

Caesar – ein europäisches Bildungsgut

Zu Sinn und Unsinn des lateinischen Lektüreunterrichts

An Caesar scheiden sich seit langem die Geister – in Universität und Schule. Daran, wie dieser Autor im Lektürekanon positioniert wird, hängt man gewissermaßen die ganze didaktische Reflexion über Sinn oder Unsinn des Lateinunterrichtes auf. Im Anschluss an WALTER LUDWIG¹ und MANFRED FUHRMANN², die im Zuge der Erneuerung des Faches während der Curriculum-Reform dem Umstand ein Ende setzen wollten, dass „sich der Schüler zuerst durch den Gallischen Krieg zu quälen habe“ bzw. die Schüler dem „freudlosen Bemühen“, der „öden Plackerei“ der Caesarlektüre, überhaupt der Begegnung „mit monotonen Kriegsoperationen“ und „einer niederträchtigen Machtpolitik“ ausgeliefert würden, hat unlängst JOACHIM DALFEN³ die Frage, was wir „mit unseren Bildungsgütern anfangen“, engstens an die Bewertung Caesars als Schulautor gebunden. Das Festhalten an Caesar dokumentiert für ihn den Missbrauch des dem Lateinischen gestellten Bildungsauftrages. Von Seiten der Schule haben die universitären Caesar-Gegner Unterstützung erfahren. Neuerdings hat sich DIETER SCHMITZ tiefgründig mit dieser Problematik auseinandergesetzt. Seine Ablehnung des Autors hat er unter dem sprechenden Titel „Eine Lanze gegen Cäsar...“ zur Diskussion gestellt.⁴

Caesar ist jedoch trotz der geharnischten Invektiven nicht aus dem Kanon eliminiert. Das mag wohl in dem vielfach geschmähten Beharrungsvermögen der Altphilologen mit begründet sein; es hat aber auch etwas damit zu tun, dass die gleichzeitig auf den Plan gerufenen Befürworter Caesars doch auch stichhaltige Argumente für den Autor vorzubringen wussten wie etwa KARL BAYER⁵, ERNST RÖMISCH⁶, der Verfasser selbst⁷, GERHARD FINK⁸ sowie zuletzt STEPHAN BRENNER⁹ und HELMUT OFFERMANN.¹⁰ Auch Universitätslehrer unterstützten die Caesar-Verteidigung wie etwa JOACHIM LATACZ¹¹ und HANS JÜRGEN TSCHIEDEL.¹²

Die Einlassungen der Caesar-Kritiker waren gewiss nicht erfolglos; sie haben nicht nur Alternativgebote vor allem aus den Gebieten der Spätantike, des Mittelalters und des europäischen Humanismus zutage gefördert – damit wurde Latein überhaupt erst als Schlüsselfach der europäischen Tradition ins Bewusstsein gehoben; das bleibt vor allem MANFRED FUHRMANNs bleibendes Verdienst für die Schule –, auch die Caesar-Lektüre selbst wird seitdem nicht mehr plan-, ziel- und vorbehaltlos betrieben; eine ganz andere methodische Herangehensweise ist heute gefordert und zumindest teilweise vollzogen. Man ist dem Autor gegenüber didaktisch erheblich sensibler geworden.

Warum aber ist Caesar im Kanon geblieben? Er ist nach wie vor einer der Zentralautoren der Mittelstufe, zwar nicht mehr überall verbindlich vorgeschrieben, in manchen Bundesländern zu anderen Autoren in Alternative gestellt. Die Argumentation dafür ist nicht in einem einfachen Für- und Widerschema zu führen, sie ist vielschichtig und von etlichen Komponenten bestimmt. Ein militärisch-politischer Bericht über erfolgreiches, blutig-grausames Erobern ist an sich gewiss kein attraktives Lektüreangebot, es bewirkt beim Schüler von vornherein kein positives Erlebnisgefühl, auch keine Einsicht in wertorientiertes Verhalten; es baut sich kaum Identifikation, kaum Motivation auf. DIETER SCHMITZ meint sogar, dass „die dargebotenen Inhalte völlig an den Interessen der Schüler vorbeigingen“.¹³ Der „brutale römische Imperialismus“, „Herrenvolkideologie“, „Völkermord“, „Integration durch Ausrottung“, wie sie uns bei den Römern und deren Historikern begegnen, seien nach JOACHIM DALFEN keine adäquaten Themen für Menschen an der Wende zu einem neuen Jahrtausend¹⁴. Auf den ersten Blick wirken diese Gegengründe bestechend.

