

Wozu Bildungsgeschichte in der Theologie? Gesprächsimpulse aus kirchengeschichtlicher Perspektive

von
Peter Gemeinhardt

Abstract

Der Beitrag nimmt neuere Forschungen zum Verhältnis von Bildung und Religion in der christlichen Spätantike zum Anlass, eine kirchenhistorische Perspektive auf die Bildungsgeschichte zu entfalten. Der Bildungsbegriff wird in Schulbildung, Formung religiöser Identitäten und theologische Reflexion differenziert. Die geschichtliche Dynamik von Bildungsidealen und -konzeptionen wird hervorgehoben, gleichfalls die Notwendigkeit interdisziplinärer Kooperation mit der Historischen Religionspädagogik sowie mit weiteren inner- und außertheologischen Nachbardisziplinen. Abschließend wird das Göttinger Forschungszentrum EDRIS vorgestellt, das sich der Frage nach Bildung und Religion im religionsgeschichtlichen Vergleich von griechisch-römischer Religion und Philosophie, Judentum, Christentum und Islam widmet.

1. Warum sich Kirchenhistoriker mit Bildung beschäftigen (sollten)

1.1 Ein „Megathema“ gestern und heute

Bildung gilt heute vielfach als „Megathema“ und mag auch ein solches sein. An der fundamentalen Bedeutung von Bildungsprozessen sowohl für Individuen als auch für Gesellschaften lässt sich nicht gut zweifeln. Selbstverständlich hat Bildung auch eine Geschichte, die die Inhalte von Bildungsvermittlung und ebenso die damit befassten Personen und Institutionen umfasst. Und wenn man genauer hinschaut, spielt bei alledem damals und heute Religion eine wichtige Rolle. Das gilt zumal im Bereich des Christentums, mit dem ich mich zu befassen habe: Mit der Heiligen Schrift Alten und Neuen Testaments kunstgerecht umzugehen und zugleich der Heiligkeit dieser Texte gerecht zu werden, sie im Blick auf systematische, ethische und praktische Erfordernisse auszulegen und sich kritisch mit den Texten und Kontexten des Christentums auseinanderzusetzen – all das und noch viel mehr, womit man es in der Geschichte der Kirche zu tun bekommt, impliziert die Frage nach Bildung. Und zwar selbst da, wo die Legitimität historisch-kritischer Exegese oder philosophisch verantworteter Dogmatik bestritten und stattdessen die Abkehr von nichtchristlichen, der Heiligen Schrift nicht angemessenen Bildungskonzeptionen gefordert wurde (und wird) – auch da ist noch ein Bildungsdiskurs vorausgesetzt, der über das Christentum hinausgreift, in ihm aber eine besondere Gestaltung und Zuspitzung erfährt.

Insofern war es eine naheliegende Wahl, dass ich mich als Theologe, näherhin als Kirchenhistoriker mit Bildung zu beschäftigen entschied, als ich vor einem knappen Jahrzehnt nach einem Thema für meine Habilitationsschrift suchte. Die schließlich unter dem nüchternen Titel „Das lateinische Christentum und die antike pagane Bildung“¹ erschienene Untersuchung (samt einiger kleineren Studien, die in ihrem Gefolge entstanden sind) bildet die materiale Grundlage, auf der ich im Folgenden einige Antworten auf die im Titel genannte Frage geben möchte. Um der Prägnanz willen entnehme ich die Beispiele der Epoche, für die ich mit einem gewissen Anspruch auf Seriosität sprechen kann, d.h. den ersten fünf Jahrhunderten des Christentums. Ich meine allerdings, dass die grundsätzlichen Überlegungen auch für

¹ GEMEINHARDT 2007a.

andere Epochen zutreffen und insofern geeignet sind, das Selbstverständnis der Kirchengeschichte in ihrem Umgang mit Bildungstraditionen zu beleuchten und auf diese Weise auch eine Brücke zur Historischen Religionspädagogik zu schlagen.

1.2 Die Erforschung der antiken Bildungsgeschichte im Wandel

Man kann nicht behaupten, der antike Bildungsdiskurs mitsamt seiner Rezeption im frühen Christentum habe in der Forschung keine Aufmerksamkeit erfahren. Vielmehr haben sich große Namen meines Fachs und der angrenzenden Disziplinen seit jeher darum verdient gemacht. Ich nenne nur den französischen Althistoriker Henri-Irénée Marrou (1904-1977), dessen „Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum“² bis heute in dieser Form unersetzt (in manchem aber auch überholt) ist, und den Klassischen Philologen Werner Jaeger (1888-1961), dessen posthum erschienenes Buch „Das frühe Christentum und die griechische Bildung“³ seine monumentale Studie zu „Paideia“ als Fundament der abendländischen Geistesgeschichte⁴ in die patristische Zeit fortsetzt. Diesen Büchern und einer Reihe weiterer Publikationen, in deren Titel der Dual „Christentum und klassische Kultur“ o.ä. auftritt,⁵ liegt freilich ein Vorverständnis zu Tage, das von zwei mehr oder weniger deutlich abgrenzbaren Sphären der Bildung ausgeht: Es gibt hiernach *die* klassische (meist griechische) Bildung und *das* von vorneherein nicht klassisch orientierte Christentum, und diese beiden Größen treten erst sekundär in eine (je nach Autor kritische oder konstruktive) Beziehung zueinander. Sieht man von Marrou ab, dann stehen meist philosophische Texte und Autoren im Vordergrund, was den Bereich der Bildung faktisch erheblich einschränkt, insofern die Elementar-, Grammatik- und Rhetorikschulen außen vor bleiben, die die Hauptlast des Bildungsbetriebs in der Antike trugen. Hinzu kommt schließlich implizit, in Marrou's Opus magnum über „Augustinus und das Ende der klassischen Bildung“⁶ auch explizit die Sicht der kaiserzeitlichen und spätantiken Zeit als Epoche des Niedergangs und des Protagonisten selbst als eines „Gebildeten einer Verfallszeit“⁷. Senecas klassischer Seufzer „*non vitae sed scholae discimus*“⁸ wird von Marrou in diesem Zusammenhang durchaus zustimmend zitiert.

Erst in jüngerer Zeit hat dieses Bild einer differenzierteren Sicht Platz gemacht. Nicht nur erweist ein genauer Blick auf die ersten Jahrhunderte nach Christi Geburt, dass von einem Niedergang der Philosophie keine Rede sein kann, hingegen etwa in der Zweiten Sophistik des 2. Jh. n. Chr. von einem neuen Bedeutungsgewinn der Rhetorik für philosophisches Argumentieren und – besonders im Neuplatonismus des 4. und 5. Jh. – von einer Annäherung von Philosophie und religiöser Praxis. Vor allem wird zunehmend die Spätantike als Epoche *sui generis* betrachtet, in der anderes, aber nicht notwendig schlechteres Griechisch und Latein geschrieben wurde und die Bildungsinstitutionen keineswegs überall im Todeskampf lagen. Das Verdikt „*Christiana non leguntur*“ ist in der Klassischen Philologie einer intensiven Beschäftigung mit der kaiserzeitlichen und spätantiken Literatur gewichen. Zudem hat sich die Zusammenarbeit von Althistorikern, Altphilologen und Kirchenhistorikern

² MARROU 1977.

³ JAEGER 1963.

⁴ JAEGER 1934-1947.

⁵ Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien genannt: ELLSPERMANN 1949; KRAUSE 1958; CHADWICK 1966; GIGON 1966; DÖRRIE 1972; HAGENDAHL 1983. Vgl. zum Folgenden den Forschungsüberblick in GEMEINHARDT 2007a, 11-20.

⁶ MARROU 1981.

⁷ Ebd., 75.

⁸ Vgl. ebd., 82.

intensiviert und institutionalisiert.⁹ Die Frage nach Inhalt und Vermittlungsformen der antiken Bildung und nach ihrer Aufnahme durch das Christentum geht nun von der Beobachtung aus, wie vielfältig und fließend die Übergänge zwischen christlicher und nichtchristlicher Religiosität waren – und dass der Bereich der Bildung insgesamt ein Ort der Begegnung mit dem „Heidentum“ war. Anders ausgedrückt: Auf dem Feld der historischen Bildungsforschung ist der altertumswissenschaftliche Gesamttrend *in nuce* erkennbar, die Spätantike in ihrer Dynamik *sui generis* im Blick auf religiöse, soziale und kulturelle Transformationsprozesse zu betrachten.¹⁰

Insofern es sich bei alledem nicht nur nebenbei auch um die formative Epoche des frühen Christentums handelt, ist die Frage nach Bildungsrezeption und -konzeption von erheblicher Relevanz, ja Brisanz für die Herausbildung christlicher Identität(en).

