

classica kompetenzorientierte lateinische Lektüre

Matthias Hengelbrock

Cicero, Philippische Reden

Lehrerband

Cicero, Philippische Reden

Lehrerband
zur Reihe *classica*

von Matthias Hengelbrock

Vandenhoeck & Ruprecht

classica

Kompetenzorientierte lateinische Lektüre

Herausgegeben von Peter Kuhlmann

Lehrerband 9

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-647-90044-5

Umschlagabbildung: Gagafoto@online.de

© 2016, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, Göttingen/
Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.

www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Made in Germany.

Satz und Layout: Dr. Matthias Hengelbrock, Oldenburg

Haftungsausschluss

Alle in diesem Lehrerband genannten Internetseiten sind zuletzt am 31. Januar 2016 sorgfältig geprüft worden. Verlag und Autor übernehmen aber keinerlei Gewähr für den Inhalt und die Aktualität dieser Seiten oder solcher, die mit ihnen verlinkt sind; dafür sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich. Haftungsansprüche gegen den Verlag oder den Autor, welche sich auf Schäden materieller oder ideeller Art beziehen, die durch die Nutzung oder Nichtnutzung der dargebotenen Informationen bzw. durch die Nutzung fehlerhafter und unvollständiger Informationen verursacht wurden, sind grundsätzlich ausgeschlossen.

Inhalt

I. Einleitung

Textauswahl und -aufbereitung	4
Didaktische Schwerpunkte und »Lernstoff«	6
Zur Arbeit mit der <i>classica</i> -Ausgabe	14
Zur Arbeit mit dem Lehrerband	17

II. Texte

1. Ciceros Verhalten im März 44 (1, 1)	19
2. Antonius' Verhalten im März 44 (1, 2–4)	24
3. Ein wohlwollend-kritischer Blick (1, 29)	27
4. Hoffnungen nach Caesars Tod (1, 31f.)	30
5. Ein letzter Appell an Antonius (1, 33f.)	33
6. Antonius' Jugend (2, 44–47)	36
7. Antonius' erstes Auftreten als Staatsfeind (2, 51–53)	39
Exkurs I: Die Philippischen Reden als Zyklus	42
8. Octavian als Retter in der Not (3, 3–5)	44
9. Freiheit oder Tyrannei (3, 28f.)	48
10. Nutzt die Gunst der Stunde! (3, 34f.)	51
11. Freiheit als höchstes Gut (3, 36)	54
12. Aufruf zum gemeinsamen Kampf (4, 11–13)	56
13. Krieg oder Frieden (5, 1–3)	60
14. Ein Plädoyer für das SCU (5, 33f.)	65
15. Umdeutung einer Niederlage (6, 3–5)	68
16. Cicero und der Konsens aller Gutgesinnten (6, 17f.)	73
17. Das Proprium des römischen Volkes (6, 19)	77
Exkurs II: Zentrale Elemente antiker Rhetorik	81
18. Zwei Argumente gegen einen Frieden mit Antonius (7, 9. 19)	83
19. Ein drittes Argument (7, 21. 25)	87
20. Das Exemplum des Gaius Popilius (8, 20–23)	89
21. Die Stimme der Weisheit (13, 5f.)	94
22. Die Lage ist günstig (13, 15f. 49)	98
23. Ciceros Tod (Liv. CXX frg. 61)	102
24. Eine letzte Pointe (Auf. Bass. frg. 2)	104
25. Ein antiker Nachruf (Liv. CXX frg. 62)	107

III. Anhang

Alphabetisches Vokabelverzeichnis	109
Vorbemerkung zu den Klausurvorschlägen	113
Klausurvorschlag I (4, 14)	114
Klausurvorschlag II (5, 42f. 45)	116
Klausurvorschlag III (8, 8)	120
Klausurvorschlag IV (8, 11f.)	122
Literatur	124

Textauswahl und -aufbereitung

»Die Philippischen Reden gelten als Höhepunkt der politischen Rede in Rom. Cicero versucht in der Bürgerkriegssituation der ausgehenden römischen Republik, den Senat zum Kampf gegen die Machtansprüche des Antonius zu mobilisieren. Polarisierend teilt er die politischen Kräfte in ›verbrecherische Aufrührer‹ und ›gute Bürger‹ auf, die bereit sind, die Ideale einer freien Republik zu verteidigen. Anhand dieser Reden gewinnen die Schülerinnen und Schüler einen Einblick in die antike Rhetorik, die Cicero hier meisterhaft zur Anwendung bringt, und erkennen deren suggestive Kraft und manipulative Wirkung. Sie reflektieren die Funktion der Rede als Mittel der politischen Auseinandersetzung sowohl in der Antike als auch in der Neuzeit.«¹

Vor dem Hintergrund dieser Erwartungen, die im niedersächsischen Kerncurriculum formuliert werden, werden mit der *classica*-Ausgabe der Philippischen Reden zwei Ziele verfolgt:

- Die Schüler sollen möglichst viel Originaltext lesen und einen Gesamtüberblick über die historisch-politische Entwicklung in der Zeit zwischen den Iden des März und dem sog. zweiten Triumvirat bekommen.
- Die Schüler sollen möglichst gut auf die Abiturprüfung vorbereitet werden.

Ad primum: Aus den ersten acht und der 13. Rede wurden Passagen ausgewählt, in denen v. a. die Aspekte der Mobilisierung, der Polarisierung, der Diskreditierung und der Manipulation repräsentativ zur Geltung kommen. Mit 3339 Wörtern umfasst diese Auswahl etwa zehn Prozent mehr, als man in einem Schulhalbjahr durchschnittlich bewältigen kann,² sodass einerseits für günstigere Rahmenbedingungen (mehr Stunden, überdurchschnittlich leistungsstarke Lerngruppe) noch genügend Übersetzungsmaterial vorhanden ist, andererseits bei notwendigen Kürzungen nicht der Eindruck entsteht, man habe nichts oder nicht genügend geschafft.³ Die 25 Kapitel bilden vier in sich geschlossene Einheiten:

- 1–7 (1. und 2. Philippische Rede): Die Zuspitzung des Konflikts zwischen Cicero und Antonius.
- 8–17 (3. bis 6. Philippische Rede): Ciceros »Kriegserklärung« und ihre hauptsächliche Begründung vor dem Senat und dem römischen Volk.
- 18–22 (7., 8. und 13. Philippische Rede): Zusammenfassende Grundsatzerklärung und drei Einzelaspekte (Exemplum, Prosopopöie und Adynaton).
- 23–25 (Livius und Aufidius Bassus): Ciceros Tod.

Ausdrückliches Anliegen der *classica*-Ausgabe ist die *plūrima lēctiō*. Daher werden einerseits am Rand der lateinischen Texte verhältnismäßig viele Vokabel- und Grammatikhilfen gegeben,⁴ andererseits in den S-Texten grammatikalische Phänomene eingeführt oder zusammengefasst, die man zweifellos auch in einer Systemgrammatik fände, aber nicht so schnell. Die Arbeit mit dem Wörterbuch und der Systemgrammatik wird dadurch keinesfalls überflüssig, sondern kann gezielter und dann gründlicher erfolgen.

¹ Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Abendgymnasium, das Kolleg: Latein*, Hannover 2010, 32.

² Berechnungsgrundlage: 15 Wochen à 2 Doppelstunden à 100 Wörter = 3000 Wörter.

³ Aus folgenden Kapiteln braucht nur eine Auswahl getroffen zu werden: 3 (76 W.), 20 (143 W.), 21 (165 W.), 22 (161 W.) und 24 (33 W.). Zum Verständnis des weiteren Kontextes sollten dann aber die jeweiligen deutschen Ein- und Überleitungstexte gelesen werden.

⁴ 20 der 23 Übersetzungstexte sind, bevor die *classica*-Ausgabe verfasst wurde, bereits zweimal in jeweils einer Lerngruppe der Jahrgangsstufe 10 erarbeitet worden. Die dabei gemachten Erfahrungen haben hoffentlich zu einer Optimierung der Vokabel- und Grammatikhilfen geführt.

Das Zusatzmaterial teilt sich gewissermaßen in ein Fundamentum und ein Additum:

- Die Erläuterungen wichtiger Kernbegriffe sind im Sinne des Kerncurriculums unverzichtbar, und die knappen Überblicke über das weitere Geschehen helfen, die folgenden Texte in ihren historischen Zusammenhang einzuordnen.
- Ob man sich auf die Exkurse in die Historienmalerei und Numismatik einlässt, hängt sicherlich von verschiedenen Faktoren wie den zeitlichen Rahmenbedingungen oder den Interessen der Lerngruppe ab. Wichtig wäre dann aber, die Gemälde und Münzen nicht bloß als nette Illustration zu betrachten, sondern gründlich auszuwerten. Die *classica*-Ausgabe lässt die Schüler hierzu (mit moderatem Anspruch) ihre Methodik reflektieren, ohne zu sehr von der zentralen Aufgabe, der Textarbeit, abzulenken. Ähnliches gilt für die Begleittexte von Konrad Adenauer (S. 46), Uwe Walter (S. 62 f.) und Wilfried Stroh (S. 64 f.).

Ad alterum: Der Anhang hat ebenso wie der Exkurs II («Zentrale Elemente antiker Rhetorik») nur einen Zweck, nämlich für die Prüfungsvorbereitung nützlich zu sein. Es geht nicht um den Transport von vermeintlichem Bildungsgut, auch nicht um eine systematische oder gar enzyklopädische Vollständigkeit, sondern schlichtweg darum, den Schülern etwas Praktisches an die Hand zu geben, mit dem sie sich auf der sicheren Seite wissen können.

Aus dem gleichen Grund orientieren die Arbeitsaufträge sich sehr eng – teilweise wörtlich – an den Aufgaben des niedersächsischen Zentralabiturs der Jahre 2008 bis 2015. Die überwältigende Mehrheit der Operatoren lautet dort »nennen«, »zusammenfassen«, »erklären«, »herausarbeiten«, »erläutern«, »untersuchen«, »analysieren« und »vergleichen«. Das müssen die Schüler aus dem FF können, und das sollen sie mit den Aufgaben der *classica*-Ausgabe gründlich üben. Für die Schülerzeitung einen Bericht über die letzte Senatssitzung schreiben, einen Text (z. B. den über Ciceros Tod) szenisch umsetzen, eine Antonius-Büste aus Salzteig kneten – das alles wird nach dem gegenwärtigen Stand der Didaktik und Schulpolitik in keiner Lateinabiturklausur verlangt werden und musste deshalb in der *classica*-Ausgabe schweren Herzens unberücksichtigt bleiben.