Aber sind sie wirklich überzeugend und lassen sie sich von den Erkenntnissen der Pädagogik her

stützen? Welche Texte wirken eigentlich erzieherisch? Die glatten, schöngeistigen, unanstößigen, einschmeichelnden, mit dem Leserempfinden konformen, *fun*haltigen oder die widerborstigen, ungewöhnlichen, irritierenden, aufregenden, zum Widerspruch reizenden, provokativen Texte? Der Liebesroman eines Apollonios, die Alexandervita des Pompeius Trogus, die Legende des Heiligen Martin, die *Colloquia familiaria* des Erasmus, die als Ersatz für Caesar vorgeschlagen werden, oder eben Caesars von Machtdenken geprägte Schrift über seinen „Gerechten Krieg“ gegen die Barbaren des Nordens. Gewiss sind die ersteren Texte reizvoll, interessant und nicht ohne erzieherische Wirkung. Aber zu massiven Auseinandersetzungen mit Kardinalfragen der menschlichen Existenz und der europäischen Geschichte, zur Formung eines eigenen Urteils, zu bewusstem Widerspruch, zur persönlichen Herausforderung und Kritik, zur Ausbildung eines scharfen Distinktionsvermögens – alles Verhaltensweisen, die zum Aufbau der Persönlichkeit gehören – führen sie nicht oder wenig.

Wohl aber die Caesar-Lektüre! Als eine elementare Zielsetzung der Pädagogik gilt es, dem heranwachsenden Menschen einen festen Stand in seiner Zeit zu geben, ihn für das Leben in seinen vielschichtigen Aspekten und Anforderungen tauglich zu machen. Zu den Schlüsselproblemen der Menschheit gehört wohl immer der Krieg, seit Thukydides der „Zuchtmeister der Menschen“, mit allen seinen Bedingtheiten, Folgen und irrationalen Mechanismen. KARL POPPER hat ihn zu jenen Problemen gezählt, die zu lösen eine Daueraufgabe des Menschen bleiben werden¹⁵. Wenn überhaupt, so gelinge dies nur durch die kommunikative Auseinandersetzung der Menschen untereinander über dieses Phänomen, keinesfalls aber durch sein Verschweigen. Friedenserziehung geschieht, indem man den Krieg betrachtet, analysiert und beurteilt und die ihm zugrundeliegenden Triebkräfte und Mechanismen offenlegt. Das sei nichts für Schüler der Mittelstufe, so wird eingewendet; es sei allenfalls für solche der Oberstufe ein taugliches Thema. Wer es jungen Menschen aufzwingt, sei ein autoritärer Lehrer. Der liberale Lehrstil zeichne sich dadurch aus, dass er „dem Kinde läßt, was

des Kindes ist“.¹⁶ Man darf hier den Caesar-Kritikern die Frage stellen, ob sie überhaupt wissen, womit unsere Kinder schon vor dem eigentlichen Lesealter konfrontiert werden – durch die Masse der informationstechnischen Medien mit ihren unzähligen Eindruck hinterlassenden und sie geistig und seelisch deformierenden Informationen, auch über Aggression, Krieg, Gewalt, Vernichtung, Vertreibung, Völkermord, imperialistisches Gehabe, Herrenmoral, Intoleranz.