Eine „Auseinandersetzung“ zwischen Christen und Nichtchristen, wie man sie in der Literatur älteren Datums oft beschworen findet¹¹, ist allerdings nur gelegentlich in der historischen Realität zu erkennen; vielmehr sind gerade im Bereich von Bildung die Kontinuitätslinien unübersehbar.¹² Das betrifft die Exegese der Heiligen Schrift und reicht bis zur philosophischen Rekonstruktion des Verständnisses von Gott und der Welt. Zwar übten christliche Theologen ausgiebig und lautstark Kritik an paganer Literatur und Philosophie, hatten aber zugleich damit zu kämpfen, dass die meisten Christen, sofern sie überhaupt eine Schule besuchten, dies ohne Gewissensbisse taten. Die Vorschrift der aus Ägypten stammenden *Canones Hippolyti*, wer als Christ Grammatik lehren wolle, müsse die Schüler ständig darüber informieren, dass die in den Schultexten auftretenden Götter Dämonen seien, und sich zum dreieinigen Gott bekennen,¹³ war eine Ausnahme. Und dass ein christlicher Lehrer von „heidnischen“ Schülern mit ihren Griffeln zu Tode gebracht worden sei, hören wir erst Jahrzehnte nach dem Ende der Christenverfolgungen in einem Gedicht des Prudentius über den Lehrer Cassianus von Imola¹⁴ – d.h. in einem Text, der selbst der antiken poetischen Tradition zutiefst verpflichtet ist und ein Paradebeispiel der christlichen „rhetoric of paradox“ darstellt, die Averil Cameron für die Spätantike hervorhebt.¹⁵

Die Schule war aber auch nicht ein Ort der „Ineinandersetzung“ von antiker Bildung und christlichem Glauben, wie der Latinist Jacques Fontaine einmal formulierte.¹⁶ Sie war zunächst einmal eine Institution der antiken Gesellschaft, die eine pädagogische, aber auch eine eminent soziale Rolle spielte, insofern sie junge Männer mit dem Handwerkszeug versah, das sie zum Ausfüllen von Ämtern in der *civitas* oder *polis*, in der Provinz oder im Reich benötigten. Sie war daher in erster Linie der Ort, wo

⁹ Der Lokalpatriotismus gebietet es mir, als einziges Beispiel hierfür das Göttinger Graduiertenkolleg „Götterbilder – Gottesbilder – Weltbilder“ zu nennen. URL: <http://www.uni-goettingen.de/de/55444.html> [Zugriff: 12.10.2011].

¹⁰ Wiederum seien nur einige wichtige neuere Arbeiten genannt: AVERIL CAMERON 1991; BROWN 1995; FUHRMANN 1994; SALZMAN 2002; LEPPIN 2004; PIEPENBRINK 2005; KAHLOS 2007; SANDWELL 2007; ALAN CAMERON 2010.

¹¹ *Pars pro toto*: WYTZES 1977.

¹² Z.B. waren Christen und Nichtchristen um das Jahr 400 einträchtig damit befasst, die Dichtung Vergils von Papyrusrollen auf das neue Medium des Pergamentcodex zu übertragen und damit für die Nachwelt zu sichern – hierin kann man also keine subtile antichristliche Propaganda erkennen, wie gelegentlich unterstellt worden ist (so etwa von BLOCH 1963, 213-217; zur neueren Diskussion vgl. GEMEINHARDT 2007a, 159f.).

¹³ *Canones Hippolyti* 69f. (die überlieferte arabische Fassung geht auf eine koptische Übersetzung des griechischen Originals aus dem 4. Jh. zurück); vgl. GEMEINHARDT 2007a, 350.

¹⁴ Prudentius, *Peristephanon* 9,13-16.21-24. Eine vergleichbare Geschichte überliefert die griechische Vita des Babylas aus Nikomedien (vgl. HALKIN 1963, 331).

¹⁵ Vgl. AVERIL CAMERON 1991, 155 u.ö.

¹⁶ Vgl. FONTAINE 1982.

man in Geschichte und Werte seiner Stadt und des Römertums oder Hellenentums insgesamt eingewiesen wurde. Und dies betraf Christen genau in derselben Weise wie Nichtchristen. Denn sooft Kirchenväter lautstark beklagten, dass auch christliche Schüler lieber die klassische Rhetorik statt des Wortes Gottes lernten¹⁷ – die Kinder taten damit nur, was ihre christlichen Eltern ganz offensichtlich von ihnen erwarteten, nämlich ihren Platz im Gemeinwesen einzunehmen.

Um dem Phänomen Bildung in der Antike auf den Leib zu rücken, bedarf es also der Verbindung kirchen- und religionsgeschichtlicher mit sozial- und kulturgeschichtlichen Analysen.¹⁸ Bildungsgeschichte tangiert nicht nur Bildungsinhalte im engeren Sinne, ihre Vermittlung und die damit befassten Institutionen und Personen, sondern auch die gesellschaftliche Dimension von Bildung. Die Praxis der Rhetorikschulen, noch in der Spätantike für die Einübung der Beratungsrede Beispiele aus republikanischer Zeit heranzuziehen¹⁹, war schon in spätantiker Zeit Gegenstand der Kritik, erscheint aber genau dann nicht als heilloser Anachronismus, wenn man sich klar macht, dass es eben diese glorreiche Tradition der römischen Republik war, die sich der junge Römer aneignen sollte – selbst wenn es seit Jahrhunderten keine Republik mehr gab und der Senat in Rom faktisch nur noch als sein eigenes Denkmal amtierte. Rhetorik war dabei nicht nur eine Technik, mit der man einen Rechtsfall erfolgreich vor Gericht durchfechten oder eine Beratungsrede auf dem – weithin bedeutungslos gewordenen – Forum halten konnte; im besten Fall brachte man es zum kaiserlichen Lobredner.²⁰ Sie besaß die Funktion der Einweisung in den *mos maiorum*.²¹ Bildung machte den Römer zum Römer und in bestimmtem Sinne, so der Buntschriftsteller Aulus Gellius, sogar erst den Menschen zum Menschen.²²

¹⁷ Vgl. z.B. Augustins Klage über den fehlgeleiteten Bildungseifer seiner Gemeindeglieder im *Sermo de disciplina christiana* 11,12: Niemand sage: „Lasst euch in der Literatur unterweisen, damit ihr wisst, wie ihr die biblischen Schriften lesen könnt!“ Nein, auch christliche Eltern gäben ihre Kinder wie die „Heiden“ allein deshalb in die Schule, „damit du ein Mensch wirst [...], damit du unter den Menschen hervorstichst [...], damit du besitzt, was die übrigen haben, und besitzt, was nur wenige haben: Denn so erwirbst du Ehre und Würde.“ Vgl. GEMEINHARDT 2007a, 376.

¹⁸ Indem dies schon jetzt oder künftig praktiziert wird, begegnet das Fach Kirchengeschichte auch dem Trend aktueller Lehrpläne, für den Religionsunterricht christentums- und religionsgeschichtliche Themen vorzusehen und die „herkömmliche Institutions- und Theologiegeschichte“ zu übersteigen, wie SCHRÖDER 2011, 426, 430f. anmahnt – auch wenn dies die von ihm diagnostizierte Reduktion des kirchengeschichtlichen Lehrstoffes und die latente Depotenzierung des Fachs zur didaktischen Hilfswissenschaft (vgl. 425) nicht zu kompensieren vermag. Andererseits stellt sich die Frage, wie das „Konzept einer Ganzschrift als Grundlage eines zeitgemäßen Kirchengeschichtsunterrichts“, das GECK 2010, 34-37 entwickelt hat, ganz pragmatisch mit den curricularen Vorgaben zu vermitteln wäre (nicht zu reden von dem in B.A. und M.Ed. gestuften, auf das Lehramt vorbereitenden Studium!).

¹⁹ Ein beliebiges Beispiel aus dem Klassiker der rhetorischen Lehrbücher, Quintilians *Institutio oratoria* (III 8,17; verfasst um 70 n.Chr.; Übers. Helmut Rahn) – diskutiert wird der *status coniecturalis*, also die Vermutung innerhalb einer Beratungsrede, wobei beispielsweise gefragt werden könne, „ob es unbedingt geschehen wird, dass die Römer die Karthager überwinden; dass Hannibal zurückkehren wird, wenn Scipio sein Heer nach Afrika übersetzt hat; dass die Samniter ihre Treuepflicht wahren, wenn die Römer die Waffen niedergelegt haben.“

²⁰ Diesen Gipfel der rhetorischen Karriere hatte Augustin 384 erklommen, gab das Amt nach seiner Bekehrung aber schnell wieder auf und fand in den *Confessiones* harte Worte für seinen Ehrgeiz, der dem späteren Bischof tadelnswert erschien, für seine Zeitgenossen aber selbstverständlich war!

²¹ Vgl. VÖSSING 2003.

²² Vgl. Aulus Gellius, *Noctes atticae* XIII 17,1: „*humanitatem appellarunt id propemodum, quod Graeci ‚paideian‘ vocant, nos eruditionem institutionemque in bonas artes dicimus*“.

