

europäische Geisteskultur auf mannigfaltige Weise beeinflusst hat. Eine Einleitung in die Apophthegmata des ERASMUS unter Einbeziehung ihrer Genese und Struktur sowie ihres Quellenbezugs schließt sich an (S. 13-16).

H. Philips' Übersetzung (S. 30-669) ist durch das Bemühen gekennzeichnet, die sprachliche Kunst des ERASMUS und die Eigentümlichkeiten seiner Latinität dort, wo es sich als möglich und sinnvoll erweist, auch in der deutschen Wiedergabe transparent werden zu lassen, aber die Nähe zum lateinischen Original zu verlassen, wenn ein Festhalten am lateinischen Wortlaut und den bisweilen expandierten lateinischen Satzperioden des ERASMUS den Erfordernissen der deutschen Sprache nicht gerecht wird. Zur Illustration der gelungenen deutschen Übersetzung der Apophthegmata des ERASMUS diene die folgende Spruchweisheit (Buch I 62): „Als man Agesilaus einmal fragte, welche Tugend besser sei, Tapferkeit oder Gerechtigkeit, antwortete er ernsthaft: Ohne Tapferkeit könne die Gerechtigkeit nichts ausrichten. Wären wir alle gerecht, brauche man keine Tapferkeit. – Wahrlich, das ist eine Gesinnung, die eines großen Fürsten würdig ist, der der Meinung ist, man dürfe nichts mit Gewalt tun, außer was recht und billig sei. Und richtig erkannte er, es bestehe ein sehr großer Unterschied zwischen Kühnheit und Tapferkeit.“

Mit großer Sorgfalt sind gleichfalls die zahlreichen (über 3500) das Textverständnis vertiefenden Anmerkungen zu den einzelnen Büchern der Apophthegmata verfasst, in denen H. PHILIPS vor allem die von ERASMUS benutzten Quellentexte aus dem Bereich der antiken Literatur, aber auch aus der Literatur der Renaissance anführt. Auf diese Weise gewinnt der Leser einen Einblick in die literarische Arbeitsweise des ERASMUS und wird, falls er die nötige Muße hat, zu einer weiterführenden Beschäftigung mit dem Text angeregt. Ein Verzeichnis der Abkürzungen für die in den Anmerkungen zitierten Autoren und ihre Werke (S. 679-691) sowie ein umfassendes Literaturverzeichnis (S. 692ff.) mit Angabe der lateinischen Textausgaben der Apophthegmata und der für das Verständnis dieses Werkes unverzichtbaren Sekundärliteratur runden den Band ab.

Fazit: Die von H. PHILIPS verfasste Übersetzung der Apophthegmata des ERASMUS VON ROTTERDAM mit Einleitung und Anmerkungen leistet einen wertvollen Beitrag zur Erasmusforschung, indem der Verfasser ein bedeutendes Werk des Renaissance-Humanismus aus seiner Marginalisierung herausgehoben und durch diese „Wiedergeburt“ für weitere wissenschaftliche Untersuchungen der Aufmerksamkeit des klassischen Philologen zugeführt hat.

Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass das vorliegende Werk für den altsprachlichen Unterricht mit großem Gewinn eingesehen werden kann, zumal die Curricula der meisten Bundesländer für das Fach Latein die Beschäftigung mit lateinisch schreibenden Autoren späterer Epochen zu einem obligatorischen Unterrichtsinhalt machen. Auch die in den Richtlinien des Faches geforderte unterrichtliche Berücksichtigung der rezeptionsgeschichtlichen Betrachtungsweise antiker Texte lässt sich an ausgewählten Stellen der Apophthegmata des ERASMUS exemplarisch realisieren. So hat der BUCHNER-Verlag in seiner Reihe „Antike und Gegenwart“ unter den Titeln „*Cives mundi sumus omnes*“ und „*Virtutes Cardinales*“ zwei Texthefte mit ausgewählten Apophthegmata des ERASMUS herausgegeben.

RAINER LOHMANN, Oberhausen

Jörgen Vogel, *Benedikt van Vugt, Theodor van Vugt, Caesar, De bello Gallico*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2000. Texte, 227 S., DM 24,90 (ISBN 3-506-10900-6), Lehrerband, 80 S., DM 16,90 (ISBN 3-506-10910-3).

Thomas Dold, *Catull, Carmina*. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2001. Texte, 132 S., DM 16,90 (ISBN 3-506-10902-2), Lehrerband, 109 S., DM 22,90 (ISBN 3-506-10912-X).