Didaktische Schwerpunkte und »Lernstoff«

Das niedersächsische Kerncurriculum für die Sekundarstufe II (im Folgenden: nds. KC II) gibt, wenn man die leitthemenspezifischen Kompetenzen (S. 32) mit den Basiskompetenzen (S. 24–26) kombiniert, ziemlich klare Anhaltspunkte für eine didaktische Schwerpunktsetzung. Darüber hinaus stellen gerade Schüler oft die Frage, was sie denn konkret für eine Prüfung lernen sollen, wobei sie damit nicht auf Kompetenzen (»können«) abzielen, sondern auf fachliche Inhalte (»kennen«). Es ist hier nicht der Ort, die Kompetenzdebatte erneut aufzurollen. Vielmehr soll der Versuch unternommen werden, die aus gutem Grund oft recht allgemeinen Formulierungen des nds. KC II mit Inhalten zu füllen, die sich speziell auf die Philippischen Reden beziehen.

Die folgende Darstellung ist wie das nds. KC II in die drei Kompetenzbereiche Kultur, Text und Sprache gegliedert. Innerhalb dieser drei Abschnitte sind die z. T. minimal modifizierten Kompetenzerwartungen hierarchisiert, d. h., das im Hinblick auf eine Prüfung Wichtigste steht am Anfang, während Aspekte, die für die Unterrichtsgestaltung zwar auch relevant sind, sich aber für die Formulierung einer Prüfungsaufgabe weniger eignen (z. B. die kritische Auseinandersetzung mit Nachwirkungen der römischen Kultur), ans Ende gerückt sind.

Kulturkompetenz

1. Die Schülerinnen und Schüler stellen exemplarische Inhalte aus den Gegenstandsbereichen Sprache/Literatur, Gesellschaft/Kultur, Politik/Geschichte und Philosophie/Religion dar und setzen sich mit diesen kritisch auseinander. – hier: Ciceros Philippische Reden (Reden gegen Antonius)
 - Verfasst zwischen 2. September 44 und 21. April 43 v. Chr.
 - 14 Reden erhalten, außerdem nicht aussagekräftige Fragmente einer 16. und einer 17. Rede.
 - 4. und 6. Rede vor dem Volk (in einer spontan einberufenen *cōntiō*), 2. Rede nur angeblich, alle anderen tatsächlich im Senat gehalten.
 - 3./4. und 5./6. Rede bilden jeweils ein Paar (Senats-/Volksrede).
 - Datum und Art der Veröffentlichung unklar.
 - Wilfried Stroh hat plausibel gemacht, dass Cicero die 3. bis 14. Philippika analog zu den zwölf Reden seines Konsulatsjahres⁵ und mit Blick auf Demosthenes' zwölf *λόγοι Φιλίππικοί* als Zyklus veröffentlichte⁶ → Exkurs I der *classica*-Ausgabe.
 - Philipp kommt bei Cicero nicht vor; Titel der Reden von Cicero selbst gewählt⁷ in Anspielung auf die Reden, die Demosthenes 351–341 v. Chr. gegen König Philipp II. von Makedonien hielt.⁸

⁵ Vgl. Cic. Att. II 1, 3.

⁶ Stroh, Wilfried, »Die Nachahmung des Demosthenes in Ciceros Philippiken«, in: Olivier Reverdin / Bernard Grange (Hgg.), *Éloquence et rhétorique chez Cicéron*, Vandœuvres, Genf 1982 (= *Entretiens sur l'antiquité classique* 28), 1–40.

⁷ Cic. ad Brut. II 3, 4 (= II 18, 4 der *Tusculum*-Ausgabe), Cic. ad Brut. II 4, 2 (= 3, 2 *Tusculum*).

⁸ Die Zählung der Demosthenes-Reden ist verwirrend, spielt aber für unsere Zwecke keine Rolle; Stroh geht davon aus, dass Cicero zwölf Demosthenes-Reden als Zyklus vorliegen hatte, wenn auch nicht genau die zwölf im Wikipedia-Artikel genannten.

- Gründe für Ciceros Wahl des Titels:
 - Er, der sich als Philosoph mit Platon auf einer Stufe sah, wollte sich nun auch als Redner einem griechischen Vorbild ebenbürtig zeigen.
 - Es gab Parallelen im Kampf beider Politiker gegen eine fundamentale Bedrohung, deren Beseitigung die Bündelung und Eintracht (*concordia*) aller divergierenden innenpolitischen Kräfte notwendig machte.
 - Leitmotive bei Cicero und Demosthenes (von Schülern gut aus den Texten herauszuarbeiten):
 - Umdeutung: Es herrscht zwar nicht formal, aber faktisch Krieg.
 - Diskreditierung: Der Staatsfeind (*hostis*) ist eine Bestie (*bēlua*).
 - Polarisierung: Es geht um die Alternative Freiheit oder Tyrannei.
 - Beschönigung: Die Lage ist günstig, der richtige Moment (καίρος) zum Handeln ist da.
 - Polarisierung: Gefahr im Verzug – jetzt oder nie!
 - Die Philippischen Reden werden im nds. KC II dem Gegenstandsbereich Gesellschaft/Kultur zugeordnet, passen aber genauso gut in die Bereiche Sprache/Literatur (→ Rhetorik) und Politik/Geschichte (→ »politisch-gesellschaftliche Situation nach Caesars Ermordung«, Untergang der römischen Republik).
 - Der Bereich Philosophie/Religion kommt insofern auch zum Tragen, als die Philosophie dem Staatsmann Cicero »im Sinne des Akademiegründers Platon zu einer in der Politik zu verwirklichenden Lebensaufgabe« (Stroh) wurde. Hierauf wird in der *classica*-Ausgabe einerseits mit Strohs Epilog (S. 64f.), andererseits mit einem Schlenker zur Haltung der Stoa gegenüber politischer Betätigung (S. 57) eingegangen.
 - Möglichkeiten der kritischen Auseinandersetzung (erste Impulse für die Unterrichtsgestaltung):
 - Historisch: Hat Cicero die Zeichen der Zeit nicht erkannt? Ist er gescheitert? In welcher Hinsicht ist ein Vergleich mit Stauffenberg zulässig, in welcher nicht?
 - Ethisch: War Ciceros Vorgehen gegen Antonius, war die Wahl seiner Mittel in der damaligen Zeit gerechtfertigt? Welche Maßstäbe legen wir heute an eine politische oder überhaupt an eine öffentliche Auseinandersetzung an?
 - Ästhetisch: Wie wirkt Ciceros Rhetorik auf uns (auch im Vergleich zu Rednern der Neuzeit und Gegenwart)? In welcher Hinsicht kann die Qualität seiner Rhetorik (→ *virtūtēs dicendī*) uns zum Vorbild dienen?
2. Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die politisch-gesellschaftliche Situation nach Caesars Ermordung in Grundzügen, insbesondere der Jahre 44 und 43 v. Chr.
- Caesarmörder haben kein klares Konzept für die Zeit nach dem Attentat. In das Machtvakuum stößt zunächst Antonius, dann der junge Octavian vor.
 - Cicero kämpft vehement gegen Antonius' Dominanzstreben und glaubt nach anfänglichem Zögern,⁹ Octavian vor den Karren des Senats spannen zu können.
 - Caesar hatte eine große Anhängerschaft im Senat (von ihm auf 900 Personen aufgestockt), im Heer (→ Heeresklientel) und in der stadtrömischen *plēbs* (→ »Brot und Spiele«, außenpolitische Erfolge). Seine Diktatur wurde nicht wie Sullas als Terrorregime empfunden, da-

⁹ Vgl. Cic. Att. XVI 8 (= XVI 9 *Tusculum*), XVI 14 (= XVI 16 *Tusculum*).

her war innenpolitisch ein schneller Ausgleich zwischen den Caesarianern und den Caesar-mördern notwendig (→ Beschlüsse der Senatsitzung vom 17. März 44 v. Chr.: Amnestie für die Caesarmörder, Bestätigung der *ācta Caesaris*).

- Cicero bemüht sich um diesen Ausgleich und spielt z. B. Caesars Verantwortung für den Ausbruch des vorigen Bürgerkriegs (49–46 v. Chr.) herunter.
- Antonius und Octavian spitzen den Konflikt zu, indem sie zunächst jeder für sich, später als Triumvirn gemeinsam behaupten, für Caesars Erbe zu kämpfen.
- *Drāmatis persōnae*: Die Schüler sollten auf jeden Fall etwas genauer darüber Bescheid wissen, welche Rolle **Cicero**, **Antonius**, **Octavian** und **Decimus Brutus** in der Auseinandersetzung der Jahre 44/43 v. Chr. spielen. Bei **Hirtius und Pansa** reicht es, zu wissen, dass sie die designierten Konsuln des Jahres 43 sind, auf die Cicero seine Hoffnung setzt, bei **Dolabella**, dass er Suffektkonsul des Jahres 44 und damit Antonius' Amtskollege ist. Über die anderen Personen wird, auch wenn sie historisch bedeutend sind, im Lateinunterricht wohl kein reproduzierbares Wissen verlangt werden; zu ihnen gibt es in der *classica*-Ausgabe *suō locō* kurze Erläuterungen.
 - Cicero: Konsular, Vorkämpfer der alten *libera rēs pūblica* (im Sinne der Optimaten).
 - Marcus Antonius: Caesars letzter Mitkonsul, brachte dessen Erbe an sich und strebt nun offenbar nach Alleinherrschaft.
 - Octavian: Caesars Großneffe, geboren als Gaius Octavius,
 - nennt sich, nachdem er von Caesar testamentarisch adoptiert worden ist, Gaius Iulius Caesar (das übliche Adoptionssuffix *-ānus* hat er selbst nie benutzt, aber Cicero nennt ihn in seinen Briefen Octavianus, und zur Unterscheidung von seinem Großonkel bzw. Adoptivvater nennt man ihn heute Octavian);
 - stellt als gerade Neunzehnjähriger auf eigene Faust eine Privatararmee aus Caesars Veteranen auf, um sein Erbe gegen Antonius' Ansprüche zu verteidigen;
 - besiegt Antonius in den Schlachten von Forum Gallorum (14. oder 15. April 43) und von Mutina (21. April 43), schließt dann überraschenderweise mit ihm und Lepidus das Triumvirat, entzweit sich später wieder mit ihm, besiegt ihn erneut in der Seeschlacht bei Actium (2. September 31), begründet 27 den Prinzipat (»Monarchie in republikanischem Gewand«), erhält vom Senat den Ehrentitel »Augustus«.
 - Octavian spielt in den Philippischen Reden keine so bedeutende Rolle, wie man vor dem Hintergrund des weiteren Verlaufs der Geschichte vielleicht vermuten möchte. Cicero sieht in Octavian und seiner Privatararmee die aktuell stärkste Kraft, Antonius ein für alle Mal zu erledigen, weswegen er sich für eine Billigung von Octavians illegalen Maßnahmen ausspricht; wichtiger sind für ihn aber die legalen (oder zumindest legitimen) hohen Magistrate, weswegen er diesen (v. a. Decimus Brutus) in seinen Philippischen Reden mehr Aufmerksamkeit schenkt als Octavian.
 - Decimus Brutus: entfernter Verwandter des Caesarmörders Marcus Brutus,
 - geht nach den Iden des März als Statthalter wieder in seine Provinz Gallia cisalpina und verweigert gegen Jahresende 44 deren Übergabe an Antonius, obwohl dieser Provinztausch von einer Volksversammlung beschlossen wurde.
 - Obwohl Decimus Brutus gegen die Anweisung eines formal rechtmäßig amtierenden Konsuls und gegen den Beschluss einer Volksversammlung verstößt, sieht Cicero in diesem Verhalten eine wahrhaft republikanische Gesinnung, die es zu verteidigen gelte. Er ruft deshalb den Senat auf, Brutus' Verhalten zu billigen und, da dieser von Antonius in Mutina belagert wird, ein Entsatzheer zu schicken. Im Senat gibt es aber