Präzisierend sollte man hinzufügen: Literarische Bildung, die man beim Grammatik- und Rhetoriklehrer erwarb, machte den jungen Mann (in wenigen Fällen auch die junge Frau) zu einem in einer auf klassische Texte der Vergangenheit bezogenen literarischen Welt lebenden Menschen. Das zeigt eine Anekdote desselben Gellius, wonach er einmal an einer Diskussion mit einem Grammatiklehrer über einen Vers aus Vergils *Aeneis* teilgenommen habe, wo Schafe als *bidentes* bezeichnet würden (VII 93). Die Frage, woher diese seltsame Bezeichnung stamme, habe der wackere *grammaticus* so beantwortet, dass Schafe eben zwei Zähne hätten; und als Gellius ihn darüber in Kenntnis setzte, dass man in der Realität kaum ein Schaf mit zwei Zähnen finden werde, habe der Lehrer aufgebracht repliziert, er solle über Schafe bitteschön mit Hirten reden und ihn unterdessen endlich das tun lassen, „was eines Grammatikers Aufgabe ist!“²³

Abgesehen davon, dass man in der griechisch-römischen Oberschicht traditionell auf die Grammatiklehrer herabsah und sie nur zu gerne karikierte²⁴, zeigt die Erzählung, dass Bildung in der Antike – anders als im heute beliebten Bologna-Mythos – nicht in erster und auch nicht in zweiter Linie auf den beruflichen Alltag zielte, sondern primär auf die Beheimatung in einem literarischen Kosmos, der über Jahrhunderte hinweg nur von wenigen ausgewählten Autoren repräsentiert wurde: Homer, Demosthenes, Menander und Euripides im Osten, Sallust, Cicero, Vergil und Terenz im Westen. Mit diesen Autoren innig vertraut zu sein war das primäre Lernziel des Unterrichts in der *schola publica* – jedenfalls für die wenigen jungen Menschen, die überhaupt über basale Schriftsprachkompetenzen hinaus Bildung erwerben konnten und wollten. Knapp gesagt, ging es bei Bildung nicht nur um Wissen und Kompetenzen, sondern auch und zuerst um Distinktion, wie noch im späten 5. Jahrhundert der christliche (!) Adlige Sidonius Apollinaris, Bischof von Clermont-Ferrand, bezeugt, der einen seiner Briefpartner zum Bildungseifer anspornen wollte: „So wie die Menschen die Bestien überragen, so übertreffen die Gebildeten die Ungebildeten.“²⁵

Neben den skizzierten kultur- und sozialgeschichtlichen Bezügen ist schließlich der religionsgeschichtliche Aspekt nicht zu vergessen. Bildungsgegenstände waren nicht nur klassische Reden und Geschichtswerke, sondern auch Texte, in denen Götter und Heroen die zentrale Rolle spielten: die *Ilias* und *Odyssee* ebenso wie die *Aeneis*. Religion war daher immer schon ein Thema in Bildungsdiskursen, nur meistens nicht explizit. Pointiert gesagt: Erst die Christen machten den „Heiden“ nach und nach bewusst, dass sie im Schulunterricht mit religiösen Texten operierten – ein Befund, der bereits von griechischen Homer-Auslegern durch eine allegorische Interpretation neutralisiert werden sollte, die das hellenistische Judentum, besonders Philo von Alexandrien, auch auf die alttestamentlichen Texte anwendete. Daneben gab es die übrigens auch von christlichen Theologen übernommene Strategie, den Dichtern quasi eine „Lizenz zum Lügen“ zuzugestehen, d.h. ihnen zu konzederen, Wahres in mythologischer Verhüllung auszudrücken, ohne sogleich als Götzendiener gelten zu müssen.²⁶ Auch für Christen stellte sich ja die Frage, ob sie sich mit solchen Texten abgeben, d.h. Bildung in den *scholae publicae* erwerben dürften. Soweit wir es heute noch erkennen können, zogen dabei viele Christen die Grenze zwischen legitim und illegitim in Sachen Bildung ebenso unscharf wie in anderen Lebensbereichen.

²³ Aulus Gellius, *Noctes atticae* XVI 6.

²⁴ Zum Stand des *grammaticus* in der Spätantike vgl. KASTER 1988.

²⁵ Vgl. Sidonius Apollinaris, *Epistula* IV 17,2: „quanto antecellunt beluis homines, tanto anteferri rusticis institutos“, vgl. zur sozialen Dimension des Bildungserwerbs VÖSSING 1997, 595-613.

²⁶ Vgl. GEMEINHARDT 2007a, 411-417.

Am Thema Bildung wird damit paradigmatisch deutlich, dass man in der Spätantike nicht von fixen religiösen Identitäten ausgehen kann, sondern nach Kontinuitäten und Diskontinuitäten zwischen Christen und Nichtchristen fragen muss,²⁷ um das antike Christentum als das wahrzunehmen, was es zunächst einmal war: ein Teil seiner Welt, der sich nur *in* dieser Welt *von* ihr unterscheiden konnte.²⁸ Natürlich ist diese Selbstunterscheidung von der Welt im Medium der Bildung selbst wiederum ein rhetorisches Konstrukt, jedoch nicht automatisch ein performativer Widerspruch. Wenn die christlichen Apologeten, Prediger und Bischöfe *in* der Welt den Anspruch artikulierten, dass das Christentum nicht *von* der Welt sei, ist dies nicht voreilig auf einen simplen Dual von theologischer Abgrenzung und faktischer Verhaftetheit in der antiken Bildungswelt zu reduzieren. In solchen Diskursen, die z.B. in Augustins *De doctrina christiana* und in Basilius von Caesareas Schrift „An die Heranwachsenden, welche der Bücher der Heiden sie mit Gewinn lesen sollen“ (*Ad adolescentes*) ihren Niederschlag finden, wird vielmehr der unabgeschlossene Prozess der theologischen Selbstverortung in der kulturellen Umwelt der Antike fassbar. Bei aller Abgrenzung waren die Seelsorger unter den Vätern stets bemüht, die Grenzen fließend zu halten und dadurch niederschwellige Konversionen zu ermöglichen; ich verwende für dieses ekklesiologische Konzept den Begriff der Volkskirche.²⁹ Nicht ausschließlich, aber auch am Beispiel der Bildung zeigt sich, warum die Kirche in vier Jahrhunderten zur dominanten Religion des Imperium Romanum heranwachsen konnte und es dennoch fertig brachte, dessen partiellen Untergang in der Völkerwanderung zu überleben. Auch darum sollten sich Kirchengeschichtler mit Bildungsgeschichte befassen: weil auf diesem Weg ein Verständnis für die Eigenheit des frühen Christentums erworben werden kann, das die vielfältigen Transformationen und Interaktionen der spätantiken Religiosität analytisch erschließen zu helfen vermag.

1.3 Kirchengeschichte und Historische Religionspädagogik

Kirchengeschichte, in dem beschriebenen Sinne unter Einbezug von sozial-, kultur- und religionsgeschichtlichen Perspektiven betrieben, erfüllt *mutatis mutandis* die fünf Kriterien, die mein Göttinger Kollege Bernd Schröder als maßgeblich für die Arbeit der Historischen Religionspädagogik erachtet:³⁰

- Kirchengeschichte bearbeitet ihren Gegenstand gemäß seiner geschichtlichen Eigenlogik und daher mit Methoden, die die altertumswissenschaftlichen Fächer insgesamt anwenden, ist dabei aber offen für Fragestellungen, die ihr von den anderen theologischen Disziplinen her zuwachsen. Das Gegenwartsinteresse treibt sie also nicht an, ergibt sich aber logisch aus ihren Erkenntnissen.
- Sie entwickelt dafür ihr eigenes hermeneutisches Instrumentarium, das es ihr erlaubt, die Geschichte der Kirche weder nur als einen Teil der allgemeinen Religionsgeschichte noch mit Goethe als „Mischmasch von Irrtum und Gewalt“ zu sehen, sondern der Spezifik des christlichen Glaubens und Lebens unter einer

²⁷ Vgl. GEMEINHARDT 2009; einen radikaleren Ansatz verfolgt VON STUCKRAD 2002.

²⁸ Sich nicht eigens mit dem Christentum zu beschäftigen ist ein großes Defizit des ansonsten sehr nützlichen, neuesten Sammelwerks zum Thema: CHRISTES / KLEIN / LÜTH 2006.

²⁹ Vgl. GEMEINHARDT 2008a.

³⁰ Vgl. dazu den Beitrag von Bernd Schröder in dieser Ausgabe von Theo-Web (bes. S. 187f.); ich danke dem Kollegen herzlich, dass er mir die Druckfassung seines Beitrags vorab zur Kenntnis gegeben hat. Die von ihm beklagte Sprödigkeit der Kirchengeschichte gegenüber bildungsgeschichtlichen Themen kann ich nur mit zustimmendem Bedauern bestätigen und das Bemühen um Abhilfe zusagen, nicht zuletzt durch das Göttinger Forschungszentrum „Bildung und Religion“ (EDRIS); s.u. S. 203.

theologischen Fragestellung gerecht zu werden. Nicht die historische Methode, sondern die spezifische Frageperspektive unterscheidet sie von der allgemeinen Geschichtswissenschaft (weshalb es unbefriedigend ist, dass z.B. der Großteil der mittelalterlichen Frömmigkeits-, Religions- und Institutionsgeschichte von der Mediävistik ohne Mitwirkung von Theologen bearbeitet wird – naturgemäß ist dieses Desiderat im evangelischen Bereich besonders drängend!).

