

# Inhalt

Vorwort .....	6
<b>1. Zur Einführung: Textarbeit im Lateinunterricht (PETER KUHLMANN)</b>	9
Übersetzen und Textverständnis .....	9
Wichtige Kompetenzen für die Textarbeit .....	11
<b>2. Theoretische Grundlagen (PETER KUHLMANN)</b>	13
2.1 Prozesse des Textverstehens .....	13
2.2 Strategien und Lesestile .....	22
2.3 Dekodieren und übersetzen .....	27
2.4 Schwierigkeitsgrade von Texten bestimmen .....	29
<b>3. Texterschließung in der Unterrichtspraxis: Aufgabentypen und Fallbeispiele (HENNING HORSTMANN/PETER KUHLMANN)</b>	32
3.1 Metakognition: vor der Lektüre ( <i>pre-reading activities</i> ) .....	32
3.2 Texte sprachlich erschließen .....	36
3.2.1 Textsorten und Textmerkmale erkennen (orientierendes Lesen) ....	36
3.2.2 Texte grammatikalisch erschließen (selektives Detailverstehen) ....	39
3.2.3 Sätze und Texte vollständig erschließen (totales/intensives Lesen)	49
3.2.4 Textverstehen sprachbildend fördern .....	54
3.3 Texte inhaltlich erschließen .....	64
3.3.1 Orientierendes vs. globales Lesen .....	65
3.3.2 Selektives Detailverstehen .....	73
3.3.3 Intensives/totales Lesen .....	100
<b>4. Leistungsbewertung (MATTHIAS KORN)</b>	110
4.1 Vorgaben der Leistungsbewertung im Lateinunterricht .....	110
4.2 Grundsätze und Dilemmata bei der Bewertung von Übersetzungsleistungen .....	114
4.3 Auf dem Weg zu alternativen Bewertungskonzepten .....	115
4.4 Ausgewählte Beispiele für Klassenarbeiten und Klausuren .....	119
<b>5. Literatur</b> .....	126



## Vorwort

Die Texterschließung sollte eigentlich seit mehreren Jahrzehnten fester Bestandteil des altsprachlichen Unterrichts sein – entweder vor oder neben oder durchaus statt einer Übersetzung.

Gleichwohl zeigen Befragungen, dass von einem durchgehenden Einsatz texterschließender Unterrichtsverfahren in der Praxis keineswegs die Rede sein kann. Dies hängt sicher nicht zuletzt mit der Vorstellung zusammen, eine Texterschließung (ohne Übersetzung) sei entweder zu schwer für Lernende oder nutzlos für die Übersetzung.

Nun sehen die neuesten Kerncurricula für das Fach Latein häufig ausdrücklich neben der Übersetzung Aufgabenformate zur Dekodierung vor, die dann entsprechend in Leistungskontrollen Anwendung finden und im Unterricht geübt werden müssten. Insofern gewinnen Dekodierung und Texterschließung inzwischen einen eigenen Wert neben der Übersetzung.

Damit das gelingt, müssen Lehrende in der Lage sein,

- lernergerechte Textabschnitte zu definieren, die das Arbeitsgedächtnis nicht überlasten,
- sinnvolle Aufgaben in gestufter Form für eine mehrfache Lektüre eines Textes zu stellen,
- Aufgabenformate zur Überprüfung des Textverständnisses zu kennen und ihren Wert einzuschätzen,
- metakognitive Strategien zur effektiven Arbeit am Text zu vermitteln,
- den Schwierigkeitsgrad von (lateinischen und deutschen) Texten zu bestimmen (in Bezug auf die Lerngruppe),
- Texte mit effektiven und lerneradäquaten Hilfen (*scaffolding*) zu versehen bzw. Texte lerngruppenadäquat abzuändern.

