

KONRAD VÖSSING

SCHREIBEN LERNEN, OHNE LESEN ZU KÖNNEN? ZUR METHODE DES ANTIKEN
ELEMENTARUNTERRICHTS

aus: Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik 123 (1998) 121–125

© Dr. Rudolf Habelt GmbH, Bonn

SCHREIBEN LERNEN, OHNE LESEN ZU KÖNNEN? ZUR METHODE DES ANTIKEN ELEMENTARUNTERRICHTS

Raffaella Cribiore hat in dieser Zeitschrift¹ und in ihrer jetzt erschienenen Dissertation die These aufgestellt², daß die ABC-Schüler im Römischen Reich häufig sofort nach dem Erlernen der Buchstaben Texte abschreiben mußten, ohne sie lesen zu können. Diese Unterrichtsmethode, bei der zunächst Schreibfertigkeit durch bloßes Kopieren erreicht und erst in einem zweiten Schritt dann das bewußte Schreiben erlernt werden sollte, sei nicht nur üblich gewesen, sie sei sogar von den didaktischen Theoretikern anerkannt worden. Auch die literarischen Quellen, die über die Praxis der Elementarschule berichten, würden diese Situation widerspiegeln, während das (die moderne Literatur beherrschende) Schema ‚Buchstaben – Silben – Wörter – Sätze‘³ in der antiken Literatur zwar vorkomme, sich jedoch in erster Linie⁴ nicht auf das Schreiben, sondern auf das Lesen beziehe. Dieser Teil von Cribiores Studie, insgesamt ein überaus nützliches Arbeitsinstrument der Schul- und Bildungsgeschichte, bedarf der kritischen Überprüfung.

Als Grundlage der Argumentation dienen Cribiore einerseits einige erhaltene Schülerübungen, deren Schriftqualität nicht dem herkömmlichen Schema entspricht: Listen mit Silben und Wörtern, die teilweise von geübten Händen geschrieben sind, während manche Sätze und kurze Passagen zeigen, daß der jeweilige Schreiber nicht oder kaum verstand, was er schrieb; andererseits stützt sie sich auf ihre neue Deutung der einschlägigen Äußerungen antiker Autoren. Aus methodischen Gründen sollte man nun streng darauf achten, daß die Interpretation der literarischen Zeugnisse nicht durch das eben beschriebene Phänomen (die nicht ‚systemkonforme‘ Handschrift in einigen Schultexten) im Wege eines gewissen Vorverständnisses in eine bestimmte Richtung gedrängt wird. Die Schultexte sollen deshalb zunächst beiseite gelassen werden. Wenn sich zeigen sollte, daß die literarischen Quellen für sich genommen eindeutig und völlig spannungsfrei eine bestimmte Lehrmethode bezeugen, die gerade nicht mit den in Frage stehenden Papyri und Holztafeln übereinstimmt, ist es m.E. methodisch unzulässig, die Aussagen der beiden Quellenarten zu unifizieren.

Es gibt nun tatsächlich antike Stellungnahmen zum ABC-Unterricht, die von Cribiore zwar als Stütze ihrer These angeführt werden, m.E. aber klar und explizit dagegen sprechen. Diese Zeugnisse – Dionysios von Halikarnaß und Quintilian – sollen zunächst untersucht werden, dann eine Passage bei Seneca dem Jüngeren, die der amerikanischen Papyrologin als weitere Bestätigung ihrer Theorie dient. Auch auf die wichtigsten übrigen literarischen Quellen zum Thema ‚Schreiben-Lernen‘ soll ein kurzer Blick geworfen werden, wobei zu prüfen ist, ob es bei ihnen Anhaltspunkte für eine von der ‚Stufen-Orthodoxie‘ prinzipiell zu unterscheidende Lernmethode gibt. Abschließend soll der Frage nachgegangen werden, wie die Papyri mit den unverständenen Kopierarbeiten interpretiert werden können.

Dionysios erklärt in seiner Schrift *De compositione verborum*, daß man beim Erlernen der Schrift (τὰ γράμματα ὅταν παιδευόμεθα) in kleinen Schritten vorgehe: erst die Buchstaben, dann die Silben,

¹ A Schooltablet from the Hearst Museum, *ZPE* 107, 1995, 263–70.

² *Writing, Teachers and Students in Graeco-Roman Egypt*, Diss. New York 1993, Atlanta/Georgia 1996 (*American Studies in Papyrology*, 36), 129–52 (künftig: *Writing*); zustimmend P. Arzt, *Tyche* 12, 1997, 264.