- viele, die lieber mit Antonius verhandeln als gegen ihn militärisch vorgehen wollen. Das Ringen um eine diplomatische oder militärische Auseinandersetzung steht im Zentrum der 5. bis 9. Philippischen Rede (Schwerpunkt in der *classica*-Ausgabe).
- Hirtius und Pansa: Konsuln 43,
 - fallen beide in der Schlacht von Mutina, weswegen sie in der römischen Geschichtsschreibung immer wieder erwähnt werden.
 - Cicero setzt auf sie große Hoffnungen, weil sie als reguläre Magistrate ein völlig rechtmäßiges *imperium* haben.
 - Dolabella: Suffektkonsul 44,
 - schlägt sich nach den Iden des März zunächst auf die Seite der Caesarmörder, paktiert dann aber mit Antonius, wird später zum *hostis* erklärt.
 - Dolabella spielt in der *classica*-Ausgabe nur eine Nebenrolle. Rhetorisch interessant ist, wie Cicero seine Antipathie gegen seinen ungeliebten Ex-Schwiegersohn verschleiert (Cic. Phil. 1, 29 = Text 3 der *classica*-Ausgabe).
 - Lepidus: Caesarianer,
 - versucht zwischen Antonius und dem Senat zu vermitteln, wird deswegen von Cicero kritisiert;
 - bildet später mit Antonius und Octavian das Triumvirat, in dem er allerdings die schwächste Figur ist.
 - In der *classica*-Ausgabe wird Lepidus mehrfach am Rande berücksichtigt, weil die Schüler ihn aus dem Geschichtsunterricht kennen müssten.
 - Marcus Brutus: Caesarmörder,
 - zieht sich nach den Iden des März zunächst nach Kampanien, dann nach Athen zurück;
 - stellt 43 aus eigener Initiative ein Heer auf und kämpft, vom Senat als Prokonsul bestätigt, im Osten gegen Caesarianer (u. a. gegen Dolabella).
 - Marcus Brutus ist in der (Rezeptions-) Geschichte prominenter als Decimus Brutus; bei Cicero spielt er aber nur in der 10. Philippischen Rede eine nennenswerte Rolle (Schwerpunkt in der Klettischen *libellus*-Ausgabe; in der *classica*-Ausgabe ausgespart, um nicht noch ein neues Fass aufzumachen).
 - Die historische Bedeutung des Marcus Brutus wird in der *classica*-Ausgabe numismatisch reflektiert (S. 19).
 - Gaius Cassius Longinus: Der andere namhafte Caesarmörder,
 - spielt bei Cicero nur in der 11. Philippischen Rede eine nennenswerte Rolle (in der *classica*-Ausgabe ebenfalls weitgehend ausgespart).
 - In der *classica*-Ausgabe wird der historische Kontext sukzessive im Vorspann zu den Übersetzungstexten sowie in Überleitungstexten (»Überblick über das weitere Geschehen«) erläutert.
 - Einen guten zusammenhängenden Überblick – wohl nicht zum Durcharbeiten *en bloc* gedacht – bietet die Klettische *libellus*-Ausgabe (70–75).
 - Alternativ dazu bietet die *classica*-Ausgabe die stark verkürzte und nur mit Vorkenntnissen oder mündlichen Erläuterungen ergiebige, aber in ihrer Dramatisierung deutlicher akzentuierte Übersicht »Eine Tragödie in fünf Akten« nach einer Idee von Wilfried Stroh.

3. Die Schülerinnen und Schüler erklären die Folgen der Philippischen Reden für die Entwicklung des Staates und für Cicero selbst.
 - Für den Staat: Mit seinen Philippischen Reden hat Cicero maßgeblich dazu beigetragen, dass Octavians illegale Maßnahmen vom Senat gebilligt wurden. Dadurch erhielt Octavian ein *imperium*, das er zum Ausbau seiner persönlichen Macht und letztlich zur Liquidierung nicht nur seiner politischen und persönlichen Gegner, sondern auch der alten *rēs pūblica* nutzte.
 - Für Cicero selbst: Mit seinen Philippischen Reden hat Cicero sich Antonius zum Todfeind gemacht. Dieser forderte im Zuge der Proskriptionen, die er als Triumvir durchführen ließ, von Octavian das Zugeständnis, Cicero ermorden zu lassen.

4. Die Schülerinnen und Schüler benennen zentrale Elemente der rhetorischen Theorie: Ziele der Redekunst, Genera und Teile (*partēs*) der Rede, Tätigkeiten (*officia*) des Redners.
 - Siehe hierzu den ausführlichen Kommentar zum Exkurs II (S. 81 f. des vorliegenden Lehrerbandes).

5. Die Schülerinnen und Schüler beschreiben Ciceros Leben und Werk in Grundzügen.
 - Tabellarische Übersicht mit Erläuterungen in der *classica*-Ausgabe (S. 8 f.).
 - Bei der unterrichtlichen Behandlung wäre eine Akzentuierung der beiden Phasen politischer Bedeutungslosigkeit wichtig (→ Ausweichen auf theoretische Werke).

6. Die Schülerinnen und Schüler beschreiben exemplarisch Nachwirkungen der römischen Kultur und setzen sich kritisch mit ihnen auseinander.
 - Das von den Griechen entwickelte und von den Römern tradierte System der Rhetorik gehört neben der Philosophie zum Bedeutendsten dessen, was uns die griechisch-römische Kultur hinterlassen hat.
 - Eine heftige, leidenschaftliche und aggressive Kampfreden wird auch heute noch gelegentlich als Philippika bezeichnet.

Textkompetenz

1. Die Schülerinnen und Schüler analysieren Texte im Hinblick auf autoren- und gattungsspezifische Merkmale / arbeiten die Invektive als Mittel der politischen Auseinandersetzung heraus.
 - Topoi der Invektive: S. 23 der *classica*-Ausgabe.
 - Leitmotive: Antonius ist ein Staatsfeind (*hostis*) und eine Bestie (*bēlua*); er hat keine römischen und keine menschlichen Züge mehr (Verlust von *virtūs* und *hūmānitās*).

2. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten die Zielrichtung der Philippischen Reden Ciceros heraus: Mobilisierung des Senats zum Kampf gegen Antonius durch Diskreditierung des Gegners und Appell an den Gemeinsinn.
 - Diskreditierung des Gegners: Siehe vorige Textkompetenz (Topoi und Leitmotive).
 - Appell an den Gemeinsinn:
 - Leitmotiv der *concordia ōrdinum*, erweitert zum *cōnsēsus omnium bonōrum* (→ S. 45 der *classica*-Ausgabe).

- Wenn der Senat nicht in Ciceros Sinne agiert, versucht dieser, ihn mit dem Hinweis auf die vermeintliche Entschlossenheit der Konsuln, des römischen Volkes, ganz Italiens, der Heerführer und des Heeres unter Druck zu setzen.
- Weitere Leit motive der Mobilisierung s. o., S. 7, zweiter Spiegelstrich.

3. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten Ciceros Kampf für die *libera res publica* heraus.

- Kernbegriff *libertās* (S. 31 der *classica*-Ausgabe):
 - Ab Ende des 6. Jhs. v. Chr. Freiheit von der Königsherrschaft (*rēgnum*).
 - Bis zum Ende der Ständekämpfe (287 v. Chr.) alle gegen die Allmacht der Patrizier angestrebten bzw. errungenen politischen, sozialen und persönlichen Rechte der Plebejer.
 - In der späten Republik (ab 133 v. Chr.) politischer Kampfbegriff
 - der Popularen: Gleichheit aller römischen Bürger vor dem Gesetz, Schutz vor magistratischer Willkür, Forderung fairer Existenzbedingungen;
 - der Optimaten: Wiederherstellung des traditionellen Ordnungsrahmens (für alle *nōbilēs* freie und gleichberechtigte Möglichkeit, sich politisch zu entfalten), Gegenbegriff zu *dominātiō* oder *dominātus* (der unrechtmäßigen und unkontrollierbaren Vormachtstellung eines Einzelnen).
- Problematisierung:
 - War die Republik längst passé, musste alles auf den Prinzipat des Augustus hinauslaufen? (Vorsicht: Keine teleologische Geschichtsauffassung wie z. T. im 19. Jh.!)
 - War Cicero unrealistisch, waren seine Ideale überholt? (Vergleich mit Stauffenberg möglich: Ideale durchaus richtig und der Zeit angemessen.)

4. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten aus lateinischen Texten römische Wertbegriffe [...] und die Stilisierung von Personen heraus und interpretieren diese.

- Die *classica*-Ausgabe bietet kurze Sachtexte zu den Wert- bzw. Kernbegriffen *pietās*, *potestās*, *imperium*, *libertās*, *dignitās*, *gravitās*, *pāx* und *mōs māiōrum*. Aus dem Mittelstufenunterricht sollten v. a. die Kernbegriffe *virtūs*, *auctōritās*, *honōs*, *glōria*, *fidēs* und *grātia* wiederaufgegriffen und ausdifferenziert werden.
- Stilisierung des Antonius: s. o., S. 10, Textkompetenz 1 und 2 (»Invektive als Mittel der politischen Auseinandersetzung« und »Diskreditierung des Gegners«).
- Stilisierung Octavians: Im Sinne der Polarisierung verharmlost Cicero die eklatanten Verfassungsverstöße des jungen Octavian und führt ihn in Phil. 3, 3 (= Text 8 der *classica*-Ausgabe) als *adulēscēns (paene potius puer) incrēdibilī ac dīvinā quādam mente atque virtūte* ein.
 - Fatale Fehleinschätzung der Skrupellosigkeit des Caesarerben.
 - Überraschend optimistischer (oder riskanter) Versuch, Octavian vor den Karren des Senats zu spannen, um ihn nach Erledigung seiner Aufgaben wieder in Reih und Glied treten zu lassen.
- Stilisierung Ciceros: Ciceros ständiger Verweis auf seine edlen Absichten, aufopferungsvollen Bemühungen und geschichtsträchtigen Leistungen kann aus heutiger Sicht penetrant wirken (keine christliche Demut, keine demokratische Égalité), ist aber zu verstehen, wenn man das Konzept des Begriffs *dignitās* berücksichtigt (→ S. 33 der *classica*-Ausgabe).

