeiteten Richtlinien sind jedoch noch nicht in Stein gemeißelt, sondern verstehen sich als *work in progress*. Bei einem Folgetreffen der Arbeitsgruppe im Juli 2011 sollen die von der Kollegenschaft berichteten Erfahrungen und die daraus resultierenden Änderungsvorschläge nach Möglichkeit berücksichtigt werden.

2. Ergebnisse der ersten Feldtestung: die Problematik des ÜT

Aus naheliegenden Gründen schenkte man bei der Auswahl der beiden Aufgabenstellungen für die erste Feldtestung den neuen Testformaten des IT weit mehr Augenmerk als dem ÜT (ganz nach dem Motto „Übersetzt haben wir ja schon immer“). Die Ergebnisse zeigten ein nicht gerade erfreuliches Bild von der Übersetzungskompetenz der österreichischen Lateinschüler. Allerdings lassen sich für dieses mäßige Abschneiden mehrere „Milderungsgründe“ anführen: Erstens scheint in Österreich im Vergleich mit anderen europäischen Ländern die „**Testkultur**“ unterentwickelt zu sein. Da die Feldtestungen anonym durchgeführt werden und keinerlei Auswirkungen auf die Note haben, strengen sich offensichtlich die meisten Probanden nicht übermäßig an. Kompetitiver Ehrgeiz nach dem Muster „Wir geben auch ohne Notendruck unser Bestes, um den hohen Leistungsstandard unserer Lerngruppe oder unserer Schule nachzuweisen“ ist dem österreichischen Schulwesen ziemlich fremd. Die Mehrzahl der an der Feldtestung teilnehmenden Schüler nutzte die ihnen zur Verfügung stehende Arbeitszeit (vier volle Stunden) bei weitem nicht aus.

Zweitens testete man aus organisatorischen Gründen nicht nur diejenigen Schüler, die sich mit dem Gedanken trugen, zur schriftlichen Lateinmatura anzutreten, sondern alle Schüler der betreffenden Lerngruppe. Das führte dazu, dass sich ein großer Teil der **Testpopulation** aus Schülern zusammensetzte, die sich nie mit dem Gedanken trugen, sich der schriftlichen Lateinmatura zu unterziehen. Prinzipiell sollte der Lateinunterricht aber nicht vom Anspruch abrücken, dass jeder Schüler, der die Maturaklasse positiv abschließt, über ausreichende Kompetenzen verfügt, um zur schriftlichen Reifeprüfung antreten zu können. Drittens wurde verabsäumt, die Aufgabenstellungen vor der bundesweiten Feldtestung zu „**pilotieren**“, d.h.

7 Ausführlicher erläutert die Zielsetzung dieser Projektgruppe Michael Sörös, Auf dem Weg zur standardisierten Reifeprüfung. Consensus neu als Wegbegleitung, in: Circulare 4/2009, 4f.

8 Die Broschüre wurde an alle AHS versendet und kann von den Homepages des *bifie* sowie des *education highway* heruntergeladen werden (siehe Anm. 2).

durch eine kleine Kontrollgruppe überprüfen zu lassen, ob die Arbeitsanweisungen verständlich und die Anforderungen problemlos zu bewältigen sind.

Viertens wollte man bei der ersten Feldtestung, weil bundesweite Erfahrungswerte über die Übersetzungskompetenz österreichischer Lateinschüler fehlen, die Latte zunächst einmal lieber etwas zu hoch als zu niedrig ansetzen; natürlich mit der erklärten Absicht, im Bedarfsfall hinsichtlich des **Schwierigkeitsgrades** nachzujustieren. Die beiden ausgewählten ÜT standen auf der Schwierigkeitsskala des für die L6-Matura Möglichen sicherlich am obersten Ende. Rückmeldungen der Schüler deuteten darauf hin, dass ihnen sowohl die literarischen Gattungen (Sendschreiben eines mittelalterlichen Herrschers; Liebeselegie Ovids) als auch die Sprachform (Mittellatein; Dichtung) mehrheitlich ungewohnt waren. Hier sollte man wohl stärker als bisher zwei didaktische Grundsätze des modularen Oberstufenlehrplans umsetzen, nämlich bei den ausgewählten Originaltexten unterschiedliche literarische Gattungen berücksichtigen und „eine breite Streuung von der Antike bis in die Neuzeit anstreben“.

Fünftens waren die den Texten vorangestellten **Einleitungen**, denen bekanntlich die Aufgabe zukommt, „in die Situation der Textstelle/n einzuführen, aber nicht den Inhalt vorwegzunehmen“, nicht ausführlich genug. Hier trugen die „Item-Writers“ – dies sei selbstkritisch vermerkt – den veränderten Voraussetzungen zu wenig Rechnung. Bis jetzt wurden bekanntlich die Themenvorschläge von den jeweiligen Fachprüfern selbst erstellt und bedurften nur der Genehmigung durch den zuständigen Landesschulinspektor. Dies bedeutet in der Praxis, dass die Maturakandidaten auf die Anforderungen des Textes in sprachlicher und inhaltlicher Sicht mehr oder weniger intensiv vorbereitet sind. Nicht selten weist die schriftliche Maturastelle eine große Ähnlichkeit mit der Aufgabenstellung der letzten Schularbeit der achten Klasse auf; der Autor oder zumindest die Thematik des Prüfungstextes sind den Kandidaten jedenfalls vertraut. Ganz anders verhält es sich bei der zentral erstellten schriftlichen Reifeprüfung: Obwohl die Lehrperson alle Lehrplanmodule behandeln muss, steht es ihr völlig frei, wie sie diese obligaten Themen inhaltlich mit passenden Texten füllt. Dies kann z.B. bedeuten, dass bei der unterrichtlichen Behandlung des Moduls „Amor und Eros“ keine einzige römische Liebeselegie übersetzt wurde. Gegenwärtig würde aber wohl kaum ein Lateinlehrer zur schriftlichen Klausur eine Liebeselegie einreichen, ohne zumindest ein einziges Beispiel dieser literarischen Gattung übersetzt und deren topische Elemente erörtert zu haben.

Wenn die Schüler in die betreffende Dichtungsgattung eingelesen sind, mag folgende Einleitung zu Ovid, am. 3, 11 durchaus genügen: „Der betrogene Liebhaber wendet sich an seine Geliebte.“ Da im Text aber typische elegische Motive vorkommen (z.B. die Selbsterniedrigung des Liebhabers und die Situation des *exclusus amator*), müsste man für Prüflinge, bei denen man keinerlei Vorwissen voraussetzen kann, die Einleitung etwa folgendermaßen formulieren: „Ein festes Motiv der römischen Liebeselegie ist die Auffassung von der Liebe als Sklavendienst (*servitium amoris*): Wie ein Sklave ordnet sich der elegische Dichter, obwohl er sozial höher steht als seine Geliebte, bedingungslos ihren Launen unter. Im vorliegenden Gedicht hat sich der Liebhaber dazu durchgerungen, sich von der untreuen Geliebten nicht länger demütigen zu lassen.“ Eine derart umfangreiche Einleitung erleichtert ganz erheblich das inhaltliche Verständnis der anschließenden Textstelle, ohne aber konkrete Textinhalte vorwegzunehmen. Den Einwand, dass sich Schüler erfahrungsgemäß lieber gleich auf die Übersetzungsarbeit stürzen und die Einleitungen oft ignorieren, darf man nicht gelten lassen: Es wird zu den Aufgaben der Lateinlehrer gehören, ihre Schützlinge (auch im Sinne der geforderten Lesekompetenz) zu einer bewussteren Herangehensweise zu animieren.

Sechstens wurde, was auch viele Rückmeldungen von Schülerseite kritisierten, mit **Vokabelangaben** und Konstruktionshilfen zu sparsam umgegangen. Wie der „Consensus“ empfiehlt, sollen die Kommentare „Vokabel mit seltener Bedeutung und solche, die schwer abzuleiten sind, und ungewohnte Wendungen in Übersetzung“ enthalten. Manche Schulbuchautoren überhäufen aber die Benutzer der Modullehrbücher mit einer Vielzahl von Vokabelangaben, sodass sich in den Anmerkungen gelegentlich sogar solche Wörter finden, deren Kenntnis man bei den Schülern eigentlich voraussetzen müsste. Mitunter kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass einige Schüler deshalb nicht den lateinischen Originaltext übersetzen, sondern sich aus den überbordenden Vokabelangaben den Inhalt des Textes zusammenreimen. Dieses Verfahren mag zwar einer schnellen inhaltlichen Erfassung des Textes förderlich sein, trägt aber kaum etwas zur Übersetzungskompetenz der Schüler bei. Kurt Schmidts einschlägige Überlegungen haben nichts an Gültigkeit verloren⁹: „Eine derartige Überfülle von sprachlichen Anmerkungen in den 'Kommentaren' hat [...] vom psychologischen Standpunkt aus bedenkliche Folgen: sie lenkt nicht nur vom Inhalt ab bzw. lenkt die Aufmerksamkeit auf oft sehr nebensächliche Dinge, sondern sie ruft in dem Schüler auch ein starkes *Minderwertigkeitsgefühl* hervor, das schließlich zu der verzweifelten Frage führt: Wie soll ich mit einem lateinischen Text allein und in selbständiger Arbeit fertig werden, wenn mir das alles erst vorher gesagt werden muß?“

Trotzdem besteht die Notwendigkeit, die Anforderungen der Reifeprüfung an die im vorangehenden Lektüreunterricht gängige Praxis anzugleichen. Die Kandidaten haben ein Recht darauf, dass die Schlussprüfung im Wesentlichen nach denselben Kriterien abläuft wie die Übersetzungsarbeit bei den Schularbeiten. Dass im Zuge der Überarbeitung der Aufgabenstellungen die Vokabelangaben wieder etwas vermehrt werden, hat aber noch einen weiteren Grund: An einzelnen Textpassagen führt die Verwendung unterschiedlicher **Lexika** zu erheblichen Wettbewerbsvorteilen bzw. -nachteilen. Um ein Beispiel aus der ersten Feldtestung anzuführen: Das Vokabel *adserere* wurde von fast allen Schülern, die den „Stowasser“ verwendeten, richtig mit „für frei erklären“ wiedergegeben, während sich die meisten, die mit „Langenscheidts Großem Schulwörterbuch“ oder mit „Pons“ arbeiteten, für die unpassende Bedeutung „zusprechen, beanspruchen“ entschieden. Schlägt man in den betreffenden Lexika nach, ist dieser Befund rasch erklärt: Die zum Kontext passende Bedeutung steht lediglich im „Stowasser“ an erster Stelle. Da man nicht österreichweit die Verwendung eines bestimmten Lexikons vorschreiben kann, müssen gezielt eingesetzte Vokabelangaben die anzustrebende Chancengleichheit der Kandidaten erhöhen.