³ H.-I. Marrou, *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum* (franz. Orig. ³1948 mit Ergänz. der 7. Aufl. 1976); übers. v. C. Beumann; hg. v. R. Harder, München 1977, 288–92 u. 498f.; zuletzt D. Harvey, *Greeks and Romans Learn to Write*, in: E. A. Havelock, J. P. Hershbell (Hg.), *Communication Arts in the Ancient World*, New York 1978, 63–78 (ital. Übers.: Roma, Bari 1991, 99–105).

⁴ Ihre Behauptung, das schulische Fortschreiten vom Buchstaben zur Silbe und von der Silbe zum Wort beziehe sich „especially to reading“ (*Writing*, 140) bzw. „not specifically to writing“ (143) steht in einer gewissen logischen Spannung zu ihrer These, diese Stufenform des Schreiben-Lernens sei dann angewandt worden, „when a student learned how to write a word consciously and knowingly, syllable by syllable“ (139); hierzu s. u.

dann die Wörter. Erst wenn man diese Kenntnisse erreicht habe, beginne man zu schreiben und zu lesen, und zwar Silbe für Silbe und zunächst langsam (ὅταν δὲ τὴν τούτων ἐπιστήμην λάβωμεν, τότε ἀρχόμεθα γράφειν τε καὶ ἀναγιγνώσκειν, κατὰ συλλαβὴν καὶ βραδέως τὸ πρῶτον).⁵ Für Cribiore geht es hier zunächst um die Beschreibung des Lesen-Lernens. Während diese Fertigkeit in der beschriebenen Systematik erlernt worden sei, habe man nebenher – und eben gerade ohne diese Systematik, d.h. direkt im Anschluß an das Buchstaben-Schreiben – schon Worte und Sätze kopiert.⁶ Der Wortlaut der Quelle steht dem aber entgegen. Zu Anfang ist ja gar nicht vom Lesen-Lernen, sondern vom Schrift-Lernen (τὰ γράμματα παιδεύεσθαι) die Rede, und dieser Oberbegriff wird dann am Ende der Passage in Schreiben und Lesen geteilt, sodaß deutlich wird, daß von Anfang an beide Fertigkeiten gemeint sind. Auch κατὰ συλλαβὴν bezieht sich ja auf Lesen und Schreiben. Cribiore sucht ihre Interpretation vor allem⁷ dadurch zu stützen, daß sie auf andere Quellen (besonders Manilius und Gregor von Nyssa) verweist, in denen sich die Stufenfolge ‚Buchstabe – Silbe – Wort – Satz‘ in erster Linie auf das Lesen beziehe. Dies soll weiter unten überprüft werden.

Quintilian ist der antike Autor, der uns im ersten Buch seiner *Institutio oratoria* die ausführlichste Behandlung des Elementarunterrichts bietet; daß er auch mit der griechischen Praxis vertraut war, versteht sich von selbst. Zunächst soll der Schüler die Gestalt der Buchstaben erkennen lernen (1,1,24–26). Sobald es geht, soll er dann ihren Duktus nachzeichnen⁸, und zwar mit Hilfe von Holztafeln, auf denen die Buchstaben schon eingeritzt sind, so daß der Griffel (*stilus*) des Schreibenden nicht abrutschen kann (1,1,27). In einem kleinen Exkurs (28f.) wird dann die Wichtigkeit des *bene et velociter scribendi* betont, auch für Menschen besseren Standes. Anschließend (30) kehrt Quintilian zur Lehrmethodik zurück: alle Silben müssen gelernt werden, und man dürfe keinesfalls den verbreiteten Fehler machen, gerade die schwersten Silben zunächst zurückzustellen, um sie dann erst beim Schreiben der Wörter durchzunehmen (*ut in nominibus scribendis deprehendantur*). Aus diesen letzten Worten geht mit aller Klarheit hervor, daß es hier um Stufen des Schreibens geht, die nur nacheinander absolviert werden dürfen. Im folgenden (31–33) geht der Autor dann auf das Lesen ein: auch hier dürfe man nicht zu schnell vorgehen (*et in lectione quoque non properare*) und dürfe sich erst dann an zusammenhängende Texte machen, wenn die Silben und Wörter beherrscht würden. Schließlich (34) werden noch Ratschläge bezüglich der Auswahl der Wörter erteilt, die der Schüler, der auf dieser Stufe angelangt ist (*cum scribere nomina puer, quemadmodum moris est, coeperit*), kopieren soll.⁹ Die Verse und Sätze, die man anschließend zum Abschreiben (*ad imitationem scribendi*) vorlege, sollen sorgfältig daraufhin überprüft werden, ob sie auch zu etwas Gutem anleiten (35).