- Kirchengeschichte entnimmt der Beschäftigung mit Bildung keine unmittelbar handlungsorientierenden Folgerungen, sondern beschränkt sich strikt auf ihren Kompetenzbereich, die historische Rekonstruktion, leistet aber gerade so ihren kritischen und konstruktiven Beitrag zum theologischen Diskurs. Dass die von ihr erarbeiteten Erkenntnisse von benachbarten Fächern aufgegriffen und in andere Diskurse überführt werden, geschieht *de facto* viel zu selten.
- Anders als bei der Historischen Religionspädagogik steht die Kirchengeschichte nicht in der Gefahr, sich auf ihre Fachgeschichte der letzten zweihundert Jahre zu beschränken; demgegenüber muss sie sich erst die eigene disziplinäre Tradition bewusst machen, um Verkürzungen und Akzentuierungen früherer Generationen zu evaluieren und ggf. zu korrigieren.³¹
- All dies kann Kirchengeschichte, die sich mit Bildung beschäftigt (und dies gilt auch für alle anderen Gegenstände), nur im Dialog mit den außertheologischen Disziplinen tun, die ihr je nach der behandelten Epoche sachlich nahe stehen; sie tut dies zunehmend auch in interdisziplinären Forschungsverbänden (von denen einer unten vorzustellen sein wird) und profitiert erheblich davon.

Kirchengeschichte und Historische Religionspädagogik legen also, so meine These, der je spezifischen Arbeit einen grundsätzlich übereinstimmenden Bildungsbegriff zugrunde, der davon ausgeht, dass Bildung stets mehr als nur kulturelle und soziale Komponenten hat, sondern eine religiöse Sinndimension einschließt, die von den genannten Bedeutungsdimensionen nicht zu trennen, wohl aber zu unterscheiden ist. Zwischen Kirchengeschichte und Historischer Religionspädagogik liegt die Differenz dabei nicht in einer unterschiedlichen historiographischen Methodologie, sondern im jeweiligen Zugang zum theologischen Diskurs (von der Geschichte des Christentums im einen, von der empirischen religiösen Praxis im anderen Fall ausgehend) und in den jeweils disziplinspezifischen Kontakten zu Nachbarwissenschaften (Klassische Philologie, Geschichtswissenschaft und Archäologie hier, Soziologie, Pädagogik und Kulturanthropologie dort, um nur einige Beispiele zu nennen). Wenn dies so zutrifft, wäre Bildungsgeschichte (wie Liturgie- oder Predigtgeschichte) ein zentrales Feld des innertheologischen Dialogs und auch insofern ein schlagender Grund, dass sich Kirchengeschichtler damit befassen sollten.

2. Warum Bildung als Diskursfeld im antiken Christentum für die Theologie insgesamt (und darüber hinaus) aufschlussreich ist

Das Christentum als Teil der antiken Religionsgeschichte zu betrachten ist an sich noch kein Brückenschlag zur Historischen Religionspädagogik. Doch ist der Aspekt der Bildung mehr als nur *eine*, kontingent gewählte Perspektive auf die Geschichte des Christentums, die ebenso gut, vielleicht noch besser aus anderen Perspektiven beleuchtet werden könnte. Bildung ist ein Diskursfeld, in dem sich das Christentum von Anfang an bewegt hat und innerhalb dessen es sich von anderen Religionen

³¹ Das gilt z.B. hinsichtlich der Verhältnisbestimmung zur Religionsgeschichte; vgl. dazu GEMEINHARDT 2007b.

unterschieden, aber auch kritisch oder konstruktiv zu ihnen in Beziehung gesetzt hat, so dass im Medium der Bildung die Identität von Christentum und Christen stets (mit) konstituiert worden ist. Insofern ermöglicht die Beschäftigung mit der Geschichte von Bildung im Christentum einen paradigmatischen Zugang zur Geschichte der Kirche – auch über epochegebundene Konstellationen hinaus.

Es geht mir dabei gewiss nicht darum, Bildung als neuen Universalschlüssel zu allen Phänomenen und Epochen des Christentums zu präsentieren. Wohl aber scheint es, dass Bildung in der Geschichte des Christentums mehr Beachtung verdient, als es in gängigen Lehrbüchern der Fall ist, in denen zwar die karolingische Renaissance, die Universitätsreform Melanchthons und die hallische Pädagogik ihren angestammten Platz haben, aber signifikant seltener die altkirchliche Bildungskritik, die Rezeption des Aristoteles in der Scholastik und die aufklärerische Wende zur Rationalität und Individualität – vor allem aber, was entscheidend ist, ohne dass eine übergreifende Perspektive erkennbar würde, die sowohl den Kontinuitäten als auch den Auf- und Abbrüchen Rechnung zu tragen versuchte. Denn einerseits blieb das Lehrprogramm der antiken Schule ein halbes Jahrtausend lang in Kraft, legten die *artes liberales* viele Jahrhunderte lang die Grundlage allen Wissens und zieht das Bildungsideal eines Wilhelm von Humboldt auch noch nach zweihundert Jahren Anhänger und Nostalgiker an. Andererseits ist Bildung aber ein geschichtlicher, dynamischer, immer neu konfigurierter Gegenstand der Theologie. Darum bedarf dieses Spannungsfeld einer historisch informierten Bearbeitung – und damit leistet Bildungsgeschichte der Theologie insgesamt einen wichtigen, ja sogar notwendigen Dienst.

2.1 *Drei Komponenten des Bildungsbegriffs in der Spätantike*

Zunächst: Worüber rede ich überhaupt, wenn ich von Bildung spreche? „Bildung“ ist ein ebenso universaler wie schwammiger Begriff, dessen etymologische Wurzeln im Deutschen bekanntlich in der Mystik zu suchen sind, dessen religiöse Konnotation in der Neuzeit – als Bildung des Menschen durch Gott – allerdings durch das Moment der Selbst-Bildung des Individuums erweitert, teils auch ersetzt worden ist. Allen idealistisch inspirierten Interpretationen der *Confessiones* Augustins zum Trotz ist ein solcherart individualisierter Bildungsbegriff der Antike fremd.³² Hier sind vielmehr die folgenden drei Ebenen von Bildung zu unterscheiden:

a) *Bildung als lehrbare, gesellschaftlich verwertbare Fähigkeit (soziokultureller Aspekt):*

In der Antike ist das *paideia* oder *eruditio*, ein Gebildeter ist ein *eruditus* oder, da es im Wesentlichen um literarische Bildung geht, ein *litteratus*. Bildung, die in der Schule vermittelt wurde und vom basalen Lesen und Schreiben bis zum umfassenden Konzept einer *Enkyklios paideia* reichte, war nichts von vorneherein Religiöses, sondern (s.o.) das Medium der Einweisung in die Lebenswelt samt ihren Werten und Traditionen. Bildung konnte allerdings in einen solchen Kontext gestellt werden, sei es durch die religiöse Aufladung der kaiserlichen Politik ab dem 3. Jahrhundert, sei es ein Jahrhundert später durch die Geburt der *Roma christiana* in den Inschriften von Papst Damasus und den Hymnen des Prudentius. Dennoch blieben die faktisch religionsabstinenten öffentlichen Schulen bestehen, und der Diskurs über die Rezipierbarkeit antiker Bildung aus christlicher Sicht und –

³² Obwohl die Suche nach dem „Selbst“ in antiken Texten eifrig betrieben wird und auch durchaus interessante Ergebnisse zu Tage fördert (vgl. die Sammelbände: BRAKKE / SATLOW / WEITZMAN 2005; WOOLF / RÜPKE [im Druck 2011]), bleibt die Frage nach dem Selbst jenseits typisierender, rhetorisch gestalteter Bildungsbiographien problematisch.

episodenhaft – über die Entwicklung einer spezifisch christlichen und dabei den klassischen Idealen ebenbürtigen Bildung vollzog sich weitgehend über die Köpfe von Schülern und Lehrern hinweg. Unter Theologen war hingegen heiß umstritten, ob Bildung ein Hindernis bei der Konversion zum Christentum sei, ob man das „Gold und Silber der Ägypter“ (Ex 3,21f.; 12,35f.) beim bildhaften Auszug aus der Knechtschaft der *Paideia* mit ins Gelobte Land des Glaubens nehmen dürfe³³ oder die pagane Bildung wie die gefangene Sklavin (Dtn 21,10-13) zuerst scheren und von allem, was dem christlichen Leben entgegen stand, reinigen müsse.³⁴ Eine christliche Bildung in formalem Sinne entwickelte sich erst in den Klöstern und Kathedralschulen der gentilen Reiche im Frühmittelalter und auch im syrischen Christentum – also dort, wo die kulturellen Ideale des Imperium Romanum keine Prägekraft (mehr) besaßen.

b) Bildung als Formung religiöser Identität (religiöser Aspekt):