3. Ergebnisse der ersten Feldtestung: die Übersetzungskompetenz der Schüler

Selbst wenn man alle sechs oben angeführten „Milderungsgründe“ zusammennimmt, reichen sie nicht aus, um das unerfreuliche Ergebnis der ersten Feldtestung restlos zu erklären. Es liegt also der Schluss nahe, dass in den Kompetenzbereichen der Übersetzungsaufgaben erheblicher Verbesserungsbedarf besteht. Nimmt man das KM für L6 zur Hand, sind dort folgende sechs Kompetenzbereiche aufgelistet: Erkennen, Zuordnen, Gliedern, Erfassen und Verstehen, Übertragen, Formulieren. Da sich die ersten vier Punkte der direkten Beobachtung entziehen, lassen sich nur über die beiden letztgenannten Bereiche einigermaßen sichere Aufschlüsse gewinnen. Beim Kompetenzbereich „**Übertragen**“ wird als Kriterium formuliert, der Kandidat solle imstande sein, „den Text unter Berücksichtigung der grammatikalischen

9 Kurt Schmidt, Psychologische Voraussetzungen des Übersetzungsvorganges, in: Rainer Nickel (Hg.), Didaktik des altsprachlichen Unterrichts. Deutsche Beiträge 1961–1973, Darmstadt 1974 (= Wege der Forschung 461), 389–436, und zwar 402.

Struktur der Ausgangssprache semantisch richtig und inhaltlich vollständig in die Zielsprache zu übertragen“. Die Beurteilung, in welchem Ausmaß die getesteten Lateinschüler dieses Kriterium erfüllt haben, soll im Folgenden getrennt nach den im KM angeführten Anwendungsfeldern der Übersetzungsaufgaben vorgenommen werden. An dieser Stelle sei angemerkt, dass dem Verfasser die Aufgabe zufiel, die gesamten ÜT-Performanzen (d.h. die Schülerübersetzungen) der ersten Feldtestung unter diesem Aspekt auszuwerten. Bei der Klassifizierung der Fehlertypen und der Frage nach der vermutlichen Fehlergenese konnte er sich auf eigene, wenn auch zeitlich weit zurückliegende Vorarbeiten stützen¹⁰.

Das KM führt an erster Stelle der Anwendungsfelder die **Lexik** auf. Dass die Schülerperformanzen gerade auf dieser sprachlichen Ebene die meisten Fehler aufwiesen, überrascht nicht. Bayerische Untersuchungen gelangten nämlich zum selben Ergebnis¹¹: „Von Reinhold Koller (Pfaffenhofen) und Kurt Benedict (Donauwörth) getrennt vorgenommene Fehleranalysen von Prüfungsaufgaben [...] zeigen, dass 63% bzw. 57% der Fehler mehr oder weniger auf Unkenntnis der Wörter zurückgehen.“ Wie die Auswertung der ersten österreichischen Feldtestung zeigte, verfügt nur eine Minderheit der österreichischen Lateinschüler am Ende ihrer Schulkarriere über einen ausreichenden **Grundwortschatz**. Die Unsicherheit auf dem Gebiet der Lexik geht gelegentlich so weit, dass auch ganz häufige Wörter, die jedenfalls aus dem Elementarunterricht bekannt sein müssten, im Lexikon (falsch) nachgeschlagen werden. So wurde z.B. von mehreren Probanden *multa* in der bekannten Ovid-Stelle *multa diuque tuli* (am. 3, 11, 1) nicht als Form von *multi* erkannt, sondern als „Strafe am Eigentum“ übersetzt (*multa, -ae*), oder die Form *alium* nicht von *alius* hergeleitet, sondern mit *al(l)ium* („Knoblauch“) gleichgesetzt. Ob im Modulunterricht ein über das Elementarbuch hinausgehender Wortschatz erarbeitet wurde (dies wird im KM vorausgesetzt!), ließ sich nicht feststellen. Wenn der österreichische Lateinunterricht den Anspruch eines Sprachfachs nicht aufgeben will, gehört es zu seinen Kernaufgaben, bei den Schülern für den Aufbau eines nachhaltig verfügbaren, durch Frequenzuntersuchungen umfangmäßig abgesicherten Grundwortschatzes zu sorgen¹².

Zwei kürzlich erschienene Fachdidaktiken warnen davor, in der konkreten Unterrichtsarbeit die **Bedeutung der Lexik** zu unterschätzen. Kuhlmann schreibt dazu¹³: „Wortschatzarbeit hat eine zentrale Stellung bei jeglichem Spracherwerb. Sprachliche Informationsvermittlung erfolgt primär über die SEMANTIK und damit über die Lexeme. [...] Gute Wortschatzbeherrschung ist daher nachweislich ein motivierender Faktor im Sprachunterricht, mangelnde Vokabelkenntnis demotiviert Lernende.“ Edith Schirok stellt lapidar fest¹⁴: „Das Verstehen und Übersetzen eines lateinischen Textes [...] ist für die Schüler ohne gesicherte Kenntnis der Bedeutung von Wörtern zum Scheitern verurteilt.“ Einige Jahre zuvor

10 Hermann Niedermayr, Fehleranalyse und Fehlertherapie, in: Latein Forum 2/1987, 10–31 (leicht überarbeitet in: IANUS 10, 1989, 24–39). Die dort vorgeschlagene Synopse Fehlertypus/Fehlergenese/Fehlertherapie wird von Rainer Nickel, Aus Fehlern lernen, in: AU 43, 6, 2000, 2–17, als „ausgesprochen nützlicher Organisator eines produktiven Umgangs mit dem Fehler“ bezeichnet (ebd., 9).

11 Gerhard Fink / Friedrich Maier, Konkrete Fachdidaktik Latein L2, München 1996, 104.

12 Wie umfangreich dieser Wortschatz am Ende des vier- bzw. sechsjährigen Lateinunterrichts sein sollte, kann an dieser Stelle nicht eingehend erörtert werden. Am unteren Limit ist wohl der 1248 Wörter umfassende „Bamberger Wortschatz“ anzusiedeln; vgl. Clement Utz (Hg.), *adeo-NORM*. Das lateinische Basisvokabular, Bamberg 2001. Die obere Grenze setzt eine Reihe von gängigen Wortkunden bei ca. 1900–2000 Lernvokabeln; so auch Michael Mader / Joanna Siemer, Standardwortschatz Latein, Stuttgart 2010 (= Reclams UB 19780).

13 Kuhlmann (wie Anm. 5), 54.

14 Edith Schirok, Wortschatzarbeit, in: Marina Keip / Thomas Doepner (Hg.), Interaktive Fachdidaktik Latein, Göttingen 2010, 13–34 (ebd. 13).

formulierte Schirok folgenden Befund, der auch für Österreich zutreffen dürfte¹⁵: „Die Aufgabe, das Vokabular zu strukturieren und eventuell durch Lernhilfen lernbarer zu machen, überlässt man in der Spracherwerbsphase weitgehend den Lehrbüchern und deren Vokabelverzeichnissen. In der Lektürephase wählt man am liebsten Textausgaben mit ausführlichen Vokabelhilfen (die zum Teil den Umfang des eigentlichen Textes überschreiten) [...]. Mit anderen Worten, wir haben uns in beiden Phasen der eigentlichen Arbeit am und mit dem Wortschatz entzogen.“

Das KM fordert von den Lateinschülern neben einem angemessenen Wortschatz auch die Kompetenz, **passende Wortbedeutungen** aus dem jeweiligen Kontext zu erschließen. Zwei Beispiele aus der ersten Feldtestung seien angeführt: Im Zusammenhang einer Liebeselegie kann *duravi* nicht „ich härtete“ oder „ich dauerte“ heißen, sondern muss (entsprechend dem wenige Verse vorher stehenden *obdura*) mit „ich wurde hart“ übersetzt werden. Die Wendung *blanditias et verba perdere* wurde häufig semantisch unzutreffend mit „Schmeicheleien und Worte zugrunde richten“ wiedergegeben; kontextadäquat müsste man *perdere* mit „vergeuden, verschwenden“ übersetzen (natürlich ist auch die deutsche Junktur „schmeichelnde Worte verlieren“ zulässig). Die korrekte Monosemierung polysemer lateinischer Begriffe scheint gegenwärtig den durchschnittlichen Lateinschüler zu überfordern; es herrscht der mechanische Austausch des ausgangssprachlichen Begriffs mit der erst„besten“ zielsprachlichen Entsprechung vor, ohne dass die semantische Kompatibilität überprüft würde. Mit Recht beklagt Kuhlmann, dass die gängigen Sprachlehrbücher Lehrende und Lernende beim grundlegenden Problem der lexikalischen Polysemie im Stich lassen. Um dieses Manko auszugleichen, empfiehlt er schon in der Elementarphase Übungen zur Polysemie, etwa anhand von *debere* (*Liberi matrem amare debent / Liberi matri vitam debent / Tibi pecuniam debeo*)¹⁶. Wenn *debeo* im verwendeten Elementarbuch ausschließlich in der (übrigens gar nicht so häufigen) Bedeutung „müssen“ gelernt wurde (so z.B. *Ludus* I 8; *Medias in res* 12), steht der Schüler in der Lektürephase dem vermeintlich bekannten Wort, wenn es nicht gerade mit Infinitiv verbunden ist, verständnislos gegenüber.