Schon die Zeichentrickfilme der Kindersendungen, in denen wahllos und ohne Ende geschossen und getötet wird, bewirken, wie eine Studie des Münchner Pädagogen HELMUT ZÖPFL ergeben hat, „dass die jüngsten immer brutaler werden und vor allem die Grenzen immer weniger kennen.“ Aber nicht die Gewalt an sich ist das Schlimme, sondern wie sie dargestellt wird. „Alles ist lustig, sogar der Tod...“ „Die Kinder verlieren den Bezug zur Realität, alles wird für sie harmlos wie im Fernsehen.“¹⁷ Mit 15/16 Jahren sind die Schüler schon so in dieser „Kriegs- und Gewaltwelt“ zu Hause, dass sie den Erscheinungen eher gleichgültig, kritiklos, nicht mit dem nötigen Ernst gegenüberstehen, ja sogar darüber belustigt, geradezu fasziniert sind, weil ihnen die Trennung zwischen der primär-realen und der sekundär-virtuellen Welt, die ihnen hinter den Bildschirmen vorgetäuscht wird, kaum mehr gelingt. Töten, Morden, Gewalttätigkeit sind Unterhaltungsinhalte. Deshalb muss, wie von allen Seiten gefordert wird, von der Schule der elementare Auftrag wahrgenommen werden, so früh wie möglich bei den Heranwachsenden die Sensibilität für das Abscheuliche zu wecken, das Distinktionsvermögen für Gut und Böse zu schulen und sie für Kritik zu öffnen, möglichst an Stoffen, in denen die Problematik an exemplarischen und elementaren Fällen zutage tritt.

Im Dreißigjährigen Krieg beklagte sich Gustav Adolf über die sich wehrenden deutschen Bauern, dass er nicht wisse, ob sie „Menschen oder reißende Tiere sind, da sie Nasen und Ohren abschneiden, Arme und Füße zerschlagen und ganz mörderisch und grausam mit den Feinden umgehen.“ Der „Schwedentrunke“ ist, wie wir wissen, das drastische Gegenstück. Der Krieg

macht aus Menschen Bestien. Das war in der Vergangenheit so, ist jetzt nicht anders und wird sich auch in Zukunft nicht ändern. Die Schüler erfahren von solcher Problematik früh in Film und Fernsehen; Bernhard Vickys „Die Brücke“ kennen bereits die Vierzehnjährigen und Steven Spielbergs „Der Soldat James Ryan“ haben sich nicht wenige schon auf der Unterstufe per Video „reingezogen“. Auf jeden Fall zu spät ist die erste kritische Auseinandersetzung mit dem Thema „Krieg“ in der Oberstufe, in der ja die Schüler bereits in einem Alter sind, wo in ihrer Gehirnarchitektur die moralische Disposition in der Regel schon weitgehend festgelegt ist.¹⁸

Der hier von der Gesellschaft erteilte Bildungsauftrag gilt allen Sprach- und Kulturfächern, also auch dem Latein. Dieses Fach würde sich, täte es dies nicht, einer einzigartigen Chance begeben, sich im Gymnasium als gewichtig und unentbehrlich zu präsentieren. Es ist eine historische Wahrheit, dass die Römer das erste „tausendjährige Reich“ auf der Erde schufen und dass sie durch Krieg, den sie zwar nicht erfunden, aber als perfektes Instrument zur Durchsetzung von Macht und Selbstbehauptung entwickelt haben, ihr Weltreich eroberten und alle Mechanismen seiner Begründung in das Denken der Menschheit installierten, dass sie diese durch Rückgriff auf philosophische Dogmen „moralisch“ in der Weise absicherten, dass sie sich auch nach dem Ende des Imperium Romanum als tragfähig für den europäischen Imperialismus erwiesen und auch kompatibel mit der Absicht christlicher Missionierung. In der Auseinandersetzung zwischen Europa und Südamerika nach 1492 z. B. ist dieses Faktum extrem evident geworden, da die spanischen Konquistatoren durch ihre geistigen Führer sich konsequent und *expressis verbis* auf die antik-römische Herrschafts- und Eroberungsdoktrin beriefen.¹⁹ Die Entdeckung der Menschenrechte und ihre Kodifikation 1789 im Zuge der Französischen Revolution haben zwar diesen unmittelbaren Zusammenhang zwischen Antike und Gegenwart zerrissen, doch Kriege zur Entbarbarisierung der Welt haben die Europäer – unter der Attitüde des Kulturbringers – trotz des über ihnen stehenden Dreigestirns von Freiheit, Gleichheit

