



Konfliktfeld Leistungsbewertung: zielsprachengerechtes Übersetzen – pro

von Dr. Matthias Laarmann

*Immanuel-Kant-Gymnasium
Dortmund-Asseln
matthias.laarmann@web.de*

„So wörtlich wie möglich, so frei wie nötig“ – eine Übersetzungsparole, die seit Generationen von Philologen an Philologen weitergereicht wird. Und damit fängt das Problem an. Es droht ein unpädagogischer Philologismus, wenn im schulischen Lateinunterricht die ausgangssprachenorientierte Parole gewissermaßen zur regulativen Idee erhoben und Schüler*innen zur maßgeblichen Übersetzungsdoktrin auferlegt wird. Der lebhaft, vielstimmige und argumentationsstarke Widerspruch zur „Wörtlichkeitsmaxime“ äußert sich schon seit Jahrhunderten und kann für den deutschsprachigen Raum besonders gut verfolgt werden (KITZBICHLER, J. u. a. [Hrsg.]: *Dokumente zur Theorie der Übersetzung antiker Literatur in Deutschland seit 1800*. Berlin / New York: de Gruyter 2009).

Guten Rat in unserer Sache holt man sich aus der Antike, und zwar von HIERONYMUS (345-420), einem Hauptpatron des zielsprachenorientierten Übersetzens. Dessen 1600. Todestages gedachte in diesem Jahr Papst FRANZISKUS (*1936) mit dem Apostolischen Schreiben *Sacrae Scripturae affectus* (30.09.2020; http://www.vatican.va/content/francesco/la/apost_letters/documents/papa-francesco-lettera-ap_20200930_scripturae-sacrae-affectus.html), in dem der Papst im Anschluss an P. RICOEUR (1913-2005) von der „Übersetzung als Akt sprachlicher Gastfreundschaft“ (*posse similitudinem institui inter versionem, uti actum hospitalitatis linguisticae*) redet. In seiner berühmten Epistola 57 *de optimo genere interpretandi* macht sich HIERONYMUS zum Fürsprecher eines Übersetzens nach der Devise *non verbum e verbo, sed sensum exprimere de sensu* (ep. 57,5 CSEL 54, 508, Z. 12-13). Übersetzen hieße demnach, einen fremdsprachigen Text mit aller Gastfreundschaft in der Zielsprache zu inkulturieren. M. a. W.: Antike Texte sollen eine neue, gute Heimat in der deutschen Sprache finden!

Als konkretes, beinahe banales Beispiel einer problematischen, ausgangssprachlich orientierten Übersetzungsmechanik diene hier der unterrichtliche Umgang mit AcI-Übersetzung(en).

Schon in der Grammatik-Bibel deutschsprachiger Latinistik-Studierender, RUBENBAUER, H. / HOFMANN, J. B. / HEINE, R.: *Lateinische Grammatik*. Bamberg: C. C. Buchner ¹⁰1977 u. ö., 198f. (§ 171), werden sechs Übersetzungsmöglichkeiten für einen AcI angeboten, davon drei Varianten, bei denen der AcI – konsequent als satzwertige Konstruktion verstanden – im Deutschen auch als Hauptsatz erscheint: 1. Konjunktionalsatz mit „Dass“, 2. Infinitiv (nur bei gleichem Subjekt), 3. Nebensatz ohne Einleitung, 4. Hauptverbum als Vergleichssatz eingeschoben, 5. Hauptverbum als Präpositionalausdruck, 6. Infinitiv substantiviert. BAYER, K. / LINDAUER, J.: *Lateinische Grammatik*. München: Lindauer / Oldenbourg 1974 u. ö., 179 (§ 160.3; der „dass-Satz“ gilt hier als – Zitat – „Rohübersetzung“!) führen immerhin fünf verschiedene Möglichkeiten der Wiedergabe des AcI an, ebenso FINK, G. / MAIER, F.: *System-Grammatik Latein*. München: C. C. Buchner 1997, 148 (§ 77).

Aber was wird aus diesem universitär verfügbaren AcI-Übersetzungswissen? In der gewöhnlichen, Lehrplan-geleiteten Praxis des Lateinunterrichts wird den Schüler*innen diese (mutter-)sprachbereichernde Varianz vorenthalten oder ihnen zumindest davon abgeraten, diese Möglichkeiten zu ergreifen. So heißt es sogar in dem ansonsten überaus lobenswerten *Pontes. Begleitbuch*. Stuttgart: Klett 2016, 41: „Meistens funktioniert aber nur die Übersetzung mit einem dass-Satz.“ Viel zu selten werden in Schulbüchern für Schüler*innen geeignete Übungen angeboten, um der „dass-Satz“-Monotonie zu entkommen. Übles Resultat solcher „Empfehlungen für sicheres Übersetzen“ ist eine überhohe „dass-Satz“-Produktion, die umgekehrt proportional zu Empfehlungen von Stilratgebern für gutes Deutsch steht. Wenn gutes Übersetzen „gastfreundliches Beheimaten“ im Sinne P. RICOEURS sein will, sollte dies anders aussehen!