Es ist wohl vor allem mit dem oben erwähnten Vorverständnis zu erklären, daß Cribiore diesen klaren Text als Bestätigung ihrer These liest¹⁰, obwohl der Autor alle vier Phasen des Schreiben-Lernens beschreibt, deutlich voneinander trennt und diese Trennung auch gutheißt, und obwohl er ausdrücklich Wert darauf legt, daß die Schüler von ihren Übungstexten auch inhaltlich profitieren, sie folglich lesen können!

Bezeichnend ist auch, daß Quintilian zwar stark gegen schädliche Eile beim Lesen-Lernen polemisiert, hinsichtlich des Schreibens aber nur die Praxis kritisiert, schwierige Silben erst beim Schreiben der Wörter abzuhandeln. Wären ihm Lehrerkollegen bekannt gewesen, die im Unterricht den Sprung von

⁵ D. H. *Comp.* 25,40; s. a. *Dem.* 52,2f. (mit fast identischem Wortlaut); benutzt wurde die Ausgabe von G. Aujac: *Denys d'Halicarnasse, Opuscules rhétoriques*, t. II (Démosthène) u. III (La composition stylistique), Paris 1988 u. 1981.

⁶ *Writing*, 140.

⁷ Daß sie auf die Übersetzung der Loeb-Ausgabe verweist, wo tatsächlich die ersten Worte mit „When we are taught to read . . .“ wiedergegeben sind (W. R. Roberts: *Dionysius of Halicarnassus. On Literary Composition*, London 1910, 269), ist natürlich kein ernsthaftes Argument.

⁸ Das *ductus sequi* in 1,1,27 darf nicht mit „den Schriftzügen folgen“ übersetzt werden (so H. Rahn in seiner zweisprachigen Ausg. Darmstadt 21988), da es nur um den ‚Duktus‘ der einzelnen Buchstaben geht.

⁹ Eine Parallele ist Hier. *epist.* 107,4.

¹⁰ *Writing*, 141f.

den Buchstaben sofort zu Sätzen propagiert hätten – Quintilian hätte sie mit Sicherheit nicht ungerügt gelassen. Wie scharf gerade in diesem Bereich auf den stufenförmigen Aufbau (*ordo*) geachtet wurde, zeigt unter anderem eine Stelle in Augustins *De ordine*: „Sollten wir einmal hören, wie ein Elementarlehrer versuchte, einem Kind Silben beizubringen, dem niemand zuvor die Buchstaben gezeigt hätte: wir müßten ihn nicht, denke ich, als einen Dummkopf auslachen, sondern ihn wie einen Rasenden festbinden, und zwar aus keinem anderen Grund, als daß er die Ordnung des Lehrens (*ordo docendi*) nicht eingehalten hat.“¹¹

Angesichts einer solchen Emphase, die jede abweichende Methodik als völlig absurd kennzeichnet, ist es m.E. nicht vorstellbar, daß diese Ablehnung sich nur auf das ‚ordnungswidrige‘ Lesen-Lernen, nicht aber auf das Schreiben bezog. Dies zeigt auch eine (von Rufin übersetzte) Origenes-Predigt, in der als allen Hörern vertrautes Bild die verschiedenen Etappen der Elementarschule und die unterschiedlichen Klassifizierungen der Schüler, entsprechend ihren jeweiligen Fortschritten, vorgeführt werden: *In litterario ludo, ubi prima pueri elementa suscipiunt, abecedarii dicuntur quidam, alii syllabarii, alii nominarii . . . et cum audierimus haec nomina, ex ipsis, qui sint in pueris profectus, agnoscimus*¹². Die fraglose Zustimmung, mit der diese Leistungsstufen als das Grundgerüst des Elementarunterrichts vorgeführt werden, läßt keinen Raum für die Vermutung, eine dieser Ordnung diametral entgegenstehende didaktische Methode könnte von den einschlägigen antiken Autoren als bekannt vorausgesetzt und stillschweigend gebilligt worden sein.