und Brüderlichkeit bis in das 20. Jh. hinein geführt. Als Mittel der Konfliktlösung unter Völkern ist der Krieg auch heute nach wie vor weltweit Realität geblieben, nicht ohne Analogien zu früher. Das 20. Jahrhundert wird als „Jahrhundert der Weltkriege“, so die vorherrschende Meinung, in die Geschichte eingehen. Die Frage des *bellum iustum* bleibt gestellt, angesichts der Tatsache, dass fast überall nahezu ohne Unterbrechung die Menschenrechte mit Füßen getreten werden und die Würde des Menschen auf brutalste Weise Missachtung erfährt.

Caesars *Bellum Gallicum* ist – vor diesem Hintergrund betrachtet – ein Text, an dem sich das Schlüsselproblem Krieg originär an einem überschaubaren Szenario studieren lässt. Hier wird nicht nur über die Sache geredet wie etwa im Geschichtsunterricht oder im Unterricht der Politischen Bildung, sondern am originalen Text des geschichtlichen Täters, also authentisch, dem Mechanismus von Macht und Krieg und ihrer Umsetzung in eine „propagandistische Sprache“ nachgespürt.²⁰ Caesar hat ja, wie unlängst UDO SCHOLZ nachwies, in den *commentarii* keine bloßen Kriegsberichte geschrieben, sondern bewusst gestaltete *historiae* hinterlassen, deren Analyse auf Demaskierung des Autors und seiner leserlenkenden Strategie abzielen sollte.²¹ „Die *commentarii* sind als literarisch hochwertiges Selbstzeugnis eines der größten Tatmenschen der Weltgeschichte ein Unikum“, so MICHAEL V. ALBRECHT.²² Caesar gilt als Exponent römischer Herrschafts- und Kriegsideologie, er repräsentiert den Typus des europäischen Machtmenschen, der ohne große Rücksicht seine Ziele verfolgt und durchsetzt. „Die Macht befand sich im Fadenkreuz seiner Interessen.“²³ Viele caesarische Figuren von kleinerer und größerer Art haben nach ihm Europas Geschichte bis in unser Jahrhundert gestaltet. Man glaube ja nicht, dass das Zeitalter der Demokratie jenseits der Jahrtausendgrenze für einen Machtmenschen nicht mehr anfällig sein wird, und zwar nicht nur in der virtuellen Welt der informationstechnischen Apparaturen, sondern auch im jeweils aktuellen Geschehen der weltweiten Politik.

Nicht das Große, Monumentale macht deshalb Caesar heute pädagogisch interessant, mag er

auch eine faszinierende Gestalt der Geschichte gewesen sein;²⁴ weshalb er in die Schule gehört, ist das Geschichtsmächtige an ihm, das für Europa und die Welt Folgenreiche, das Fragwürdige und eben das Paradigmatische. Nicht eine Figur oder ein Figürchen eines Theaterstücks oder Romans tritt in der Person Caesars dem Schüler entgegen, sondern, wie es ROLF HOCHHUTH formuliert hat, „ein Täter der Weltgeschichte“ mit allen Ecken und Kanten.²⁵ Diesem Manne ist deshalb nur mit kritischem Hinterfragen seiner Sprache, seines Textes, seiner Politik beizukommen.²⁶ JÖRG RÜPKES Frage: „Kann man nicht auch in der Schule Caesar anders lesen als nur als „Schulschriftsteller“, als Autor „guten Lateins?“²⁷ muss mit einem unbedingten Ja beantwortet werden. An den oben angedeuteten Zielvorgaben ausgerichtet erweist sich seine Lektüre als wichtig, nützlich und notwendig. Sie hat einen nicht geringen didaktischen Wert. Alle Alternativen zur Caesarlektüre müssen sich daran messen lassen.