Hierfür möchte das vorliegende Buch theoretische und praktische Hilfen geben:

Der erste Teil führt in die theoretischen Grundlagen des Textverstehens ein: Wie lesen und verstehen wir (fremdsprachliche) Texte, was macht Texte für

Lernende leicht oder schwer? Grundlage sind Erkenntnisse der fachbezogenen Forschung (z. B. Lena Florian), weiter der empirischen Leseforschung im Allgemeinen und schließlich des aktuell ganz zentralen »Sprachsensiblen Fachunterrichts« (v. a. Josef Leisen). Zugleich werden die Prozesse des Textverstehens mit den aktuell gültigen curricularen Vorgaben zur Textkompetenz abgeglichen. Allerdings geht es in diesem Kapitel auch darum, warum manche der gängigen Erschließungsaufgaben im praktischen Unterricht nicht gut funktionieren oder Lernende überfordern.

Der folgende Praxis-Teil gibt anhand von Lehrbuch- und Originaltexten einen systematischen Überblick über die unterschiedlichen Aufgabenformate zur Dekodierung und Texterschließung. Er orientiert sich zum einen an den grundlegenden Verstehensebenen (sprachlich vs. inhaltlich) und im Weiteren an den unterschiedlichen Lesestilen der empirischen Leseforschung. In diesem Kapitel finden sich zu den jeweiligen Aufgabenformaten Einschätzungen bezüglich des Schwierigkeitsgrads, Möglichkeiten der Skalierung und Differenzierung sowie vielfach Schülerurteile, soweit die Aufgabenformate praktisch erprobt sind. Besondere Berücksichtigung finden ferner Aufgabenbeispiele zur Sprachbildung und zum Sprachsensiblen Fachunterricht. Der Praxis-Teil enthält sowohl Aufgaben zur reinen Dekodierung/Texterschließung als auch zur Einbindung von Übersetzungsaufgaben oder zu einer sinnvollen Arbeit mit zweisprachigen lateinisch-deutschen Texten.

Der dritte Teil umfasst die Leistungsbewertung. Darin wird der für die Praxis besonders relevante rechtliche Rahmen behandelt, d. h. welche Gewichtung besitzen in den aktuellen Ländervorgaben für Klassenarbeiten und Klausuren überhaupt die Teile: Dekodieren – Übersetzung – Dokumentation des Textverständnisses. Weiter werden die aktuell wieder stärker diskutierten Möglichkeiten einer Positivkorrektur in den Blick genommen und unterschiedliche Modelle zur Leistungsbewertung aus Deutschland und Österreich vorgestellt, die neben der Übersetzung das Textverständnis integrieren. Mehrere praktische Beispiele realer Klassenarbeiten und Klausuren runden das Bild ab, indem sie einen Einblick in die Möglichkeiten der Leistungsbewertung geben.

Perspektivisch soll der vorliegende Band dazu beitragen, die Aspekte Texterschließung und Übersetzung miteinander organisch zu verbinden. Dazu werden beide Fachleistungen daraufhin überprüft, welche Bedeutung ihnen jeweils in bestimmten Unterrichtssituationen zukommt, wie sie sich sinnvoll in konkreten Lern- und Leistungssituationen einsetzen lassen, sowie, wie hoch ihr jeweiliger Schwierigkeitsgrad ist. Speziell das Übersetzen gilt in der Regel als besonders »schwere« Fachleistung im altsprachlichen Unterricht. Der vorliegende Band zeigt hingegen, wie selbst diese Fachleistung sich im Sinne von

## 2. Theoretische Grundlagen

Im Folgenden werden zunächst die Ebenen und Prozesse des Textverstehens sowie die unterschiedlichen Lesestile bei der Rezeption von Texten dargelegt. Die Ausführungen orientieren sich an den aktuellen Ergebnissen der empirischen Leseforschung, aber nicht zuletzt auch an Konzepten des Sprachsensiblen Fachunterrichts.

### 2.1 Prozesse des Textverstehens

#### 2.1.1 Verstehensebenen

Grundsätzlich lassen sich beim Verstehen sprachlicher Äußerungen und Texte a) eine formal-grammatische bzw. strukturelle und b) eine inhaltlich-semantische Ebene unterscheiden.