Wie Quintilian berichtet auch Seneca der Jüngere – anders als der Rhetoriklehrer allerdings deutlich ironisch – von hochtönenden philosophischen Maximen, die in der Elementarschule (*ludus litterarius*) als Vorlage für Schüler dienen, die Schreiben lernen (*in praescripto*).¹³ Folgt daraus nun, daß diese Schüler zuvor nur die Buchstaben gelernt haben, somit also direkt von Stufe 1 zu Stufe 4 übergegangen sind und das *praescriptum* gar nicht lesen konnten?¹⁴ Keineswegs; denn über die vorangegangenen Lernphasen ist an dieser Stelle gar nichts gesagt. Der Zusammenhang – es geht um den fraglichen Nutzen von detaillierten sittlichen Ermahnungen, die vom frühen Kindesalter an auf uns niedergehen – läßt allerdings schon vermuten, daß die Schüler hier keineswegs als nur mechanisch kopierende gedacht sind; denn dann wäre das Argument (,trotz dieser frühen Mahnungen läßt der Erfolg zu wünschen übrig‘) ja wenig überzeugend. Etwas später kommt Seneca in anderem Zusammenhang noch einmal auf das Schreiben-Lernen zu sprechen, und hier wird ganz deutlich, daß von Anfang an ‚ad praescriptum‘ gelernt wurde: *Pueri ad praescriptum discunt; digiti illorum tenentur et aliena manu per litterarum simulacra ducuntur, deinde imitari iubentur proposita et ad illa reformare chirographum: sic animus noster, dum eruditur ad praescriptum, iuvatur*.¹⁵ Bei dem *praescriptum* des Lehrers handelt es sich an dieser Stelle offenbar um einzelne Buchstaben (*simulacra litterarum*), deren Duktus die ‚fremdgesteuerte‘ Hand des Schülers folgen soll. Gelingt dies (*deinde*), muß die Vorlage (*proposita*) aus

¹¹ Aug. *ord.* 2,7,24. Manilius (*Astronom.* 2,764, mit den Erläuterungen von Housman, p. 85f.) spricht vom *praeposterus ordo* (= in der falschen Reihenfolge) des Unterrichts in einer Elementarschule nicht im Sinne einer Kritik an bestehenden Zuständen, sondern um eine ‚verkehrte Welt‘ zu beschreiben.

¹² Rufin. *Orig. in Num. hom.* 27,13. Höchstwahrscheinlich ist auch eine Bemerkung des afrikanischen Mythographen Fulgentius (*myth.* 3,10, p. 77,19 Helm) in diesem Sinne zu verstehen; vgl. K. Vössing, *Schule und Bildung im Nordafrika der römischen Kaiserzeit*, Bruxelles 1997, Anm. 413.

¹³ *Epist.* 94,9.

¹⁴ So Criboire, *Writing*, 122 u. 142f. Ihr Hinweis „See Harvey (1978) 72–73“ (142, Anm. 19) ist äußerst mißverständlich; denn Harvey ist durchaus nicht dieser Meinung.

¹⁵ *Epist.* 94,51: „Kinder lernen, indem sie vorgeschriebener Schrift folgen; man hält ihre Finger und läßt sie mit Hilfe einer fremden Hand den Buchstabenformen folgen; als nächstes trägt man ihnen auf, die Vorlage zu kopieren und durch den Vergleich ihre Handschrift zu verbessern: So wird auch unserem Geist geholfen, wenn er ‚nach Vorschrift‘ gebildet wird.“ Seneca schildert hier also eine andere Methode des Buchstaben-Lernens als Quintilian: Hieronymus kennt beide (*epist.* 107,4), wobei die Wortwahl zeigt, daß er mit Quint. *inst.* 1,1,27 gut vertraut ist; für unsere Frage ist diese Methodenvielfalt ohne Bedeutung.

eigener Kraft kopiert werden¹⁶. *Praescriptum* und *proposita* sind somit inhaltlich identisch! Cribiore muß diesen Satz wiederum ziemlich gewaltsam umdeuten, um in ihm einen Beleg dafür zu sehen, daß man direkt vom Buchstabenlernen (*ad praescriptum*) zum Kopieren ganzer Sätze (*proposita*) überging. Ein solcher Schritt ist hier nicht nur durch die Logik des Vorgangs ausgeschlossen, er würde auch die inhaltliche Pointe des Vergleichs verderben: sie liegt in der doppelten Bedeutung von *praescriptum*: ‚Vorschrift‘ ermöglicht eigenes richtiges Handeln, das an ihr orientiert ist. Dies wird völlig unsinnig, wenn der Schüler am Ende ganze Sätze schreibt, während ihm nur einzelne Buchstaben ‚vorgeschrieben‘ waren.