Die Konsequenz für den Lateinunterricht kann daher nur lauten, „von Anfang an wichtige Wörter mit der nötigen Bedeutungskomplexität“ lernen zu lassen und „von Anfang an die Flexibilität in der deutschen Wiedergabe und die Offenheit für Bedeutungserweiterungen“ zu trainieren¹⁷. Die häufig vorgebrachten Einwände, die Kinder seien mit **komplexen Bedeutungsangaben** überfordert oder könnten sich nicht über die Kontextbedeutung hinaus weitere Bedeutungen auf Vorrat merken, sind zwar teilweise berechtigt; trotzdem hat die Vorstellung von Wortgleichungen, wenn sie sich einmal in den Köpfen der Schüler festgesetzt hat, fatale Auswirkungen. Der gefürchtete Lektüreschock ist, wie Rainer Nickel ausführt, nicht zum geringsten Teil auf einen „Polysemie-Schock“ zurückzuführen¹⁸: „Der sogenannte 'Lektüreschock' wird ja auch dadurch verursacht, dass die Schülerinnen und Schüler nicht die 'richtigen' Vokabeln bzw. nicht die passenden Bedeutungsangaben gelernt haben. Mängel in der Beherrschung eines textadäquaten Wortschatzes müssen mit Beginn und im Verlauf der Lektüre durch systematischen Erwerb text- bzw. autorspezifischer Wörter und

15 Edith Schirok, Neue Wege in der Kunst des Vokabellernens: Die Vokabelkartei, in: AU 42, 6, 1999, 13–22 (ebd. 13). Fink/Maier (wie Anm. 10), 104, bezeichnen die Wortschatzarbeit anschaulich als „Kärnerarbeit“.

16 Kuhlmann (wie Anm. 5), 66. Zutreffend auch sein Urteil (ebd. 65): „Hier hilft Listenlernen wenig, sondern man muss gezielt und direkt das üben, was am Ende beherrscht werden soll.“

17 So Theo Wirth / Christian Seidl / Christian Utzinger, Sprache und Allgemeinbildung. Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium, Zürich 2006, 201. Auf die ausführliche Rezension dieser bemerkenswerten fachdidaktischen Publikation durch Reinhard Senfter (Latein Forum 66/2008, 67–76) sei empfehlend verwiesen.

18 Rainer Nickel, Wortschatzarbeit – wie, warum, wozu?, in: AU 43, 4, 1999, 2–12 (ebd., 2f.).

Wortverbindungen kompensiert werden. Denn das Problem des textadäquaten Wortschatzes wird auch durch die vielfach angestellten Frequenzuntersuchungen (vgl. z.B. H. Gschwandtner 'Untersuchungen zur Ökonomie des Lateinunterrichts auf statistisch-systematischer Basis') nicht gelöst. [...] Ein lateinisches Wort *hat* nicht eine deutsche Bedeutung, seine Bedeutung wird allenfalls mit einer deutschen Bedeutungsangabe *paraphrasiert*. Den Lernenden soll deutlich sein, dass lateinisch-deutsche Wortgleichungen (Äquivalente) selten sind.“

Das Schweizer Autorenteam Wirth/Seidl/Utzinger formuliert dazu folgendes elementares Unterrichtsziel¹⁹: „Die Schülerinnen und Schüler kennen das für den fremdsprachlichen Unterricht zentrale 'Axiom der Ungleichung', welches die Teildeckung von sog. Wortentsprechungen beinhaltet, und seine Konsequenzen: die Notwendigkeit, die Bedeutungsmöglichkeiten des fremdsprachlichen Wortes ausreichend zu kennen; die Notwendigkeit, in der eigenen Sprache über genügend Entsprechungen zu verfügen; die Offenheit, je nach Bedarf weitere Lösungen zu suchen.“ Schüler, die aus dem Unterricht nur das verfehlte Wortgleichungskonzept kennen, seien mit der **kontextabhängigen Bedeutungsvielfalt** von Wörtern wie *petere*, *contendere*, *ratio*, *virtus* heillos überfordert. Um die Bedeutungsstruktur derartiger polysemer Begriffe zu veranschaulichen, haben die Schweizer Fachdidaktiker das empfehlenswerte Rondogramm-Modell entwickelt, das auf der Metapher der sich um eine Kernbedeutung gruppierenden „Bedeutungswolke“ basiert. Stefan Stirnemann warnt ebenfalls vor der Gefahr, Vokabelangaben irrtümlich als Wortgleichungen aufzufassen²⁰. Für ihn gehört die Einsicht, „zu erkennen, dass Wörter über mehr Bedeutungen verfügen als die gelernten, [...] zum Grundbestand eines sinnvollen Sprachunterrichts“. Das Modell, dass ein Bedeutungskern von einem schwer abgrenzbaren Bedeutungsumfeld umgeben ist, verdeutlicht er durch das Begriffspaar „randscharf“ vs. „kernprägnant“: „Schüler, die falsch angeleitet wurden, fallen immer wieder in den Fehler, die Wörter, die sie im Sprachunterricht lernen müssen, als randscharf aufzufassen, während sie doch kernprägnant sind.“ Wenn sich die Gelegenheit im Unterricht bietet, sollte man bei polysemen lateinischen Begriffen die Bedeutungsvielfalt anhand von Strukturformeln aufzeigen: Dadurch lassen sich die möglichen Bedeutungen in eine sinnvolle Gliederung bringen. Das für Summenformeln kennzeichnende, unstrukturierte Aneinanderreihen von zielsprachlichen Entsprechungen wirkt auf Schüler abschreckend und sollte eher vermieden werden²¹.

Die **Wortbildungslehre** bietet ein Beispiel dafür, dass das österreichische KM zwischen *Fundamentum* (L4) und *Additum* (L6) unterscheidet: Die Kompetenz, aufgrund elementarer Wortbildungsregeln die Bedeutungen unbekannter Wörter zu erschließen, wird nur von Schülern der Latein-Langform explizit erwartet. Auch hier bieten die gängigen Schulbücher nur selten geeignetes Übungsmaterial. Eine rühmliche Ausnahme stellt das Modullehrbuch „*Latinitas fons*“ dar, das im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik Grundregeln der lateinischen Wortbildung auch im Hinblick auf das Fortwirken im Englischen und in den romanischen Sprachen vermittelt²². Als probater Lernorganisator für die Komposita häufiger Verba (z.B. *ferre*) sei zusätzlich der „Komposita-Schmetterling“ empfohlen, dessen Leib vom

19 Wirth/Seidl/Utzinger (wie Anm. 16), 186. Die Rondogramme werden ebd., 207–222, vorgestellt; zur „Bedeutungswolke“ vgl. ebd., 96.

20 Stefan Stirnemann, „Zu scharfe Ränder“. Vom Umgang mit Wortschatz und Wörterbuch, in: AU 52, 6, 2009, 38–44 (ebd., 38).

21 Hermann Steinthal, Zum Aufbau des Wortschatzes im Lateinischen, in: AU 14, 2, 1971, 20–69, hat die Termini „Summenformel“ vs. „Strukturformel“ der chemischen Fachsprache entnommen und auf die Bedeutungsangaben bei polysemen Wörtern übertragen.

22 *Latinitas fons*. Fortwirken des Lateinischen im Spektrum moderner Sprachen, entworfen und ausgearbeitet von Werner Nagel, Wien 2006 (Latein in unserer Zeit), 1–9.

verbum simplex und dessen Flügelkanten von den möglichen Präfixen der Komposita gebildet werden²³.

Ein besonderes Problem der Lexik ist der sachgerechte Umgang mit dem **Wörterbuch**. Effektives Nachschlagen im Lexikon gehört unbestritten zu den Grundkompetenzen, die jeder Sprachunterricht vermitteln sollte. Zweifellos hat das erfolgreiche Benützen eines Schulllexikons großen propädeutischen Wert für das Universitätsstudium, in dem immer wieder vergleichbare Hilfsmittel herangezogen werden müssen. Die erste Feldtestung erbrachte das Ergebnis, dass diese Grundkompetenz nur bei einer Minderheit der Probanden in ausreichendem Maße vorhanden war. Bei einigen Performanzen verrieten Listen von Vokabeln, die ohne Kontextbezug aus dem Lexikon herausgeschrieben wurden, dass Nachschlagen und Übersetzen nicht ineinander griffen, sondern als zwei getrennte Arbeitsschritte durchgeführt wurden. Häufig wurde ohne Rücksicht auf Wortart, Endung und Semantik aufs Geratewohl bei jenem Lemma nachgeschlagen, das lautlich der im Text vorkommenden Wortform am nächsten kommt. So missdeuteten mehrere Probanden in der Ablativfügung *dura ... humo* entweder *dura* als Imperativ zum Verb *durare* oder *humo* als Verbform („ich bestatte“). Die Junktur *fixus lateri < tuo >* verführte einige Schüler dazu, den Dativ *lateri* nicht von *latus*, *-eris* n., sondern von *later*, *-eris* m. („Ziegelstein“) abzuleiten – natürlich mit verheerenden Konsequenzen für die Sinnerfassung. Während die herkömmlichen Schulllexika noch nicht mit derartigen Fehlgriffen rechnen, baut ein neu erschienenes Wörterbuch bei Lemmata, die mit anderen Stichwörtern homophone Formen teilen, eigene Infokästen ein²⁴. In unserem Fall lautet die Warnung folgendermaßen: „Achtung: *later* + Endung ist fast immer eine Form von *latus*, *-eris*, selten von *latere*.“ Hilfreich ist auch der Hinweis im neu entwickelten „Stowasser primus“, dass *lateris* der Gen. Sg. sowohl zu *latus* als auch zu *later* sein kann²⁵.