##### 1. Formal-grammatisches Verstehen:

- a) *der Schlimpf grulte auf der brieleu Schliese, weil er flatzen hullte*
- b) *morgen hatte der Genitiv zwischen dem Wasser Sonne gehört*

Diese Sätze können jeweils ohne weiteres formal-grammatisch von deutschsprachigen Lesern in dem Sinne »verstanden« werden, dass Wortarten, morphologische und syntaktische Strukturen – ja selbst das grammatikalische Genus – der »Unsinnswörter« bestimmt werden können. Der zweite Satz lässt sich sogar problemlos in andere Sprachen übersetzen (lat.: *cras genitivus inter aquam solem audiverat*).

Ein inhaltliches Verständnis bleibt jedoch aus: Im ersten Satz reichen die lexikalischen Informationen nicht aus, wenngleich sich das Verb *hullen* aufgrund des syntaktischen Kontextes als Modalverb (~ *wollen, können, müssen*) identifizieren lässt. Der zweite Satz ergibt inhaltlich keinen Sinn und dürfte in

seiner lateinischen Variante ähnlich wirken wie auch sonst viele original-lateinische Sätze im Lateinunterricht für Lernende: Übersetzen lässt es sich, der Inhalt bleibt unklar.

## 2. Inhaltlich-semantisches Verstehen

Die inhaltliche Verstehensebene lässt sich weiter skalieren in ein eher oberflächliches Verstehen, das sich mit einer Paraphrase der Äußerung in eigenen Worten dokumentieren lässt, und verschiedenen Deutungsebenen in Richtung Interpretation. So kann etwa ein Witz oder ein Martialepigramm durchaus oberflächennah verstanden und entsprechend korrekt paraphrasiert werden, ohne dass der eigentliche Witz verstanden wird. Auch Alltagsäußerungen oder ironische Bemerkungen fallen hierunter: So drückt eine Aussage wie *mir ist kalt* nicht unbedingt eine reine Information auf der Sachebene aus, sondern meist eher eine implizite Aufforderung (»illokutive Funktion«), je nach Situation (z. B.) entweder das Fenster zu schließen oder die Heizung anzustellen. Ähnlich kann eine Äußerung wie *na, das ist ja toll!* häufig ironisch gemeint sein und damit das Gegenteil ausdrücken. In fremdsprachlichen Texten und Äußerungen sind solche über den expliziten Wortsinn hinausgehenden Verständnisebenen in der Regel eine besondere Herausforderung für Lernende. Gerade Ironie und Metaphorik werden in lateinischen oder griechischen Texten von Schülern oder Studierenden nicht ohne weiteres erkannt.

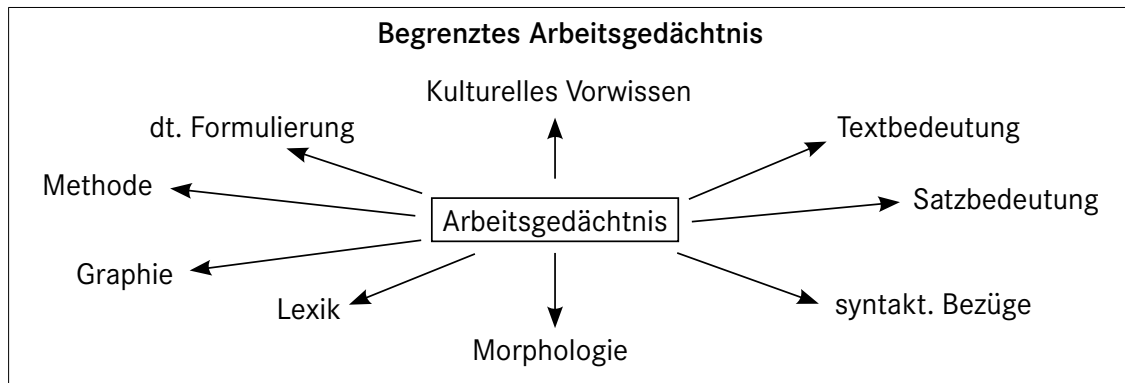
Verstehensebene	Wiedergabe
1. sprachlich-strukturelles Verstehen	struktur-äquivalente Übersetzung
2. inhaltliches Verstehen: - explizit-oberflächennah - implizit/»eigentlich« Gemeintes	»freie« Übersetzung bis hin zur Paraphrase