Bleibt noch die schwierige Frage zu klären, ob die Lateinschüler der Mittelstufe schon dies sprachliche Können aufweisen, über das Erschließen von Satz und Text hinaus sich mit den Intentionen seines „Berichtes“ auseinanderzusetzen. Diesbezügliche Bedenken sind ernst zu nehmen. Doch da ist der Lehrer gefordert, der die natürliche didaktische Trias des Übersetzens, Verstehens und Bewertens zu verwirklichen hat; der Anspruch und die vertiefende Auseinandersetzung können dabei auf die Alterstufe bezogen differenziert sein. Den Schwerpunkt sollte man immer auf die problemorientierte Lektüre legen.

Jedes Lektüre-Konzept muss außerdem ernsthaft mit ins Kalkül nehmen, ob die kostbare geringe Unterrichtszeit, die der Staat dem Fach Latein zur Verfügung stellt, dafür verwendet wird, an irgendwelchen „flüssigen“ Texten die Lesefähigkeit der Schüler zu dokumentieren – das mag für die modernen Fremdsprachen, wo die schriftliche und mündliche Kommunikationsfähigkeit anvisiert wird, genügen – oder dazu, intensive Textarbeit an interpretationsträchtigen Stellen zu betreiben, schließlich eine tiefere Auseinandersetzung mit den Inhalten anzubahnen. Das schulische Selbstverständnis ist noch nicht so

weit abgesunken, dass es aus den Bedingungen der heutigen *Fun*-Gesellschaft den Zwang ableitet, Unterricht ausschließlich als Amüsier-Betrieb anzubieten. Dem Lateinschüler sollte spätestens mit Beginn des Lektüreunterrichts etwas vom Sinn seines Lateinlernens aufgehen. Mit Fug darf bezweifelt werden, dass dies etwa bei der Lektüre des von FUHRMANN zitierten, also favorisierten Erasmus-Dialogs eher geschieht als durch das Übersetzen einer gut gewählten und interpretierten Caesarstelle.

*Atat, campana tertiam sonat horam! Alio properandum est. Quo Petrelle? Quo nusquam magis invitus. Ad scholamne? Immo ad carcerem? Eho. Quid ita? Scholam carcerem vocas? – An non carcer tibi videtur, qua nos magister velut in cavea clausos conservat?*²⁸

Solch gekünstelten Text ohne jede Intentionalität, dessen Pointe die Gleichsetzung von Schule mit Gefängnis ist, wird unter den 15/16-Jährigen nur wenigen mehr als ein müdes Lächeln abnötigen. Liegt wirklich im „Verstehen“ derartiger Texte der Sinn des Lateinlernens? Er enthält jedenfalls keinen Sinn, über den sich diskutieren lässt. An solchem Lektüreunterricht manifestiert sich Un-sinn. Wo und wie würde sich in der Öffentlichkeit das Fach, so präsentiert, rechtfertigen können? Es sollte doch, so steht es in den Fachprogrammen, um Schulung des Denkens und Schärfung des sprachlichen Ausdrucks, um Förderung von Sprach- und Inhaltskritik, um Ausbildung von Analyse- und Urteilsfähigkeit, um Weitung des geschichtlichen, politischen und kulturellen Horizonts gehen, also um die Aneignung von Könnensqualifikationen, die nach dem allgemeinen Konsens als Voraussetzung für Studium, Beruf und Leben gelten²⁹ – wobei gewiss auch um der „emotionalen Hygiene“³⁰ willen – gute affektive Erfahrungen mit im Spiel sein sollten.

