

westlicher Antike in wissenschaftlichen und kirchlichen Institutionen sowie kulturellen Begebenheiten (Fritz-Heiner Mutschler) oder die japanisch-westlichen Diskurse und Projekte zu den (potentiellen) Wegen zu einer eigenständigen Position in Forschung und Rezeption (Elizabeth Craik, Rui Nakamura) – die Beiträge spiegeln die lebendige, noch lange nicht in Erstarrung begriffene Diskussion um den Wert der klassischen Altertumswissenschaften für die jeweiligen, (zum größten Teil) nicht unmittelbar von der westlichen Antike berührten Gesellschaften; dies in einer Zeit, die keine Grenzen mehr zu kennen scheint, damit jedoch definitorisch an ihre Grenze kommt. *Quo vadimus?* ist daher Quintessenz und darauf zu gebende Antworten sind Auftrag aller aus der Lektüre dieses Bandes.

IHAC, Changchun

Sven Günther

Fachdidaktik

ANDREA BEYER: *Das Lateinlehrbuch aus fachdidaktischer Perspektive*. Theorie – Analyse – Konzeption. Heidelberg (Winter) 2019. Sprachwissenschaftliche Studienbücher. 1. Abteilung. 499 S. € 39,-.

Mit dieser sehr gründlich recherchierten und formal insgesamt ebenso sorgfältig erstellten theoretisch-empirischen Studie, deren Ergebnisse in „eine Theorie zur Konzeption von Lehrbüchern für den Lateinunterricht“ (15) eingeflossen sind, ist es Andrea Beyer (hinfort: B.) gelungen, ein lang ersehntes kohärent-schlüssiges Desiderat der lehrbuchdidaktischen Forschung beizusteuern. Vor dem Hintergrund zahlreicher, bisweilen unvereinbarer kommerzieller, schulpolitischer, überfachlicher und fachspezifischer Anforderungen an ein Lateinlehrbuch (vgl. Abb. 64 auf S. 323) ist B. neben einer Theorie daran gelegen, auch für die Verlagsarbeit hilfreiche „Qualitätsstandards“ (37, 65–67) zu ermitteln.

So beginnt B. nach einem Vorwort (Kap. 1) und einer knappen Einleitung (Kap. 2) den theoretischen Teil (Kap. 3) mit grundsätzlichen Überlegungen zum Medium ‚Lehrbuch‘. Die am Ende dieser und aller folgenden Reflexionen gegebenen Schlüsselbegriffsdefinitionen zeichnen die Studie besonders aus. In einem kursorischen Überblick beleuchtet B. vornehmlich die vierte und fünfte Generation lateinischer Lehrbücher eingehender, deren trennscharfe Zuordnung zugegebenermaßen (51, Anm. 127) nicht immer möglich ist, um nach einer verdienstvollen systematischen Charakteristik der fünften auch über mögliche Merkmale einer sechsten Generation zu spekulieren. Die in diesem Überblick festgestellten und später (338) theoretisch postulierten Makro-(= Lehrbuch), Meso-(= Sequenz) und Mikro-(= Lektion), vor allem aber die Nanostrukturen (= dt. Sachtext, lat. Übersetzungstext, Übungen) bilden den Ausgangspunkt weiterer theoretischer Konkretisierungen. Künftig zu bedenken ist das für den Lateinunterricht neukonzipierte 4-Ebenen-Modell „individuelle Sprachkompetenz“: Dieses setzt sich konsekutiv aus den bekannten Unterrubriken Sprach- und Textkompetenz zusammen und wird um die im Lateinunterricht weitgehend umgangene Literaturkompetenz sowie eine akribisch ausdifferenzierte, Ausgangs- und Zielsprache umfassende Translationskompetenz ergänzt. Nicht richtig ist die Behauptung (106f.), dass Metakognition und Strategien erst seit kürzerem in den Lehrplänen zu finden seien (vgl. bayerischer G8-Lehrplan [2004]: „Prinzipien der Wortbildung“, „quantitätsgerechte Aussprache“ etc.). Auch die allseits negierte Testbarkeit von literarischer Kompetenz (123) erscheint m. E. einer befriedigenden Lösung bedürftig. Für die Tat-

sache, dass auch im Lateinunterricht zwischen komplexeren *Aufgaben* und sprachliche Formen einschleifenden *Übungen* (168, Anm. 484; 170; 188f.) zu unterscheiden ist, hat B. ebenso sensibilisiert wie für eine Erweiterung eines ohnehin zu rigiden Operatorenkataloges.