„Christen werden nicht als solche geboren, sondern sie werden es“, betonte Tertullian.³⁵ Schon das frühe Christentum setzte eine katechetische Unterweisung vor der Taufe voraus; unter volkskirchlichen Bedingungen wurde das freilich zum organisatorischen und durch die Kindertaufe auch zum theologischen Problem.³⁶ In der Folge wurde die Klage über die „Halb-“ oder „Namenschristen“ zum Topos,³⁷ was das keineswegs nur antike Phänomen unterschiedlicher Partizipationsintensitäten am Gemeindeleben auf eine einfache, gewiss allzu einfache Formel bringt. Das Bemühen, Religion in leicht fassliche Portionen aufzuteilen und dadurch lehrbar zu machen, zeigt sich in den katechetischen Schriften jener Zeit, z.B. in den Taufkatechesen des Kyrill von Jerusalem und Augustins Musterkatechese *De catechizandis rudibus*, daneben in zahllosen Predigten, in denen etwa ein Johannes Chrysostomus unermüdlich das Ideal eines authentischen und im Idealfall sogar asketischen christlichen Lebens propagierte.³⁸ Daneben trat im Asketentum der institutionell völlig ungebundene individuelle und kollegiale Bildungserwerb, mit dem sich regelmäßig der Anspruch verband, dass Religion überhaupt nicht lehrbar, sondern lediglich durch Erfahrung und Anleitung durch bereits Erfahrene erwerbbar sei. Antonius, der Begründer des Eremitentums, galt als „von Gott gelehrt“ und jedem Sophisten überlegen, weil die asketische Bildung ihn nahe zu Gott gebracht hatte.³⁹ Hier wirkten philosophische Ideale der Kaiserzeit weiter, in denen die Weisheitsliebe – so Pierre Hadot – nicht nur als Modus des Wissens, sondern zuerst als „Lebensform“ aufgefasst wird.⁴⁰ Gerade in den Apophthegmata Patrum, den Wüstenvätersprüchen, die aus vielen, meist lakonischen Dialogen zwischen Meister und Schüler(n) bestehen, wirkt die philosophische Auffassung weiter, dass Bildung durch Vorbilder am effektivsten vermittelt wird, in Verbindung mit der Hochschätzung des treffenden Wortes der personalen Autorität statt langatmiger Argumentationen. Es ist dabei aber nicht zu vernachlässigen, dass durch den boomenden hagiographischen Diskurs der Spätantike diese Ideale aus der Wüste in die

³³ Vgl. z.B. Augustin, *De doctrina christiana* II 40,60f.; dazu vgl. BEATRICE 2006.

³⁴ Der *locus classicus* ist Hieronymus, *Epistula* 21,13,5-9. Zur Frage einer möglichen Konversion von Bildungsgütern finden sich weitere Modelle und Belege in GEMEINHARDT 2007a, 470-481.

³⁵ Tertullian, *Apologeticum* 18,4: „*Fiunt, non nascuntur Christiani.*“

³⁶ Vgl. GAVRILYUK 2007.

³⁷ Vgl. GEMEINHARDT 2009, 461-465.

³⁸ Hierbei rückt Johannes Chrysostomus in seinen Predigten in Antiochien und besonders in seinem Traktat *De inani gloria et de educandis liberis* von früheren, radikaleren Forderungen ab und entwirft ein Lebensideal, das nicht mehr auf einer Diastase von Askese und Bildung beruht (zum Hintergrund vgl. GEMEINHARDT 2009, 469f.).

³⁹ Athanasius von Alexandrien, *Vita Antonii* 66,2; 93,4; vgl. GEMEINHARDT 2011a.

⁴⁰ Vgl. HADOT 1991.

zivilisierte Welt transferiert und dort von Menschen rezipiert wurden, die ihre profunde Bildung befähigte, Texte zu lesen und im literarischen Dialog mit Wüstenvätern und -müttern einen eigenen asketischen Weg zu entwerfen. Die weit ausgespannten epistolographischen Netzwerke eines Paulinus von Nola oder eines Hieronymus sind exzellente Beispiele dafür, wie ein klassisches Medium – der Brief – christliche Inhalte (Exegese, Askese, Ethik) transportierte und, so verchristlicht, zum Instrument christlich-religiöser Bildung avancierte.⁴¹

c) *Bildung als Medium der Reflexion über Gott und die Welt (theologischer Aspekt)*: Last but not least gehört natürlich auch die Theologie in den Bereich der Bildung. Neben dem Judentum und in gewissem Sinne der spätkaiserzeitlichen Philosophie war das Christentum diejenige antike Religion, die eine Reflexion ihres Glaubens und Handelns ausbildete. Das ging freilich nicht ohne Konflikte ab: Ob man auf die Heilige Schrift die Methoden der allegorischen Exegese anwenden könne, die in Alexandrien für die Homerauslegung entwickelt worden waren, und ob die vor- oder nichtchristlichen Wissenschaften als Propädeutik für die Glaubensreflexion fruchtbar zu machen seien, wie es das Bildungskonzept des Origenes vorsah,⁴² war ebenso umstritten wie die Frage, ob philosophische Begriffe wie *hypostasis* und *ousia* zur Beschreibung des Wesens Gottes herangezogen werden dürften. Hinzu kommt der Aufschwung der Exegese, verbunden mit der Übersetzung des Bibeltextes ins Griechische (Septuaginta) und Lateinische (Vulgata), was eine Übersetzungs- und Interpretationsmethodik notwendig erforderte (Hieronymus sprach von einer „*scripturarum ars*“⁴³), weiterhin die theologische und exegetische Interpretation der Liturgie. Es ist nicht zufällig dieselbe Zeit, in der auch pagane Autoren wie Kaiser Julian, die Redner Libanius und Themistius oder der Philosoph Salutius erste Vorstellungen von einer religiös grundierten „hellenischen Identität“ entwickelten⁴⁴ und in der Macrobius in seinen Saturnalien das Wissen der Alten, darunter auch römische Kulttraditionen, zu sichern suchte, ohne dass man dies als expliziten Widerspruch zum Christentum klassifizieren sollte.⁴⁵ Die pagane Bildung war auch für die christliche Theologie der Mutterboden, auf dem sie sich entfalten konnte – wobei sie manche Abnabelungskämpfe überstehen musste.⁴⁶

2.2 Die Verkennung von Bildung als heils- oder übergeschichtliches Ideal

Bildung gibt es in der Spätantike, in idealtypischer Betrachtungsweise, dreifach: als Schulbildung, religiöse Menschenbildung und philosophisch-theologische Bildung – anders ausgedrückt: als Erwerb von schriftlicher und mündlicher Sprachkompetenz, als religiöse Formung durch Unterweisung oder asketisches Leben und als Reflexion über Gott und Welt in methodisch nachvollziehbarer Weise. Diese Trias bildet über die Antike hinaus eine Grundkonstellation in der Geschichte des Christentums, die je nach Epoche und Kontext in unterschiedlicher Konfiguration auftritt. Das beginnt mit dem Neuen Testament, in dem neben der urchristlichen Mission eine theologische Reflexion ausgebildet wird, die sich z.B. in den Paulusbriefen antiker Schulrhetorik bedient und selbst zu Schulbildungen führt.⁴⁷ Das katechetische und theologische

⁴¹ Vgl. hierzu bes. MRATSCHEK 2002.

⁴² Vgl. GEMEINHARDT 2011b.

⁴³ Hieronymus, *Epistula* 53,7,1.

⁴⁴ Vgl. STENGER 2009.

⁴⁵ Vgl. hierzu jetzt GERTH 2011.

⁴⁶ Interessanterweise scheint es sich insbesondere um ein Problem der um 400 wirkenden Generation christlicher Theologen zu handeln, unter denen zumal Hieronymus und Augustin als Bildungskritiker und -theoretiker zugleich herausragen (vgl. GEMEINHARDT 2007a, 492).

⁴⁷ Vgl. VEGGE 2006; vgl. auch SÄNGER 2005 und CLASSEN 2009.

Anliegen finden wir in Verbindung mit dem Rückgriff auf antike christliche Bildung in der karolingischen Renaissance und in der Reformation, ergänzt oder überlagert durch die Faszination des klassischen Altertums bei Humanisten und entsprechend orientierten Theologen wie Philipp Melanchthon, später – weniger am Altertum als an der Bibel im einen, an der zeitgenössischen Philosophie im anderen Fall interessiert – im Pietismus und in der Aufklärung, wo auch die oben erwähnte Komponente der Selbst-Bildung an Bedeutung gewinnt. Ich rufe damit nur Bekanntes in Erinnerung.