Ein Hilfsmittel wie das Schulllexikon kann nur dann eine Hilfe sein, wenn man mit ihm bestmöglich vertraut ist und vor allem die Prinzipien kennt, die der **Disposition der Lexikonartikel** zugrunde liegen. Bei der ersten Feldtestung begnügten sich viele Schüler damit, aus den Bedeutungsangaben, die das von ihnen verwendete Wörterbuch bei den einzelnen Lemmata bietet, die an erster Stelle angeführte Bedeutung auszuwählen. Dabei ignorierten sie weitgehend semantische Restriktionen, die man aus den Valenz- und Konstruktionsangaben, den Autorensiglen oder den Angaben zu gattungs- und epochenspezifischen Bedeutungen hätte ableiten können. So übernahmen z.B. manche Schüler, die das Adverb *scilicet* in ihrem Lexikon nachschlugen, die (etymologische) Grundbedeutung am Anfang des Interpretaments („man kann wissen“), ohne zu beachten, dass diese sehr seltene Bedeutung nur mit nachfolgendem AcI üblich und zudem im klassischen Latein gar nicht belegt ist. Hier kommen Schulllexika, welche die Bedeutungen primär nach Häufigkeit anordnen (z.B. *Pons*, Stowasser *primus*), den Bedürfnissen der heutigen Schülergeneration eher entgegen als Wörterbücher, die das Bedeutungsspektrum von der Grundbedeutung her entwickeln (z.B. Stowasser, Langenscheidts Großes Schulwörterbuch). Es wurde schon an früherer Stelle darauf hingewiesen, dass die fatale Neigung der Schüler, sich mit der zuerst angeführten Bedeutung zufrieden zu geben, je nach verwendetem Lexikon die Chancengleichheit erheblich beeinträchtigen kann.

Die Erfahrungen der ersten Feldtestung legen den Schluss nahe, dass man das Schulwörterbuch stärker als bisher üblich in den Unterricht integrieren sollte. Es genügt nicht,

23 Fink/Maier (wie Anm. 10), 109–117.

24 Es handelt sich um SilverLine. Großes Wörterbuch Latein. Latein–Deutsch, hg. von Bernhard J. Müller, München (Compact) 2009. Das angeführte Beispiel ebd., 351.

25 Stowasser *primus*. Schulwörterbuch Latein ab 2. Lernjahr, Latein-Deutsch, Deutsch-Latein, hg. von Fritz Lošek, München (Oldenbourg) 2010, 198.

am Beginn der Lektürephase eine kurze Einführung in den Lexikongebrauch zu geben. Im Editorial zum AU-Heft 52, 6, 2009, das sich zur Gänze dem **Arbeiten mit dem Wörterbuch** widmet, schreibt Jörg Pfeifer (S. 1): „Um mit dem Wörterbuch effektiv arbeiten zu können ist eben weit mehr nötig als die Beherrschung des Alphabets. Das Arbeiten mit dem Wörterbuch zielt auf eine Kompetenz, die verbunden ist mit einem grundlegenden Verständnis für die Sprache in Abhängigkeit von verschiedenen Kontexten. Zudem sind die Informationen im Wörterbuch für den unerfahrenen Anfänger in gewisser Weise verschlüsselt und so gesehen ein Thesaurus, den zu heben es einer gewissen Anstrengung bedarf.“ Wenn die Schüler beim Heben dieses Schatzes auf sich allein gestellt bleiben, sind große Enttäuschungen vorprogrammiert: das Hilfsmittel, von dem man sich die Lösung aller Vokabelprobleme versprach, entpuppt sich als Fallstrick beim Übersetzungsprozess. Das zugrunde liegende Paradoxon wird im „Lexikon zum Lateinunterricht“ treffend beschrieben²⁶: „Nicht zuletzt muß dem Schüler immer wieder klargemacht werden, daß die Beherrschung eines möglichst umfangreichen Wortschatzes die Voraussetzung für einen wirklich erfolgreichen und zeitsparenden (!) Lexikongebrauch ist. Denn man kann das Lexikon eigentlich nur dann mit Gewinn benutzen, wenn man es ernstlich nicht benötigt.“

Das zweite Anwendungsfeld der Übersetzungsaufgaben, die **Morphologie**, kann kürzer besprochen werden. Die erste Feldtestung zeigte, dass die Schüler häufig finite Verbformen falsch übersetzen, weil sie Personalendungen sowie Tempus- und Moduszeichen nicht beachten (Typus: *vicimus* – „ich siege“ bzw. „sie siegte“). Auch die Nominalformen des Verbs (Infinitive, Partizipien, nd-Formen) bereiteten Probleme (z.B. *corpus ponere* – „der abgelegte Körper“; *foribus repulsus* – „die zurückweisende Tür“). Noch häufiger als Verbalendungen wurden die Kasusendungen von Substantiva und Adjektiva falsch identifiziert. So kombinierten die Schülerperformanzen zum Pentameter *saepe tulit lassis sucus amarus opem* die einzelnen Lexeme in allen nur denkbaren Permutationen miteinander („Häufig trägt der bittere Saft ein mattes Werk“; „Oft bringt der müde Saft der Liebe Kraft“, „Oft brachte der bittere Trank müde Kraft“, „Oft habe ich das Werk des bitteren Saftes schlaff erduldet“, „Er ertrug oft müde den bitteren Saft des Werkes“, etc.). Die Frage nach den Ursachen dieser Fehlerhäufung muss wohl damit beantwortet werden, dass im Lektüreunterricht tendenziell zu wenig Wert darauf gelegt wird, die elementare Formenlehre zu wiederholen und die im Elementarunterricht gelernten Deklinations- und Konjugationsparadigmata zu sichern. Möglicherweise verführt auch die hohe Zahl von Vokabelangaben in den Lektürebänden die Schüler dazu, auf eine genaue Analyse von Wortformen zu verzichten und sich die Übersetzung aus den fertig gelieferten Textbausteinen – ohne Rücksicht auf grammatische Kategorien – „zusammenzubasteln“. Dazu kommt das fehlende Bewusstsein, dass sich aus der Kombination der einzelnen Elemente ein sinnvolles Ganzes ergeben muss (entsprechend dem leider schwer auszurottenden Motto: „Es handelt sich nur um eine Übersetzung aus dem Lateinischen, und dabei ist jeder Nonsens möglich“).

Natürlich stellt auch das dritte Anwendungsfeld, die **Satz- und Textgrammatik**, eine beträchtliche Fehlerquelle dar. Hier bereiteten die Kasuslehre (etwa die kontextadäquate Erfassung der Ablativfunktion), die korrekte Wiedergabe satzwertiger Infinitiv- und Partizipialkonstruktionen sowie die konjunktivischen Gliedsätze die größten Probleme. Wenn man aber nach den vorliegenden Performanzen urteilt, verfügten die Probanden auf dem Gebiet der Syntax über bessere Kenntnisse als in der Morphologie. Diese Beobachtung möchte man zunächst damit erklären, dass der hier besprochene poetische ÜT (Ovid), in dem schwierige syntaktische Phänomene seltener auftreten als in einem Prosatext, den Befund verfälscht. Der zweite bei der Feldtestung ausgewählte ÜT, ein frühmittelalterlicher Prosatext,

26 Udo Frings / Hermann Keulen / Rainer Nickel, Lexikon zum Lateinunterricht, Freiburg i.B./Würzburg 1981, 188.

lieferte aber dasselbe Ergebnis. Diese fehlende „Endungssicherheit“ ist wohl darauf zurückzuführen, dass die Schwerpunkte der Syntax im Lektüreunterricht wesentlich öfter wiederholt werden als die Paradigmata der Verba und Nomina. Insgesamt ist es deshalb wenig zielführend, den Schwierigkeitsgrad von Prüfungstexten primär nach ihrer „syntaktischen Dichte“ einzuschätzen²⁷.

Im Kompetenzbereich „**Formulieren**“ lautet das Kriterium: „Der Kandidat ist imstande, den übertragenen Text nach den Regeln der Zielsprache (Idiomatik, Sprachrichtigkeit, Semantik) auszuformulieren und schriftlich wiederzugeben.“ Schon aus den einleitenden Worten des KM wird ersichtlich, dass man die Schüler im Hinblick auf die standardisierte Reifeprüfung dazu motivieren möchte, ein Übersetzungsprodukt anzufertigen, das seine Gütekriterien eher aus der Zielsprache als aus der Ausgangssprache bezieht²⁸: „Ziel der Übersetzung ist nicht primär die formale Übereinstimmung zwischen Ausgangs- und Zielsprache, sondern die Produktion eines in Inhalt, Sinn und Funktion äquivalenten Textes, der die Textnormen der Zielsprache berücksichtigt.“ Der amerikanische Bibel- und Übersetzungswissenschaftler Eugene A. Nida, dessen Deskription der Übersetzungsschritte Eingang in das österreichische KM für den altsprachlichen Unterricht gefunden hat und der als Verfechter des dynamischen Äquivalenzbegriffes gilt, definiert „translation“ folgendermaßen²⁹: „the reproduction in a receptor language of the closest natural equivalent of the source language message, first in terms of meaning, and second in terms of style. Translation which aims at dynamic equivalence comprises three stages: ANALYSIS, TRANSFER, and RESTRUCTURING.“ Schon F. Maier empfiehlt, im Lateinunterricht gemeinsam mit den Schülern den Vorgang und das Ziel des Übersetzens bewusst zu reflektieren³⁰: „Es ist pädagogisch von Wirkung, wenn ein Arbeitsvorgang, wie es das Übersetzen nun einmal ist, dem Schüler nicht bloß antrainiert, habitualisiert, sondern ihm als geistiger Prozeß begreifbar gemacht wird. [...] Der Schüler bedarf der Einsicht in das, was er tut, damit er die Gründe erkennt (und vielleicht auch akzeptiert), warum er es tut bzw. tun muß.“

Wenig überraschend ergab die erste Feldtestung, dass die Schülerübersetzungen nur in Ausnahmefällen den ziemlich anspruchsvollen **zielsprachlichen Stilkriterien** gerecht wurden. Den Ist-Zustand beschreibt treffend Rainer Nickel³¹: „Anscheinend meiden viele Schülerinnen und Schüler das Risiko, muttersprachlich glatte Formulierungen zu wählen, weil sie fürchten, dass ihnen auf diese Weise Fehler unterlaufen [...]. Aus Angst vor dem Fehler entscheiden sie sich für die 'wörtliche' d.h. die strukturidentische Übersetzung, die allerdings im Zweifelsfall fehlerhaft und nicht normgerecht ist. Die Erziehung unserer Schülerinnen und Schüler zu einer betont ausgangssprachlich orientierten Übersetzung verhindert in der Regel die Bereitschaft zur adäquaten, d.h. zielsprachenorientierten, Übersetzung.“ Um diesem Status quo entgegenzusteuern und die Schüler zu freieren Formulierungen zu ermutigen, räumt das von der Projektgruppe „Consensus neu“ entworfene Korrekturmodell der Dimension „Qualität in der Zielsprache“ einen hohen Stellenwert ein. Man sollte also das Übersetzen

27 Friedrich Maier, Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bd. 3, Bamberg 1985, 340–355, hält die Abweichung der „syntaktischen Dichte“ vom statistischen Mittelwert für das entscheidende Kriterium bezüglich Schwierigkeitsgrad.

