

Wolfram Ax

Quintilian für Lehrer.

Bemerkungen zu Buch 1 und 2 der *Institutio oratoria*¹

Quintilian für Lehrer? Was könnte ein römisches Rhetorikhandbuch aus flavischer Zeit für Sie und mich, die wir alle lehrend tätig sind, heute noch bedeuten? Ich will in meinem Vortrag versuchen, darauf eine Antwort zu geben.

Die 12 Bücher *Institutio oratoria* – wörtlich „die rednerische Unterweisung“ oder freier übersetzt: „Die Ausbildung des Redners“ (Rahn) oder „The Orator’s Education“ (Russell) – stammen von Marcus Fabius Quintilianus (geboren um ca. 35 n. Chr.). Quintilian, aus einer spanischen Familie von Rhetoren (Redelehrern) stammend, kam zur Ausbildung nach Rom, studierte Grammatik bei Remmius Palaemon, dann Rhetorik bei Domitius Afer. Ca. 57 kehrte er nach Spanien zurück, wo er als Anwalt, Redner und Rhetor erfolgreich wirkte, bis ihn 68 n. Chr. der Statthalter und spätere Kaiser Galba mit nach Rom nahm. Hier erhielt er 70 n. Chr. unter Vespasian eine hochdotierte öffentliche Professur für Rhetorik, die er bis 90 n. Chr. also noch bis unter Domitian bekleidete. Danach zog er sich in den Ruhestand zurück, um vor allem literarisch tätig zu sein, wofür ihm noch einige Jahre, wohl nicht weit über 96 hinaus, blieben. In dieser Zeit, zwischen 92 und 95, entstand sein vollständig erhaltenes monumentales Hauptwerk, die 12 Bücher *Institutio oratoria*. Wie angesehen er auch noch als Emeritus war, wird daraus deutlich, dass er während der Arbeit an der *Institutio* den Auftrag zur Erziehung der Großneffen und Adoptivöhne Domitians (4, prooem. 2) und in diesem Zusammenhang auch die *ornamenta consularia* erhielt.

Quintilian sieht seine *Institutio* in einer langen Tradition rhetorischer Lehrbücher, versteht aber seinen Neuansatz ganz wesentlich darin, dass er nicht wie seine Vorgänger von einem schon komplett vorausgebildeten Rhetorikstudenten ausgeht, sondern die Ausbildung zum Redner bereits *ab infantia*, also von der frühesten Kindheit an darstellen will (1, prooem. 3-5). In seinem rhetorischen Kursus sollten eben nicht nur das Rhetorikstudium selbst, sondern auch die ihm vorausgehenden propädeutischen Fächer, insbesondere Grammatik, Musik und Geometrie, ja sogar die elementaren Anfänge des Lesens und Schreibens als unverzichtbare Fundamente der rednerischen Ausbildung Beachtung finden. Dieser Ansatz bleibt sicher auch dann verdienstvoll, wenn hier von Quintilian verschwiegen wird, dass schon Plinius d. Ä. drei (nicht erhaltene) Bücher über das Stu-

¹ Vortrag vom Freitag, 18. September 2009 im Rahmen der Vortragsreihe Begegnung Schule – Universität am Institut für Altertumskunde (Klassische Philologie) der Universität zu Köln

dium der Beredsamkeit mit dem Titel *Studiosi* veröffentlicht hatte, die nach dem Zeugnis seines Neffen und Herausgebers Plinius minor ebenfalls schon mit der frühen Kindheit begannen (Plin. min. epist. 3,5,5: *studiosi tres in sex volumina propter amplitudinem divisi, quibus oratorem ab incunabulis instituit et perfecit.*).

Wenn Quintilian den Einbezug der propädeutischen Fächer als wesentlichen Neuanatz seiner Darstellung verstanden wissen will, erhält der entsprechende Teil seines Werkes, die Bücher 1 und 2, in denen er über die Vorausbildung bis zum Beginn des Rhetorikstudiums (Buch 1) und über die ersten Übungen beim Rhetor spricht (Buch 2,1-10) besonderes Gewicht. Und hier war dann auch der geeignete Ort, um besonders ausführlich über stufenbezogene, aber auch über allgemeine Erziehungsprobleme zu reden. Wer sich also mit der Pädagogik Quintilians beschäftigen will, kommt gar nicht umhin, sich insbesondere mit dem ersten und zweiten Buch der *Institutio* zu befassen.

Indessen ist darüber hinaus auch die gesamte *Institutio* primär von einer pädagogischen Perspektive geprägt. Quintilian hat nämlich seinen rhetorischen Kursus in erster Linie curricular disponiert (Anhang Tabelle 1). Und curricular heißt hier, dass er den Stoff der gesamten *Institutio* in der Reihenfolge der Ausbildungs- und Berufsphasen von den elementarsten Anfängen des Säuglings (1) über die schulische Propädeutik (1,15-2,10), das eigentliche Rhetorikstudium (2,11-12,5) und die aktive Berufsausübung (12,6-9) bis hin zur Ruhestandstätigkeit des Redners (12,11) angeordnet hat. Diesem curricularen Prinzip ist bei Quintilian das in allen sonstigen rhetorischen Lehrbüchern, sogar in Ciceros *De oratore* vorrangige systematische Anordnungsprinzip nach dem Kategoriensystem der Rhetorik untergeordnet, obwohl das System naturgemäß auch bei Quintilian den größten Raum einnimmt, besonders das System der *ars* mit ihren fünf Verarbeitungsphasen *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* und *actio* (2,11-11,3) Der *ars* folgen dann noch einige Bemerkungen zum Redner (*artifex* 12,1-9) und zur Rede (*opus* 12,10).

Dass Quintilian sein gesamtes Werk unter eine pädagogische Zielsetzung gestellt hat, zeigt sich aber nicht nur an dessen curricularer Disposition. Deutlich wird es auch aus seinem durchgängigen Adressatenbezug. Die *Institutio* ist nämlich nicht nur eine Darstellung des Faches Rhetorik, sondern sie wendet sich durchgängig immer wieder auch an den Fachlehrer, vor allem natürlich der Rhetorik, aber auch an die Lehrer der propädeutischen Fächer wie der Grammatik, denen er jeweils Vorschläge zur Vermittlung des Faches mitgeben will. So heißt es im Referat über die Grammatik 1,4,17:

Sed mihi locum signare satis est. non enim doceo, sed admoneo docturos.

Doch es genügt mir, den Themenbereich anzudeuten, denn ich lehre ja nicht, sondern gebe nur Anregungen für zukünftige Lehrer.

Im Prooemium zum ersten Buch, § 23, kündigt er sogar programmatisch an, allen Gegenständen der Rhetorik auch die jeweilige *docendi ratio*, die Lehrmethode, beizugeben. In diesem Sinne wäre die *Institutio* sogar eher als fachdidaktisches denn als Fachbuch zu verstehen. Jedenfalls ist, so hoffe ich, hinreichend deutlich geworden, dass die Pädagogik in Quintilians Werk insgesamt und besonders in den Büchern 1 und 2 eine überaus wichtige Rolle spielt, und dass es sich lohnt, sich insbesondere mit Buch 1 und 2 als eine der wichtigsten Quellen der antiken Pädagogik zu beschäftigen.