Dahinter steht allerdings eine grundsätzliche Überlegung zur Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit von Bildungsgeschichte in der Theologie und von der Möglichkeit, solche Forschung epochenübergreifend ins Werk zu setzen. Ich hole dazu ein wenig aus: In einem populär orientierten Buch, das 2009 unter dem deutschen Titel „Wie das Christentum die Welt veränderte“ erschienen ist, widmet sich der lutherische, US-amerikanische Pastor und Soziologe Alvin Schmidt dem Einfluss, „den Jesus Christus und seine Lehren durch die Christen und die Kirche auf die westliche Zivilisation ausgeübt haben“⁴⁸. Er versteht sich als Aufklärer des Westens über die christlichen Wurzeln der eigenen Kultur und sieht sein Buch explizit als Beitrag zur „Bildung und Erziehung“ des modernen Menschen an, der zum Vergessen dieser Wurzeln neige.⁴⁹ Ein Kapitel widmet sich entsprechend dem christlichen Einfluss auf das Bildungswesen;⁵⁰ die Palette reicht von den Evangelien bis zu den Universitäten, vom altkirchlichen Katechumenat bis zur Gehörlosen- und Blindenpädagogik. Man findet zahllose sachliche Fehler in dem Kapitel; hier interessiert aber nur die Pointe:

„Katechetenschulen, Domschulen, bischöfliche Schulen, Klöster, die mittelalterlichen Universitäten, Schulen für Blinde und Gehörlose, Sonntagsschulen, die modernen Grund- und weiterführenden Schulen und Hochschulen und die Idee der Bildung für alle, sie alle haben eines gemeinsam: Sie sind Produkte des Christentums.“⁵¹

Diese Gesamtschau besitzt gewiss eine *particula veri*: Seit dem Mittelalter ist das Bildungswesen auf allen Ebenen nicht ohne Interaktion mit christlichen Institutionen und Denkweisen zu denken. Ob man dies für heute erneut heraufbeschwören muss, ist eine andere Frage. Und dass jegliche Bildung sich aus dem Christentum, ja ganz konkret von Jesus herleiten lässt, ist eine reichlich merkwürdige, heilsgeschichtlich anmutende Sichtweise. Was ich oben zur Interaktion christlicher und nichtchristlicher Bildungsideale und zur differenzierten Affinität von Bildungsgütern und -institutionen zu den religiösen Formationen ihrer Zeit angemerkt habe, fällt hier völlig unter den Tisch. Bildung erscheint als Einbahnstraße, und die moderne Welt befährt – um im Bild zu bleiben – diese Einbahnstraße in der falschen Richtung, so dass man sich nicht zu wundern braucht, wenn die an sich segensreichen, heute aber verlorenen christlichen Bildungstraditionen keine lebensbestimmende Kraft mehr haben.

Das ebenso apologetisch wie triumphalistisch daherkommende Buch von Schmidt hat eine nicht ganz uninteressante Parallele in einer Rede, die Benedikt XVI. 2009 in Prag bei einer „Begegnung mit den Akademikern“ gehalten hat. In diesem Text geht es um die moderne Universität und zumal um einen „authentischen Umgang mit der Vernunft“ als „Grundlage für die geistige und kulturelle Einheit“ des Abendlandes.⁵² Benedikt stellt fest:

⁴⁸ SCHMIDT 2009, 9.

⁴⁹ Vgl. ebd. 10.

⁵⁰ Vgl. ebd. 201-229.

⁵¹ Ebd. 228.

⁵² Vgl. PAPST BENEDIKT XVI. 2009 (online publiziert, Zitate hiernach).

„Es war gerade das reiche Erbe der klassischen Weisheit, das assimiliert und in den Dienst des Evangeliums gestellt worden war, welches die ersten christlichen Missionare in diese Regionen [sc. des Abendlandes] gebracht haben.“

Dieses Erbe sei in den Universitäten treu bewahrt worden, solange diese sich ihrer Aufgabe bewusst waren, „der Autorität der Wahrheit Rechenschaft“ zu geben. Das sei in der Neuzeit allerdings zunehmend weniger der Fall, da sich Relativismus, Utilitarismus und Säkularismus breitgemacht hätten. Die Argumentationslinie des Papstes bezüglich der rechten Zuordnung von Theologie, Philosophie und anderen Wissenschaften ist bekannt, daher zitiere ich auch hier nur die Schlussfolgerung: Zur „Überwindung des Bruches zwischen Wissenschaft und Religion“ dienen Glaube und Vernunft (Logos) als „die beiden Flügel, durch die sich der menschliche Geist zur Betrachtung der Wahrheit erhebt“. Daher vermöge nur die Suche nach der spezifisch *christlichen* Wahrheit der menschlichen Sehnsucht nach Wahrheit und Freiheit aufzuhelfen. Auch hier ist christliche Bildung also die einzige Hoffnung für die Welt, die sich ihrer Wurzeln zu entledigen sucht; und – so kann man der „Regensburger Rede“ desselben Papstes (2006) entnehmen – Reformation, Aufklärung und liberale Theologie einschließlich kritischer Bibelexegese sind dabei trotz anders lautender Beteuerungen nicht die Lösung, sondern jeweils ein Teil des Problems.⁵³

Die Frage, wie das Christentum die Welt verändert habe, führt also bei den beiden ganz verschieden argumentierenden Autoren zur erstaunlich ähnlichen Diagnose einer idealen Synthese, die dann eine dramatische Dekadenz erlebt habe. Seien es die Impulse Jesu, die nach Schmidt den Rest der Welt prägten, oder das hellenisierte Christentum, das für Benedikt einen übergeschichtlichen Idealzustand repräsentiert: Rettung hat die Welt nur durch Rückkehr zu ihren christlichen Ursprüngen, d.h. zu einer bestimmten Konfiguration von Bildung und Religion zu erwarten. Es liegt auf der Hand, dass damit geschichtliche Kontingenzen eingeebnet und Dynamiken der Bildungsgeschichte domestiziert werden. Gerade aus reformatorischer, aber auch aus patristischer Sicht ist der pluriforme Bezug auf Bildung das Entscheidende und Faszinierende. Wie *das* Christentum *die* Welt verändert hat, ist daher bereits eine irreführende Frage, und eine Einheitsperspektive, die sich auf die Bibel, die Tradition oder die Glaubensregel der frühen Kirche beruft, muss diese Pluralität in Rechnung stellen – so attraktiv der Gedanke sein mag, dass in einem privilegierten Moment, den Benedikt XVI. in der Zeit der Apologetik (nach Adolf von Harnack: der „Hellenisierung des Christentums“) zu sehen geneigt ist, das christlich-jüdische Gottesverständnis und das klassische philosophische Weltverständnis eine Symbiose eingegangen seien. Die genaue Betrachtung von Bildung als Teil der Kirchengeschichtsschreibung zeigt unvermeidlich, dass die tatsächliche Geschichte umwreicher ist.

2.3 *Bildung als historisches Phänomen und Thema der Kirchengeschichte*

Bei einer solchen heilsgeschichtlichen Betrachtung, wie sie eben skizziert wurde, wird aber auch die komplementäre Dimension ausgeblendet: Wie hat die Welt das Christentum verändert? Es wurde ja nicht nur das klassische Erbe assimiliert (und vorher kritisch selektiert), vielmehr hat sich das Christentum immer neu in seine Umwelt(en) inkulturiert. Die Christen der Antike – um bei ihnen zu bleiben – haben sich der antiken Grammatik und Rhetorik nicht nur im Sinne einer reflektierten und distanzierenden Auswahl bedient,⁵⁴ sondern waren Glieder einer Kultur, in der diese

⁵³ Vgl. BENEDIKT XVI. 2006.

⁵⁴ Vgl. GNILKA 1984.

Bildungsgüter allgemein akzeptiert waren. Sich in eine kritische Distanz zu dieser Welt, ihren Werten und Idealen zu begeben, war eine theologische und rhetorische Markierung der Differenz, die aber das Andere dieser Differenz stets kopräsent hielt. Konkret: Dass das spätantike Christentum trotz aller Kritik am griechisch-römischen Bildungswesen weder den Besuch der *scholae publicae* noch die Lehrtätigkeit von Christen in solchen Schulen untersagt hat, ist als stillschweigende Anerkennung der Spannung zwischen dem Leben „in der Welt“ und „von der Welt“ zu verstehen; und dass diese Spannung bestehen blieb, hat m.E. wesentlich zum Überleben und zum Missionserfolg des Christentums beigetragen.⁵⁵ Von einer „Hellenisierung“, die dem Christentum von außen her widerfahren und den evangelischen Kern verdeckt habe, zu sprechen, war schon bei Harnack ein Kategorienfehler; dies heute zu tun – sei es auch im Modus der kritischen Auseinandersetzung mit Harnack und mit dem Ziel der Neubegründung des Verhältnisses von Glaube und Vernunft (so Elisabeth Zwick)⁵⁶ – führt m.E. immer noch nicht (oder nicht mehr) zum Ziel, weil dabei wieder divergente Denksysteme postuliert werden, die sich gerade im Hinblick auf das Bildungsthema so nicht verifizieren lassen.

Bildungsgeschichte darf deshalb nicht in die Rekonstruktion einer Einbahnstraße einmünden, in der nur das Gute der antiken Kultur rezipiert und zu einem noch Besseren umgestaltet worden sei, während sich auf die Umwelt einzulassen der erste, zumeist unumkehrbare Schritt zur Häresie gewesen sei. Dieser rhetorischen Strategie der Kirchenväter sollte man heute nicht mehr folgen. Das theologische Potenzial der historischen Frage nach Bildung wird vielmehr deutlich, wenn man das Augenmerk auf die Elemente der Kontinuität richtet, die zuallererst den Boden für Unterscheidungen bereiten. So ist z.B. Augustins Forderung nach einer *schola christiana* nur auf dem Hintergrund plausibel, dass die Christen – wenn überhaupt – die *schola publica* besuchten.⁵⁷ Das gilt übrigens auch umgekehrt: Kaiser Julian „Apostata“ musste genau deshalb einen philosophisch gebildeten Priesterstand fordern und christliche Lehrer aus den Schulen verbannen, weil im 4. Jh. längst klar war, dass es bei den klassischen Schulautoren nicht nur um Literatur, sondern auch um Religion ging.⁵⁸ Hier tut sich der Forschung ein noch keineswegs hinreichend ausgemessenes Feld religionsgeschichtlicher Interferenzen auf, das nach der o.g. interdisziplinären Bearbeitung verlangt.