28 Zu beiden Übersetzungsformen vgl. Karlheinz Töchterle, Im Spannungsfeld zwischen Ausgangs- und Zielsprache: Zur Geschichte des Übersetzens aus den alten Sprachen, in: Latein Forum 66/2008, 61–66.

29 Eugene A. Nida / Charles R. Taber, The Theory and Practice of Translation, Leiden 1969 (= Helps for Translators 8), 210. Kuhlmann (wie Anm. 5), 96–99, unterscheidet beim Übersetzen drei Ebenen: Verstehen der fremdsprachlichen Aussage – Dekodieren (formale und inhaltliche Erschließung) – Rekodieren (Formulierung in der Zielsprache).

30 Maier (wie Anm. 4), 182.

31 Nickel (wie Anm. 9), 7.

primär als Sonderfall von sprachlicher Kommunikation auffassen, bei dem man sich nicht damit begnügen darf, an der sprachlichen Oberfläche mechanisch Begriffe und Strukturen auszutauschen. Übersetzen ist, wie F. Maier überzeugend beschreibt, ein kreativer Prozess, bei dem eine Reihe von kreativitätsspezifischen Faktoren aktiviert werden³²: „Problemsensibilität, Gedankenflüssigkeit, geistige Flexibilität, analytische Fähigkeit, synthetische Fähigkeit, Bewertungsfähigkeit, Fähigkeit zur Elaboration“. Auch G. Jäger betont den hohen Anspruch, der sich mit der Übersetzungskompetenz verbindet³³: „*Psychologisch* gesehen ist das Übersetzen nicht ein automatisierter Vorgang, sondern eher ein Verhalten der *Problemlösung* in nicht vorgeübter Situation.“

Der an prominenter Stelle im österreichischen KM genannte Äquivalenzbegriff könnte einen willkommenen Anlass bieten, im Unterricht nicht nur stärker als bisher über die Phasen des Übersetzungsprozesses, sondern auch über die Kriterien einer „**guten Übersetzung**“ zu reflektieren.

M. Fuhrmanns Einschätzung scheint immer noch gültig zu sein³⁴: „Die altsprachliche Didaktik, die doch ständig um das Übersetzen kreist, gibt kaum Hinweise, was eine wahrhaft gute Übersetzung sei, und kaum Rezepte, die den Schüler anleiten, selber eine gute Übersetzung anzufertigen.“

Merkwürdigerweise fanden auch die Ergebnisse der Übersetzungswissenschaft nur zaghafte Eingang in die altsprachliche Fachdidaktik. Mit der alten Formel „Übersetze so wörtlich wie möglich und so frei wie nötig“ ist dem übersetzenden Schüler kaum gedient³⁵. Hilfreich als erste Einführung in diese zentrale Thematik ist der Basisartikel H.E. Herkendells in einem AU-Heft, das sich zur Gänze dem „Übersetzen“ widmet³⁶. Herkendell hält das Gewinnen von Einsichten in die Bedingungen des Übersetzens für ein „Proprium des altsprachlichen Unterrichts“. Der Schüler sollte die konträren Übersetzungsprinzipien „ausgangssprachenorientierte“ vs. „zielsprachenorientierte“ Übersetzung kennen und – im Idealfall – beide Register ziehen können. Im Widerstreit beider Übersetzungsmethoden sollte aber die Zielsprachenorientierung die Oberhand gewinnen: „Heute gilt eher das Ideal der Bewahrung des kommunikativen Effekts (Prinzip der dynamischen Äquivalenz, illusionistisches Prinzip): Der Leser soll die Übersetzung lesen können wie einen muttersprachlichen Text, d.h. die in der Zielsprache (ZS) gewählten Elemente müssen natürlich klingen, sollen sich im Rahmen der Normen der ZS bewegen.“

Um den eher unscharfen (der formalen Logik entlehnten) **Äquivalenzbegriff** zu präzisieren, erweist sich W. Kollers Differenzierung als hilfreich³⁷. Er unterscheidet je nach dem Bezugsrahmen zwischen denotativer, konnotativer, textnormativer, pragmatischer und formalästhetischer Äquivalenz. Die Entsprechung zwischen ausgangssprachlichem und zielsprachlichem Text kann also folgende Ebenen betreffen: den außersprachlichen Sachverhalt, die mitschwingenden Nebenbedeutungen (z.B. die Sprachschicht), die gattungsspezifischen Merkmale (etwa die Normen des Briefes), die Rezeptionsbedingungen (Wissensvoraussetzungen) und die stilistisch-poetische Gestaltung (z.B. Versform). Natürlich

32 Maier (wie Anm. 4), 189. Ähnlich urteilt Ernst Rieger, Kreativität, in: Joachim Gruber / Friedrich Maier (Hg.), *Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. Alte Sprachen 1*, München 1979, 103–113 (ebd. 110): „Unter all diesen Aspekten ist das Übersetzen keine mechanische Tätigkeit mehr, sondern fordert und fördert Kreativität, wenn der am Text arbeitende Mensch um das Erfassen einer Wortbedeutung im Kontext und um die der Muttersprache adäquate Wiedergabe einer lateinischen Struktur ringt.“

33 Gerhard Jäger, *Einführung in die Klassische Philologie*, 2. Aufl., München 1980, 101.

34 Manfred Fuhrmann, *Die gute Übersetzung*, in: AU 35, 1, 1992, 4–20 (ebd., 5); auch in: ders., *Cäsar oder Erasmus? Die alten Sprachen jetzt und morgen*, Tübingen 1995 (= *Promenade* 3), 171–204.

35 Stephan Thies, „Frei“ und „Wörtlich“: zwei Begriffe stiften Un-Sinn, in: AU 46, 3, 2003, 54–58.

36 Hans Ernst Herkendell, *Textverständnis und Übersetzung*, in: AU 46, 3, 2003, 4–13. Das folgende Zitat ebd., 5.

37 Werner Koller, *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*, 7. Aufl., Wiebelsheim 2004, 215f. Eine nützliche Zusammenfassung gibt auch Radegundis Stolze, *Übersetzungstheorien. Eine Einführung*, 5. Aufl., Tübingen 2008, 96–100.

sind nicht alle Spielarten der Äquivalenz von gleicher Bedeutung für den Unterricht: Wenn der Schüler die denotative Äquivalenz zwischen AS und ZS hergestellt hat (d.h. wenn er den Inhalt erfasst und diesen ohne Sinnverlust wiedergibt), wird man in der Regel schon mehr als zufrieden sein. Die konnotative Äquivalenz kann nur in Ausnahmefällen erreicht werden, weil das Erkennen und Abbilden schichtspezifischen Sprachgebrauchs oder der emotionalen Aufgeladenheit von Texten den Schüler meistens überfordern würde³⁸. Auch die textnormative Äquivalenz wird man nur selten berücksichtigen können; eine Ausnahme bildet am ehesten die Textsorte „Brief“: Weil Anfang und Schluss eines lateinischen Briefes deutlich anders gestaltet sind als im Deutschen, wird man in diesem Fall eine Transponierung erwarten können. Die formalästhetische Äquivalenz, die sich etwa im Beibehalten der metrischen Gestaltung zeigen würde, übersteigt zweifellos das im Unterricht Erreichbare.

Die ÜT der standardisierten Reifeprüfung werden mit folgender stereotypen **Arbeitsanweisung** eingeleitet: „Übersetzen Sie den vorliegenden Text in die Unterrichtssprache! Achten Sie dabei besonders auf die inhaltliche Übereinstimmung und die sprachliche Richtigkeit in der Zielsprache!“ Damit wird klar zum Ausdruck gebracht, was man sich von der Schülerübersetzung erwartet: Sie soll auf der Inhaltsebene invariant sein, d.h. im Sinn der denotativen Äquivalenz den Textinhalt vollständig wiedergeben; zugleich soll sie aber auf der Ebene des Formulierens den Normen der Zielsprache genügen. Es geht also nicht mehr an, die sprachliche Qualität der Übersetzung als „Nebensache“ zu betrachten³⁹. Dem berüchtigten „Übersetzungsdeutsch“ kann somit hoffentlich endgültig der Garaus gemacht werden. Ein weiterer Aspekt, der künftig bei Schülerübersetzungen strikt beachtet werden sollte, wird in folgender Definition von F. Paepcke deutlich ausgesprochen⁴⁰: „Übersetzen ist ein *handlungsorientierter Entscheidungsprozeß*, weil jede Übersetzung die Entscheidung für eine bestimmte Auslegung darstellt, nachdem eine Kette von Versuchen für die endgültige Fassung vorausgegangen ist. Die Gestaltung der Übersetzung erfolgt 'durch Aktualisierung der optimalen Äquivalenz aus dem Angebot der potentiellen Äquivalenzen' (Hella Kirchhoff).“ Dementsprechend heißt es im „Consensus neu“: „Die Schülerinnen und Schüler sind darauf hinzuweisen und zu trainieren, dass sie sich bei der Übersetzung für eine Variante entscheiden müssen. Alternativübersetzungen in Klammern werden nicht bewertet.“

4. Ergebnisse der ersten Feldtestung: die Problematik des IT und die Interpretationskompetenz der Schüler

Die strikte Trennung der Interpretations- von den Übersetzungsaufgaben wird dadurch sinnfällig, dass beide Kompetenzfelder an unterschiedlichen Texten überprüft werden. Während der ÜT im sechsjährigen Latein 120–140 Wörter umfasst, ist der IT mit 80–100 Wörtern begrenzt. Die Gesamtzahl lateinischer Wörter (Summe ÜT + IT) liegt bei 200–220. Im vierjährigen Latein beläuft sich die Wörterzahl auf 110–120 (ÜT) bzw. 80–90 (IT; Gesamtzahl: 190–200). Die stereotype **Arbeitsanweisung** zum IT lautet: „Der folgende

38 So auch Frings/Keulen/Nickel (wie Anm. 25), 15: „In der Regel erbringt die Übersetzung im LU jedoch eine lediglich partielle Äquivalenz, da zumeist die Konnotationen fremdsprachlicher Zeichen unübersetzbar sind (Sapir-Whorf-Hypothese).“

39 Renate Oswald, Ausdruck und Textverständnis – eine Nebensache? Korrigieren unter Berücksichtigung von Inhalt und Ausdruck, in: IANUS 18, 1997, 55–58.