Das bedeutet: Sehr viel liegt an einer sorgfältig überlegten Textauswahl aus Caesars *Bellum Gallicum* und an einem klug durchdachten Arrangement des Lektürematerials, das einen einigermaßen zügigen Lesefortschritt, das Erfassen der Zusammenhänge und den Einblick in die politischen Hintergründe ermöglicht nicht ohne optische Unterstützung (durch Bild, Zeichnung,

Skizze, Karte), also letztlich an einer attraktiv gestalteten Textausgabe; alles aber liegt an der engagierten Arbeit des Lehrers, der frei von bloßem Routineverfahren seinen Unterricht von den umfassenden Bildungszielen her gestaltet. Bloßes Übersetzen genügt nicht; zur sprachlichen und textlichen Analyse, die an den Kernstellen gewiss auch mikroskopisch sein muss (Wo läge der Bildungswert bei einem bloß oberflächlichen und flüchtigen Lesen?), gehören unbedingt die Interpretation und die kritische Auseinandersetzung mit den am Text erarbeiteten Inhalten. So viel Sprache als nötig, so viel Interpretation als möglich.

Dieser didaktische Ansatz schließt jede Art einer Textänderung in Richtung auf eine comic-artige Visualisierung aus (Asterix darf und kann Caesar nicht ersetzen), auch verbietet das Lektüreziel eine verkürzende und vereinfachende Umgestaltung des Caesartextes *ad usum scholae*. Denn in jedem Falle würde der Zugang zum originalen Werk versperrt oder verstellt, so dass eine „Demaskierung“ des Autors, die Einsicht in die Psychagogie oder Leserlenkung durch den Autor zwangsläufig nicht zustandekommen können.

Den Caesar-Kritikern darf man die Anerkennung nicht versagen; ihr Einspruch hat, wie gesagt, viel bewirkt; zwar ist der Autor nicht aus der Schule verbannt worden; doch die von ihnen angeregte Reflexion über den umstrittenen Schulautor hat als bleibendes Ergebnis gezeitigt: Caesar muss unbedingt besser, d. h. zeit- und schülergemäßer im Unterricht behandelt und wirkungsvoller der interessierten Öffentlichkeit präsentiert werden. Er ist ein Stück gemeinsamer Geschichte des Kontinents; mit ihm hat sich

nach Ansicht führender Historiker die politische Landkarte Europas erheblich gewandelt.³¹ Für NORBERT ZINK ist Caesar „ein europäisches Bildungsgut“.³² „Was Caesar bewirkt hat, ist aus unserem geschichtlichen Erbe nicht mehr wegzudenken und kaum zu entbehren.“ So FRIEDRICH KLINGNER.³³ Insofern ist er ein europäisches Bildungsgut.

Das sollte durchaus auch in fachübergreifenden Projektvorhaben (etwa unter den Fächern Deutsch, Geschichte, Politische Bildung, Ethik, Französisch, Englisch und Latein) den Schülern bewusst gemacht werden. Dies ist im europäischen Bildungsauftrag des Gymnasiums mit inbegriffen.³⁴ Eine moderne Caesar-Lektüre kann zweifellos auch die Berechtigung des Faches Latein ostentativ vor Augen führen. Allerdings darf wohl als Regel gelten, sie – angesichts der weiteren Bildungs- und Lektüreziele – nicht länger als drei Monate zu betreiben.