Eine Übersetzung kann das Erkennen der über den reinen Wortsinn hinausgehenden Deutungsebenen häufig nicht sicher dokumentieren. Ein bekanntes Beispiel ist die Seneca-Sentenz (epist. 16,3) mit entsprechenden oberflächennahen Schülerübersetzungen:

*philosophia non in verbis, sed in rebus est*

»die Philosophie ist nicht in den Wörtern, sondern in den Sachen«

Um das »eigentlich Gemeinte« bzw. den intendierten Textsinn auszudrücken, müsste man die Äußerung entweder paraphrasieren oder eine »freiere« Übersetzung wählen (z. B. »Philosophie äußert sich nicht in Worten, sondern im Han-



Wenn man das Arbeitsgedächtnis mit 100 % Kapazität ansetzt, lässt sich leicht errechnen, dass bei einer Belastung durch die Dekodierungsebenen von Lexik und Morphologie mit z. B. 95 % nicht mehr viel Speicherplatz für die übrigen Operationen bleibt. Wer dagegen eine hohe sprachliche Sicherheit hat und die lexikalischen sowie grammatikalischen Informationen des Textes ohne Mühe unbewusst abrufen kann, hat entsprechend mehr Kapazität für den Rest.

In der Leseforschung sind diese Zusammenhänge lange bekannt, weil sie auch für ungeübte und sprachschwache Leser (komplexer) muttersprachlicher Texte gelten. Es gibt grundsätzlich zwei Wege, um mit dieser Herausforderung im Unterricht umzugehen<sup>13</sup>:

- a) defensiver Ansatz (Text wird an die Lernenden angepasst);
- b) offensiver Ansatz (Lernende werden an den Text angepasst).

In der Praxis wären Beispiele für den defensiven Ansatz der Einsatz möglichst einfacher Texte (etwa durch den Verzicht auf echte Originaltexte; Einsatz von Textadaptionen) oder die Beschränkung auf das Übersetzen von bekannten, d. h. zuvor im Unterricht gemeinsam übersetzten Texten bei der Leistungsbeurteilung. Prinzipiell würde man bei defensivem Vorgehen grundsätzlich auf Texte (z. B. Originallektüre) oder Aufgaben (z. B. rekodieren) verzichten, die zunächst einmal für die Lernenden nicht lösbar sind.

Der offensive Ansatz soll die Lernenden dagegen fordern, aber keinesfalls überfordern, sondern gezielt fördern. Dies kann durch den Einsatz von Lernhilfen (*scaffolding*) geschehen – bei der Textarbeit können dies neben den bekannten Vokabel- und Grammatikhilfen in Lektüreausgaben zusätzliche Hilfekärtchen oder vorgegebene Teilübersetzungen, typographische Hilfen (Kolometrie), Markierung von Schlüsselwörtern und Ähnliches sein (konkrete Beispiele unten im Praxisteil 3.2 und 3.3.1).

<sup>13</sup> Nach Leisen I, 2013: 121 f.

Aufgabe kann gerade Lemmata berücksichtigen, die keine Lernvokabeln darstellen und daher garantiert nachzuschlagen sind. Doch auch dann sehen die Lernenden, dass sich selbst die Bedeutungen abgelegener Vokabeln zumindest kontextuell annähernd bestimmen lassen.