5. Die Schülerinnen und Schüler erschließen einen lateinischen Originaltext sprachlich und inhaltlich und verfassen eine angemessene Übersetzung.
- Für eine transphrastische Vorerschließung nach Willibald Heilmann¹⁰ eignen sich die Philippischen Reden besonders gut, weil bestimmte Leitmotive immer wieder auftauchen und Ciceros generelle Intention den Schülern von vornherein klar ist.
 - Ebenso eignen sich die Philippischen Reden besonders für das Thema-Rhema-Verfahren,¹¹ weil Ciceros Gedankenführung i. d. R. sehr »logisch« und stringent ist.
 - Hilfen zur Satzerschließung:
 - Kolometrie,
 - Konstruieren (Nachvollzug des grammatikalischen Aufbaus eines Satzes),
 - Analyse (Fragen nach dem Inhalt und den gedanklichen Zusammenhängen).
 - Übersetzung nach der Dreischrittmethode¹² funktioniert bei Ciceros Perioden besonders gut.
 - Vorteil: Klare Abbildung des originalen Gedankengangs.
 - Nachteil: Oft verschachtelter, für das Deutsche nicht idiomatischer Satzbau.
6. Die Schülerinnen und Schüler benennen stilistische Gestaltungsmittel und erläutern ihre Funktion im Kontext / identifizieren und deuten spezifische sprachlich-stilistische Mittel der politischen Rede, z. B. Appell, Interjektion, rhetorische Frage, Polarisierung.
- Liste der sprachlich-stilistischen Mittel (S. 66–69 der *classica*-Ausgabe) geteilt in Fundamentum (= Anhang 3 des nds. KC II) und Additum.
 - Exemplarische Interpretationsskizzen (S. 69 der *classica*-Ausgabe) sollen Schülern eine Vorstellung davon geben, wie man sprachlich-stilistische Mittel funktional deuten kann.
7. Die Schülerinnen und Schüler vergleichen und bewerten Parallel- oder Kontrasttexte.
- Zu Ciceros Polarisierung: Konrad Adenauer, »Wir wählen die Freiheit!«
 - Zu Ciceros Tod: Internet-Blog von Uwe Walter.
 - Zu Ciceros politischer und literarischer Leistung: Epilog von Wilfried Stroh.
8. Die Schülerinnen und Schüler vergleichen lateinische Originaltexte mit [selbstständig recherchierten] Rezeptionsdokumenten und arbeiten die spezifischen Darstellungsmittel heraus.
- Schüler können eher zu Ovids *Metamorphosen* als zu Ciceros Reden Rezeptionsdokumente selbstständig recherchieren.
 - Die *classica*-Ausgabe bietet drei Beispiele für Historienmalerei (Carl Theodor von Piloty, Louis Jean François Lagrenée und William Warren Porter) mit Aufträgen zu methodischer Reflexion.

¹⁰ Willibald Heilmann, »Textverständnis aus der Textstruktur bei der Lektüre lateinischer Prosa«, in: *Der Altsprachliche Unterricht* 18.2 (1975), 5–22; vgl. auch *Der Altsprachliche Unterricht* 56.6 (2013), Themenheft »Texterschließung«.

¹¹ Klaus Weddigen, »Thema und Rhema. Überlegungen zu einer Methode der Texterfahrung«, in: *Der Altsprachliche Unterricht* 31.6 (1988), 7–28.

¹² Dieter Lohmann, »Latein – ein Ratespiel?«, in: *Der Altsprachliche Unterricht* 31.6 (1988), 29–54; ders., »Dynamisches Verstehen – dynamisches Üben«, in: *Der Altsprachliche Unterricht* 38.1 (1995), 71–89.

Sprachkompetenz

1. Die Schülerinnen und Schüler beherrschen einen Grundwortschatz von ca. 1600 (eA) bzw. 1400 (gA) Wörtern bzw. Wendungen und nach Maßgabe der gelesenen Originallektüre einen autoren- und themenspezifischen Aufbauwortschatz / erstellen Wort- und Sachfelder zu den Leitthemen / wenden Kenntnisse der Wortbildungslehre zur Wortschließung an.
 - Zum textchronologischen Lernwortschatz (824 Lemmata) s. u., S. 15 f. des vorliegenden Lehrbandes.
 - Die Erstellung von Wort- und Sachfeldern zum Leitthema ist v. a. in der Phase der Textvorerschließung sinnvoll. Diese Felder können punktuell nach der Übersetzung durch Synonyme und Antonyme erweitert werden.
 - Ausgewählte Phänomene der Wortbildungslehre werden im Anhang und in der Vokabelspalte der *classica*-Ausgabe reflektiert.

2. Die Schülerinnen und Schüler identifizieren lektürebezogen Besonderheiten der Formenlehre.
 - Damit ist v. a. gemeint:
 - Gen. Sg. der o-Dekl. auf *-ī* statt *-īī*,
 - Akk. Pl. der 3. Dekl. auf *-īs* statt *-ēs*,
 - Kurzformen im Perfekt durch Ausfall von *-v-*, *-vi-* bzw. *-ve-*,
 - keine Assimilation (Orthographie der Handschriften und damit auch der wissenschaftlichen Textausgaben schwankt beträchtlich; Gewöhnung der Schüler an nicht assimilierte Formen empfohlen),
 - gelegentlich 2. Sg. Pass./Dep. auf *-re* statt *-ris* (kommt in den Philippischen Reden sehr selten vor, gehört aber zu den Basiskompetenzen).
 - 3. Pl. Ind. Perf. Akt. auf *-ēre* statt *-ērunt*, Gen. Pl. auf *-um* statt *-ōrum* und historischer Infinitiv sind für die Philippischen Reden irrelevant.

3. Die Schülerinnen und Schüler analysieren, erläutern und übersetzen (typische syntaktische Phänomene der Philippischen Reden).
 - Komplexe Satzgefüge (u. a. Perioden → eher Text- als Sprachkompetenz) werden in der *classica*-Ausgabe z. T. kolometrisch gesetzt oder durch größere Spatien vorstrukturiert.
 - Alle im nds. KC II genannten Phänomene (Relativsätze ohne Bezugswort, Verschränkung eines Relativsatzes mit AcI, Genitivus possessivus bei unpersönlich gebrauchtem *est*, Inversion von Konjunktionen) und weitere werden in der *classica*-Ausgabe teils mit speziellen S-Texten erläutert, teils als »Grammatikalische Stolpersteine« zusammengefasst (s. u., S. 15).
 - Etwas aus der didaktischen Mode gekommen, aber weiterhin sinnvoll ist, diese Phänomene anhand von mehreren Einzelsätzen einzuschleifen. Dass solche isolierten Übungen nicht verwerflich, sondern sogar sehr hilfreich sind, wird jeder bestätigen, der ernsthaft ein Musikinstrument erlernt (→ Etüden) oder Sport treibt (→ Bewegungsabläufe).¹³

¹³ Wer keine eigenen Sätze extemporieren möchte, findet viel Material bei Heinz Papenhoff / Hans Gappa, *Exercitationes Novae, Übungsbuch für den lateinischen Grammatikunterricht neben der Lektüre*, Göttingen ⁴1975 (¹1965); Reinhold Koller / Friedrich Maier, *Subsidia Latina, Autorenbezogene Begleitgrammatik – Mittelstufe*, Bamberg 1993; Friedrich Maier, *Die Version aus dem Lateinischen. Ein grammatisches Begleitbuch für den Lektüreunterricht*, Bamberg ³1990 (¹1977).

Zur Arbeit mit der *classica*-Ausgabe

Die *classica*-Ausgabe der Philippischen Reden ist so angelegt, dass man in der ersten Stunde eines normalen Schulhalbjahres ohne jedwedes Vorgeplänkel sofort mit Text 1 beginnen und die Abschnitte des Einleitungsteils didaktisch sehr variabel zur Integration des Gelernten nachschieben kann. In einem verkürzten Schulhalbjahr (z. B. dem vierten Halbjahr der Qualifikationsphase) könnte man nach der Lektüre des Vorspanns zu Text 1 oder nach einem kurzen Lehrervortrag über den historischen Kontext (ggf. mit der Zeittafel, S. 10) gleich zu Text 8 springen.

Standards und Kompetenzen (S. 7)

Die Reihe *classica* pflegt die erwarteten Standards und Kompetenzen nicht unbedingt wörtlich, sondern in adressatengerechten Formulierungen aufzulisten, um den Schülern Kriterien für ihre Selbstevaluation an die Hand zu geben. Es empfiehlt sich, den Katalog nicht zu Beginn des Halbjahres, sondern immer wieder im Laufe der Lektüre zu behandeln, um den entsprechenden Lernfortschritt und das noch Ausbleibende festzustellen.

Marcus Tullius Cicero und seine Zeit (S. 8f.)

Die Zeittafel unterscheidet drucktechnisch zwischen Daten zu Cicero (schwarz) und Daten zum historischen Kontext (grau). Sie ersetzt nicht die Lektüre einer Biographie bzw. historischen Darstellung, sondern soll deren Ergebnisse zusammenfassen und für die Leitfragen der Lektüre akzentuieren. Zugleich könnte sie den Ausgangspunkt – nicht mehr! – für Referate bilden.

Eine Tragödie in fünf Akten (S. 10f.)

Da es schon genug gute Einführungen in den historischen Kontext der Philippischen Reden gibt, die allerdings oft Gefahr laufen, den Leser zu überfrachten und von der eigentlichen Lektüre abzulenken, werden in der *classica*-Ausgabe die nötigen Hintergrundinformationen *suō locō* gegeben, sodass der Überblick über die Ereignisse sich sukzessive im Laufe der Lektüre aufbaut. Das Kapitel »Eine Tragödie in fünf Akten« greift eine Idee von Wilfried Stroh auf und ist gewissermaßen ein Programmzettel, anhand dessen man sich immer wieder vergewissern kann, wo man in der Lektüre gerade steht. Die Stichpunkte werden jeweils in den Vorspannen und K-Texten der *classica*-Ausgabe erläutert.

Sprachlich-stilistische Mittel (S. 66–69)

Das Fundamentum entspricht dem Anhang 3 des nds. KC II, der wiederum auf einer Liste des niedersächsischen Altphilologenverbandes basiert, die Rickmer Freise, Matthias Hengelbrock und Henning Lühken 2009 im Auftrag des Niedersächsischen Altphilologenverbandes (NAV) erstellt haben;¹⁴ die lateinischen Beispiele wurden aus der *classica*-Ausgabe neu zusammengestellt. Die Kenntnis dieser sprachlich-stilistischen Mittel wird vom nds. KC II empfohlen, und man kann davon ausgehen, dass entsprechende Abituraufgaben mit diesen 25 Mitteln vollständig zu lösen sind.