- 1) Die lateinischen Schulautoren. In: Mitteilungsblatt des deutschen Altphilologenverbandes 12 (1968), 1ff.
- 2) Cäsar oder Erasmus? – Überlegung zur lateinischen Lektüre am Gymnasium. In: Gymnasium 81 (1974), 394-407.
- 3) Probleme mit Caesar, oder: Was fangen wir mit unseren Bildungsgütern heute an? In: Gymnasium 102 (1995), 263-288.
- 4) Eine Lanze gegen Caesar – Alternativen zu Cäsars Bellum Gallicum. In: Anregung 45 (1999), 32-40.
- 5) Lernziele der Cäsar-Lektüre. Interpretation der Dumnorix-Kapitel (BG 5,1-8). In: AU 15,5 (1972), 5-25.
- 6) Didaktische Überlegungen zur Caesarlektüre. In: H. Hafter - E. Römisch, Caesars Commentarii De Bello Gallico, Heidelberg 1971, 53ff.
- 7) Caesar und die Schüler heute. Das Bellum Gallicum im Zentrum der Mittelstufen-Lektüre. In: Caesar



Buch- und Offsetdruck – Repro & Buchbinderei

Hauptstraße 47 · 84172 Buch a. Erlbach
 Telefon 0 87 09/15 65 · Fax 0 87 09/33 19