40 Fritz Paepcke, Sprach-, text- und sachgemäßes Übersetzen, in: Wolfram Wills (Hg.), Übersetzungswissenschaft, Darmstadt 1981 (= Wege der Forschung 535), 112–119 (ebd. 115). Außerdem Paul Kußmaul, Übersetzen als Entscheidungsprozeß. Die Rolle der Fehleranalyse in der Übersetzungsdidaktik, in: Mary Snell-Hornby (Hg.), Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung, Tübingen 1986 (= utb 1415), 206–229.

Interpretationstext ist Grundlage für die Lösung der zehn Arbeitsaufgaben. Lesen Sie zuerst sorgfältig die Aufgabenstellungen und lösen Sie diese dann auf der Basis des Interpretationstextes!“ Diese Anweisung verdeutlicht, dass man hier den Text nicht primär übersetzen, sondern von den jeweiligen Fragestellungen ausgehen soll. Nicht alle Arbeitsaufgaben sind als herkömmliche „Interpretation“ zu verstehen: Bei manchen Items genügt es, den IT selektiv zu lesen und ihm bestimmte Wörter oder Informationen zu entnehmen⁴¹. Die anspruchsvolleren Formate setzen jedoch ein globales Textverständnis voraus und verlangen ein genaues Lesen, was einer Rohübersetzung des IT gleichkommt. Weil der Kandidat aber diese Rohübersetzung nicht schriftlich ausformulieren muss, erspart er sich im Vergleich zur Übersetzung des ÜT enorm viel Zeit. Überhaupt wurden gelegentlich geäußerte Befürchtungen, die Gesamtwortzahl bei der standardisierten Reifeprüfung sei zu hoch, durch die Feldtestung vollständig widerlegt: Die zur Verfügung stehende Arbeitszeit reichte auch für minimal kompetente Kandidaten problemlos aus. Dadurch, dass bei den einzelnen Aufgabenpaketen (ÜT + IT) die beiden Texte nicht vom selben Autor stammen und sich nicht demselben Thema widmen, wird bei der schriftlichen Matura auch die inhaltliche Vielfalt des Lateinunterrichts besser abgebildet.

Ungewohnt für den bisherigen Lateinunterricht sind die verschiedenen **Aufgabenformate**, durch welche die Kompetenzbereiche der Arbeitsaufgaben (Sammeln und Auflisten, Gliedern und Strukturieren, Zusammenfassen und Paraphrasieren, Gegenüberstellen und Vergleichen, Belegen und Nachweisen [nur L6], Kommentieren und Stellungnehmen, Kreatives Auseinandersetzen und Gestalten) überprüft werden sollen. Dabei ist darauf zu achten, dass die Aufgabenstellungen nicht ineinander greifen, sondern möglichst voneinander unabhängig die einzelnen Kompetenzen überprüfen. Grundsätzlich unterscheidet man in der modernen Testwissenschaft, deren Anforderungen bei der Aufgabenkonstruktion berücksichtigt wurden, zwischen geschlossenen und offenen Aufgabenformaten. Zu den in Tabellenform dargebotenen geschlossenen Formaten zählen die Überprüfung des Wahrheitsgehaltes von Textaussagen (wahr oder falsch?), Multiple-Choice-Aufgaben (mit einer Mischung von richtigen Antworten und Distraktoren) sowie Zuordnungs- und Gliederungsarbeiten. Derartige Aufgaben bezeichnet man auch als sogenannte Selektionstypen, weil zu den Fragestellungen Antwortoptionen vorgegeben sind, aus denen der Kandidat die richtige(n) auswählen soll. Der Vorteil der geschlossenen Aufgabenformate besteht darin, dass sie schnell und eindeutig auswertbar sind. Offene Aufgabenformate sind in der Regel anspruchsvoller und verlangen ein größeres Maß an kreativer Eigenleistung. Für diese Formate, die auf eine produktive Auseinandersetzung mit dem IT abzielen, muss der Item-Writer einen Erwartungshorizont definieren. Zu diesen offenen Aufgaben zählen vor allem das (umfangmäßig begrenzte) Zusammenfassen des Textinhalts (oder des Inhalts einer Textpassage), das Finden einer Überschrift, das Vervollständigen von Sätzen und das Verfassen eines kurzen Textes, mit dem der Kandidat den IT anhand von Leitfragen kommentieren oder zu Textaussagen persönlich Stellung nehmen soll. Leitfragen eignen sich auch gut, um den IT mit einem Vergleichstext (der nur in Übersetzung vorgelegt werden darf) in Beziehung zu setzen. Bewusst nicht verzichten wollte man auch auf solche Kreativaufgaben, für deren Bewertung nur schwer valide Kriterien zu finden sind (z.B. Verfassen eines Antwortbriefes).

Die erste Feldtestung zeigte, dass die Schüler mit den Aufgabenformaten im Allgemeinen gut zurecht kamen. Offensichtlich sind ihnen diese Formen der Kompetenzüberprüfung von anderen Fächern her vertraut. Man darf also erwarten, dass sich die Ergebnisse noch weiter

41 Wertvolle Hinweise, wie man die verschiedenen Arten des Lesens (lineares / überfliegendes / selektives / genaues Lesen) im LU üben kann, gibt Meinhard Leitich, Besser lesen und verstehen im Lateinunterricht, in: Latein Forum 70/2010, 13–28.

verbessern werden, wenn man die neuen Formate auch im Lateinunterricht gezielt übt. Den Fragebögen konnte man entnehmen, dass die Mehrheit der Probanden den neu konzipierten **Arbeitsaufgaben** zum IT positiv gegenübersteht. Überraschend große Schwierigkeiten bot der Arbeitsauftrag „Zusammenfassen“: Hier gelang es sehr vielen Schülern nicht, den Textinhalt mit eigenen Worten in verkürzter Form wiederzugeben, sondern sie lieferten eine (Teil-)Übersetzung des IT ab. Anscheinend wird das Zusammenfassen im gegenwärtigen Lateinunterricht zwar mündlich praktiziert, ist aber bei schriftlichen Leistungsüberprüfungen unüblich. Wie beim ÜT erwiesen sich auch bei den IT-Aufgaben Unsicherheiten in der Lexik als größter Störfaktor bei der Sinnerfassung. So verhinderte z.B. im Satz *stat lupus inter oves* nicht selten eine sinnstörende Vokabelverwechslung (*oves* wurde von *ovum*, -i n. abgeleitet) das richtige Textverständnis (Tierfrieden) und führte zu Punkteverlusten bei den Arbeitsaufgaben. Bei den Aufgaben, welche die Kenntnis von Stilmitteln überprüfen sollten, wurde deutlich, dass manche Klassen nicht hinreichend mit der einschlägigen Terminologie vertraut waren, also z.B. mit dem Terminus „Hyperbaton“ nichts anzufangen wussten. Hier wird das KM, in dem die zu beherrschenden Stilmittel taxativ aufgezählt sind, für bundesweite Vereinheitlichung sorgen.

5. Das neue Korrekturmodell und die Bewertung der Performanzen

Die neue schriftliche Lateinmatura bedeutet eine Abkehr von der bisher üblichen Praxis des normreferenzierten Testens: Bis jetzt haben die Ergebnisse von Klausurarbeiten nur innerhalb des Klassenverbandes Aussagekraft; mit Hilfe eines an den Leistungsstand der Klasse angepassten Notenschlüssels kann man die Leistungen der einzelnen Schüler intern in eine relative Rangordnung bringen. Da der „durchschnittliche“ Kandidat als Bezugspunkt für die „Normleistung“ fungiert, erzielt man häufig Maturaergebnisse im Sinne der Gaußschen Normalverteilung (Glockenkurve). Die standardisierte Reifeprüfung vollzieht nun den Schwenk zum **kriteriumreferenzierten** Testen: Die neuen Bezugsgrößen sind einerseits der ideale Kandidat, der aufgrund seiner umfassenden Fachkompetenzen das Punktemaximum (60 P.) erzielt, andererseits der „minimal kompetente Kandidat“, der ein möglichst genau definiertes Kompetenzniveau gerade noch erreichen kann. Bei der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung interessiert also nicht primär die interne Rangordnung, sondern die Frage, welche Kandidaten die für das gesamte Bundesgebiet gültigen Kriterien erfüllt haben, die das Erreichen eines absoluten Leistungsstandards garantieren. Die klassischen Gütekriterien des Testens (Objektivität, Reliabilität, Validität) sollen dadurch stärker zur Geltung kommen. Wenn in der altsprachlichen Leistungsmessung künftig die Psychometrie eine größere Rolle spielt, erfüllt der österreichische Lateinunterricht mit großer Zeitverzögerung eine alte Forderung, die F. Maier vor ca. 35 Jahren erhoben hat⁴²: „Der Lateinunterricht kann sich die Entwicklung von Tests mit Hilfe der modernen testwissenschaftlichen Methoden nicht versagen.“

Eine für alle österreichische Maturakandidaten einheitliche Aufgabenstellung würde zur Farce ausarten, wenn nicht alle Performanzen nach möglichst einheitlichen Kriterien korrigiert und beurteilt würden. Der konsequente zweite Schritt nach der Einführung der standardisierten Aufgaben hätte wohl darin bestanden, die Maturaarbeiten von externen Fachexperten (etwa den Fachkollegen einer benachbarten AHS) beurteilen zu lassen. Darauf verzichtete die

42 Friedrich Maier, Probleme der Leistungsmessung im altsprachlichen Unterricht, in: Karl Bayer (Hg.), Leistungsmessung im altsprachlichen Unterricht, Donauwörth 1976, 14–37 (ebd., 31). Auch andere Thesen Maiers (z.B. „Der Lateinunterricht verlangt nach einer möglichst weitgehenden Objektivierung der Korrekturmaßstäbe“; ebd., 30) haben an Gültigkeit nichts verloren.