¹⁴ Beratend mitgewirkt haben seinerzeit außerdem Dirk Boberg, Martina Laue, Dr. Friedgar Löbker, Dr. Maria Lühken, Dietmar Nagel, Bruno Schmitz und Sylvia Thiele.

Das Additum rettet einerseits Phänomene, die im ersten Konzept der NAV-Liste standen und dann aus Gründen der didaktischen Reduktion verworfen wurden; andererseits listet es Phänomene auf, die in den Philippischen Reden öfter vorkommen und den spezifischen *color Latinus* ausmachen. Auf Stilmittel wird in der rechten Fußzeile der Übersetzungskapitel verwiesen, und sie sollten dann entsprechend thematisiert werden. Selbstverständlich ist es nicht nur erlaubt, sondern sogar eine besonders gute Leistung, wenn die Verwendung von sprachlich-stilistischen Mitteln des Additums auch in Klausuren nachgewiesen und erklärt wird.

Die Interpretationsskizzen (S. 69, untere Hälfte) sind in der Tat nur das, was ihr Name sagt, nämlich Skizzen, die von den Schülern mit ein, zwei weiteren Sätzen ausgeführt werden sollten. Hier geht es nur darum, exemplarisch vorzuführen, wie man Zitate und Belege formal richtig anführt, wie man Anführungszeichen, Klammern und Markierungen korrekt setzt und in welche inhaltliche Richtung eine funktionale Erklärung gehen kann.¹⁵

Sprachliche Besonderheiten (S. 70)

Die ersten fünf Punkte dieser Liste entsprechen den Vorgaben des nds. KC II, soweit sie auf die Philippischen Reden zutreffen. Vor Klausuren sollten die Schüler diese Liste einfach noch einmal durchgehen. Der sechste Punkt dient dazu, den Aufbau ciceronianischer Perioden nicht nur syntaktisch, sondern auch sachlogisch als i. d. R. sehr klar zu begreifen.

Grammatikalische Stolpersteine (S. 71)

Schon an der Nomenklatur wird deutlich, dass hier ein ungewöhnlicher Ansatz verfolgt wird. Der Verfasser hat einfach einmal die neun häufigsten Phänomene zusammengestellt, die seinen eigenen Schülern oft Probleme bereiten, obwohl sie z. T. schon in der Lehrbuchphase, spätestens aber in der Caesarlektüre eingeführt und ausgiebig geübt wurden. In der Hoffnung, dass ein steter Tropfen dann doch irgendwann einmal den Stein höhlt, wird auf diese Liste im Unterricht immer wieder punktuell, bei der Klausurvorbereitung *in tōtō* zurückgegriffen. Dieser Ansatz kann beliebig modifiziert werden; auf jeden Fall scheinen Schüler für solche Knoten im philologischen Taschentuch dankbar zu sein.

Hilfen zur Wortschließung (S. 72)

Diese Liste ist selbsterklärend. Sie soll einerseits die Notwendigkeit, unbekannte Vokabeln im Wörterbuch nachzuschlagen, verringern, andererseits das Lernen von Vokabeln unterstützen.

Lernwortschatz (S. 73–95)

Auf den ersten Blick mag es verwundern, dass hier wirklich alle Vokabeln aufgelistet sind, die nicht als Lesevokabeln zu den einzelnen Kapiteln angegeben werden, also auch *et* und *nōn*. Dahinter steckt allerdings die Erfahrung, dass selbst leistungsstarke Schüler Vokabeln vergessen, deren Kenntnis man als Lehrer für selbstverständlich halten möchte. Wenn man indes solche Listen zu jeder Lektüre akribisch führt, wird einem schnell klar, dass bestimmte Vokabeln, die

¹⁵ Vgl. Rainer Nickel, »Die sogenannten Stilmittel und die Interpretation lateinischer Texte«, in: *Der Altsprachliche Unterricht* 22.6 (1979), 31–42.

statistisch zu den 1248 häufigsten gehören, im eigenen Oberstufenunterricht nie vorkommen.¹⁶ Umgekehrt kann ein autorenspezifischer Aufbauwortschatz sinnvollerweise nur auf der Basis der Unterrichtslektüre erworben werden, nicht durch das Abklappern einer entsprechenden Liste. Die Arbeit mit einem textchronologischen Lernwortschatz, der auch *et* und *nōn* umfasst, hat eine Reihe von Vorteilen:

- Höhere Lernmotivation: Es werden nur diejenigen Vokabeln gelernt bzw. wiederholt, die aktuell gebraucht werden.
- Erhöhung des Lektüretempos: Die Texte sind lexikalisch vorentlastet.
- Verbesserung des Sprachempfindens: Man gewinnt viel besser als beim Abarbeiten einer rein statistischen Liste einen organisch gewachsenen Eindruck vom Wortschatz der gelesenen Texte.
- Entlastung des Stundenbeginns: Auf das Vokabelabfragen kann u. U. auch einmal – aber nicht zu häufig! – verzichtet werden, da ja auch bei der Übersetzungsarbeit klar wird, ob die Vokabeln gelernt worden sind oder nicht.
- Erleichterung der Klausurvorbereitung: Mithilfe der alphabetischen Liste (S. 109–113 des vorliegenden Lehrerbandes) kann man schnell prüfen, welche Vokabeln einer Klausur un­länglich gelernt bzw. wiederholt worden sind, und seine Vokabelhilfen darauf abstimmen.
- Formale Absicherung: Mit den 824 Vokabeln der *classica*-Ausgabe ist in einem Halbjahr bereits genau die Hälfte dessen gelernt bzw. wiederholt worden, was laut nds. KC II als Grundwortschatz auf erhöhtem Anforderungsniveau deklariert ist.

Der offenkundige Nachteil dieses Verfahrens ist, dass nicht der gesamte Grundwortschatz warmgehalten wird – aber wird er das bei anderen Verfahren denn wirklich?

Das Bedeutungsspektrum, das im Lernwortschatz der *classica*-Ausgabe angegeben wird, ist mit Blick auf die Lektüre weiterer Autoren etwas breiter als das der Lehrbücher und traditionellen Wortkunden, aber nicht so breit wie das eines richtigen Wörterbuchs. Es wurde dem *Thesaurus Latinus* entnommen und an einigen Stellen den aktuellen Bedürfnissen angepasst.¹⁷

Zur Methodik: Je nach Stand der Lektüre werden von einer zur nächsten Stunde bis zu 30 Vokabeln aufgegeben; eine vorherige Besprechung im Unterricht wird i. d. R. ergeben, dass 50 bis 70 Prozent davon den Schülern bereits irgendwann einmal als Lernvokabeln begegnet sind, sodass über solch ein Pensum – zumal in der Oberstufe – keine Debatten mehr geführt werden dürften. In den ersten Kapiteln wird man auf diese Weise mit den Vokabeln zwar etwas hinterherhinken, doch spätestens nach vier Wochen (eher früher) dürfte der Pegel auf Normalnull stehen, sodass man das Pensum der neuen Vokabeln senken und dafür alte ein zweites Mal aufgeben kann.

Literaturhinweise (S. 96)

Hier werden nur Titel aufgeführt, die für fünfzehn- bis neunzehnjährige Schüler geeignet sind, darunter durchaus auch einige »Schinken«, die aber flüssig zu lesen sind. Vor allem Strohs kurze Cicero-Biographie und der Sammelband von Hölkeskamp/Hölkeskamp werden den Schülern sicherlich viel Lesevergnügen bereiten.

¹⁶ Der Bamberger Wortschatz (Clement Utz, *adeo-NORM*, Bamberg 2001) zählt hierzu *anus*, *nūbere*, *nūptiae*, *ō*, *pote est*, *potior*, *prex* (*sic!*) und *prōrsus*.

¹⁷ Matthias Hengelbrock, *Thesaurus Latinus. Vokabeln und Formen zum Nachschlagen*, Göttingen 42016 (12009).

Zur Arbeit mit dem Lehrerband

Der Lehrerband will einerseits Hilfen für eine schnelle Unterrichtsvorbereitung geben; diesbezüglich sind vor allem die Abschnitte »Anregungen zur Unterrichtsgestaltung« und »Aufgaben« relevant.¹⁸ Andererseits möchte er die historischen und gedanklichen Kontexte etwas näher beleuchten und denjenigen, die einen interessanten Aspekt punktuell vertiefen möchten, Hinweise auf ausgewählte Fragen der Forschung geben. Es empfiehlt sich, immer erst den lateinischen Text mitsamt der Einleitung der *classica*-Ausgabe zu lesen, bevor man zum Lehrerband greift; die K-, T- und S-Texte können dabei vorläufig außer Acht gelassen werden.

Gedankengang

Zu Beginn eines jeden Kapitels steht der ungewöhnliche Versuch, Ciceros Gedankengang so frei zu paraphrasieren oder gar auszugestalten, dass wirklich klar wird, was der Redner meint. Dabei werden Sachverhalte, die Ciceros Zuhörern im Gegensatz zu heutigen Lesern bekannt waren und auf die er deshalb nicht *expressis verbis* eingehen musste, ausgeführt. Zweitens werden die Enthymeme, also die rhetorischen Schlüsse, bei denen eine Prämisse oder manchmal auch die Konklusion fehlt, zu vollständigen Syllogismen aufgefüllt. Drittens wird der Subtext in Worte gefasst, wobei dies zweifellos immer auch schon eine Interpretation ist, die überprüft werden muss.¹⁹ Dass bei alledem manchmal auf ein recht umgangssprachliches Niveau gesunken oder gar zu anachronistischen Metaphern gegriffen wird, ist Bestandteil dieses Verfahrens.

Es ist nicht auszuschließen, dass dies manchen als Verstoß gegen die hehren Prinzipien der Klassischen Philologie vorkommt. Indes hat dieses Verfahren sich im Unterricht äußerst bewährt, und wenn Schüler sich auf diese Weise Klarheit über die Aussagen und die Intention des Textes verschafft haben, wird die Frage, warum Cicero es denn nicht klar sagt, ergiebige Diskussionen über den Originaltext auslösen können.

Kommentar

Der Kommentar nimmt den Kontext eines jeden Kapitels in den Blick und setzt dabei als bekannt voraus, was in der *classica*-Ausgabe bereits erläutert ist. Es sei ausdrücklich festgehalten, dass er sich ebenso wie viele Erläuterungen der *classica*-Ausgabe oft auf Manfred Fuhrmanns vorzügliche Einleitung und seine knappen, aber sehr ergiebigen Erläuterungen in der zweisprachigen *Tusculum*-Ausgabe stützt, auch wenn dies nicht jedes Mal einzeln vermerkt ist, weil sonst der Fußnotenapparat ins Unermessliche angeschwollen wäre. Es sind eben die Schultern eines Riesen, auf die der Zwerg sich stellt, um weiter zu sehen.