Keines der angeführten literarischen Zeugnisse kann somit die *communis opinio* erschüttern, daß es in der antiken Elementarschule zunächst um das Erkennen und Auswendiglernen von Buchstaben ging¹⁷, die dann geschrieben wurden, und daß anschließend Lesen und Schreiben in mehreren Stufen, aber ungefähr ‚im Gleichschritt‘, vervollkommen werden sollte¹⁸.

Genau diese Praxis spiegeln auch einige Texte, die tieferen Einblick in die Schulstuben erlauben, die sog. *Hermeneumata Pseudodositheana*¹⁹, spätantike zweisprachige Schülerübungen, die im Rahmen des lateinisch-griechischen Konversationstrainings auch Szenen aus der Schule durchspielten: die Schüler schreiben hier nach Vorlage Buchstaben, Silben, Worte und Texte und müssen sie anschließend auch lesen²⁰. Erst durch das Lesen eigneten sie sich die neuen Sprachelemente an. Deshalb ist es auch ganz folgerichtig, daß manche Autoren, namentlich wenn sie die Welt der ABC-Schule nur zu Vergleichszwecken heranziehen und an einem vollständigen Bild kein Interesse haben, das Erlernen neuer Wörter in erster Linie mit dem Lesen und mit der Aussprache in Verbindung bringen²¹: nicht weil – wie Cribiore meint – beim Schreiben diese Stufe zunächst übersprungen wurde, sondern weil die Schüler erst beim Lesen dokumentieren konnten, daß sie die neuen Sinneinheiten erfaßten.

Cribiore versucht, wie gesagt, die Koexistenz zweier ganz unterschiedlicher Schreibmethoden in den Schulstuben zu erweisen: die traditionelle ‚Vier-Stufen-Methode‘ („when a student learned how to write a word consciously and knowingly“) und den schnellen Sprung der Schüler von den Buchstaben zu ganzen Sätzen, „in order to practice their hand“; die Aufgliederung der Texte in Silben und Wörter sei erst später erfolgt.²² Dabei überrascht ihre Auffassung, daß die meisten relevanten Passagen der literarischen Quellen, die ein ‚Vier-Stufen-Modell‘ behandeln, sich nur auf das Lesen beziehen. Dies ist doch selbst unter den von ihr angenommenen Voraussetzungen äußerst unwahrscheinlich; denn wenn es das langsame Fortschreiten von Buchstabe über Silben und Wörter zu Sätzen auch im Schreibunterricht gab, wenn es sogar die übliche Methode war (nur eben meist erst dann angewandt, wenn die Schüler schon mechanisch kopieren konnten), wenn sie auch durch erhaltene Schulübungen immer wieder belegt ist, warum sollte sie dann in den literarischen Quellen derart stiefmütterlich behandelt worden sein – ganz im Gegensatz zu ihrem Pendant im Leseunterricht? Tatsächlich hat nun unsere Prüfung ergeben, daß an keiner Stelle von der ‚Kopiermethode‘ die Rede ist und daß es ausgeschlossen scheint, daß ein solcher dem traditionellen Konzept bewußt entgegengesetzter *ordo praeposterus*²³ im theoreti-

¹⁶ Wie man sich dieses Kopieren vorstellen kann, zeigt die berühmte Stelle Plat. *Protag.* 326e; dazu Harvey, a.O., 64–9.

¹⁷ Quint. *inst.* 1,1,24–26; Hier. *epist.* 107,4.

¹⁸ Hierzu paßt, daß Augustinus beim Beschreiben des Lehrprogramms der Elementarschule mal das eine und mal das andere voranstellt: *conf.* 1,9,15 u. 1,13,20.

¹⁹ Die bis 1892 (s. A.167) bekannten Versionen sind gesammelt im 3. Bd. des CGL. A. C. Dionisotti (From Ausonius' Schooldays? A Schoolbook and its Relatives, *JRS* 72, 1982, 83–125) hat eine weitere Version vorgestellt und mit guten Gründen die *communis opinio* bezweifelt, daß alle acht bislang bekannten ‚ Fassungen‘ auf einen Archetyp zurückgehen.

²⁰ In den ‚Colloquia Monacensia‘: *ut scripsi, ostendo magistro; emendavit, induxit; iubet me legere . . .* (CGL III, p. 464); in der von A. C. Dionisotti hg. Version (s. Anm. 19): *. . . scribo, et ostendo doctori meo. et laudavit me quod bene scripsi. relego quod scripsi ad distinctum. recito* (*JRS* 72, 1982, 99, 27f.).