Die Bücher 1 und 2 sind im Gegensatz zum insgesamt sehr lückenhaft erschlossenen Gesamtwerk noch relativ gut erfasst – es existiert immerhin zu beiden Büchern jeweils ein separater wissenschaftlicher Kommentar und einige Literatur. Ich habe Ihnen zur ersten Orientierung eine kleine Auswahlbibliographie zu den Büchern 1 und 2 beigegeben, auf die ich aber hier nicht näher eingehen kann (s. Auswahlbibliographie). Sonst gibt es nur noch separate Kommentare zu den Büchern 3, 10 und 12. Der einzige Gesamtkommentar bis heute stammt von Spalding-Zumpt, 1798-1829, eine moderne deutsche Gesamtübersetzung (H. Rahn) gibt es erst seit 1972, eine Reclam-Ausgabe liegt bisher nur von Buch 10 vor.²

Ich gebe nun zunächst eine Übersicht über die beiden ersten Bücher und (Anhang, Tabelle 2 und 3). Beide Bücher spiegeln das dreigliedrige hellenistische Schulsystem wieder, wie es immer noch von Marrou am besten beschrieben worden ist. Buch 1 (Anhang, Tabelle 2) behandelt in den Kapiteln 1-3 nach einigen Hinweisen zur familiären Erziehung im Kleinkindalter (1,1-14) ab 1, 15 die erste Stufe der Elementar- oder Grundschule, vor allem den Unterricht im Lesen und Schreiben, der sich in der Regel vom siebenten Lebensjahr an in Form von Einzelunterricht durch Privatlehrer oder von öffentlich zugänglichem Gemeinschaftsunterricht vollziehen kann (Kap. 2). Die Kapitel 4-8 widmen sich dann der zweiten, der Mittelstufe der ca. 11-15-jährigen, dem Lektüre- und Sprachunterricht beim *grammaticus*, in dem vor allem die großen Dichter gelesen und grammatische Kategorien wie Laute, Silben, Wortarten und Sprachfehler behandelt wurden. Auf dieser zweiten Stufe wurden dann parallel zur Grammatik auch noch andere Studien betrieben (Kap. 9-12), beim *grammaticus* die sog. Progymnasmata, Vorübungen, die eigentlich schon in die Kompetenz des Rhetors fallen, dargestellt in Kap. 1,9, das also noch zum Unterricht des *grammaticus*, aber nicht mehr zur *ars grammatica* gehört. 1,10 fordert dann den Unterricht auch in Musik und Geometrie, 1,11 den Unterricht beim Komödienschauspieler und beim Sportlehrer zur Vorbereitung auf den rednerischen Vortrag in Stimme, Sprache, Gestik und Körperbewegung. Kapitel 1,12 behandelt schließlich das sich aus diesem Cur-

² Buch 3: Adamietz 1966, Buch 10: Peterson 1910, Buch 12: Austin 1965, Gesamtkommentar: Spalding-Zumpt, 5 Bde. 1798-1829, moderne deutsche Gesamtübersetzung: Rahn 1972/1975 (³1995), Reclamausgabe von Buch 10: Loretto 1974 u. ö.

riculum ergebende Problem des Simultanunterrichts in mehreren Fächern gleichzeitig schon im Kindesalter.

Die dritte Stufe, gleichsam das Hochschulstudium der Rhetorik beim Rhetor ab 15-16 Jahren, beginnt dann in Buch 2 (Anhang, Tabelle 3). Hier sind jedoch nur die Kapitel 1-10 im Rahmen der rhetorischen Propädeutik der pädagogischen Seite des Rhetorikunterrichts gewidmet, Kapitel 11-21 mit ihren Ausführungen zum Wesen und Ziel der Rhetorik gehören schon zur systematischen *ars*. Hier in 2,1-10 finden sich neben technischen Aspekten der rhetorischen Propädeutik wie Progymnasmata (Kap. 4), Lektüre (5), Auswendiglernen (7) und Deklamationsübungen (6 und 10) auch einige eindrucksvolle grundsätzliche pädagogische Anweisungen, besonders zum Lehrerverhalten (Kap. 2, 3 und 8), kurz aber auch zur Mitverantwortung der Schüler am pädagogischen Erfolg (9).

Ich möchte Ihnen jetzt anhand von ausgewählten Passagen aus Buch 1 und 2 die pädagogischen Prinzipien Quintilians verdeutlichen und bitte dazu, nach Bedarf jeweils die im Anhang beigegebene Textsammlung (Anhang Texte) hinzuzuziehen.³ Das höchste Ziel, dem alle pädagogischen Anstrengungen gelten, ist der *orator perfectus*. Er ist eine Idealforderung Quintilians, dem stoischen Weisen ähnlich. Es hat ihn noch nicht gegeben, es gibt ihn noch nicht und es wird ihn vielleicht auch nie geben (z.B. 1, proem. 19. 1,10,4), aber sein Idealbild dient als Orientierungshilfe für die Arbeit des werdenden Redners an sich selbst. Dabei führt Quintilian durchaus ciceronische Konzeptionen des *orator perfectus* weiter, wenn er vom Redner Allgemeinbildung fordert (1,10,5ff.), auch in Philosophie (12,2,8). Aber anders als Cicero versucht Quintilian den Bildungsanteil der Philosophen stark zurückzudrängen zugunsten einer Zuständigkeit des Redners auch für die zu Unrecht von den Philosophen beanspruchten Gebiete, besonders das der Ethik (z.B. 1, proem. 9-17. 12,2). Hier spielen natürlich auch alte Rivalitätsprobleme zwischen beiden Studienfächern eine Rolle. Vor allem aber legt Quintilian viel mehr als Cicero größten Wert auf die moralische Qualität des Redners, die er neben dessen technischer Befähigung in den Rang einer vorrangigen *conditio sine qua non* des idealen Redners erhebt. Der Redner ist im Sinne Catos zunächst und vor allem ein *vir bonus*, ein Mann von moralischer Integrität, und erst dann auch ein *dicendi peritus*, ein technisch guter Redner. (Anhang, Texte 1, 1-3, besonders Text 2). Man hat die Problematik dieser Konzeption längst gesehen, die sicher von dem Versuch bestimmt ist, die Rhetorik und den Redner von dem alten Vorwurf einer moralisch skrupellosen Manipulationskunst zu befreien, wie wir ihn ja schon von Platons Dialogen her kennen. Ehrlicher wäre da allerdings eine rein instrumentale Auffassung der persuasiven Redekunst gewesen, deren sich

³ Ich empfehle, den Vortrag zunächst in einem Zug ohne den Textanhang zu lesen. Die Texte sollten erst nach Lektüre des Vortrags zur vertieften Einarbeitung und zum späteren wiederholten Gebrauch herangezogen werden.

ja auch moralisch fragwürdige Personen durchaus bedienen können und deren moralische Qualität unabhängig von der Rhetorik erst von der Ethik bewertet werden kann. Wir können hier nicht näher darauf eingehen. Für unser pädagogisches Thema ist es aber wichtig, dass Quintilian sich von seinem *vir-bonus*-Rednerideal aus ständig veranlasst fühlt, in allen Stadien des Erziehungsprozesses von Anfang an stets die Forderung nach moralisch-sittlicher Erziehung zu stellen und ihr immer wieder sogar den Vorrang vor der rhetorisch-technischen Ausbildung zuzusprechen (so besonders deutlich 1,2,3 ff.). Die primär moralische Orientierung ist also ein erster Grundzug der Pädagogik Quintilians.