Beide Ausgaben gehören zur neuen Reihe *Scripta Latina* und sind einheitlich aufgebaut. Im Vorwort des Textbandes wird erläutert, was an dieser Reihe neu ist: Das Lernvokabular, das in der CAESAR-Ausgabe die Vokabeln enthält, die häufiger als dreimal vorkommen (die übrigen finden sich im *sub-linea*-Kommentar), darunter auch so grundlegende wie *dicere, habere* etc. Dahinter steht die Intention, dass Schüler moti-

vierter Vokabeln lernen, wenn ihnen bekannte darunter sind. Häufig vorkommende Wörter werden mehrfach aufgenommen, um sie repetieren zu können bzw. für den Fall, dass nicht alle Texte gelesen und daher nicht alle Vokabeln gelernt wurden. Das Lernvokabular ist nach Kapiteln bzw. Gedichten in der Reihenfolge des Vorkommens geordnet (bei Verben steht der Infinitiv jeweils am Ende der Reihe) und befreit den Lehrer von der Aufgabe, selbst individuelle Listen zusammenzustellen. Bei den lückenhaften Grundwortschatzkenntnissen vieler Schüler erscheint dieses Vorgehen sinnvoll. In der CATULL-Ausgabe wird es allerdings etwas zu exzessiv angewandt und führt dazu, dass z. B. für c. 1 nicht weniger als 19 Angaben gemacht werden, unter denen sich auch *nam, unus, omnis* finden.

Die *sub-linea*-Kommentare enthalten neben Vokabeln grammatische Erläuterungen (ggf. als Hilfe zur Erschließung) und knappe inhaltliche Erklärungen. Im Anschluss an die Texte folgen Arbeitsaufträge i. d. R. interpretativer Art sowie leider fast ausschließlich antike Begleittexte. Hier wäre die Anordnung jeweils unter den Textpartien wünschenswert gewesen. Die überwiegend schwarzweiß gehaltene Bebilderung ist zweckmäßig, aber für heutige Lesegewohnheiten etwas zu sparsam ausgefallen; allerdings bleibt man von kaum einsetzbaren Collagen und reinen Seitenfüllern verschont. Das knappe, gute Literaturverzeichnis gehört eher in den Lehrerband. Die CATULL-Ausgabe nennt zeitgemäß zusätzlich einschlägige Internetadressen.

Die **CAESAR-Textauswahl** enthält die klassischen Partien Helvetierkrieg (I 1-30), Krieg mit den Germanen (IV 1-19), beide Britannienexkursionen (IV 20-27, V 5-14), 2. Rheinübergang (VI 9-20), die Germanen (VI 21-24), Vercingetorix (VII 1-90 in Auswahl). Damit ist die Ausgabe für verschiedene Lektüreprоекте einsetzbar.

Die Erläuterungen des Vorworts (S. 3f.) sind im Schülerband fehl am Platz, da sie nur für die Lehrkraft wichtig sind. Eine Einleitung für die Schüler, wie sie inzwischen in den meisten Ausgaben (guter) Brauch ist, fehlt ganz; die sog. Einleitung auf S. 8 bringt bereits einen

lateinischen Eutroptext. Aus ihm soll anhand einer vorgegebenen tabellarischen Übersicht CAESARS Vita erarbeitet werden. Eine gute Idee, aber aus Zeitgründen wäre ein zweisprachiger Text zweckmäßiger. Es folgen deutsche Texte über die Kelten, CAESARS *commentarii* u. Ä. (20 S.). Hier ist der Lehrer gefordert, die informativen, gut geschriebenen Texte abwechslungsreich aufzubereiten.

Der Lehrerband enthält die Antworten auf die Fragen des Textbandes; sie sind sehr umfassend, in dieser Form aber von den Schülern ohne Zusatzmaterialien nicht zu erbringen, wenn anspruchsvolle und interessante Begriffe wie „Ethnozentrismus“ oder „anthropogeozentrische Vorstellung“ (S. 5) in die Interpretation eingebracht werden sollen. So dienen sie nur dem Lehrer als Wissensvorsprung oder Anregung.

Die **CATULL-Ausgabe** umfasst 37 Gedichte zu den Themen Liebe, Spott, die Neoteriker und Biographie in numerischer Anordnung. Der Lehrerband enthält Vorschläge zu thematischen Lektüreprоекten. In dieser Reihenfolge hätten die Texte auch für die Schüler abgedruckt werden sollen, um die geschlossenen Einheiten deutlich werden zu lassen.

Die Einleitung des Textbandes enthält Informationen über den politisch-gesellschaftlichen und poetologischen Hintergrund CATULLS sowie über Prosodie, Metrik und Stilistik.