Bildungspolitik offensichtlich aus Gründen der Kostenersparnis; die typisch österreichische Lösung bestand also darin, „auf halben Wegen und zu halber Tat mit halben Mitteln zauderhaft zu streben“ (Grillparzer)⁴³. Da der jeweilige Fachlehrer persönlich die Arbeiten seiner Kandidaten zu korrigieren hat, muss man ihm ein Instrumentarium in die Hand geben, das ihm die Auswertung erleichtert und zu intersubjektiv gültigen Ergebnissen führt. Die teilweise immer noch angewandte Fehlerzählmethode hat nun endgültig ausgedient: Bei zahlreichen Korrekturvergleichen stellte sich heraus, dass es hinsichtlich der **Fehlergewichtung** (sehr schwerer/ schwerer/ leichter/ gar kein Fehler) ziemlich wenig Übereinstimmung zwischen verschiedenen Korrektoren gibt⁴⁴. In abgemilderter Form stellt sich das gleiche Problem bei der gegenwärtig favorisierten Methode der Positivkorrektur⁴⁵: Je nach Korrektor schlägt sich ein und derselbe Übersetzungsfehler im Abzug einer unterschiedlichen Punktezahl im Rahmen der jeweiligen Sinneinheit nieder.

Es ist also nötig, einen noch höheren Grad an Reliabilität anzustreben. Schon bei der ersten Feldtestung hat sich für die Auswertung des ÜT folgendes Korrekturmodell als praktikabel erwiesen: Der Text wird in zwölf **Sinneinheiten** unterteilt, die im Durchschnitt zehn Wörter umfassen. Zu diesen Sinneinheiten werden Paraphrasen mitgeliefert, welche zwar die wesentlichen Aktanten (Subjekt, Objekte) enthalten, aber auf die Wiedergabe peripherer Informationen verzichten. Die Aufgabe des Korrektors besteht darin, unter Zuhilfenahme der jeweiligen Paraphrase die inhaltliche Übereinstimmung der übersetzten Sinneinheit mit dem lateinischen Originaltext zu überprüfen. Wenn die Übersetzung den Sinn des Originaltextes abbildet, wird für die Sinneinheit 1 Punkt vergeben; andernfalls geht der Kandidat leer aus. Etwaige Vokabel- oder Grammatikfehler, die den Textsinn nicht stören, dürfen nicht zum Verlust dieses Punktes führen.

Während diese Sinneinheiten-Checkpoints das globale Textverständnis abtesten, sollen weitere 18 Checkpoints den Fokus auf sprachliche Phänomene legen, die ebenfalls für die Beurteilung der Übersetzungskompetenz relevant sind: Dabei entfallen je sechs dieser im Voraus festgelegten Checkpoints auf die Lexik, auf die Morphologie und auf die Satz- und Textgrammatik. Bei den **Lexik-Checkpoints** gilt es zu überprüfen, ob der Kandidat bei der Wiedergabe eines lateinischen Wortes eine kontextuell akzeptable Bedeutung gewählt hat. Dabei werden im mitgelieferten Schlüssel mögliche deutsche Entsprechungen aufgelistet und entlang einer Skala angeordnet. Der Kontext der zur ersten Feldtestung ausgewählten Liebeslegie verlangt z.B. für *ingenuum (corpus)* die Bedeutung „frei geboren“; noch akzeptabel sind die Bedeutungen „edel“ oder „schwächlich, verzärtelt“; die Wörterbuchangaben „anständig“ oder „aufrichtig, offen“ werden hingegen durch den Kontext ausgeschlossen. Diese nach dem „Stowasser“-Interpretament erstellte Skala müsste bei Berücksichtigung von „Langenscheidts Großem Schulllexikon“ und von „Pons“ durch die nicht kontextadäquaten Bedeutungen „einheimisch“ und „angeboren“ ergänzt werden. Natürlich können die derart aufgelisteten passenden bzw. unzulässigen Wortentsprechungen nur Beispielcharakter haben. Die Auswertung der ersten Feldtestung hat – wenig überraschend – gezeigt, dass die Sinneinheiten- und die Lexik-Checkpoints besonders stark korrelieren. Mit anderen Worten: Eine Sinneinheit wurde besonders dann zur Gänze nicht erfasst, wenn ein in ihr vorkommendes „kritisches“ homonymes oder polysemes Wort falsch gedeutet wurde.

43 Norbert Leser, „... auf halben Wegen und zu halber Tat ...“. Politische Auswirkungen einer österreichischen Befindlichkeit, Wien 2000.

44 Eindrucksvolle Belege bietet Renate Oswald, Umfrage und Statistik zur Korrekturpraxis, in: IANUS 19, 1998, 53–58.

45 Dazu vgl. etwa Verf., Gedanken zum modularen Fachlehrplan und zur Neugestaltung der Latein-Schularbeiten der Lektüreprüfung, in: Latein Forum 54/2004, 1–9.

Die **Morphologie-Checkpoints** sollen sicherstellen, dass die jeweilige Wortart erkannt und die in der Endung ausgedrückte (und im Beurteilungsraster ausgewiesene) grammatische Kategorie erfasst wurde. Dabei darf keinesfalls die lexikalische Komponente einfließen, d.h. die betreffende Form muss völlig losgelöst von der Semantik betrachtet werden. Bei der Auswahl der Formenlehre-Checkpoints wird es sinnvoll sein, den Fokus auf die richtige Auflösung multifunktionaler Morpheme und auf „kritische“ Bereiche wie z.B. die aktive Übersetzung deponentialer Formen zu legen. Die **Syntax-Checkpoints** sollen überprüfen, inwieweit die Phänomene der Satz- und Textgrammatik erfasst wurden. Bei den Grammatik-Checkpoints muss man unbedingt beachten, dass Transpositionen, die der frei übersetzende Schüler vorgenommen hat, keinesfalls zu Punkteverlusten führen dürfen⁴⁶. Im Gegenteil, unter dem Aspekt des zielsprachenorientierten Übersetzens ist z.B. die Umwandlung einer lateinischen Passivkonstruktion in eine aktive deutsche Formulierung vorzuziehen. So muss beim Checkpoint „*victa est* (P, N, T, M, D)“ im Satz *vitiis patientia victa est* natürlich auch dann 1 Punkt vergeben werden, wenn ein gewandter Übersetzer die näher ins Auge gefasste Verbform ins Aktiv transponiert hat (etwa: „Deine Laster gewannen über meine Geduld die Oberhand“). Der dynamischen Äquivalenz gebührt also jedenfalls der Vorrang vor der genauen Abbildung der ausgangssprachlichen Struktur.

Bei der Beurteilung der Dimension „**Qualität in der Zielsprache**“ muss die Übersetzung des Kandidaten einer von drei vorgegebenen Niveaustufen zugeordnet werden. Die entsprechenden Deskriptoren für diese Globaleinschätzung lauten: „Bei der Formulierung der Übersetzung werden die Normen der Zielsprache, vor allem in den Bereichen Wortstellung, Textkohärenz und Idiomatik, eingehalten, sodass ein gut verständlicher Text entsteht“ (6 P) / „... überwiegend eingehalten, sodass ein mit einiger Anstrengung verständlicher Text entsteht“ (3 P) / „... nur ansatzweise eingehalten, sodass ein kaum verständlicher Text entsteht“ (0 P). Diese Beschreibung der Niveaustufen macht deutlich, dass als oberstes Kriterium der zielsprachlich-stilistischen Bewertung der Übersetzungsperformanzen die funktionale Äquivalenz fungiert: Punkte können nur dann vergeben werden, wenn ein potentieller Rezipient der Übersetzung die Aussage des Textes ohne Zuhilfenahme des lateinischen Originaltextes und ohne größere Mühe erfasst. Es sei nicht verschwiegen, dass der Verfasser dieser Zeilen eine vierteilige Niveauskala vorgezogen hätte, weil er bei seiner eigenen Einschätzungspraxis eine stark ausgeprägte Tendenz zum mittleren Kalkül feststellen konnte; deshalb wäre ihm eine Entzerrung dieser Mittelwert-Konzentration sinnvoll erschienen. Die vergleichende Einschätzung der sprachlichen Qualität ein und derselben Performanz durch mehrere Rater erbrachte aber beim Zugrundelegen einer breiter gefächerten Skala eine zu geringe Interrater-Reliabilität⁴⁷; deshalb wurde aus Gründen der Praktikabilität die dreiteilige Skala beibehalten. Bei der ersten Feldtestung erreichten nur wenige Probanden die oberste Niveaustufe; die Mehrzahl der Performanzen verteilte sich ziemlich gleichmäßig auf die Stufen 1 und 2. Es bleibt zu hoffen, dass gerade in dieser Dimension ein signifikanter Washback-Effekt auf die Übersetzungspraxis im Lateinunterricht ausgeht.