²¹ Manil. *Astronom.* 2,758 und Greg. Nys. *De Benefic.* 5–13, als Argument verwendet von Cribiore, *Writing*, 140.

²² *Writing*, 139 und 145.

²³ Manil. *Astronom.* 2, 764; s. o. Anm. 11.

schen Schrifttum ohne Spuren geblieben wäre. Selbst über minimale methodische Differenzen beim Buchstaben-Lernen sind wir ja informiert²⁴.

Werfen wir nun noch einen Blick auf die in Frage stehenden Schulübungen. Es handelt sich um Silben- und Wortübungen, die von geübten Händen geschrieben sind, und andererseits um Sätze und kurze Texte, die offenbar von Anfängern verfaßt wurden. In beiden Gruppen sieht Criore, wie oben dargelegt, einen Hinweis auf Alternativen zum üblicherweise vorausgesetzten Lehrsystem. Von insgesamt 107 Übungen (13 für Silben, 20 für Wörter, 32 für Sätze und 42 für kurze Passagen), deren Handschrift sie in Augenschein nehmen konnte, beurteilt sie 63 als in diesem Sinne ‚systemwidrig‘; die Mehrzahl davon (34) stammt aus byzantinischer Zeit²⁵. Allerdings darf m.E. nicht übersehen werden, daß mit relativ geübter Hand geschriebene Silben- und Wörterlisten auch ‚systemkonform‘ erklärbar sind; denn wir haben ja nie vollständige Übungsreihen, an denen sich ablesen ließe, wie lange, d.h. bis zu welchem Perfektionsgrad Silben und Wörter geschrieben wurden. Es ist also gut vorstellbar, daß die unterschiedliche Qualität der Schrift auf unterschiedliche Begabungen und unterschiedliche Übungsdauer zurückzuführen ist.

Erklärungsbedürftig im Sinne des traditionellen Lehrplans sind somit vor allem die 16 Übungssätze²⁶ (10 davon byzantinisch) und 22 kurzen Abschnitte (11 davon byzantinisch), die von ganz ungeübten Schülern geschrieben wurden, zum Teil offenbar ohne Textverständnis. Da Criores Lösungsweg (die Annahme eines theoretisch fundierten und allseits akzeptierten alternativen Unterrichtsmodells, bei dem Silben und Wörter erst später erlernt wurden) sich m.E. als nicht gangbar erwiesen hat, muß hier ein Auseinanderklaffen von Theorie und Praxis konstatiert werden. Die wohl wahrscheinlichste Erklärung hierfür ist das Bestreben der Schüler oder ihrer Eltern, schneller zu einem gewissen Abschluß zu kommen, als dies auf dem üblichen Weg möglich war. Das *γραμματοδιδασκαλεῖον* war ja nur für einem kleinen Teil seiner Schüler die Grundlage für weiterführenden Grammatik- und Rhetorikunterricht²⁷, für die Mehrzahl dagegen war es die Endstufe der schulischen Bildung; der städtische *γραμματοδιδάσκαλος*, der oft als ‚Straßenlehrer‘ unter freiem Himmel unterrichten mußte, hatte seine Klientel ja vor allem in unteren Schichten – einschließlich von Teilen der unfreien Bevölkerung²⁸. In diesen Kreisen wird man unter Umständen auf schnell erreichte Kopierfähigkeit sehr viel mehr Wert gelegt haben als auf einen *lege artis* verlaufenen Unterricht, ohne daß derartige Regelverstöße die Gültigkeit des *ordo docendi* in Frage gestellt hätten.

Düsseldorf

Konrad Vössing

²⁴ Quint. *inst.* 1,1,24; Hier. *epist.* 107,4 (s. o. Anm. 15).

²⁵ Criore, *Writing*, 129–37.

²⁶ Z.B. die unlängst von R. Criore (*ZPE* 107, 1995, 263–70) herausgegebenen.

²⁷ Vgl. K.Vössing, Augustins Schullaufbahn und das sog. dreistufige Bildungssystem, in: *L’Africa romana; Atti del IX convegno di studio; Nuoro, 13.–15.12.1991*; a cura di A. Mastino; Bd. II, Sassari 1992, 881–900.

²⁸ Vgl. A. D. Booth, Elementary and Secondary Education in the Roman Empire, *Florilegium* 1, 1979, 1–14; Criore, *Writing*, 17f. bringt selbst einige Beispiele für die ‚primitive organization of the open-air-school‘ (19).