Die Fragen und Arbeitsaufträge mit sprachlich-stilistischem und metrischem Schwerpunkt sind besonders knapp gehalten, so dass sie manchmal etwas platt wirken und die Zielsetzung nicht genug verdeutlichen. Liest man aber die Antworten im Lehrerband, findet man ausführliche, anspruchsvolle, z. T. geradezu spannende Interpretationen. Es gibt allerdings auch Stellen, an denen die Schüler überfordert werden, wenn sie z. B. herausfinden und bewerten sollen, dass in c. 85, 2 *excrucior* einen Choriambus und *facio* und *fieri* jeweils Anapäste bilden (Textband S. 94, Lehrerband S. 92). Behauptungen der Art, CATULL erscheine „als ein psychisch kranker Mensch“ begegnen glücklicherweise nur im Lehrerband (S. 94) und können als Diskussionsanlass benutzt werden. Sachlich sind sie problematisch, da CATULLS

Gedichte keine Gelegenheitswerke sind, wenn auch seine Kunst darin besteht, dass sie den Eindruck hervorrufen, er beschreibe seine aktuelle Situation. Abgesehen davon findet sich hier die beste Interpretationsanregung der aktuellen Schulaufgaben.

Kurz gesagt handelt es sich um eine anregende, konservativ gestaltete Reihe mit den daraus resultierenden Vorzügen und (optischen) Nachteilen.

DAGMAR NEBLUNG, Berlin

Varia

Gegen das „Englischverbot“ in den Grundschulen am Oberrhein

Ein Interview aus der „Badischen Zeitung“ vom 25. Oktober 2001

FREIBURG. Seit Schuljahrsbeginn wird in 103 Grundschulen am Oberrhein als erste Fremdsprache Französisch unterrichtet, im übrigen Land ist es Englisch. Das Kultusministerium will an dieser Aufteilung festhalten, wenn 2004 an allen Grundschulen eine erste Fremdsprache eingeführt wird. Bei Eltern, aber auch bei Lehrern stößt dies auf Kritik. HELMUT MEIßNER, lange Zeit Landesvorsitzender des Deutschen Altphilologenverbands und heute dessen Bundesvorsitzender, ist entschiedener Gegner des „Englischverbots“ am Oberrhein. Mit ihm sprach WULF RÜSKAMP.

BZ: Warum machen Sie sich als Altphilologe Sorgen um den Sprachunterricht an den Grundschulen?

MEIßNER: Es geht mir um das Gesamtkonzept einer Schule, die ihren Schülern eine möglichst vielseitige Bildung vermittelt. Und zwar in Geisteswissenschaften wie in Naturwissenschaften und auch in musischen Fächern.

BZ: Sie werfen der Landesregierung vor, sie verbiete längs des Oberrheins Englisch an den Grundschulen, weil nur Französisch gelehrt wird. Was ist daran falsch?

MEIßNER: Für mich ist entscheidend, was für die Kinder das Beste ist. Es spricht viel dafür, in der Grundschule eine erste Fremdsprache anzubieten, und das sollte in unseren Breiten Englisch sein. Ich kann nachvollziehen, dass einige Familien Französisch den Vorzug geben, und ich kann nur wünschen, dass ihnen dazu an den Grundschulen auch die Möglichkeit geboten

wird. Was ich ablehne, ist die Ausschließlichkeit des Französischen. Den zahlreichen Schülern, deren Lebensplanung für früh beginnendes Englisch spricht, wird dieser Weg in der Grundschule verbaut – anders als ihren Altersgenossen in Stuttgart, wo Englisch von der ersten Klasse an gelernt wird.

BZ: Dafür gibt es in Württemberg, Ihren Worten nach, ein Französisch-Verbot.

MEIßNER: Ja, das kann man so sagen. Nur besteht ein großer Unterschied zwischen Französisch und Englisch. Englisch ist die Sprache, die zur Weltverkehrssprache geworden ist und mit der jeder, der in international agierenden Unternehmen arbeiten will, zu tun haben wird. Französisch betrifft dagegen einen beschränkteren Kreis – womit ich die große Bedeutung dieser Sprache gar nicht bestreiten will.

BZ: Am Oberrhein hat diese Sprache wegen der Nachbarschaft zu Frankreich aber eine spürbare größere Bedeutung.

MEIßNER: Sprache und Kultur Frankreichs spielen für uns sicherlich eine große Rolle, und deshalb sollte Französisch in der Schule seinen angemessenen Rang haben. Doch es fragt sich, wann dazu der richtige Zeitpunkt ist. Wegen der Begeisterung für eine Sprache darf nicht das größere Ganze der schulischen Bildung ins Rutschen geraten. Gerade in Baden-Württemberg ist es gelungen, dreisprachige Züge einzurichten, die einen besonders großen Spielraum für die spätere Berufswahl eröffnen. Das sind die Züge, die – auf der Grundlage von Englisch und Latein – als dritte Fremdsprache Französisch oder Griechisch mit Französisch-Arbeitsgemeinschaft anbieten. Und ich höre von vielen Französisch-Lehrern, dass die besten Schüler in