¹⁸ Deshalb haben Verfasser und Verlag sich dazu entschlossen, den Seitenumbruch auch unter Inkaufnahme weißer Flecken so zu gestalten, dass die Kapitel oder auch nur einzelne Abschnitte für sich ausgedruckt und separat in die Mappe der Unterrichtsvorbereitung gelegt werden können.

¹⁹ Vgl. Hans-Joachim Glücklich, »Hinter den Texten...«, in: *Der Altsprachliche Unterricht* 54.3 (2011), 4–13.

Anregungen zur Unterrichtsgestaltung

Die Anregungen sind wirklich nur als erste Impulse für diejenigen zu verstehen, denen bei der Lektüre des lateinischen Textes spontan kein zündender Gedanke kommt. Sie beziehen sich hauptsächlich darauf, wie man den lateinischen Text möglichst schnell und sicher in den Griff bekommen kann und wo sprachliche bzw. gedankliche Fallen lauern, die man auf den ersten Blick vielleicht übersieht. Die Anregungen beanspruchen nicht, den Königsweg zu beschreiben, und sind i. d. R. auch nicht besonders innovativ. Es geht hierbei nämlich nicht um didaktisch-metho- dische Sternstunden, sondern um das tägliche Geschäft, in dem die Auseinandersetzung mit Ciceros Philippischen Reden nur einen Bruchteil der gesamten pädagogischen und administra- tiven Aufgaben ausmacht.

Da die Planung einer Unterrichtsreihe und einer Stunde nicht von der Sache, sondern von der Lerngruppenanalyse auszugehen hat und dementsprechend sehr individuell ausfallen muss, wird im Lehrerband auf rein theoretische Entwürfe verzichtet.

Aufgaben

Mit den Arbeitsaufträgen der *classica*-Ausgabe sind die lateinischen Texte und die Zusatzmate- rialien nicht erschöpfend behandelt. Eine zu lange Liste vorformulierter Aufgaben könnte aber erdrückend oder gängelnd wirken, weswegen hier nur erste Impulse gegeben werden. Selbst- verständlich müssen nicht immer alle Aufgaben bearbeitet werden; vor allem bei denjenigen, die sich auf das jeweilige Zusatzmaterial beziehen, ist kritisch zu prüfen, ob man sich überhaupt auf diese Seitenwege begeben möchte. Umgekehrt ist zu beachten, dass in fast allen Arbeitsauf- trägen der *classica*-Ausgabe die standardisierten Operatoren Anwendung finden. Den Schülern muss also klar sein, was genau sie laut EPA und nds. KC II machen sollen.²⁰

Zu den Aufgaben werden im vorliegenden Lehrerband Lösungsskizzen formuliert, die nur die wesentlichen Aspekte festhalten, auf welche die Schüler mündlich oder schriftlich eingehen sol- len. Alles Weitere wird ein lebendiger Unterricht viel besser hervorbringen.

²⁰ Zu beachten ist beispielsweise der Unterschied zwischen »erklären« und »erläutern« oder zwischen »deuten« und »interpretieren«.

1. Ciceros Verhalten im März 44 (1,1)

Gedankengang

Vor meinen Ausführungen zur aktuellen politischen Lage möchte ich zunächst kurz rechtfertigen, warum ich am 1. Juli 44 Rom verlassen habe und am 31. August zurückgekehrt bin. Solange ich hoffen konnte, dass nach Caesars Tod die alte Ordnung, in der die Politik vom Rat und Einfluss des Senats bestimmt wurde, wiederhergestellt würde, hielt ich es für geboten, umsichtig auf dem Posten eines Konsulars und anerkannten Senators zu bleiben. Und das habe ich auch getan: In der Senatssitzung, die am 17. März im Tempel der Tellus stattfand, legte ich die Basis für einen politischen Ausgleich, indem ich mich für eine Amnestie der Caesarmörder einsetzte. Mein Vorbild waren dabei die attischen Demokraten, die 403 v. Chr. den Angehörigen des von ihnen beseitigten oligarchischen Regimes Straffreiheit zugestanden hatten.

Kommentar

In seiner 1. Philippischen Rede bemüht Cicero sich trotz deutlicher Kritik an Antonius und dessen Kollegen Dolabella grundsätzlich noch um eine Vermittlung zwischen den beiden amtierenden Konsuln und dem Senat. Deshalb verweist er schon in § 1 auf sein Verhalten im März 44, das zumindest oberflächlich auf einen Ausgleich der Interessen hinauslief (einerseits Bestätigung der *acta Caesaris*, andererseits Amnestie der Caesarmörder). Hinter dem gleich zweifach vortragenen Gedanken, dass jede Form von *discordia* beseitigt werden solle (vgl. Z. 17 f.), schimmert bereits Ciceros politisches Programm der *concordia ordinum* (vgl. S. 45 der *classica*-Ausgabe).

Am 1. August hatte Caesars Schwiegervater Lucius Calpurnius Piso im Senat eine mutige Rede gegen Antonius gehalten, allerdings ohne die von ihm (und im Nachhinein auch von Cicero) erhoffte Resonanz. Antonius verhielt sich daraufhin dem Senat gegenüber etwas konzilianter, allerdings nur scheinbar, denn am 1. September beantragte er, dass zukünftig allen Götterdankfesten ein Tag zu Ehren Caesars hinzugefügt werden solle, was einen Affront gegen alle Anhänger der alten republikanischen Ordnung darstellte. Cicero, der erst tags zuvor nach Rom zurückgekehrt war, blieb dieser Senatssitzung fern, was wiederum ein so eklatanter Affront gegen den prominenteren der beiden Konsuln war, dass Antonius drohte, Ciceros Haus einreißen zu lassen. Die Fronten waren also wieder verhärtet, und als Cicero am 2. September die vorliegende Rede zur eigenen Rechtfertigung hielt, zog Antonius es seinerseits vor, der Senatssitzung fernzubleiben. Vor diesem Hintergrund ist die Richtung, die Cicero zu Beginn seiner Rede einschlägt, bemerkenswert.

Anregungen zur Unterrichtsgestaltung

Die fast durchgehend kolometrische Aufbereitung des ersten Textes will ein lineares Vorgehen unter Verzicht auf eine transphrastische Vorerschließung nahelegen, damit die Schüler möglichst früh einen Sinn für den syntaktischen und logischen Aufbau von Ciceros Gedankenführung entwickeln. Die hierarchische Ordnung der einzelnen Kola soll allerdings noch bestimmt werden, sei es im gemeinsamen Unterrichtsgespräch, sei es in Einzel- oder Partnerarbeit. Abhängig von der Lerngruppenanalyse müsste ggf. das grammatikalische Phänomen der relativischen

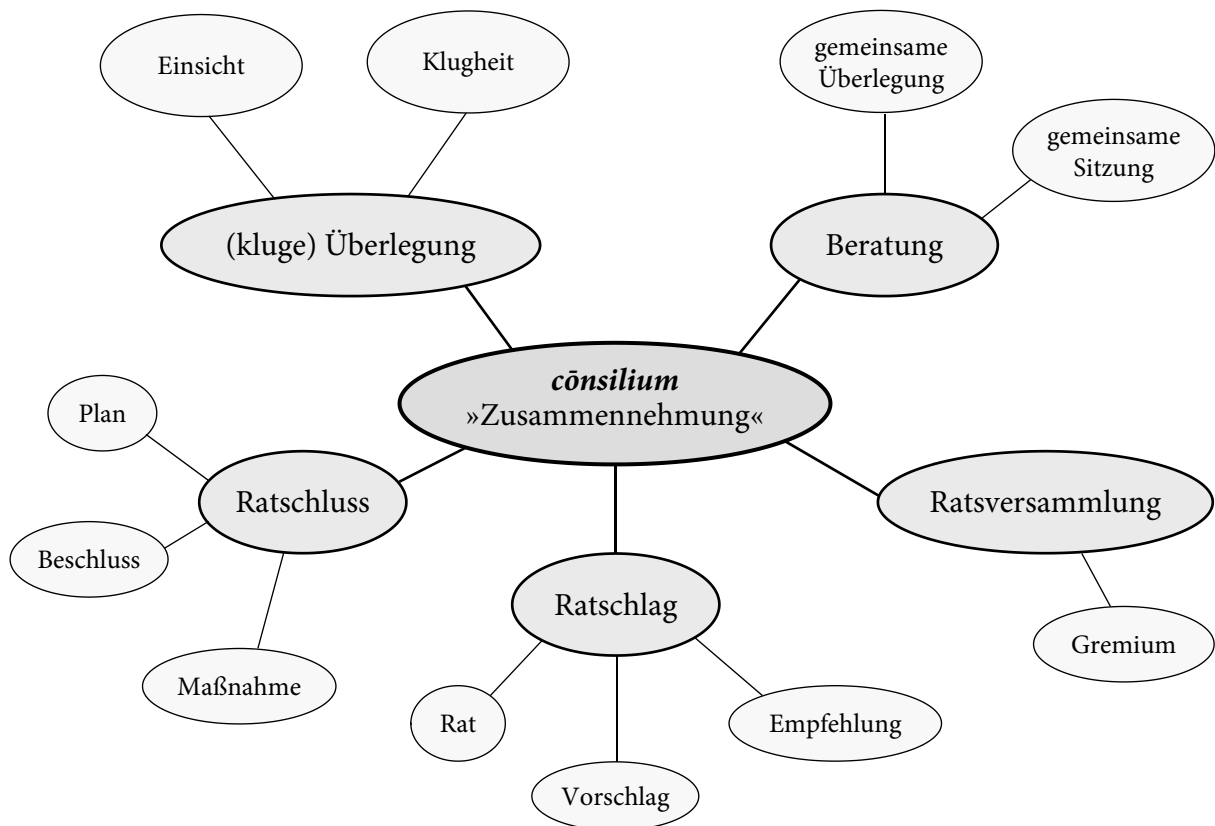
Verschränkung zur Vorentlastung wiederholt bzw. erarbeitet werden (S-Text, S. 13 der *classica*-Ausgabe).