Weitere Prinzipien seiner Pädagogik möchte ich in Auszügen zunächst aus dem Elementarunterricht des ersten Buches, Kapitel 1-3 vorstellen (Texte Nr. 2-6). In Kapitel 1,1 geht es um die Spracherziehung im Kleinkindalter und im Elementarunterricht im Lesen und Schreiben. Die §§ 1-11 gehen die am pädagogischen Prozess beteiligten Instanzen (Vater, Amme, Mutter Pädagogen) durch. Zuerst die des Vaters (Text 2, 1,1,1-3): Der Vater soll Hoffnung in seinen Sohn setzen und sich so zur Sorgfalt in der Erziehung motivieren. Lerndefizite gibt es im Prinzip nicht, Lernbehinderung ist ebenso selten wie körperliche Missbildung. Zeigen sich trotzdem Ausfälle, ist das nicht das Versagen der Natur, sondern der Fürsorge (*manifestum est non naturam defecisse, sed curam*). Begabungsunterschiede werden nicht geleugnet, aber sie führen nur zu unterschiedlich hohen Leistungen, nicht zu völligem Leistungsausfall. Welch ein positiver Ansatz! Die Menschen sind von Natur aus lernfähig, entscheidend ist nur das Vertrauen in die natürliche Leistungsfähigkeiten der Kinder und ein entsprechend unbeirrbares Engagement der Erziehenden. Und: nicht nur die Bestleistung zählt, nein, auch Leistungen auf weniger hohem Niveau haben ihren eigenen Wert.

Das Kapitel 1,2 ist der damals durchaus aktuellen Frage gewidmet, ob der Schüler besser im Einzelunterricht durch Privatlehrer zuhause oder im Gemeinschaftsunterricht in der Schule unterrichtet werden sollte. Die Befürworter des Einzelunterrichts bringen einen moralischen und einen unterrichtstechnischen Einwand gegen die Schule vor. In der Schule sei die moralische Erziehung durch Kontakt mit in diesem Alter oft sittlich labilen Mitschülern stark gefährdet und der Einzellehrer könne dem Schüler viel mehr Zeit und Aufmerksamkeit widmen als der Gemeinschaftslehrer in der Schule. Quintilian versucht diese Einwände zu widerlegen und stellt sich natürlich auf die Seite der Schule im Sinne der späteren berufsbedingten sozialen Ausrichtung des Rednerberufs (1,2,18-19). Wir können die hochinteressante Diskussion dieser Frage hier nicht im Einzelnen verfolgen.

Ich habe das Kapitel 1,2 für den Vortrag aus drei Gründen ausgewählt: Es zeigt einerseits wie sehr sich die pädagogischen Texte Quintilians zur Aktualisierung eignen. Andererseits dokumentiert es die stark agonale Aus-

richtung seiner Pädagogik und schließlich enthält es sehr schöne Beispiele für überaus gelungene und einprägsame Vergleiche, für die Quintilian ja bekannt ist.

Gegen das Argument, der Einzellehrer könne sich doch viel intensiver und länger um den Schüler bemühen, wendet Quintilian ein, dass auch der Privatlehrer nur eine begrenzte Zeit des Tages für den Unterricht in Anspruch nehmen könne (1,2,11-13). Die Konzentrationsmöglichkeiten des Schülers seien beschränkt, ja mehr noch: die Unterrichtsphasen müssten deutlich hinter die Phasen des Selbststudiums zurücktreten, „weil die Studien sehr viel mehr Zeit ungestörter Zurückgezogenheit verlangen (zu ergänzen: als der Unterricht)“ (1,2,11: *cum praesertim multo plus secreti temporis studia desiderent*). Beim Selbststudium würde die Anwesenheit des Lehrers nur stören. So beim Schreiben, Auswendiglernen und Nachdenken, aber auch bei der Erarbeitung eines Lektürekans (lectio), die durch ständige Anleitung und Erläuterung durch einen präsenten Lehrer nur aufgehalten werde. „Wie könnte es denn sonst“, so Quintilian (1,2,12), „zur Kenntnis so vieler Autoren kommen?“ (*quando enim tot auctorum notitia contingeret?*) Die Aktualisierung: Quintilian räumt offenbar dem Selbststudium ein deutlich höheres Gewicht ein als dem Unterricht. Nur der geringere Teil der Ausbildung kann durch Unterricht abgedeckt werden. Dies wäre auch in unseren Tagen beherzigenswert, wo die Tendenz besonders auf Seiten der Studienreformer, aber auch der Studierenden unverkennbar ist, möglichst viel vom Lernpensum durch Lehrveranstaltungen abzudecken. Zudem ist Quintilian von der Notwendigkeit eines sehr umfänglichen Lektürekans überzeugt, wie seine Lektüreempfehlungen schon für den Grammatikunterricht (1,8), besonders aber der berühmte Lektürekans griechischer und römischer Autoren für den Rhetorikstudenten im Kapitel 10,1 beweisen. Kein Zweifel – mit einem Lektürekans dieses Kalibers hätte Quintilian mit den heutigen Studierenden noch sehr viel größere Schwierigkeiten bekommen als wir in unserer gegenwärtigen Studienberatung und Prüfungspraxis.

Das stark agonale Prinzip seiner Pädagogik wird 1,2,22-25 deutlich. *aemulatio*, Wettbewerb, Ranking unter Schülern und ein Prämiensystem ist das Zauberwort, so sehr, dass Quintilian darin die stärkste Lernmotivation sieht, viel mehr noch als die pädagogischen Instanzen Lehrer, Pädagogen und Eltern durch Ermahnungen und Versprechungen erreichen können (1,2,25). In diesem Punkt würde Quintilian sehr gut in unsere Zeit der Exzellenzcluster und Universitätsrankings passen.

Aber auch die *aemulatio* muss die altersstufenspezifischen Möglichkeiten des Schülers berücksichtigen und hier kommen jetzt die erwähnten Vergleiche Quintilians ins Spiel. (Text 3; 1,2,26-28). Der Schüler kann sich im Wettbewerb zunächst nur am Leistungsniveau der Mitschüler, nicht an dem des Lehrers orientieren. Dies vergleicht Quintilian mit den an Ulmen

aufwachsenden Weinreben,⁴ die sich zuerst an die niedrigeren Äste des Baumes anklammern, bevor sie den Wipfel erreichen (26):

Proxima amplectentur magis, ut vites arboribus adplicatae inferiores prius adprendendo ramos in cacumina evadunt.

An das Nächststehende werden sie sich eher anklammern, wie die Reben, die sich um die Bäume schlingen, dadurch, daß sie zunächst noch niedrigere Zweige erklimmen, bis zum Gipfel empordringen.

In dieser pädagogischen Situation ist nun die Anpassungsfähigkeit des Lehrers besonders gefragt (27): Er muss sich, seinen Ehrgeiz, sein fachliches Können und sein Leistungsvermögen, stark zurücknehmen und sich auf die noch schwache Aufnahmekapazität der Schüler herablassen, wenn ihm denn wirklich am Unterrichtserfolg gelegen ist. Und jetzt kommt der Vergleich (28):

Nam ut vascula oris angusti superfusam umoris copiam respuunt, sensim autem influentibus vel etiam instillatis complentur, sic animi puerorum, quantum excipere possint, videndum est.

Denn wie kleine Krüge mit engem Hals, wenn man die Flüssigkeit zu reichlich darauf gießt, das meiste vorbeilaufen lassen, wenn man dagegen langsam gießt oder gar träufelt, sich ganz füllen, so gilt es auch zuzuschauen, wieviel der Geist der Knaben fassen kann.