Bildungsgeschichte als vielfältige Wechselbeziehung zwischen antiken Menschen unterschiedlicher Provenienz zu schreiben mag in den Augen des zitierten Papstes als Relativismus erscheinen. Als protestantischem Historiker und Theologen bleibt mir freilich gar nichts anderes übrig. Die Kirchenhistorie ist ja ihrem Wesen nach die Anwältin der Weltlichkeit des Glaubens und der Kirche. Sie rechnet damit, dass die Menschen und Institutionen, mit denen sie sich befasst, sich auf Transzendenz, und d.h. konkret: auf den einen und dreieinigen Gott beziehen, wenn sie beten und feiern, theologisch reflektieren, den Glauben *ad intra* lehren und *ad extra* in den Dialog mit anderen Weltanschauungen und Wissenschaften bringen. Aber dies geschieht in der Welt und mit Mitteln, die in dieser Welt entdeckt, entwickelt und angewendet werden können. Diese Nüchternheit, die sich dem Bewusstsein evangelischer Freiheit, d.h. aber einem genuin theologischen Impuls verdankt, zeichnet die Kirchengeschichte als theologische Disziplin aus; und den Konnex von weltlicher Redekunst, geistlicher

⁵⁵ Vgl. GEMEINHARDT 2008b, 42f.

⁵⁶ Vgl. ZWICK 2010, bes. 17-23.

⁵⁷ Vgl. STUDER 1996.

⁵⁸ Vgl. hierzu GEMEINHARDT 2007a, 351-367.

Unterweisung und theologischer Reflexion in aller Unbefangenheit zu analysieren ist die Anwendung dieser Freiheit auf die Bildungsgeschichte.

3. Fazit: Warum sich also Kirchengeschichte mit Bildungsforschung beschäftigen und dabei auf jeden Fall über ihren Tellerrand hinausblicken sollte

Bildungsgeschichte, wie ich sie skizziert habe, bietet einen Zugang zur Konstitution und Transformation christlicher Identität im Modus der Selbstunterscheidung von der Umwelt, die selbst erst durch diese Unterscheidung als nicht-christlich konstituiert wird und nicht von vorneherein die bereits existierende „Außenwelt“ ist, von der sich die christliche „Innenwelt“ trennscharf abgrenzen ließe. Insofern Bildungsgeschichte in den o.g. Perspektiven – Schriftsprachkompetenz, Bildung des religiösen Selbst und theologische Reflexion – zugleich das Weltverhältnis, das Innenverhältnis und die methodische Reflexion des Christentums über sich selbst in den Blick nimmt, leistet sie paradigmatisch, was Aufgabe der Kirchengeschichte insgesamt ist. Von hier aus ist die Beschäftigung mit Bildung in der Kirchengeschichtsforschung nicht nur legitim, sondern notwendig und geboten. Der Brückenschlag zur Historischen Religionspädagogik liegt von daher nahe – ohne die Unterschiede zu verwischen.

Bevor ich schließe, erlaube ich mir, wenigstens kurz auf ein weiteres, erst noch zu erschließendes Feld der Beschäftigung mit Bildungsgeschichte zu verweisen. An der Universität Göttingen existiert seit 2009 das Courant-Forschungszentrum „Bildung und Religion“ (Education and Religion from Early Imperial Roman Times to the Classical Period of Islam, EDRIS), in dem Neutestamentler und Patristiker, Altphilologen und Religions- sowie Islamwissenschaftler das Verhältnis von Bildung und Religion in ihren jeweiligen Kontexten über einen Zeitraum von mehr als einem Jahrtausend hinweg bearbeiten. Foki der Forschung sind Exegese und Geschichtsschreibung, antike Bildungstheorien sowie Institutionen und Autoritäten der Bildung. Das ist Neuland – für die Beteiligten, für mich selbst, der ich derzeit das Zentrum zu leiten die Ehre habe, aber auch für die Fachwelt.⁵⁹ Ich wage die These: Was ich hier als Ansatz historischer Bildungsforschung in der Theologie vorgestellt habe, gilt *mutatis mutandis* auch für das Gespräch unter den Disziplinen, die sich mit der Geschichte von Bildung und Religion(en) beschäftigen. Diese These wird sich in der Arbeit im Zentrum erst noch zu bewähren haben. Ob und wie sich von hier aus Linien zur Historischen Religionspädagogik oder gar zu empirischen Anwendungsfeldern der Religionspädagogik ziehen lassen – das ist eine darüber hinaus gehende, höchst spannende Frage. Schon jetzt ist aber klar, dass die Erforschung der Geschichte von Religionen nicht an der Frage nach den jeweiligen Bildungsvorstellungen, -praktiken und -institutionen vorbeigehen kann. Für die Frage, wie das frühe Christentum in der römischen Antike und später unter islamischer Herrschaft oder das Judentum unter der Dominanz des Christentums *überlebt* hat, ist in erster Linie interessant, wie diese Religionen in wechselnden Umwelten und Konstellationen *gelebt* haben; und dies wird am Diskursfeld Bildung paradigmatisch deutlich. Dies auf bewährten Pfaden mit außertheologischen Referenzdisziplinen, aber auch auf relativ neuen Pfaden mit der Historischen Religionspädagogik und

⁵⁹ Verwiesen sei auf die Homepage des Zentrums: URL: <http://www.uni-goettingen.de/crc-edris> [Zugriff: 12.10.2011]; vgl. auch GEMEINHARDT 2011c. Als erste übergreifende Publikation ist bereits erschienen: FELDMEIER / ALBRECHT / GEORGES 2011; in Vorbereitung befindlich ist die Publikation einer Ringvorlesung aus dem Sommersemester 2011 „Von Rom nach Bagdad. Bildung und Religion in der späteren Antike bis zum klassischen Islam“.

weiteren Gesprächspartnern innerhalb einer Theologischen Fakultät zu erforschen, stellt sich mir als eine ebenso dringende wie spannende Aufgabe dar.

Literatur

- BEATRICE, PIER FRANCO (2006), The Treasures of the Egyptians. A Chapter in the History of Patristic Exegesis and Late Antique Culture, in: *Studia Patristica* 39, 159-183.
- BENEDIKT XVI. (2006), Glaube und Vernunft. Die Regensburger Vorlesung, kommentiert von GESINE SCHWAN / ADEL THEODOR KOURY / KARL KARDINAL LEHMANN, Freiburg u.a.
- BENEDIKT XVI. (2009), Ansprache des Heiligen Vaters im Wladislawsaal der Prager Burg am 27.9.2009 anlässlich der Begegnung mit den Akademikern. URL: http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2009/september/documents/hf_ben-xvi_spe_20090927_mondo-accademico_ge.html [Zugriff: 12.10.2011].
- BLOCH, HERBERT (1963), The Pagan Revival in the West at the End of the Fourth Century, in: MOMIGLIANO, ARNALDO (Hg.), *The Conflict between Paganism and Christianity in the fourth Century*, Oxford, 193-218.
- BRASSE, DAVID / SATLOW, MICHAEL L. / WEITZMAN, STEVEN (Hg.) (2005), *Religion and the Self in Antiquity*, Bloomington / Indianapolis.
- BROWN, PETER (1995): *Macht und Rhetorik in der Spätantike. Der Weg zu einem christlichen Imperium*, München.
- CAMERON, AVERIL (1991), *Christianity and the Rhetoric of Empire. The Development of Christian Discourse (Sather Classical Lectures 55)*, Berkeley.
- CAMERON, ALAN (2010), *The Last Pagans of Rome*, Oxford.
- CHADWICK, HENRY (1966), *Early Christian Thought and the Classical Tradition. Studies in Justin, Clement, and Origen*, Cambridge.
- CLASSEN, CARL JOACHIM (2009), Kann die rhetorische Theorie helfen, das Neue Testament, vor allem die Briefe des Paulus, besser zu verstehen?, in: *Zeitschrift für die Neutestamentliche Wissenschaft und die Kunde der älteren Kirche* 100, 145-172.
- CHRISTES, JOHANNES / KLEIN, RICHARD / LÜTH, CHRISTOPH (Hg.) (2006), *Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike*, Darmstadt.
- DÖRRIE, HEINRICH (1972), *Ziel der Bildung – Wege der Bildung. Kritische Erörterung von Cicero bis Augustinus*, Innsbruck.
- ELLSPERMANN, GERARD L. (1949), *The Attitude of the Early Christian Latin Writers toward Pagan Literature and Learning (Patristic Studies 82)*, Washington D.C.
- FELDMEIER, REINHARD / ALBRECHT, FELIX / GEORGES, TOBIAS (Hg.) (2011), *Alexandria – Stadt der Bildung und der Religion (Biblische Notizen 148)*, Freiburg.
- FONTAINE, JACQUES (1982), Christentum ist auch Antike. Einige Überlegungen zu Bildung und Literatur in der lateinischen Spätantike, in: *Jahrbuch für Antike und Christentum* 25, 5-21.