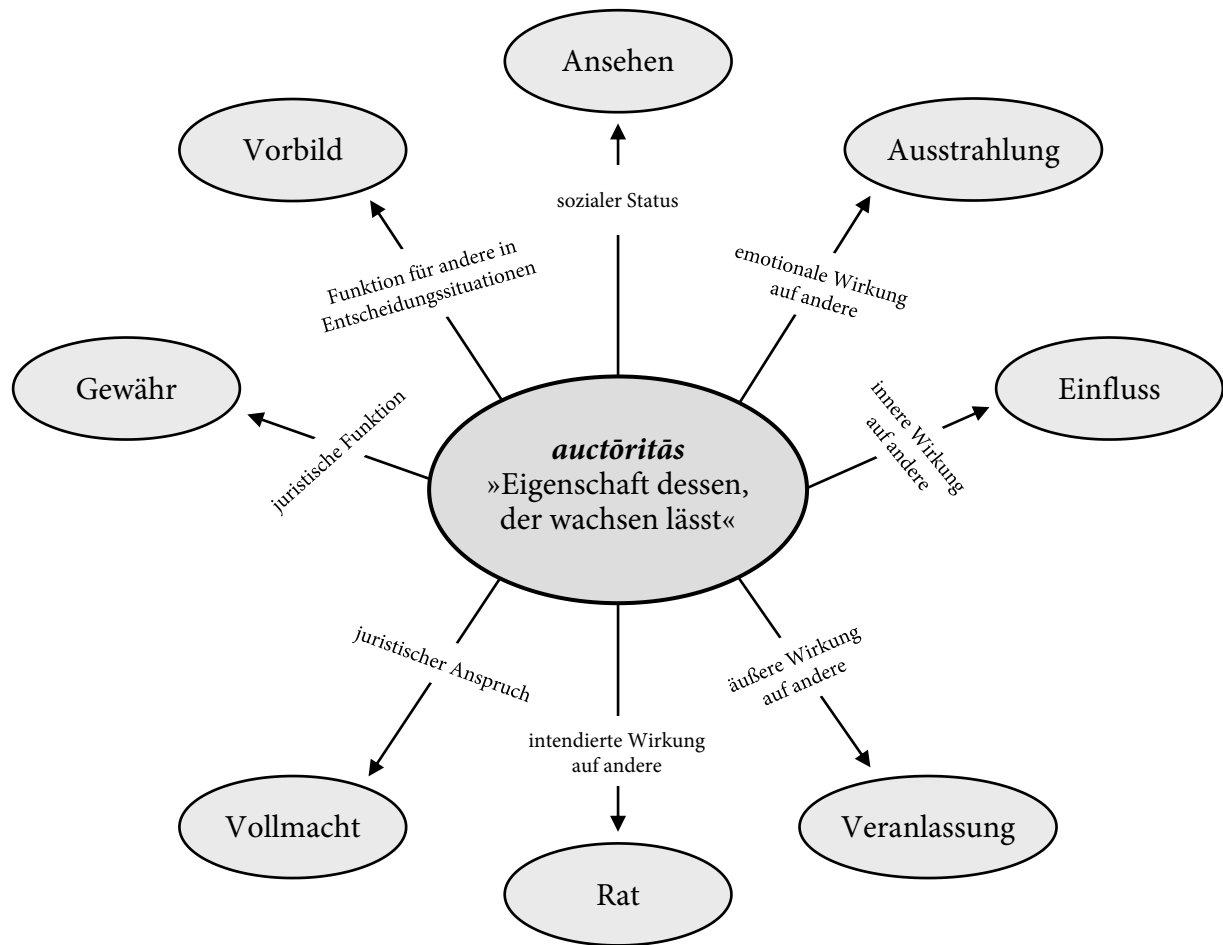
Wenn auf eine transphrastische Vorerschließung nicht verzichtet werden soll, müsste der Blick einerseits auf das Sachfeld »Politik« (*rēs pūblica, patrēs cōnscrīptī, cōnsilium, auctōritās, cōn-sulāris, senātōrius, aedēs Tellūris* [vgl. K-Text, S. 13], *templum, civitās*), andererseits auf die Verbalinformationen der 1. Sg. gelenkt werden (Cicero will etwas sagen, meint etwas, will etwas darlegen, hoffte etwas, beschloss etwas, wich nicht aus, wandte seine Augen nicht ab, legte Fundamente, erneuerte etwas, nahm etwas in Anspruch, meinte etwas). Wünschenswert wäre dann allerdings, dass dieser Unterrichtsschritt nicht zu viel Zeit in Anspruch nimmt, um noch in einer Doppelstunde den gesamten Text (100 Wörter) mit einer Arbeitsübersetzung in den Griff bekommen zu können.

In der folgenden Einzelstunde können die Aufgaben bearbeitet werden; ihre Ergebnisse sollten in eine Überarbeitung der vorläufigen Übersetzung eingebracht werden, entweder mit Blick auf eine klarere bzw. zielsprachengerechtere Formulierung des Gedankengangs oder mit dem Ziel einer möglichst genauen Abbildung der vom Autor angelegten sprachlich-stilistischen Struktur.

Aufgaben

- 1 Klären Sie mit Hilfe eines Wörterbuchs das Bedeutungsspektrum von *cōnsilium* und *auctōritās* (vgl. Z. 6); erstellen Sie hierzu ggf. eine Mindmap oder ein Rondogramm.





Die konkrete Gestalt der Mindmap bzw. des Rondogramms²¹ hängt selbstverständlich von dem im Unterricht eingeführten Wörterbuch ab. Sie kann auch gemeinsam im Unterrichtsgespräch entworfen werden, indem einzelne bereits bekannte Wortbedeutungen gesammelt und zueinander in Beziehung gesetzt (Mindmap) bzw. kategorisiert (Rondogramm) werden.

Auf die Ergebnisse dieser Aufgabe kann in Kap. 14 (Aufgabe 2) und Kap. 18 (Aufgabe 1b) zurückgegriffen werden.

2 Arbeiten Sie aus dem Text heraus, worauf Cicero bei seiner Selbstdarstellung besonderen Wert legt.

Cicero habe standhaft (*manendum mihi statuēbam*, Z. 8; *nec verō usquam discēdēbam*, Z. 10) und wachsam (*quasi in vigiliā quādam*, Z. 8; *nec ā rē publicā dēiciēbam oculos*, Z. 11) die ihm eigene politische Stellung (*vigilia quaedam cōsulāris ac senātōria*, vgl. Z. 8 f.) gehalten, solange noch Hoffnung auf Wiederherstellung der alten republikanischen Ordnung bestanden habe (*egō cum spērārem aliquandō ad vestrum cōsiliū auctōritātemque rem publicam esse revocātam*, Z. 5 f.). Er habe nach Kräften (*quantum in mē fuit*, Z. 13) die Basis für einen politischen Ausgleich geschaffen (*iēcī fundāmenta pācis*, Z. 13 f.) und sich nach griechischem Vorbild (*Athēniēnsium exemplum*, Z. 15) dafür eingesetzt, die Zwistigkeiten der Vergangenheit nicht nur ruhen, sondern auch völlig vergessen zu lassen (*omnem memoriā discordiārum obliviōne sempiternā dēlendā cēnsū*, Z. 18 f.).

²¹ Zur Anlage und didaktischen Funktion eines Rondogramms vgl. Theo Wirth / Christian Seidl / Christian Utzinger, *Sprache und Allgemeinbildung. Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium*, Zürich 2006, 205–219.

3 Generelle Aufgabe für alle Übersetzungstexte dieser Ausgabe: Belegen Sie die in der rechten Fußzeile genannten (und ggf. noch weitere) sprachlich-stilistische Mittel am Text und erklären Sie deren Funktion im Textzusammenhang.

Bei der sprachlich-stilistischen Untersuchung eines Textes ist nicht nur die Verwendung bestimmter Mittel nachzuweisen, sondern auch deren konkrete Funktion im betreffenden Zusammenhang zu erklären. Es muss also deutlich gemacht werden, was inhaltlich hervorgehoben bzw. welcher Eindruck beim Leser geweckt wird. Exemplarische Interpretationsskizzen für die Hand der Schüler finden sich auf S. 69 der *classica*-Ausgabe.

- In dem Hendiadyoin »ad vestrum cōnsilium auctōritātemque« (Z. 6) kann von den formal einander beigeordneten Begriffen »cōnsilium« (»Rat«) und »auctōritās« (»Einfluss«) einer dem anderen untergeordnet werden (»zu eurem einflussreichen Rat« oder »zu eurem beratenden Einfluss«). Dadurch betont Cicero, dass für ihn der Rat und der Einfluss des Senats als Basis des republikanischen Staatswesens (»rēs pūblica«) eine feste, notwendige Einheit bilden.
- Die Hyperbel »omnem memoriā discordiārum obliviōne sempiternā dēlendā cēnsuī« (Z. 18 f.) formuliert etwas Unmögliches, nämlich eine aktive Herbeiführung immerwährenden Vergessens, und zwar bezogen auf die gesamte Erinnerung an alle politischen Zwistigkeiten vor und unmittelbar nach Caesars Ermordung. Mit dieser Übertreibung macht Cicero deutlich, für wie wichtig er es hält, dass die Magistrate und Senatoren nach den Iden des März wieder zu dem Gegenteil von »discordia«, nämlich zu »concordia« (»Eintracht«) finden, was einem Leitgedanken seines politischen Programms entspricht.
- Die Inversion »quō tum in sēdandīs discordiīs ūsa erat cīvitās illa« (Z. 17) lenkt in betonter Endstellung den Blick noch einmal auf die als vorbildlich deklarierten Athener des Jahres 403 v. Chr. Damit ist implizit der Appell an die Senatoren des Jahres 44 verbunden, dem historischen Vorbild nachzueifern und im eigenen Staat für einen politischen Ausgleich zu sorgen.
- Das Polysyndeton »et profectiōnis et reversiōnis meae« (Z. 3 f.) gliedert Ciceros Rede vorhaben klar in zwei gleichgewichtige Abschnitte: Er will einerseits rechtfertigen, warum er Rom am 1. Juli 44 verlassen hat, andererseits, warum er entgegen seinem ursprünglichen Plan, bis zum Jahreswechsel und damit bis zum Amtsantritt der neuen Konsuln auswärtig zu bleiben, bereits am 31. August 44 zurückgekehrt ist.

Welchen Anspruch man an die inhaltlich-funktionale Erklärung stellt, hängt selbstverständlich auch davon ab, was an Hintergrundwissen bereits erarbeitet worden ist. Als Minimum ist auf jeden Fall eine nachvollziehbare textimmanente Erklärung zu erwarten.

Für die Bewertung (v. a. in Klausuren) sei folgendes Verfahren vorgeschlagen: Für den richtigen Fachbegriff und den formal korrekten Textbeleg wird jeweils eine Berechnungseinheit (BE) vergeben, für die Erklärung je nach Ausführlichkeit (i. d. R. nicht mehr als zwei Sätze), Plausibilität oder gedanklicher Tiefe ein bis zwei weitere BE. Mit der Benennung, dem Nachweis und der inhaltlich-funktionalen Erklärung von fünf sprachlich-stilistischen Mitteln kann man also maximal 20 BE erreichen; bei vier oder drei sprachlich-stilistischen Mitteln sind es 15 bzw. 12 BE.