Beide Vergleiche, der des Schülers mit der am Baum aufwachsenden Weinrebe und der mit den enghalsigen kleinen Vasen, prägen sich dem Gedächtnis hervorragend ein und entfalten hier immer wieder ihre starke Wirkung. Sie sind m. E. in ihrer konkreten Bildlichkeit viel aussagekräftiger als entsprechende Passagen aus theoretischen Lehrbüchern der Pädagogik.

Im dritten Kapitel wird weiterhin die Orientierung des Lehrers an den Bedürfnissen der Schüler gefordert. (Text 4; 1,3,6-7). Dies setzt genaue Beobachtung und Analyse ihrer *ingenia*, ihrer Begabungstypen voraus. Der Lehrer muss die unterschiedlichen Mentalitäten und Reaktionsweisen, die die Schüler von Natur aus mitbringen, unterscheiden und sie im Unterricht entsprechend differenziert berücksichtigen. Ein- und dieselbe Maßnahme kann beim Schüler unterschiedliche Reaktionen hervorrufen, zu wählen hat der Lehrer also diejenige, die beim jeweiligen Schüler zum pädagogischen Erfolg führt. Zu den wichtigen Bedürfnissen zählt auch die Erholung in der Freizeit (*remissio*). Sie schafft Entspannung als Voraussetzung für neue Spannkraft, ein Wechsel, den sogar schon seelenlose Artefakte wie Lyra und Bogen brauchen. Förderlich ist sie auch für die Wiederherstellung der freiwilligen Lernmotivation, die sich nicht durch zeitlich überzogenen Leistungszwang erreichen lässt. (Text 4; 1,3,8-9).

⁴ Das Aufranken an Bäumen war eine in der Antike übliche Form des Weinanbaus.

Schließlich gehört für Quintilian auch die Gewaltfreiheit zu den Elementarbedürfnissen, auf die die Schüler nach Moral und Recht Anspruch haben. Quintilian gehört zu den wenigen erklärten antiken Gegnern der Prügelstrafe, die damals zum üblichen Verhaltensrepertoire des Lehrers zählte (Text 5; 1,3,14-18). Und er begründet das auch. Sie ist unwürdig, unstandesgemäß und jedenfalls ein Unrecht. Vor allem ist sie auch ineffektiv und überflüssig, weil sie durch andere viel effektivere pädagogische Maßnahmen ersetzt werden kann (1,3,14). In höheren Alterstufen ist sie vollends unangebracht. Quintilian deutet in diesem Zusammenhang die Anwendung der Prügelstrafe sogar zur Tarnung sexuellen Missbrauchs von Kindern seitens bestimmter Lehrer an (1,3,16-17). Das Ganze endet in einem Statement, das auch jeder modernen Initiative gegen Gewaltausübung an Minderjährigen alle Ehre machen würde. 1,3,17:

Quare hoc dixisse satis est: in aetatem infirmam et iniuriae obnoxiam nemini debet nimium licere.

Deshalb mag es genügen, soviel gesagt zu haben: Gegen die schwache und schutzlos dem Unrecht ausgelieferte Jugend darf niemandem zu große Freiheit eingeräumt werden.

Wie sehr wir auch heute noch gehalten sind, Quintilians Kritik ernst zu nehmen, zeigt übrigens die erstaunliche Tatsache, dass die Körperstrafe an Schulen in der DDR bereits 1949, in der BRD aber erst 1973 abgeschafft worden ist. Bayern folgte sogar erst 1980. Das elterliche Züchtungsgesicht außerhalb der Schule wurde sogar noch viel später, nämlich – man höre und staune – erst am 6. Juli 2000 durch den Bundestag aufgehoben und ein Anrecht von Kindern auf gewaltfreie familiäre Erziehung geschaffen. So nahe ist uns das alles noch!

Es kann jedenfalls nach diesen Zeugnissen kein Zweifel sein, dass Quintilians Pädagogik mit ihrer Forderung nach Berücksichtigung der individuellen Schülermentalität, nach Freizeit und Erholung und nach Gewaltfreiheit von einem schülerorientierten Wertbewusstsein zeugt, das den pädagogischen Erfolg nicht mit Strenge und Zwang, sondern mit Verständnis und Bedürfnisorientierung zu erzielen sucht.

Das zwölfte Kapitel des ersten Buches reagiert auf eine skeptische Frage, die nach Quintilians hohem Allgemeinbildungsanspruch, den er an den Schüler der Alterstufe der 10-14-jährigen stellt, notwendigerweise aufkommen muss. Erinnern wir uns, dass der Schüler in der Mittelstufe beim *grammaticus* neben dem aufwendigen Literatur- und Sprachunterricht auch noch Musik und Geometrie studieren soll (1,10) – und dahinter stecken nicht nur zwei Fächer, sondern das gesamte Quadrivium, denn in der Geometrie sind auch noch Arithmetik (1,10,35) und Astronomie (1,10,46) enthalten. Dazu kommen noch die Unterrichtsstunden beim Komödientheater und beim Sportlehrer (1,11). Kann man das alles

zugleich und nebeneinander bewältigen? Liegt in einer solchen Unterrichtskonzeption mehrerer Fächer zur gleichen Zeit nicht die Gefahr der Überforderung von Schülern dieses jungen Alters? In der Diskussion dieser Frage kommt Quintilian zu außerordentlich interessanten entwicklungspsychologischen Einschätzungen dieser Altersstufe – und ihretwegen habe ich dieses Kapitel für den Vortrag ausgewählt.

Zunächst argumentiert Quintilian, dass der menschliche Geist allgemein zur simultanen Ausführung mehrerer Handlungen zur gleichen Zeit ganz besonders geeignet ist. Beispiele dafür sind das Kithara-Spielen und die menschliche Rede (1,12,2-4). Hinzu kommt die erfrischende Wirkung der Abwechslung (*varietas*) (1,12,4-5). Die Fächer einzeln in Folge zu studieren, also erst nur Grammatik, dann nur Musik, dann nur Geometrie etc. ist für Quintilian kein Ausweg (1,12,6-7). Und jetzt folgt die schon angekündigte entwicklungspsychologische Begründung seines Einwandes gegen die Annahme einer vermeintlichen Überforderung der Kinder durch einen Mehrfächerstundenplan (Text 6; 1,12,8-11):

Quintilian unterstellt der Alterstufe der Kinder (*pueri*) die relativ höchste Belastbarkeit im Unterricht, ein erstaunliches Phänomen, dessen Existenz aber die Erfahrung (*experimenta*) lehrt (1,12,8):

Neque enim ulla aetas minus fatigatur.

Keine Alterstufe nämlich lässt sich weniger zur Erschöpfung bringen.

Es folgen drei Begründungen: 1.) Es gibt im fraglichen Kindheitsalter eine Phase der Prägbarkeit, in der die Lernfähigkeit am größten ist, z.B. die Phase des frühkindlichen Spracherwerbs. Ist diese Prägung abgeschlossen, werden Lernfortschritte schwieriger bis unmöglich. Ein Beispiel sind Latein lernende Sklaven aus dem Ausland oder noch deutlicher – ich bitte für Quintilian um Nachsicht - Seniorstudenten (1,12,9):

Magis scias, si quem iam robustum instituere litteris coeperis, non sine causa dici paidomatheis eos, qui in sua quidque arte optime faciant.

Besser wird man, wenn man einen schon Erwachsenen in den Wissenschaften zu unterrichten angefangen hat, verstehen, dass nicht ohne Grund solche Leute „paidomatheis“ (jung gelehrt) genannt werden, die in ihrem Fach Spitzenleistungen erbringen.