Die **Auswertung des Interpretationsteils** erfolgt durch die Vergabe einer bestimmten Punktezahl pro Aufgabe, wobei die Maximalpunktzahl 24 beträgt (beim ÜT kann man 36 Punkte erreichen). Die Kriterien, nach denen die Punkte bei den einzelnen Aufgaben vergeben werden, sind im Vorhinein festzulegen. Bei den Wahr/Falsch-Formaten und den Multiple-Choice-Aufgaben sollte, um die Ratewahrscheinlichkeit gering zu halten, ein Punkt erst dann

46 Marina Keip / Thomas Doepner, Übersetzung und Texterschließung, in: Keip/Doepner (Hg.; wie Anm. 13), 81–111, bezeichnen zutreffend „die Aufgaben der Modulation und der Transposition als die beiden Hauptbereiche der Übersetzungsarbeit“ (ebd., 84).

47 Testwissenschaftliche Grundbegriffe erläutert das „Kleine psychometrische Glossar“ im Anhang zur Broschüre „Rechtsgrundlagen ...“ (siehe Anm. 3; ebd., 63–68).

vergeben werden, wenn mehr als die Hälfte richtig beantwortet wurde. Bei den übrigen geschlossenen Formaten kann bereits jede richtige Teillösung mit 1 Punkt belohnt werden. Die Aufgabenstellung „Kommentieren Sie den IT anhand folgender Leitfragen (max. 90 Wörter)! (4 P.)“ wird z.B. folgendermaßen ausgewertet: Das Punktemaximum wird vergeben, wenn alle vier Leitfragen berücksichtigt und dem Erwartungshorizont entsprechend beantwortet wurden; wenn weniger Fragen zufriedenstellend gelöst wurden, verringert sich dementsprechend die Punkteanzahl. Wenn die vorgegebene Wortanzahl um mehr als 10% überschritten wurde, führt dies zu einem Punkteabzug. Die Kandidaten sollten also darin trainiert werden, ihre Antworten prägnant zu formulieren. Bis jetzt wurde bei Interpretationsaufgaben gelegentlich die Länge der Ausführung belohnt, was zu langatmigen, schwer auszuwertenden Aufsätzen führte.

6. Mögliche Auswirkungen der kompetenzorientierten Reifeprüfung auf den Lateinunterricht

Bisher sind entsprechend der Verordnung „Bildungsstandards im Schulwesen“ (BGBl. II/1-2009 vom 02.01.2009) nur für die 8. Schulstufe der „Kernfächer“ Deutsch, Mathematik und Englisch einheitliche **Bildungsstandards** festgelegt. Diese definieren konkrete Lernergebnisse, die aus den Lehrplänen ableitbar sind und auf grundlegenden Kompetenzen basieren, über welche die Schüler bis zum Ende der betreffenden Schulstufe verfügen sollen. Was die klassischen Sprachen betrifft, verläuft die Standardentwicklung in Richtung Top-down und nicht Bottom-up: Die für die schriftliche Reifeprüfung festgelegten Standards müssen auf die vorausgehenden Schulstufen heruntergebrochen werden. Kein Lehrer kann sich daher dem gesetzlichen Auftrag entziehen, seinen Fachunterricht kompetenzorientiert zu gestalten. Der zentrale Satz von § 17 Abs.1a SchUG normiert (BGBl. I/117-2008 vom 08.08.2008): „Der Lehrer hat bei der Planung und Gestaltung seiner Unterrichtsarbeit die Kompetenzen und die darauf bezogenen Bildungsstandards zu berücksichtigen sowie die Leistungen der Schüler in diesen Bereichen zu beobachten, zu fördern und bestmöglich zu sichern.“ In dieser Formulierung kommen auch die drei Funktionen der Bildungsstandards zum Ausdruck: die Orientierungs-, die Förderungs- und die Evaluationsfunktion.

Der österreichische Lateinlehrer hat also in seiner konkreten Unterrichtsarbeit nicht nur den aktuellen Lehrplan, sondern auch das KM zu berücksichtigen. Beide Bezugspunkte stehen nicht im Widerstreit, sondern ergänzen einander: Im Lehrplan sind die zu vermittelnden Lehrstoffe festgelegt (Input), während das KM beschreibt, über welche grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten unsere Schüler am Ende des vier- bzw. sechsjährigen Lateinunterrichts verfügen sollen (Outcome). Der neue **Lektürelehrplan** mit seiner Vielfalt an attraktiven themenbezogenen Modulen hat sicher wesentlich dazu beigetragen, dass das Unterrichtsfach Latein erfreulicherweise in den letzten Jahren „vom Schülerschreck zur Trendsprache“ mutieren konnte⁴⁸. Latein wird in der Öffentlichkeit nicht mehr primär als Sprachpaukfach wahrgenommen, sondern als persönlichkeitsbildendes Kulturfach. Diese erfreuliche Entwicklung darf man nicht dadurch wieder rückgängig machen, dass man aus unbegründeter Angst vor den Anforderungen der teilzentralen Matura die bunten Inhalte drastisch reduziert. Auch Kuhlmann argumentiert in dieselbe Richtung⁴⁹: „Die empirisch

48 Jutta Sommerbauer, Vom Schülerschreck zur Trendsprache, in: Die Presse vom 20.04.2009.

Einen hervorragenden Überblick über den Zusammenhang von Fachlehrplan und neuer Reifeprüfung gewinnt man bei Fritz Lošek, Latein im 21. Jahrhundert. Ein Grenzgang zwischen 'toter Sprache' und lebendigem Trendfach. Bilanz der Entwicklung in Österreich (mit Fokus auf den fächerverbindenden Unterricht); erscheint in: Pädagogik für Niederösterreich 4 (2011).

49 Kuhlmann (wie Anm. 5), 10.

geprägte Output- und Kompetenzorientierung darf nicht zu einem Verlust der Inhaltsorientierung führen. Der Wert des LU bemisst sich wesentlich über seine Inhalte: Gerade sie machen das Fach attraktiv.“ Umgekehrt kann die Schwerpunktverlagerung von der Stoff- auf die Kompetenzorientierung als Korrektiv dazu dienen, dass das Pendel zu stark in Richtung der bunten Modulinhalte ausschlägt. Jeder Lateinlehrer muss sich der Herausforderung stellen, im begrenzten Rahmen der gegenwärtigen Stundentafel beide Aspekte des Faches gleichermaßen zur Geltung zu bringen.

Die für den Lektüreunterricht approbierten **Schulbücher** wurden entsprechend dem Lehrplan 2004 erstellt und weisen deshalb noch keine Kompetenzorientierung auf. Bei den 2009/10 für die Latein-Kurzform konzipierten, mehrere Module zusammenfassenden Lektürebänden sind bestenfalls Ansätze in diese Richtung zu erkennen⁵⁰. Es ist überhaupt fraglich, ob die primär inhaltlich ausgerichteten Modulbände künftig Interpretationstexte mit angeschlossenen Tabellen zur Überprüfung der Kompetenzen bieten müssen. Hierfür eignen sich wohl besser eigene Broschüren oder Internetseiten, die z.B. Hinweise zur Wortschatzarbeit (ÜT), aber auch Beispiele für die neuen Testformate (IT) bieten. Wenn der Lehrer auf seine Lerngruppe zugeschnittene Aufgaben zum Aufbau der betreffenden Kompetenzen selbst zusammenstellt, geht davon sicher die größte Wirkung aus.

Die effektivste Vorbereitung auf die neuen Formate der schriftlichen Matura erfolgt jedoch zweifellos im Rahmen der neu konzipierten **Schularbeiten**. Beispiele, wie Schularbeiten der Lektürephase nach dem neuen Muster gestaltet werden sollen, wurden bereits veröffentlicht⁵¹. Die Praxiserfahrung legt es nahe, schon die ersten Lektüre-Schularbeiten zweistündig abzuhalten. Erst ab einer gewissen Textlänge ist es nämlich problemlos möglich, beim ÜT die erforderlichen Checkpoints festzulegen, ohne dass es zu unerwünschten Überschneidungen kommt; auch zum IT lassen sich so leichter lohnende Aufgaben formulieren. Bei Schularbeiten können im Rahmen des IT auch Aufgaben gestellt werden, die sich auf die Inhalte des gerade behandelten Moduls beziehen. Die Dichotomie der Aufgabenstellung ist den Schülern bereits aus der Elementarphase bekannt; hier treten allerdings an die Stelle des IT lehrplanbezogene Arbeitsaufgaben zur Überprüfung der Grammatikkenntnisse und des Kulturkundewissens. Die Schularbeiten sollten vom Anfang an nach dem neuen Korrekturmodell ausgewertet werden. Der neue Beurteilungsraster bedeutet in der Vorbereitungsphase für den Lehrer einigen Mehraufwand, wird aber von den Schülern als sehr transparent empfunden; auch der Notenschlüssel, der den Cut-Score zur negativen Leistung bei 50% der Maximalpunktzahl festsetzt, findet breite Akzeptanz.

50 Es handelt sich um folgende Bände: Josef Klug / Rainer Kurz / Isabella Zins, *Lege et intellege*. Lateinische Textsammlung (Teil 1), Wien (hpt) 2009 (Teil 2), Wien (hpt) 2010; Wolfram Kautzky, *Medias In Res!* Texte: Mythos, Liebe und Humor, Linz (Veritas) 2010; Oliver Hissek / Wolfram Kautzky, *Medias in Res!* Texte: Europa, Politik, Philosophie und Fachliteratur, Linz (Veritas) 2010; Latein in unserer Welt: Das Lektürebuch Bd. 1: *Rostra, Amor vincit omnia*, Grundfragen der menschlichen Existenz, *locus – Iambus, Satura*, Wien (Braumüller) 2010; Bd. 2: *Europa Latina*, Fachsprache Latein, Unsterblicher Mythos, Wien (Braumüller) 2010.

51 Anna Pinter / Florian Schaffenrath, Schularbeiten und Korrektur nach den Prinzipien der neuen Reifeprüfung, in: *Circularre 3/2010*, 1–9 (auch online: www.bifie.at/sites/default/files/srp/la/schularbeit_und_korrekturmodell.pdf).