Aus den Vorgaben des nds. KC II ergibt sich folgende Bewertungstabelle:²²

Punkte	15	14	13	12	11	10	09	08	07	06	05	04	03	02	01	00
%	94	88	82	76	70	65	60	55	50	45	40	34	28	22	16	<
bei 20 BE	19,0	17,5	16,5	15,0	14,0	13,0	12,0	11,0	10,0	9,0	8,0	7,0	5,5	4,5	3,0	<
bei 16 BE	15,0	14,0	13,0	12,0	11,0	10,5	9,5	9,0	8,0	7,0	6,5	5,5	4,5	3,5	2,5	<
bei 12 BE	11,5	10,5	10,0	9,0	8,5	8,0	7,0	6,5	6,0	5,5	5,0	4,0	3,5	2,5	2,0	<

Wer meint, dass dieses Bewertungsschema zu großzügig ist, weil die Schüler allein schon mit richtigen Fachbegriffen und formal korrekten Textbelegen genau die Hälfte der erwarteten Gesamtleistung und damit sieben Punkte erreichen können, mag schon in der Korrektur dieser formalen Hälfte eine gewisse Strenge an den Tag legen (nur eine halbe BE für falsche Schreibweisen wie »Parrallelismus« oder für nicht bis ins letzte Detail korrekte Textbelege). Alternativ dazu kann man das Gewicht von Fachbegriff und Textbeleg dadurch senken, dass man dafür nur jeweils eine halbe BE vergibt. Die entsprechende KC-II-konforme Bewertungstabelle sieht dann folgendermaßen aus:

Punkte	15	14	13	12	11	10	09	08	07	06	05	04	03	02	01	00
%	94	88	82	76	70	65	60	55	50	45	40	34	28	22	16	<
bei 15 BE	14,0	13,0	12,5	11,5	10,5	10,0	9,0	8,5	7,5	7,0	6,0	5,0	4,0	3,5	2,5	<
bei 12 BE	11,5	10,5	10,0	9,0	8,5	8,0	7,0	6,5	6,0	5,5	5,0	4,0	3,5	2,5	2,0	<
bei 9 BE	8,5	8,0	7,5	7,0	6,5	6,0	5,5	5,0	4,5	4,0	3,5	3,0	2,5	2,0	1,5	<

Zu überlegen wäre allerdings auch, es bei jeweils einer BE für den richtigen Fachbegriff und den formal korrekten Textbeleg zu belassen und in diesem besonderen Fall mit einem gewissen Mut zu einer entsprechenden didaktischen bzw. pädagogischen Begründung (zumindest außerhalb der Abiturprüfung) die alte 50-Prozent-Regel anzuwenden:²³

Punkte	15	14	13	12	11	10	09	08	07	06	05	04	03	02	01	00
%	100	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	35	30	<
bei 20 BE	20,0	19,0	18,0	17,0	16,0	15,0	14,0	13,0	12,0	11,0	10,0	9,0	8,0	7,0	6,0	<
bei 16 BE	16,0	15,0	14,5	13,5	13,0	12,0	11,0	10,5	9,5	9,0	8,0	7,0	6,5	5,5	5,0	<
bei 12 BE	12,0	11,5	11,0	10,0	9,5	9,0	8,5	8,0	7,0	6,5	6,0	5,5	5,0	4,0	3,5	<

²² Nds. KC II, 58: »Bei den Interpretationsaufgaben wird die Note ›ausreichend‹ (05 Punkte) erteilt, wenn von der erwarteten Gesamtleistung annähernd die Hälfte (mindestens zwei Fünftel) erbracht worden ist. Eine gute Leistung (11 Punkte) ist dadurch gekennzeichnet, dass von der erwarteten Gesamtleistung annähernd drei Viertel (mindestens sieben Zehntel) erbracht worden sind.«

²³ Sofern Schüler noch ein gewisses Selbstwertgefühl haben, werden sie leicht einsehen, dass weniger als die Hälfte nicht mehr glatt ausreichend und weniger als drei Viertel nicht mehr gut ist.

2. Antonius' Verhalten im März 44 (1,2–4)

Gedankengang

Unmittelbar nach Caesars Ermordung schien es so, als könnten die republikanischen Kräfte auf Antonius setzen: Er hielt am 17. März im Senat eine Rede, die Gutes erwarten ließ, ging auf die Caesarmörder Marcus Brutus und Gaius Cassius Longinus zu, gab ihnen sogar seinen eigenen Sohn als Geisel. Wenn er in privatem Kreis politische Entscheidungen vorbereitete, übergab er die republikanische Führungselite nicht. Alle wichtigen Fragen trug er im Senat vor, wo er auch Rechenschaft über die *acta Caesaris* ablegte. Als Servius Sulpicius Rufus (in einer weiteren Senatssitzung Ende März 44) beantragte, dass über die bereits bekannten Regelungen der *acta Caesaris* hinaus keine weiteren publiziert und ratifiziert werden sollten, stimmte Antonius dem zu (obwohl er vermutlich von weiteren Bestimmungen wusste, da er ja im Besitz von Caesars Nachlass war). Seine größte Tat war jedoch die Abschaffung der Diktatur, die zwar prinzipiell ein verfassungsmäßiges Amt gewesen, im Laufe der letzten zwei Generationen aber mehrfach missbraucht worden und damit zum Inbegriff einer Allein- oder gar Schreckensherrschaft geworden war.

Kommentar

Über Antonius' Verhalten unmittelbar nach Caesars Ermordung berichtet der griechische Historiker Appian (geb. ca. 90/95, gest. nach 160 n. Chr.) ausführlich im zweiten Buch seiner *Bürgerkriege* (App. civ. II 496–610). Aus dieser Darstellung geht hervor, dass Antonius zunächst Caesars Tod rächen wollte, davon aber angesichts der unklaren Stimmungslage absah und aus rein taktischen Gründen auf die Caesarmörder zuing. Er ließ sich noch in der Nacht nach dem Attentat Caesars Vermögen und Aufzeichnungen von dessen Witwe Calpurnia übergeben und hielt damit einen starken Trumpf in der Hand. Caesar hatte bereits auf fünf Jahre im Voraus alle wichtigen politischen Ämter und militärischen Posten vergeben; damit erpresste Antonius nun die Senatoren, von denen viele ihre Felle davonschwimmen sahen, zur Bestätigung der *acta Caesaris*.²⁴

Cicero stellt die Situation einseitig, im Detail sogar falsch dar²⁵ und rafft die Vorgänge mehrerer Senatssitzungen, um mit dem Bild eines scheinbar lupenreinen Republikaners Antonius eine Folie zu gewinnen, von der er im Folgenden den vom rechten Kurs abgekommenen Beinahediktator Antonius deutlich absetzen kann.

Anregungen zur Unterrichtsgestaltung

Aufgabe 1 kann zusammen mit der Kapitelüberschrift die Leitfrage einer transphrastischen Vorerschließung bilden. Es ist durchaus ergiebig und möglich, in einem ersten Schritt den gesamten Text (200 Wörter) in den Blick zu nehmen, wenn der Lehrer durch seinen Lesevortrag klare Akzente setzt und vor allem Ciceros Wertungen auf Lateinisch deutlich hervorhebt. Die

²⁴ App. civ. II 536f. Zu den *acta Caesaris* siehe ausführlich Krešimir Matijević, »Cicero, Antonius und die *acta Caesaris*«, in: *Historia* 55 (2006), 426–450. Die weiteren Hauptquellen sind Plut. Ant. 14, Plut. Cic. 42 und Cass. Dio XLVI 22, 3–34, 1.

²⁵ Matijević (s. Anm. 24) weist nach, dass Antonius in den *acta* mehr vorfand, als seinerzeit allgemein bekannt war (448).

additive Struktur des ersten Absatzes (Z. 1–14) erlaubt es, diesen Teil nach einer gemeinsamen Vorerschließung arbeitsteilig übersetzen zu lassen, um Zeit zu gewinnen.

Der zweite Teil von § 3 (Z. 15–22) lässt sich dank seines kleingliedrigen Aufbaus linear erschließen und übersetzen. Die Aufbereitung des Ablativus absolutus *nōn modo rēgnō, quod pertulerāmus, sed etiam rēgnī timōre sublātō* (Z. 23 f.) durch Farbwechsel und größere Spatia lässt den grammatikalischen Kern deutlich hervortreten; er könnte vorab übersetzt werden. Ebenso könnten die bewusst knappen, metasprachlich anspruchsvollen Anmerkungen 21–23 im Unterrichtsgespräch vorab besprochen werden. Ohnehin empfiehlt es sich, die Satzgrammatik von § 4 (Z. 22–28) nach der im Unterricht eingeführten Methode gemeinsam an der Tafel graphisch aufzubereiten.

Für das Verständnis der weiteren Lektüre reichen die minimalistischen Informationen, die im K-Text (S. 15) zu Antonius gegeben werden, völlig aus, da die Schüler ja zunächst nur das Bild erarbeiten sollen, das Cicero von seinem Gegner zeichnet. Wenn an dieser Stelle schon ein Referat eingeschoben werden soll, empfiehlt sich als Thema weniger die Person des Antonius denn das Geschehen im März 44. Die Sekundärliteratur bietet hierzu reichlich Material, doch die sehr lebendige Darstellung des Appian ist nach wie vor unschlagbar und für Schüler sicherlich sehr attraktiv.²⁶

Aufgaben

1 Arbeiten Sie aus dem Text heraus, wie Antonius sich laut Cicero unmittelbar nach Caesars Ermordung verhalten hat und wie Cicero dies bewertet.

- Antonius' Verhalten:
 - hielt eine vorzügliche Rede, zeigte eine hervorragende Absicht (Z. 1f.),
 - bestätigte den Ausgleich mit den Caesarmördern (Z. 2 f.),
 - zog führende Politiker zu seinen Privatkonsultationen hinzu (Z. 4–6),
 - trug alle wichtigen Fragen im Senat vor und legte dort Rechenschaft über die *ācta Caesaris* ab (Z. 6–12),
 - bestätigte den Status quo der *ācta Caesaris* (Z. 12–14),
 - schaffte die Diktatur ab (Z. 16–18 und 26–28), beseitigte damit die Furcht vor neuer Alleinherrschaft (Z. 24).
- Ciceros Beurteilung:
 - vorzüglich (*praeclāra*, Z. 1 und 15)
 - hervorragend (*ēgregia*, Z. 1)
 - einzigartig (*singulāre*, Z. 15)
 - nacheifernswert (*auctōritātem summo studiō secūtī sumus*, Z. 20)
 - dankenswert (*eī ... grātiās ēgimus*, Z. 21 f.)
 - hoffnungsvoller Lichtblick (*lūx quaedam vidēbātur oblāta*, Z. 22)

²⁶ Appian von Alexandria, *Römische Geschichte. Zweiter Teil: Die Bürgerkriege*, übersetzt von Otto Veh, durchgesehen, eingeleitet und erläutert von Wolfgang Will, Stuttgart 1989, 166–196.