- FUHRMANN, MANFRED (1994), Rom in der Spätantike, Zürich.
- GAVRILYUK, PAUL L. (2007), Histoire du catéchuménat dans l'église ancienne, Paris.
- GECK, ALBRECHT (2010), Kirchengeschichte im Religionsunterricht – wie und warum?, Göttingen.
- GEMEINHARDT, PETER (2007), Das lateinische Christentum und die antike pagane Bildung (Studien und Texte zu Antike und Christentum 41), Tübingen [= 2007a].
- GEMEINHARDT, PETER (2007), Die religionsgeschichtliche Erforschung der Spätantike: Das Christentum, in: Verkündigung und Forschung 52, Heft 2, 30-49 [= 2007b].
- GEMEINHARDT, PETER (2008), Staatsreligion, Volkskirche oder Gemeinschaft der Heiligen? Das Christentum in der Spätantike: eine Standortbestimmung, in: Zeitschrift für Antikes Christentum 12, 453-476 [= 2008a].
- GEMEINHARDT, PETER (2008), Dürfen Christen Lehrer sein? Anspruch und Wirklichkeit im christlichen Bildungsdiskurs der Spätantike, in: Jahrbuch für Antike und Christentum 51, 25-43 [= 2008b].
- GEMEINHARDT, PETER (2009), Heilige, Halbchristen, Heiden. Virtuelle und reale Grenzen im spätantiken Christentum, in: SCHWEITZER, FRIEDRICH (Hg.), Kommunikation über Grenzen. Kongressband des XIII. Europäischen Kongresses für Theologie (Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie 33), Gütersloh, 454-474.
- GEMEINHARDT, PETER (2011), Sancta simplicitas? Bildung als Thema der spätantiken lateinischen Hagiographie, in: SUCHLA, BEATE REGINA (Hg.), Von Homer bis Landino. Beiträge zur Antike und Spätantike sowie zu deren Rezeptions- und Wirkungsgeschichte. Festgabe für Antonie Wlosok zum 80. Geburtstag, Berlin, 85-113 [= 2011a].
- GEMEINHARDT, PETER (2011), Schola animarum. Bildung und Religion in der Schule des Origenes, in: FELDMEIER, REINHARD / ALBRECHT, FELIX / GEORGES, TOBIAS (Hg.), Alexandria – Stadt der Bildung und der Religion (Biblische Notizen 148), Freiburg, 113-123 [= 2011b].
- GEMEINHARDT, PETER (2011): Bildung und Religion – ein neues Forschungszentrum in Göttingen, in: Early Christianity 2, 403-408 [= 2011c].
- GEMEINHARDT, PETER (im Druck 2012), *Non vitae sed scholae?* Pagane und christliche Ansichten über Schule, Lehrer und das Leben, in: GEMEINHARDT, PETER / GÜNTHER, SEBASTIAN (Hg.), Von Rom nach Bagdad. Bildung und Religion in der späteren Antike bis zum klassischen Islam, Tübingen.
- GERTH, MATTHIAS (2011), Bildungsvorstellungen im 5. Jahrhundert n. Chr.: Macrobius, Martianus Capella und Sidonius Apollinaris, Diss. phil. Göttingen.
- GIGON, OLOF (1966), Die antike Kultur und das Christentum, Gütersloh.
- GNILKA, CHRISTIAN (1984), Chrêsis. Die Methode der Kirchenväter im Umgang mit der antiken Kultur, Bd. I: Der Begriff des „rechten Gebrauchs“, Basel / Stuttgart.
- HADOT, PIERRE (1991), Philosophie als Lebensform. Geistige Übungen in der Antike, Berlin.
- HAGENDAHL, HARALD (1983), Von Tertullian zu Cassiodor. Die profane literarische Tradition im lateinischen Schrifttum, Göteborg.
- HALKIN, FRANÇOIS (Hg.) (1963), Inédits byzantins d'Ochrida, Candie et Moscou, Brüssel.

- JAEGER, WERNER (1934-1947), *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, 3 Bde., Berlin.
- JAEGER, WERNER (1963), *Das frühe Christentum und die griechische Bildung*, Berlin.
- KAHLOS, MAIJASTINA (2007), *Debate and Dialogue. Christian and Pagan Cultures C.* 360-430, Aldershot.
- KASTER, ROBERT A. (1988), *Guardians of Language. The Grammarian and Society in Late Antiquity (The Transformation of the Classical Heritage 11)*, Berkeley.
- KRAUSE, WILHELM (1958), *Die Stellung der frühchristlichen Autoren zur heidnischen Literatur*, Wien.
- LEPPIN, HARTMUT (2004), *Zum Wandel des spätantiken Heidentums*, in: *Millennium 1*, 59-81.
- MARROU, HENRI-IRÉNÉE (1977), *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum*, hrsg. v. RICHARD HARDER, München.
- MARROU, HENRI-IRÉNÉE (1981), *Augustinus und das Ende der klassischen Bildung*, Paderborn.
- MRATSCHEK, SIGRID (2002), *Der Briefwechsel des Paulinus von Nola. Kommunikation und soziale Kontakte zwischen christlichen Intellektuellen (Hypomnemata 134)*, Göttingen.
- PIEPENBRINK, KAREN (2005), *Christliche Identität und Assimilation in der Spätantike. Probleme des Christseins in der Reflexion der Zeitgenossen (Studien zur Alten Geschichte 3)*, Frankfurt.
- SÄNGER, DIETER (2005), *Pagane Bildungsinstitutionen und die Kommunikation des Evangeliums: Erwägungen zu einem Aspekt der Paulinischen Verkündigung*, in: HÄRLE, WILFRIED (Hg.), *Systematisch praktisch*. 71-90.
- SALZMAN, MICHELE RENÉE (2002), *The Making of a Christian Aristocracy. Social and Religious Change in the Western Roman Empire*, Cambridge MA / London.
- SANDWELL, ISABELLA (2007), *Religious Identity in Late Antiquity. Greeks, Jews and Christians in Antioch*, Cambridge.
- SCHMIDT, ALVIN J. (2009), *Wie das Christentum die Welt veränderte*, übers. v. Friedemann LUX, Gräfelfing.
- SCHRÖDER, BERND (2011), *Geschichtliches im Religionsunterricht*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 62*, 422-432.
- STENGER, JAN (2009), *Hellenische Identität in der Spätantike. Pagane Autoren und ihr Unbehagen an der eigenen Zeit (Untersuchungen zur antiken Literatur und Geschichte 97)*, Berlin / New York.
- VON STUCKRAD, KOCKU (2002), *„Christen“ und „Nichtchristen“ in der Antike. Von religiös konstruierten Grenzen zur diskursorientierten Religionswissenschaft*, in: HUTTER, MANFRED (Hg.), *Hairesis. Festschrift für Karl Hoheisel (Jahrbuch für Antike und Christentum. Ergänzungsband 34)*, Münster, 184-202.
- STUDER, BASIL (1996), *Die Kirche als „Schule des Herrn“ bei Augustinus von Hippo*, in: SCHÖLLGEN, GEORG (Hg.), *Stimuli. Exegese und ihre Hermeneutik in Antike und Christentum. Festschrift für Ernst Dassmann (Jahrbuch für Antike und Christentum. Ergänzungsband 23)*, Münster, 485-498.

VEGGE, TOR (2006), Paulus und das antike Schulwesen, Bd. I: Schule und Bildung des Paulus (Beihefte zur Zeitschrift für die neutestamentliche Wissenschaft und die Kunde der älteren Kirche 134), Berlin / New York.

VÖSSING, KONRAD (1997), Schule und Bildung im Nordafrika der römischen Kaiserzeit (Collection Latomus 238), Brüssel.

VÖSSING, KONRAD (2003), Die Geschichte der römischen Schule – ein Abriß vor dem Hintergrund der neueren Forschung, in: Gymnasium 110, 455-497.

WOOLF, GREG / RÜPKE, JÖRG (Hg.) (im Druck 2011), Religious Dimensions of the Self in the Second Century AD (Studien und Texte zu Antike und Christentum), Tübingen.

WYTZES, JELLE (1977), Der letzte Kampf des Heidentums in Rom, Leiden.

ZWICK, ELISABETH (2010), Religion und Bildung: Erbe als Auftrag. Grundlagen und Implikationen aus pädagogischer Sicht, in: Bildungsforschung 7, 11-38.

Prof. Dr. Peter Gemeinhardt ist Universitätsprofessor für Kirchengeschichte an der Theologischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen und Sprecher des Courant-Forschungszentrums „Education and Religion from Early Imperial Roman Times to the Classical Period of Islam (EDRIS)“.