### *Textinhalte über Ankreuzaufgaben erschließen*

Die Überprüfung von Textverständnis ist, wie letztlich bei jeder auszubildenden Teilkompetenz, erst dann valide, wenn sie möglichst wenig durch andere, gleichzeitige oder nachgehende Anforderungen überlagert wird. Wenn man also anerkennt, dass die für den Lateinunterricht so wesentliche schriftliche Übersetzung aufgrund der zahlreichen ineinander verwobenen Fertigkeiten, die Lernende dafür mitbringen müssen, kein idealer Maßstab dafür ist, wie gut ein Text tatsächlich verstanden wurde, braucht es für diesen Teilbereich der Textkompetenz andere Messinstrumente. Dabei lohnt ein Blick in andere Fächer: Nicht umsonst werden im neusprachlichen Unterricht das reine Hör- und Leseverstehen schon seit langer Zeit typischerweise zunächst über Ankreuzaufgaben (Single-/Multiple-Choice), Zuordnungsaufgaben oder allenfalls Kurzantwort-Formate getestet<sup>52</sup>. Dabei handelt es sich um verschiedene Formen der gelenkten Erschließung, die zum einen das Arbeitsgedächtnis der Schülerinnen und Schüler nicht zu überfrachten versuchen und zum anderen dabei ganz bewusst das Problem umgehen wollen, letztlich dann doch unbeabsichtigt mehr die Fähigkeit zur Textproduktion statt der -rezeption zu überprüfen. Die Didaktiken der Neuen Sprachen haben eine große Expertise in diesen Formaten gesammelt und dabei gezeigt, dass trotz der vermeintlichen Schlichtheit dieses geschlossenen oder halboffenen Aufgabentyps ein großer didaktischer Spielraum für Abstufung, Differenzierung und konkrete Zielsetzung besteht.

Diese Verfahren lassen sich aber auch im Lateinunterricht effektiv dazu nutzen, das inhaltliche Textverständnis abzufragen. Sie sind aufgrund ihrer Anlage durch einen besonders niedrigschwelligen Zugang für alle Lernenden gekennzeichnet; das bedeutet aber nicht, dass sie automatisch einfach sind. Entscheidend für den Schwierigkeitsgrad ist zum einen die genaue Position der Frage auf der Skala zwischen einem groben Globalverstehen und einem selektiven Detailverstehen (grobes Überblickswissen ist in der Regel leichter zu erlangen als spezielle Details), zum anderen die relative Abstufung der einzelnen Antwortmöglichkeiten untereinander. Wenn man hier ganz eng an die korrekte Antwort angelehnte falsche Optionen (Distraktoren) wählt, erschwert man ganz erheblich die Bearbeitung, kann damit aber natürlich besonders sorgsames Hin-

<sup>52</sup> Vgl. Nieweler 2006: 113.

schauen fördern. Diese Bandbreite wird im Folgenden anhand verschiedener Beispiele veranschaulicht; der Bezugstext ist hier erneut das erste Kapitel der *Historia Apollonii, regis Tyri*:

Kompetenz: Einem Text aufgabenbezogen einfachere und komplexere inhaltliche Informationen entnehmen	<b>Aufgabe</b>			
		Lies dir den lateinischen Text durch und kreuze dann an, ob die jeweilige Aussage zutrifft oder nicht – die Zeilenangabe hilft dir beim Finden der fraglichen Textpassage.		
		<b>Historia Apollonii, regis Tyri</b>		
		1 In civitate Antiochia rex fuit quidam nomine Antiochus, a quo ipsa civitas nomen accepit Antiochia. Is habuit unam filiam, virginem speciosissimam, in qua nihil rerum natura exerraverat, nisi quod mortalem statuerat. Quae dum ad nubilem pervenisset aetatem et species et formositas cresce-		
		5 ret, multi eam in matrimonium petebant et cum magna dotis pollicitatione currebant. Et cum pater deliberaret, cui potissimum filiam suam in matrimonium daret, cogente iniqua cupiditate flamma concupiscentiae incidit in amorem filiae suae et coepit eam aliter diligere, quam patrem oportebat. Qui cum luctatur cum furore, pugnat cum dolore, vincitur amore, excidit illi		
		10 pietas, oblitus est se esse patrem et induit coniugem. Sed cum sui pectoris vulnus ferre non posset, quadam die prima luce vigilans inrumpit cubiculum filiae suae, famulos longe excedere iussit, quasi cum filia secretum colloquium habiturus, et stimulante furore libidinis diu repugnanti filiae suae nodum virginitatis eripuit, perfectoque scelere evasit cubiculum.		
		15 Puella vero stans dum miratur scelesti patris impietatem, fluentem sanguinem coepit celare, sed guttae sanguinis in pavimento ceciderunt.		
		<b>Aussage</b>	<b>wahr</b>	<b>falsch</b>
		Die Geschichte spielt in einer Stadt namens <b>Antiochus</b> . (→Z. 1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Der König dort hatte einen wunderschönen <b>Sohn</b> . (→Z. 2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Der Vater musste <b>überlegen</b> , mit wem er sein Kind verheiraten wollte. (→Z. 6-7)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Er entwickelte dabei eine widernatürliche Begierde. (→Z. 6-8)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Antiochus besiegte die intensiven Liebesgefühle rasch. (→Z. 9-10)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Eines Morgens führte er ein langes Gespräch darüber im Zimmer seiner Tochter. (→Z. 11-13)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Weil sie sich wehrte, konnte er ihr die Jungfräulichkeit nicht rauben; sein Verbrechen gelang nicht. (→Z. 13-14)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Sie konnte ihre blutende Wunde nicht verbergen. (→Z. 15-16)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	



## 4. Leistungsbewertung

### 4.1 Vorgaben der Leistungsbewertung im Lateinunterricht

Zu Beginn wird an dieser Stelle ein Überblick über die aktuell gültigen rechtlichen Grundlagen gegeben. Erfreulicherweise zeigen sie keineswegs nur die Grenzen, sondern durchaus die bereits zugelassenen Möglichkeiten texterschließender Aufgabenformate neben dem Übersetzungsteil in schriftlichen Leistungskontrollen auf.

#### 4.1.1 Schulrechtliche Vorgaben

##### *Vorgaben zur Gewichtung von Übersetzungs- und weiteren Leistungen bei schriftlichen Leistungserhebungen im Fach Latein in den Bundesländern*

Die Vorgaben<sup>64</sup> gehen im Ländervergleich in der Sekundarstufe I weit auseinander, verengen sich dann in der Sekundarstufe II, um schließlich mit Blick auf den Fall einer schriftlichen Abiturprüfung in die Regularien der ›Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein‹ (EPA) zu münden.

Unter »weiteren Aufgaben« werden in der folgenden Tabelle für die Sekundarstufe I Aufgaben zur Erschließung bzw. Dekodierung und Interpretation verstanden, länderspezifisch auch Aufgaben zur kontextbezogenen Überprüfung von Sprach- und Kulturkompetenz.

Unter »Interpretation« werden einschlägige Fragen, Aufträge und komplexe Aufgaben, ggf. auch im Zusammenhang mit weiteren beigegebenen Materialien (z. B. Bild-Text-Vergleich) verstanden. Das Feld dessen, was Textinterpretation umfasst, definiert sich letztlich durch die Möglichkeiten, die die Zusammenstellung der Operatoren in den EPA Latein<sup>65</sup> eröffnet. Die Grenze zur Texterschließung bzw. Dekodierung ist dabei generell fließend. Die Gewichtung

64 Stand: 12. März 2021.

65 EPA Latein S. 56–57.

von Übersetzungs- und »Interpretations«-Leistung kann in der Regel zwischen 2:1 und 1:1 variieren<sup>66</sup>.