Aporien der Leistungsbeurteilung: zielsprachengerechtes Übersetzen – contra

von **Johannes Maximilian Nießen**

Städtisches Kaiser-Karls-Gymnasium Aachen
nießen@ph-heidelberg.de



Aktuelle alternative Beurteilungsmodelle für Übersetzungsleistungen von Schüler*innen setzen dem traditionellen quantifizierenden Zugriff (wie etwa dem Zählen von Fehlern oder Punkten bei der Negativ- bzw. Positivkorrektur) einen qualifizierenden Zugriff (wie etwa die Textsinnerfassung über das „Textverständnis-ABC“ beim Duisburger Modell) entgegen. Zudem vermögen sie diesen Zugriff unter Bezugnahme auf das Paradigma der Kompetenzorientierung sogar – wenn auch indirekt – bildungspolitisch einzufordern.¹ Allerdings ist die Standardisierung einer solchen Qualifizierung bisher bei noch keinem Modell restlos zufriedenstellend gelungen, sondern bleibt nach wie vor Desiderat.

Ob es aber überhaupt wünschenswert oder sinnvoll ist, qualifizierende Beurteilungsverfahren zu standardisieren, bleibt zu bezweifeln, da sie sich, insofern auch sie Messverfahren darstellen, mit der unvermeidlichen Aporie konfrontiert sehen müssen, wiederum auf eine wie auch immer geartete, bestenfalls nicht-willkürliche Quantifizierung zurückzugreifen. Dies liegt daran, dass auch im Falle von Schülerübersetzungsleistungen – bei aller zu Recht kritisierten Subjektivität – empirische Daten (seien es im Einzelnen Fehler, Punkte, Äquivalenzen, Grade der Sinnentstellung oder -erfassung, ...) letztlich zu Ziffernoten verarbeitet werden. Als empirisches Messverfahren unterliegt die qualifizierende wie quantifizierende Bewertung somit aber gleichermaßen in allerletzter Konsequenz der – denn auch „halbe“ Fehler oder Punkte setzen diese voraus – Binarität von „richtig“ und „falsch“. Bereits der durch die Abiturobligatorik seit 2020 „geheiligte“ Kirchenvater AUGUSTINUS inszenierte sich als ein Fürsprecher dieser Binarität bei der Sinnermittlung: „Wenn Wörter vorgebracht werden, wissen wir entweder, was sie bezeichnen, oder wir wissen es nicht“ (*cum verba proferuntur, aut scire nos,*

quid significant, aut nescire; De magistro 11,36 = MOJSISCH, Übers. 101).

Der Versuch, diese logische Voraussetzung – so problematisch sie auch immer sein mag, wenn Schüler*innen in ihren Übersetzungsklausuren nur „Zeichen von Zeichen“ (*signi di segni; Umberto Eco, Il nome della rosa*) wiedergeben – ernsthaft infrage zu stellen oder gar aufzugeben, indem man sich mit einem qualifizierenden Verfahren in offenen Widerspruch zu ihr zu begeben versucht, scheitert schließlich weniger an dem (von Kritiker*innen vielfach ins Feld geführten) Mangel an Praktikabilität bei der Korrektur oder dem Optimierungsbedarf der dieser Korrektur zugrundeliegenden Modellen, als vielmehr an schulrechtlichen Vorgaben: Diese verpflichten sich nämlich explizit auf die binäre Logik von „richtig“ und „falsch“, und zwar angesichts des in Form der Notengebung moderierten gesellschaftlichen Sachzwangs zur Vergabe von Zugangsberechtigungen. „So wörtlich wie möglich, so frei wie nötig“ ist somit nicht bloß regulative Idee, sondern in ihrer letztlich gesellschaftlichen Notwendigkeit zu erkennen!

Angesichts dieser Notwendigkeit braucht sich ein quantifizierendes Verfahren (z. B. die Negativkorrektur mit Fehlerquotient) von der Forderung nach einer wissenschaftlichen Begründung oder Aufarbeitung noch nicht einmal betroffen fühlen und kann diesen Legitimationsdruck jederzeit in Richtung der qualifizierenden Beurteilungsverfahren verschieben.

Die unentrinnbare Aporie, in die sich qualifizierende Beurteilungsverfahren begeben, lässt sich nicht vermeiden, wenn man nicht zugleich auch das Verfahren der Notengebung preiszugeben bereit ist. Einen bestimmten Fehlerquotienten kritisch zu diskutieren, bleibt dabei – insofern jeder Absicherungsversuch dieses gegenüber anderen Fächern vermeintlich „harten“ Kriteriums letztlich ebenfalls in die skizzierte Aporie führt – nach wie vor möglich, sinnvoll und vielleicht sogar wünschenswert.

¹ Vgl. etwa Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Latein. Düsseldorf 2019 [= G9], 33-34 gegenüber Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Lateinisch. Düsseldorf 2013, 44; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Latein. Frechen 2008 [= G8], 66 und (noch) Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Latein. Frechen 2008 [= G9], 62.