Hier ist das Sprichwort „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr.“ eindrucksvoll vorformuliert. 2.) (1,12,10) Kinder (*pueri*) sind überhaupt von Natur aus besser in der Lage Anstrengungen auszuhalten, körperliche wie auch geistige, als Jugendliche (*iuvenes*), denn sie haben noch ein wenig verletzungsgefährdendes Körpergewicht und auch geistig-seelisch fehlt noch der die Fortgeschrittenen innerlich belastende Druck der bereits erfahrenen Leistungsansprüche. Sie gehen gewissermaßen „unbeschwerter“ an die Sache heran. 3.) Es gehört zum Anstrengungsgefühl auch die richtige Einschätzung der Anstrengung, die nur aus der Erfahrung

bereits erlebter Anstrengungen gewonnen werden kann. Wer noch naiv ist wie die *pueri* und die Anstrengung nicht kennt, denkt, wenn er gefordert wird, nicht an sie und hat daher auch geringeren Stress. (1,12,11):

Porro, ut frequenter experti sumus, minus adficit sensus fatigatio quam cogitatio.

Es übt also, wie ich oft erfahren habe, die Ermüdung selbst weit weniger eine Wirkung auf die Sinne aus als das Nachdenken darüber.

Das sind, wie ich finde, subtile entwicklungspsychologische Analysen, die durchaus auch heute noch der Beachtung und Diskussion wert sind.

Ich schließe meine Beispielreihe mit zwei Texten aus dem zweiten und neunten Kapitel des zweiten Buches (Texte 7 und 8). Mit 2,1 hat das Rhetorikstudium beim Rhetor schon begonnen, aber Quintilian nutzt die ersten 10 Kapitel vor dem Einstieg in die eigentliche *ars rhetorica* ab 2,11 noch für einige grundsätzliche pädagogische Bemerkungen besonders zum Charakter und zur Rolle des Lehrers (2,2), aber auch zur Mitverantwortung des Schülers (2,9).

Das zweite Kapitel beginnt mit einem nachdrücklichen Aufruf zur moralischen Integrität und Würde des Lehrers, die er aber nicht nur selbst besitzen, sondern die er auch an seine Schüler weitervermitteln muss (2,1-3). Es folgt jetzt der auch im Textanhang abgedruckte Text 7, 2,2,4-7: Ich zitiere diesen Text schon hier ganz, weil ich ihn zum Besten zähle, was je zur positiven Würdigung des Lehrerberufs gesagt worden ist.

(4) Sumat igitur ante omnia parentis erga discipulos suos animum, ac succedere se in eorum locum, a quibus sibi liberi tradantur, existimet. (5) Ipse nec habeat vitia nec ferat. Non austeritas eius tristis, non dissoluta sit comitas, ne inde odium, hinc contemptus oriatur. Plurimus ei de honesto ac bono sermo sit: nam quo saepius monuerit, hoc rarius castigabit; minime iracundus, nec tamen eorum, quae emendanda erunt, dissimulator, simplex in docendo, patiens laboris, assiduus potius quam inmodicus. (6) Interrogantibus libenter respondeat, non interrogantes percontetur ultro. In laudandis discipulorum dictionibus nec malignus nec effusus, quia res altera taedium laboris, altera securitatem parit. (7) In emendando, quae corrigenda erunt, non acerbus minimeque contumeliosus; nam id quidem multos a proposito studendi fugat, quod quidam sic obiurgant, quasi oderint.

(4) So nehme denn der Lehrer vor allen Dingen gegen seine Schüler die Gesinnung eines Vaters an und fühle sich so, als trete er an die Stelle derer, die ihm die Kinder anvertrauen. (5) Selbst darf er weder Laster haben noch dulden. Seine Strenge soll nicht grämlich, seine Freundlichkeit nicht formlos sein, damit nicht aus der einen Haltung Hass, aus der anderen Verachtung erwächst. Immer wieder gelte seine Rede dem Anstand und der Rechtschaffenheit, denn je öfter er warnt, desto seltener wird er strafen; auf keinen Fall sei er jähzornig, jedoch mache er keinen Hehl, wo etwas zu verbessern ist; schlicht sei er beim Lehren, gegen Anstrengung abgehärtet, eher beharrlich als ohne Maß in seinen Anforderungen. (6) Auf Fragen soll er bereitwillig Auskunft geben, Frageunlustige seinerseits ausforschen. Mit dem Lob der Vorträge sei er den Schülern gegenüber weder geizig noch verschwenderisch, weil Missgunst Arbeitsunlust, Verschwendung Selbstzufriedenheit erzeugt. (7) Beim Verbessern dessen, was zu berichtigen ist, meide er bei-

ßende Schärfe und vor allem alles Schimpfen, denn das Zanken hat schon viele von ihrem Vorhaben zu studieren abgebracht, weil manche Lehrer so schimpfen, als hätten sie einen Hass auf die Schüler.

Beeindruckend finde ich hier vor allem die überaus positive Sicht der Einstellung des Lehrers zum Schüler. Es ist eine Beziehung, die von einem gleichsam elterlichen Wertgefühl und von großer Verantwortung des Lehrers geprägt ist, der in diese Beziehung nichts Aggressives, Querulantisches, Herabsetzendes einfließen lassen soll, sondern dem Wohl der Lernenden freundschaftlich und gern entgegenkommt, ohne in Konturlosigkeit und Führungsschwäche zu verfallen.

Das Porträt des idealen Lehrerverhaltens wird hier vor allem unter dem Aspekt der Mitte zwischen zwei Extremen gesehen, die jeweils nachteiligste Auswirkungen auf die Schülerreaktion haben – wieder ein Beweis für die stark schülerorientierte Pädagogik Quintilians. Mürrische Strenge ist ebenso unangebracht wie nachgiebige Höflichkeit, das eine erzeugt beim Schüler Hass, das andere Verachtung. Das gilt ebenso auch für aggressiv-jähzornige Kritik beim Verbessern auf der einen und für den weicheignachgiebigen Korrekturverzicht auf der anderen Seite. Dieselben Folgen stellen sich auch bei Lob und Tadel ein, zu viel und zu wenig sind in gleicher Weise schädlich. Wird der Schüler zu wenig gelobt, bekommt er ein *taedium laboris* (Arbeitsekel), lobt man ihn zuviel, wiegt er sich in trügerischer Selbstsicherheit (*securitas*). Allerdings merkt man Quintilian deutlich an, dass er das zornig auffahrende, mürrisch-kritikasterhafte Verhalten des Lehrers für wesentlich gefährlicher hält als die nachgiebige Schmeichlervariante. Es kann im Fall von ständig aggressiver Dauerschimpferei des Lehrers, die fast schon den Eindruck von Hass auf die Schüler vermittelt, sogar zur Aufgabe von Studienplänen oder zum Studienabbruch und damit zum Scheitern des pädagogischen Prozesses überhaupt führen. Dies kann natürlich nicht im Sinne Quintilians sein und steht seiner Auffassung von der harmonischen, werterfüllten Lehrer-Schülerbeziehung diametral entgegen.