- im Unterricht (hrsg. von Maier, F.), AUXILIA 7, Bamberg 1983, 5-26.
- 8) Caesarbild und Caesarlektüre. In: AU 23,3 (1980), 32-41.
 - 9) Die Landung in Britannien – ein Beispiel für Caesars Erzählstrategie. In: Anregung 43 (1997), 75-88, 87: „Ist das Interesse der 15-16-jährigen Schüler erst einmal geweckt, die erzähltechnischen Methoden einer der bekanntesten antiken Gestalten zu entlarven, wird die Caesar-Lektüre bei weitem nicht so negativ erfahren, wie es J. Dalfen in seinem Caesar-Aufsatz darzustellen versucht.“
 - 10) Verschiedene Wahrheiten oder: Wahr ist nicht gleich wahr. In: Anregung 45 (1999), 294-307.
 - 11) Zu Cäsars Erzählstrategie (BG I 1-2: Der Helvetierfeldzug). In: AU 21,3 (1978), 70-87.
 - 12) Cäsar und wir. In: Caesar, Bellum Gallicum, Paderborn o. J.
 - 13) Schmitz (s. Anm. 4), 33.
 - 14) Dalfen (s. Anm. 3), 269.
 - 15) Alles Leben ist Problemlösen. Über Kenntnis, Geschichte und Politik, München-Zürich, 1994, bes. 283f.
 - 16) So Fuhrmann, a. O., 397.
 - 17) So dargestellt in einem Bericht des Bayerischen Fernsehens am 20.11.99.
 - 18) Auch aus der Praxis kommt die Bestätigung, dass Schüler etwa der 10. Klasse empfänglich sind für die an der Caesar-Lektüre erarbeiteten Probleme: „Weil der Schüler in seinem eigenen Urteil noch unsicher ist und das auch fühlt, will er Beziehung von Religion und Politik, das Problem der Gerechtigkeit im Staat, das Verhältnis Einzelmensch und Gemeinschaft ebenso kennenlernen wie das Thema Moral und Politik diskutieren, sich über Voraussetzungen und Eigenschaften eines Staatsmannes unterhalten und das Entstehen revolutionärer Bewegungen begreifen.“ So Ott, A./Wolf, H.: Ein neuer Weg zur Caesarlektüre in der zehnten Klasse des Gymnasiums. In: AU 24,3 (1981), 53-64, bes. 54.
 - 19) Ausführlich dazu der Verfasser: Altes Recht in der Neuen Welt. In: Grundtexte Europas. Epochale Ereignisse und Existenzprobleme der Menschheit. Lehrerkommentar, Bamberg 1995, 164-176, und Binder, G.: SAEVA PAX. Kriegs- und Friedenstexte. In: Krieg und Frieden im Altertum, Bochumer Altertumswissenschaftliches Colloquium, Bd. 1 (hrsg. von Binder, G. / Effe, B.), Trier 1989, 219-245.
 - 20) Dazu der Verfasser: Caesar im Visier. In: Auxilia 37, Bamberg 1995, bes. 56ff. S. dazu auch Will, W., Iulius Caesar. Eine Bilanz, Stuttgart/Berlin/Köln 1992, 82: „Die geniale Selbstdarstellung Caesars im Bellum Gallicum erfüllte alle Zwecke guter Propaganda, nämlich auf eingängige Weise für die eigene Sache zu werben und nichts über die angestrebten Ziele auszusagen.“
 - 21) Der commentarius und Caesars commentarii. In: Musen und Medien. Reihe Dialog Schule und Wissenschaft, Bd. XXXIII (hrsg. von Neukam, P.), München 1994, 82-97. Vgl. auch Fink, G., a. O., 40: In Caesars BG liege „nicht ein trockenes Kriegsjournal, sondern ein höchst durchdacht aufgebautes Stück Literatur vor.“ Dazu auch Rüpke, J., Wer las Caesars bella als commentarii? In: Gymnasium 9 (1992), 201-226.
 - 22) Römische Literaturgeschichte, Bd. 1, 342.
 - 23) Schwarz, F. F.: Caesar oder der Triumph der Verwirklichung. In: IANUS 11 (1990), 8-14, bes. 9: „Caesar wußte, was er tat, weil er wußte, was zum Erfolg führte; und Erfolg führte zur Macht und die Macht befand sich im Fadenkreuz seiner Interessen, die Macht, die ihn ‚machen‘ ließ, was er für richtig befand. Richtig war es aber, weil er es für richtig hielt.“ Nach Friedrich Klingner (Römische Geisteswelt, München 1961, 93) habe Caesar solange gekämpft, „bis er Herr der Welt war, mächtig wie selten ein Mensch“.
 - 24) Christian Meier (Caesar, Berlin 1982) gibt in etwa die Linie vor, auf der man die Schüler Caesar begegnen lassen kann. Dazu Schwarz (a. O., 13) über Meiers Caesarbild: „Bei Meier funkelt es nicht, Meier verteilt nicht eitlen Flitter; er ist von Caesar fasziniert, von der Kette seiner Erfolge, von seiner intelligenten Kühnheit. Sein letztlisches Scheitern jedoch sieht er im Kräftespiel der Macht. Ihr Opfer war auch Caesar geworden.“
 - 25) Täter und Denker. Profile und Probleme von Cäsar bis Jünger, Stuttgart 1987, 9ff.
 - 26) Ähnlich Offermann, a. O., 295: „Man sollte über die Kriegsdarstellung Cäsars sprechen, aber man muß dabei die manipulatorischen Verbiegungen durch den Verfasser vorlegen und sichtbar machen. Anders gesagt: Der Schüler wird so in die Lage versetzt, den Cäsartext kritisch zu lesen.“
 - 27) Wer las Caesars *bella* als *commentarii*? In: Gymnasium 99 (1992), 201-226, hier 226.
 - 28) Fuhrmann, a. O., 404.
 - 29) Siehe dazu Lohe, P./Maier, F. (Hrsg.): Latein 2000, Existenzprobleme und Schlüsselqualifikationen. Auxilia 40, Bamberg 1996, bes. 124ff und 138ff.
 - 30) So D. Golemann: Emotionale Intelligenz, München/Wien 1996, 14.
 - 31) Vgl. dazu auch Tschiedel, a. O., 16: „Von dem nach einem Willen gelenkten Imperium Caesars führt über das Heilige Römische Reich ein von dem Wunsch nach Frieden und Eintracht zwischen den Völkern markierter Weg bis zur Konzeption eines Vereinten Europas in unserer Zeit.“
 - 32) Caesar. In: Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe 1 (hrsg. von Zink, N./Höhn, W.), Frankfurt 1987, 282.
 - 33) Römische Geisteswelt, 93.
 - 34) Dazu ausführlich Verfasser: Europa – ein Bildungsauftrag des Gymnasiums. In: Profil. Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft, 3/2000, 27-31.

FRIEDRICH MAIER