Land	Sek I: Ü: w. A	Gymn. Oberst.: Ü: I	Abitur- prüfung: Ü: I	Abitur- prüfung:
BB	keine	keine	2:1	dezentral
BE	keine	2:1	2:1	zentral
BW	keine	keine	1:1	zentral
BY	3:1 in den ersten Lern- jahren, danach 2:1	2:1	2:1	zentral
HB	2:1	2:1	2:1	zentral
HE	Festlegung durch die Fachkonferenz, in der Regel 2:1 oder 1:1	2:1	2:1	zentral
HH	Nach Maßgabe der Festlegung der Fach- konferenz auf der Grundlage, dass die sprachliche Arbeit am Text das größte Gewicht hat. In der Klassenarbeit wird das Verständnis eines unbekanntes und inhaltlich sinnvol- len lateinischen Textes dokumentiert. Dies geschieht in der Regel durch eine Übersetzung.	Nach Maßgabe der Festlegung der Fach- konferenz auf der Grundlage, dass die sprachliche Arbeit am Text das größte Gewicht hat. In der Klassenarbeit wird das Verständnis eines unbekanntes und inhaltlich sinnvol- len lateinischen Textes dokumentiert.	3:2	zentral
MV	2:1	2:1	2:1	zentral
NI	2:1 ab dem 3. Lernjahr 1:1 möglich	2:1 bei Prosa 1:1 bei Poesie	2:1 bei Prosa 1:1 bei Poesie	zentral
NRW	2:1 (oder optional 1:1)	2:1	2:1	zentral
RP	2:1 oder 1:1 (nach Wahl der unter- richtenden Lehrkraft)	2:1 oder 1:1 (nach Wahl der unter- richtenden Lehrkraft)	2:1 oder 1:1 (nach Wahl der unterrichtenden Lehrkraft)	dezentral
SH	2:1	2:1	2:1	zentral
SL	keine	2:1	2:1	zentral
SN	keine	keine	1:1	zentral

<sup>66</sup> EPA S. 13.

Land	Sek I: Ü: w. A	Gymn. Oberst.: Ü: I	Abitur- prüfung: Ü: I	Abitur- prüfung:
ST	keine	keine	2:1 oder 1:1 (nach Wahl der unterrichtenden Lehrkraft)	dezentral
TH	keine	keine	1:1	zentral

Diese Zusammenstellung ist vor allem mit Blick auf die Sekundarstufe I interessant. Denn auf diesem Feld machen immerhin sieben von sechzehn Ländern keinerlei Vorgaben zum Verhältnis von Übersetzung und »weiteren Aufgaben« zur Dekodierung bzw. Texterschließung, lassen also hier der Lehrkraft größtmögliche Freiheit. In fünf davon wird diese Handhabung sogar bis in die gymnasiale Oberstufe hinein fortgesetzt. Auf diese Weise entsteht ein Feld erheblichen Ausmaßes, das dem Lateinunterricht im bildungsföderalen Deutschland in pluralistischer, Attraktivität schaffender und Anspruch erhebender Weise einen weiten Rahmen gibt. Zugleich besteht nicht nur ein unübersehbarer Kontrast zu den EPA-Regularien, sondern ebenso ein erhebliches Aktualitätsdefizit.<sup>67</sup>

### ***Vorgaben zur Leistungsbewertung selbst***

Feste Vorgaben zur Leistungsbewertung in der Form einer verbindlichen Fehler-Noten-Relation gibt es in den deutschen Bundesländern in der Regel nur im Abiturprüfungsbereich. Falls darüber hinaus Vorgaben erfolgen, sind sie abhängig vom jeweiligen Landesrecht und dann im jeweiligen Kerncurriculum bzw. Kernlehrplan festgelegt.<sup>68</sup>

Es gibt aber auch etliche Länder ohne derartige, in curricularen Dokumenten verankerte Vorgaben.<sup>69</sup> In diesen Fällen sind Verabredungen der Fachkonferenz/ des Fachbereichs z. B. zu Fehlergewichtung, Korrekturzeichen und Bewertungsmaßgeblich. In Sachsen z. B. erfolgt hierbei an den Schulen oft die Orientierung an einer Verwaltungsvorschrift, die sich an den Fehlergrenzen der EPA Latein

<sup>67</sup> Das verwundert keineswegs, gehen doch die Regularien der EPA Latein in ihrem Grundbestand auf das Jahr 1979 zurück. Zum aktuellen Stand der Leistungsbewertung von Textverstehen vgl. Hensel 2017 und Kuhlmann 2017 (mit Klassenarbeits-Beispiel gemäß aktuellen Kerncurricula).