Aber unser Lehrer erhält auch einfache Appelle, die nicht zwischen Extremen stehen. Er soll stellvertretend die Elternrolle annehmen, er soll die Moral in den Vordergrund stellen bei sich selbst und bei anderen und auch im Unterricht sehr oft darüber reden. Denn dadurch appelliert er an die Einsicht der Schüler, die er lieber vorbeugend ermahnen als nachträglich strafen soll. Er soll im Unterricht beständige, aber nicht maßlos überzogene Anforderungen stellen und sich im Unterrichtsgespräch in Frage und Antwort auf unterschiedliche Schülermentalitäten einstellen. Zwei weitere Appelle finde ich in ihrer pointierten Schlichtheit besonders eindrucksvoll (2,2,5): Der Lehrer sei *simplex in docendo*, d. h. in der Lehre nicht überkompliziert und präventiös, ein häufiger Anfängerfehler, den nur der langjährige erfahrene Lehrer durch schülerangepasste, aber nicht sachlich unangemessene Vereinfachung zu vermeiden weiß. Des Weiteren sei er *pati-*

ens laboris „gegen Anstrengung abgehärtet“. Endlich spricht es jemand offen aus: Der Lehrerberuf ist anstrengend! Ein guter Lehrer muss stressresistent sein! Das kann nur jemand sagen, der wie Quintilian damals auf 20 Jahre eigene Lehrtätigkeit allein in Rom zurückblicken konnte (1, prooem. 1). Solche Äußerungen zeugen von Erfahrung und interner Sachkenntnis und stehen deshalb natürlich in angenehmsten Gegensatz zu auch heute noch weit verbreiteten Klischees von unterbeschäftigten, aber überbezahlten Lehrern ohne Arbeitsplatzrisiko bis hin zu Gerhard Schröders „faulen Säcken“. Schon Quintilian wusste es aus eigener Erfahrung besser.

Unser letzter Text ist das Kapitel 2,9 (Text 8; 2,9,1-3). Ich finde diesen Text besonders erstaunlich, denn ich kenne kein pädagogisches Lehrbuch, das sich mit einem Appell direkt auch an die Schüler selbst wendet und ihnen neben dem Lehrer eine aktive Rolle, Pflichten, *officia*, im Erziehungsprozess zuweist. Aber vielleicht liegt das auch an meiner mangelnden schulischen Erfahrung.

Bei Quintilian werden die Schüler aufgefordert, die Lehrer-Schüler-Beziehung, die die Eltern-Kind-Beziehung in der Schule vertritt und die also auf der gleichen wechselseitigen Liebe und Wertschätzung beruht, ihrerseits aktiv anzunehmen – Quintilian spricht von Liebe zu den Lehrern und von Lehrern als geistigen Eltern (2,9,1) und nennt diese Beziehung 2,9,2 sogar *pietas*. Die Lehrer-Schüler-Beziehung wird also keineswegs als eine einseitige Relation in der Richtung vom Lehrenden zum Lernenden verstanden, sondern sie ist durchaus zweiseitig und erfordert eine ebenso aktive Identifikation von der Schülerseite her wie von der des Lehrers. Der beste Lehrer nützt nichts, wenn der Schüler ihn nicht liebt und sich ihm nicht bereitwillig von sich aus öffnet. Daher hat zwar der Lehrer das *officium* des Lehrens, aber der Schüler auch die Pflicht, sich belehren zu lassen (2,9,3: *nam ut illorum officium est docere, sic horum praebere se dociles. = Denn wie es die Aufgabe der Lehrer ist zu lehren, so die der Schüler, sich gelehrig zu zeigen.*). Wird dieses *officium* auch von der Schülerseite her so gesehen und gepflegt, können sich auch beim Schüler keine schädlichen psychologischen Wirkungen im Erziehungsprozess einstellen (2,9,2). Auch diese grundlegende pädagogische Einsicht wird wieder mit einem eindrucksvollen Vergleich verdeutlicht. 2,9,3:

Et sicut hominis ortus ex utroque gignentium confertur, et frustra sparseris semina, nisi illa praemollitus fouerit sulcus, ita eloquentia coalescere nequit nisi sociata tradentis accipientisque concordia.

Wie die Geburt eines Menschen auf zwei Erzeugern beruht und wie man vergebens den Samen in die Erde ausstreut, wenn die Saatfurche nicht aufgelockert ist und ihn in sich birgt, so kann die Beredsamkeit nicht erwachsen, wenn sich nicht der Gebende und Empfangende in Eintracht verbinden.

Damit ist ein Riesenschritt auf den emanzipierten Schüler zu getan, dem eine dem Lehrer gleich berechtigte aktive Eigenverantwortung für den Erziehungserfolg zugeschrieben wird!

Kommen wir zum Schluss des Vortrags zu dem Versuch einer zusammenfassenden Wertung der Pädagogik Quintilians aus heutiger Sicht. Es ist eine Pädagogik mit einer stark moralischen Ausrichtung, die die charakterliche Erziehung zumindest programmatisch der fachtechnischen Ausbildung des Schülers überordnet. Man wird dies auch heute noch unterschiedlich bewerten, je nach dem, ob man der Schule auch eine sozial-ethische, oder nur eine berufsbezogenes Sachwissen vermittelnde Institution sieht. Überraschend niveauvoll, differenziert und aktualisierungsfähig sind Quintilians Aussagen zu den beiden entscheidenden Instanzen des Erziehungsprozesses, der des Lehrer und der des Schülers. Der Lehrer muss sich selbst zurücknehmen und sich immer wieder in erster Linie schülerorientiert verhalten. Er muss eine starke Beobachtungsgabe haben und eine Analysefähigkeit, die es ihm erlaubt, die mentalen und entwicklungspsychologischen Unterschiede der Schüler auszudifferenzieren und seine pädagogischen Maßnahmen danach auszurichten. Er muss sich zuallererst am Erziehungserfolg orientieren und dazu gehört besonders die Erkenntnis und Berücksichtigung der Schülerbedürfnisse, Rücksicht auf Begabungs- und Reaktionsunterschiede z.B., auf Besonderheiten der Altersstufe, auf Ungestörtheit beim Selbststudium, auf Gewaltfreiheit und auf Erholung. Vor allem braucht der Schüler emotional liebevolle Zuwendung und Lob, die aber Kritik und Korrektur keineswegs ausschließt. Dabei wird allerdings dem agonalen Prinzip, dem Ranking unter Schülern, ein erstaunlich hoher Wert zugeschrieben, ohne Sorge um psychologische Nachteile für das Selbstwertgefühl der unterlegenen Schüler. Hier werden möglicherweise viele von uns heute unter dem Eindruck von Ranking und Evaluation anderer Meinung sein.

Der Schüler ist dagegen keineswegs nur passiv rezipierender Mitspieler im pädagogischen Geschehen. Vielmehr ist er zu aktiver Mitarbeit im Unterricht aufgerufen, aber auch zum eigenverantwortlichen Selbststudium, und vor allem zur aktiven Erwidern der emotional positiv gesehenen Wertbeziehung zwischen Lehrer und Schüler. Auf die Lehrbemühungen des Lehrers sollen die Schüler mit intensiver Lernbereitschaft reagieren.

Es kann wohl kein Zweifel daran sein, dass derartig differenzierte, wegen ihrer großen pädagogischen Erfahrung treffsichere und durch eindrucksvoll einprägsame Vergleiche verdeutlichende Beobachtungen uns auch heute noch des Nachdenkens und der Diskussion wert erscheinen, vielleicht sogar zur Überprüfung der eigenen Position dienen können. Vor allem besticht aber der überaus positive erzieherische Optimismus, der in einer aus wechselseitigem Respekt getragenen und vor allem schülerorientierten Erziehung eine der wichtigsten kultur- und sozialpolitischen Aufgaben

der Gesellschaft sieht. Das ist eine im höchsten Sinne moderne Konzeption. Für mich ist daher Quintilians Pädagogik zweifellos ein Dokument zeitloser Humanität.