In Kap. 4 legt B. ihr Forschungsdesign dar: In jeweils sechs Querschnittslektionen repräsentativer L₂-Lehrbücher der vierten/fünften Generation (jeweils Gesamtbände: *Adeamus!*, *Agite*, *Campus*, *Cursus*, *Pontes*, *Roma*, *Via Mea*, *Viva*) wurden die deutschen und lateinischen Übersetzungstexte mithilfe linguistischer Messverfahren¹ und Online-Tools hinsichtlich ihrer Textkomplexität analysiert, wobei nur die Subkategorie ‚Lesbarkeit‘ als objektivierbare Größe gelten kann, nicht aber ‚Leserlichkeit‘ und ‚Verständlichkeit‘; ebenso wurden die in den Beispiellektionen enthaltenen Aufgabenformate und Operatoren in ihrer Anzahl und ihrem Anforderungsniveau erfasst und taxonomisiert. An einer zusätzlich durchgeführten anonymen Online-Umfrage an Berliner Gymnasien und Gesamtschulen beteiligten sich lediglich 423 Personen.² Interessant und teils diskutabel sind manche der im Anschluss an die exemplarische Darstellung (Kap. 5) und Auswertung³ (Kap. 6) der Ergebnisse gezogenen Schlussfolgerungen in Kap. 7: Als kleinste Organisationseinheit eines Lehrbuches postuliert B. auf der Nano-Ebene stimmig das aus Verschränkung des ‚konzeptionellen Dreiecks‘ (Text, Aufgabe, Visualisierung) und des fachdidaktischen Tetraeders (Ziel, Inhalt, Methode, Kompetenz) entstehende ‚didaktische Kernelement‘ (334–336), mit dessen Hilfe jede Ebene eines Lehrbuchs modular konstruiert werden könne. Darüber, ob sich z.B. auf der Mikro-Ebene mit den vorgeschlagenen einleitenden und abschließenden Lektionsmarkern nicht eine Überfrachtung ergeben könnte oder auf Meso-Ebene die Positionierung von Methodenseiten am Ende einer Sequenz didaktisch nicht sinnvoll ist, dürfte wohl noch Diskussionsbedarf bestehen. Verbesserungswürdig sei vor allem die Tiefenstruktur von Lehrbüchern. B.s Arbeit endet mit einer für künftige Generationen höchst hilfreichen konkreten Handreichung zur Konzeption von Lehrbüchern. Das Literaturverzeichnis müsste jedoch bei einer zweiten Auflage unbedingt durchweg alphabetisch angeordnet werden. Ob die optimistisch dargestellte Übertragbarkeit der Lehrbuchtheorie auch für moderne Fremdsprachen gelten mag, deren ‚Skills‘

¹ B. ist das Verdienst zuzuschreiben, zum ersten Mal theoretische Überlegungen zum deutschen Sachtext angestellt zu haben (349, Anm. 819) und mittels einer eigens geschaffenen (213, 225f.) Lesbarkeitsformel die Komplexität lat. Texte bestimmen zu können.

² Die Repräsentativität der Ergebnisse sowohl der Lehrbuchanalyse (jeweils nur sechs Lektionen pro Lehrwerk!) als auch der Umfrage darf bei der Anzahl der untersuchten Beispiellektionen und der geringen Anzahl der Umfrageteilnehmer angezweifelt werden (vgl. Selbstfeststellung auf S. 275 oder S. 293; Tab. 36 führt die in den meisten Lehrbüchern vorkommenden *Konjunktive im HS*, *Ncl* und *nd-Formen* als generell nicht behandelte Grammatikalia auf); sicherlich lassen sich aber Tendenzen abbilden, um die es B. geht.

³ B.s Annahme, dass „Kunsttexte eher als banal, inhaltslos und wenig stimmig wahrgenommen werden“ (311), sie wegen ihres oft an die Lebenswelt der Lernenden adaptierten Kolorits „kaum originale antike Ideen oder fremde Inhalte enthalten“ (314) sowie eine simplifizierende Gleichsetzung der antiken mit der modernen Lebenswelt stattefinde (320), ist vonseiten des Rez. als Lehrbuchautor aus der Praxis und aufgrund der zu berücksichtigenden fachlichen Korrektheit dezidiert zu widersprechen.

sich ja lediglich im Leseverstehen und teils in der Mediation mit den alten Sprachen decken, bedarf weiteren interdisziplinären, fachdidaktischen Austauschs. Alles in allem gibt B.s Arbeit der Lehrbuchtheorie aber wegweisende Impulse, deren empirische Grundlage allerdings noch ausgeweitet werden müsste.

München

Volker Müller