<sup>68</sup> Beispiel: Nordrhein-Westfalen. Vgl. NRW, Kernlehrplan Sekundarstufe I Gymnasium (Fassung 2019), S. 33–34: Orientierung am Verständnis von Gesamtsinn und Gesamtstruktur des Übersetzungstextes. In der Vorläuferfassung (2008), S. 66, noch anders: Bindung an Fehlerzahlen. So auch in NRW, Kernlehrplan Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule (2014), S. 47.

<sup>69</sup> Beispiele: Sachsen, Thüringen

Klassenarbeitsbeispiel 2: 5. Lernjahr (Sek I)

**Aufgaben vor der Übersetzung**

1. Stelle kurz dar, wie Caesar sein Eingreifen in Gallien gerechtfertigt hat.
2. Lies dir den lateinischen Text durch und kreuze an, welche der folgenden Aussagen korrekt sind. Belege diese mit einem lateinischen Zitat.
  - Die Usipeter und Tenkterer überqueren den Rhein.
  - Die Usipeter und Tenkterer waren Bundesgenossen der Sueben.
  - Die Usipeter und Tenkterer bedrängen die Sueben.
  - Die Sueben sind bei allen anderen Völkern beliebt.
  - Die Sueben schicken regelmäßig Krieger in fremde Länder aus.
  - Die anderen Krieger trainieren zu Hause zu kämpfen.
3. Markiere im lateinischen Satz die Nebensatzeinleitungen.
4. Schreibe aus dem lateinischen Text die -nd-Formen heraus, entscheide, um was es sich jeweils handelt, und berücksichtige dies dann bei der Übersetzung.
5. Übersetze den lateinischen Text in korrektes und gutes Deutsch.

**Caesar greift jetzt noch in Germanien ein**

- 1 Cn. Pompeio M. Crasso consulibus Usipetes Germani et item Tencteri magna
- 2 cum multitudine hominum flumen Rhenum transierunt non longe a mari,
- 3 quo Rhenus influit.
- 4 Causa transeundi fuit,
- 5 quod ab Suebis complures annos exagitati bello premebantur
- 6 et agri cultura prohibebantur.
- 7 Sueborum gens est longe maxima et bellicosissima Germanorum omnium.
- 8 Hi centum pagos habere dicuntur,
- 9 ex quibus quotannis singula milia armatorum bellandi causa ex finibus educunt.
- 10 Reliqui,
- 11 qui domi manserunt,
- 12 se atque illos alunt.

**Angaben**

Z. 1 Cn. Pompeio M. Crasso consulibus – zur Zeit der Konsuln Cn. Pompeius und Marcus Crassus (= 55 v. Chr.) Z. 1: Germanus – hier: Adjektiv Z. 2: Rhenus – Der Rhein ist in gewisser Weise die Grenze des von Caesar eroberten Gallien zu Germanien. Usipeter, Tenkterer und Sueben sind germanische Stämme.

**Aufgaben nach der Übersetzung**

6. Arbeite mit lateinischen Belegen heraus, wie Caesar hier die Sueben charakterisiert.
7. Vergleiche dies mit der Darstellung der Germanen im Proömium.
8. Die Usipeter und Tenkterer werden Caesar um Siedlungserlaubnis in Gallien bitten, doch Caesar wird 200000 Männer, Frauen und Kinder einkesseln und töten lassen. Erläutere kurz, womit dieses Vorgehen vergleichbar ist, und gib an, wie er dort sein Vorgehen gerechtfertigt hat.

Diese Klassenarbeit ist ein Muster-Beispiel für die Umsetzung der unterschiedlichen Lesestile in Aufgabenformate: Aufgabe 1) dient dem orientierenden Lesen; Aufgabe 2) der Inhaltstentnahme durch selektives Lesen, wobei die die deutschen