Aber werden wir mit diesem Urteil Quintilian wirklich gerecht? Müssen wir seine Pädagogik nicht, bevor wir sie so positiv werten, zunächst aus seiner Zeit heraus verstehen? Hier könnten sich durchaus Einschränkungen einstellen. Zunächst muss zugegeben werden, dass Quintilian vielleicht in seiner Erziehungskonzeption nicht in dem Maße originell ist, wie das bei unbefangenen Lesern auf den ersten Blick den Anschein hat. Man hat längst gesehen, dass Quintilian auch Topoi aus der philosophischen und pädagogischen Literatur verwendet. Das hat z.B. der Vergleich mit der in die Zeit Quintilians gehörende ps.-plutarchischen Schrift *De liberis educandis* klar ergeben. Auch vermutet man die Nutzung altstoischer Quellen bei Quintilian, etwa eine Schrift Chrysipps über Kindererziehung, die er in 1,11,17 erwähnt. Vieles von dem, was uns also bei Quintilian individuell erfahren und originell konzipiert zu sein erscheint, könnte bloßer literarische Tradition entstammen. Diese Einschränkung lässt sich, glaube ich, schnell zurückweisen. Wer die *Institutio* gründlich gelesen hat, weiß, dass Quellennutzung und Einarbeitung von einschlägiger Sachliteratur für einen antiken Fachschriftsteller eine Selbstverständlichkeit sind. Bei Quintilian werden die Quellen aber so häufig genannt, so souverän kritisch und selbstständig verarbeitet und wird soviel lebendige Eigenerfahrung und eigene Reflexion eingebracht, dass man diesen Vorwurf mangelnder Originalität nicht aufrechterhalten kann.

Eine zweite Einschränkung könnte darin liegen, dass Quintilians Pädagogik im Widerspruch zu den realen Bildungsverhältnissen seiner Zeit steht. Er selbst hat den schlimmen Verfall der Beredsamkeit seiner Epoche in seiner verlorenen Schrift *De causis corruptae eloquentiae* außerordentlich beklagt und auch die verkommene Moral seiner Gesellschaft heftigst angegriffen (Vgl. z.B. 1,2,6-8). In diesem Fall wäre seine Pädagogik eine reine Utopie, die er in parainetischem Wunschdenken dem Niedergang seiner Zeit entgegenstellen wollte. Nicht umsonst wird ja der *orator perfectus* bei ihm dem stoischen Weisen an die Seite gestellt, den es noch nicht gibt, vielleicht auch nie geben wird und dem man nur nachstreben kann, ohne ihn jemals erreichen zu können. Den Vorwurf eines wirklichkeitsfremden utopistischen Denkens hat man Quintilian oft gemacht.

Man sollte aber bedenken, dass auch Utopien ihren zeitlosen Wert haben können. Sie enthalten eine oft berechtigte Zeitkritik und weisen Wege zur Änderung negativer Zeitumstände auf. Utopien beschreiben die Realität nicht, sie wollen sie verbessern! Der bloß parainetische Charakter von Darstellungen nimmt ihnen jedenfalls noch nicht die sachliche Richtigkeit und Wünschbarkeit ihrer Inhalte. Außerdem würde ich den utopistischen Anteil der *Institutio* auch wieder nicht zu hoch einschätzen. Quintilian war

ein berühmter, in seiner Zeit außerordentlich erfolgreicher Redelehrer, der hier aus jahrzehntelanger eigener Erfahrung und von eigenem Unterrichtserfolgen spricht, und sicher nicht nur Utopien ausspinnt.

Die dritte mögliche Einschränkung ist wohl die gravierendste: Quintilians humane Pädagogik muss im Kontext seiner Loyalität mit Domitian gerade auch während dessen diktatorischer Schreckensherrschaft in den neunziger Jahren gesehen werden. Ausgerechnet während der Abfassung der *Institutio* zwischen 92 und 95 kam Domitians Kampf gegen die stoische Senatsopposition mit Hinrichtungen und Bücherverbrennungen zu ihrem Höhepunkt. Man denke nur an die von Tacitus im *Agricola* Kap. 2 erwähnten Hinrichtungen des Arulenus Rusticus und des Herennius Senecio im Jahr 93 wegen oppositionsfreundlicher Senatorenbiographien oder an die Hinrichtung seines Vetters und Konsuls T. Flavius Clemens zu Beginn des Jahres 95, der Quintilian den schon erwähnten Auftrag zur Prinzenerziehung und im Zusammenhang damit auch die *ornamenta consularia* vermittelt hatte. Muss man also Quintilian den Vorwurf machen, in leitender Stellung mit einem verbrecherischen Diktator kooperiert zu haben?

Man muss zugeben, dass dieser politische Kontext der lichtvollen Humanität seiner Pädagogik auf den ersten Blick viel von ihrer Glaubwürdigkeit nehmen könnte. Denn was nützt das edelste Fachbuch über Erziehung, wenn es einem terroristischem Regime verpflichtet ist, das nach Tacitus Zeugnis (*Agricola* Kap. 2 und 3) zu Verfolgung und Mord, zumindest aber zu einem fünfzehnjährigen depressiven Schweigen der freiheitlich gesonnenen Literaten dieser Zeit geführt hat. Doch ist auch hier wie immer Vorsicht geboten, bevor der Daumen sinkt.

Ein literarischer oder wissenschaftlicher Intellektueller kann unter einem diktatorischen Regime drei Wege einschlagen: Entweder publiziert er regimekritisch, dann muss er mit seinem gewaltsamen Ableben rechnen (Herennius Senecio), oder er publiziert regimekonform, in seiner mildesten Variante auf politisch neutralem Gebiet mit adulatorischen Zugeständnissen (so verfährt Quintilian) oder er schweigt (wie Tacitus). Das erste ist nur etwas für Märtyrernaturen. Wer überleben will, muss entweder angepasst veröffentlichen oder schweigen. Welcher von diesen beiden Wegen der moralisch bessere ist, ist für mich sehr die Frage. Tacitus hat sich der stoischen Senatsopposition jedenfalls nicht offen angeschlossen und hat sich von Domitian durchaus fördern lassen wie übrigens auch Trajan. Sein Überlebenswille hat ihn in dieser Zeit schweigen lassen.

Quintilian ist dagegen den zweiten Weg gegangen. Er hat auch unter Domitian publiziert und dem Kaiser entsprechende Zugeständnisse gemacht. Sein Werk ist aber kein Zeugnis unwürdiger Adulation. Solche Passagen sind vielmehr überraschend selten und dann ausgesprochen topisch und konventionell. Man begegnet ihnen in der *Institutio* überhaupt nur zwei-

mal,⁵ im Proömium zum vierten Buch, wo Domitian zur inspirierenden Gottheit für die weiteren Bücher der *Institutio* erhoben wird (4, prooem. 5), und im Lektürekanon 10,1,91-93, wo er als potentiell größter Epiker Roms erscheint, den nur die von den Göttern gewollte politische Karriere um den Dichterlorbeer gebracht hat. Man mag das für geschmacklos halten, aber es hat auch nicht das Gewicht, dass es den restlichen Wert seines Werkes außer Kraft setzt. Regimekonforme Äußerungen zur Stützung der Politik Domitians, etwa eine Verurteilung der stoischen Senatsopposition oder auch nur eine Erwähnung der Philosophenvertreibungen, die er im Kapitel 12,2, das dem Philosophiestudium in der Rhetorik gewidmet ist, durchaus hätte unterbringen können, gibt es m. W. in der gesamten *Institutio* nicht.

Aber natürlich ist Quintilian nicht nur angepasst, sondern auch vorsichtig. Zwar hat er es mit seiner Rhetorik wesentlich leichter als ein Biograph und Historiker der stoischen Senatsopposition. Ein politisch neutrales Lehrbuch von der Art der *Institutio* gibt sicher sehr viel weniger Anlass zum Verdacht auf prinzipatsfeindliche Tendenzen. Und doch gibt es selbst hier Fallstricke, und man muss zugeben, dass Quintilian in einem Fall unangenehme Konsequenzen bewusst ausgewichen ist. In seiner schon genannten Schrift *De causis corruptae eloquentiae* aus dem Jahre 89 – also unter Domitian – hat er den Verfall der Beredsamkeit ausschließlich auf stilgeschichtliche und pädagogische Dekadenzen zurückgeführt und eine naheliegende politische Erklärung, nämlich die Unmöglichkeit freier Meinungsäußerung unter dem Prinzipat, mit gutem Grund nicht in Betracht gezogen. Dies blieb erst Tacitus in seinem *Dialogus* vorbehalten, der aber natürlich sehr viel später, nämlich erst ca. 100-110 n. Chr. unter Trajan entstanden ist, als solche Begründungen keine Gefahr mehr darstellten. Für Vorsicht und Zurückhaltung unter der Diktatur müsste jedenfalls gerade auch Tacitus Verständnis haben.

Und der Vorwurf der Kooperation in leitender Stellung? Domitians Erziehungsauftrag konnte von Quintilian nicht gut abgelehnt werden, aber man kann ihn auch für Domitian ins Positive umkehren. Wenn ein Kaiser den anerkannt besten Hochschullehrer seiner Zeit mit einem derart humanen pädagogischen Programm wie dem Quintilians in sein familiäres Zentrum engagiert, spricht das eher für seinen Sinn für Qualität, jedenfalls nicht für den Versuch einer politisch-ideologischen Verstärkung. Ich vermag auch daraus keinen wesentlichen Vorwurf für Quintilian abzuleiten. Man sollte überhaupt bedenken, dass wir Domitian meist aus der düsteren Perspektive der nachflavischen senatorischen Geschichtschreibung beurteilen, ein Bild, das die moderne Historiographie immer mehr zu korrigieren versucht. Für den bleibenden Wert von Quintilians Wirken und Denken

⁵ Das Lob Domitians von 3,7,9 (*pietas principis nostri*) wegen dessen Apotheose von Vespasian und Titus kann als eine im Kaiserkult übliche Selbstverständlichkeit vernachlässigt werden.

können jedenfalls die politischen Verhältnisse, in die er hineingewachsen ist, m. E. keine wirkliche Gefahr bedeuten. Man stelle sich vor, was für uns heute etwa von Seneca übrig bliebe, wenn wir den Wert seiner literarischen und philosophischen Leistung nur nach seiner Kooperation mit dem diktatorischen Regime Neros einschätzen würden. Weder die literarische Tradition, in der Quintilian steht, noch der utopische Charakter seines Erziehungsprogramms, noch der politische Kontext seiner Zeit sollte uns also die Freude an seiner humanen Pädagogik verderben und die Bewunderung seiner fachliterarischen Leistung in Zweifel setzen.

Quintilian für Lehrer heute? Ich glaube, dass wir immer noch sehr viel von ihm lernen können. Sein pädagogischer Optimismus und sein unerschütterliches Wertgefühl für die Lehrer-Schüler-Beziehung können uns bei der damals wie heute wichtigsten Aufgabe helfen, der Weitergabe von Wissen und sozialer Verantwortung an die nächste Generation.

Auswahlbibliographie zu Quintilian, *Institutio oratoria*, Buch 1 und 2:

Text

RAHN, H.: Quintilian, Ausbildung des Redners, Zwölf Bücher, Lat. und Deutsch, 2 Bände, Darmstadt ³1995 (dazu E. ZUNDEL: Clavis Quintiliana, Darmstadt 1989).

WINTERBOTTOM, M. (Ed.): OCT, 2 Vol., Oxford 1970.

Kommentare

COLSON, F. H.: M.F. Quintilianus, Institutionis Oratoriae liber I, Cambridge 1924 (mit ausführlicher Einleitung, Text und Kommentar).

REINHARDT, T./WINTERBOTTOM, M. (Edd.): Quintilian, Institutio oratoria Book 2, Oxford 2006 (mit lateinischem Text und englischem Kommentar).

Einführende Literatur

1. Rhetorik allgemein:

FUHRMANN, M.: Die antike Rhetorik, Mannheim ²2008.

Antike Rhetorik, in: LAW, Der Kleine Pauly und der Neue Pauly (2001) (jeweils mit einer Begriffstabelle).

2. *Neueste Einführung zu Quintilian:*

SCHIRREN, TH.: Marcus Fabius Quintilianus, in: WOLFRAM AX (Hg.), Lateinische Lehrer Europas, Köln 2005, 67-107.

3. *Erziehung in der Antike und bei Quintilian*

- BONNER, S.F.: Education in Ancient Rome, London 1977.
- CHRISTES, J.: Jugend und Bildung im antiken Rom. Zu Grundlagen römischen Lebens, Bamberg 1997.
- CHRISTES, J./ KLEIN, R./LÜTH, CH.: Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike, Darmstadt 2006.
- CLARKE, M.L.: Die Rhetorik bei den Römern, Göttingen 1968.
- CLARKE, M.L.: Quintilian on education, in: T.A. DOREY, Empire and Aftermath – Silver Latin II, London 1975, 98-118.
- FRICEK, A.: Die Erziehungsgrundsätze des römischen Redelehrers Quintilian und die moderne Pädagogik, in: Erziehung und Unterricht 140 (1990) 484-493.
- GIEBEL, M.: Quintilian: Über Pädagogik und Rhetorik, München 1974.
- KENNEDY, G.: Quintilian, New York 1969, 39-54.
- MARROU, H.-I.: Geschichte der Erziehung im Altertum, München 1977.
- NICKEL, R.: Bildung und Sprache. M.F. Quintilianus und die Erziehungswissenschaft. Eine Curriculumsequenz für die Sekundarstufe II, Würzburg 1976.
- SCHMITZ, U.: Quintilian –ein fortschrittlicher Pädagoge? Eine Unterrichtseinheit für die Klasse 11, in: AU 31, 1/1988, 22-39
- WINTERBOTTOM, M.: Quintilian and the vir bonus, in: Journal of Roman Studies 54 (1964), 90-97.

4. *Quintilian und Domitian*

- COLEMAN, K.M.: The emperor Domitian and literature, in: ANRW, Band 32,5, Berlin 1986, 3087-3115.
- KENNEDY, G.: Quintilian, New York 1969, 11-32
- MCDERMOTT, W.C./ORETZEL, A.E.: Quintilian and Domitian, in: Athenaeum 67 (1979), 9-26

5. *Neuere Literatur zu Domitian*

- BOYLE, A.J./DOMINIK, W.J.: (Hgg.): Flavian Rome: Culture, Image, Text, Leiden 2002
- Jones, B.W.: The emperor Domitian, Reprint edition, Oxford 1993
- PFEIFFER, ST.: Die Zeit der Flavier:Vespasian, Titus, Domitian, Darmstadt 2009

Univ.-Prof. Dr. Wolfram Ax
Breitenanger 14
37133 Friedland
05504/1212
wolfram.ax@uni-koeln.de