

PETER GEMEINHARDT

Das lateinische
Christentum und die
antike pagane Bildung

*Studien und Texte zu
Antike und Christentum*

41

Mohr Siebeck

Studien und Texte zu Antike und Christentum
Studies and Texts in Antiquity and Christianity

Herausgeber/Editor: CHRISTOPH MARKSCHIES (Berlin)

Beirat/Advisory Board

HUBERT CANCIK (Berlin) · GIOVANNI CASADIO (Salerno)

SUSANNA ELM (Berkeley) · JOHANNES HAHN (Münster)

JÖRG RÜPKE (Erfurt)

41



Peter Gemeinhardt

Das lateinische Christentum und
die antike pagane Bildung

Mohr Siebeck

PETER GEMEINHARDT, geboren 1970; Studium der evangelischen Theologie in Marburg und Göttingen; 2001 Promotion; 2003 Ordination; 2006 Habilitation; Oberassistent an der Theologischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena; ab Wintersemester 2007/08 Professor für Kirchengeschichte an der Theologischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen.

e-ISBN PDF 978-3-16-151340-4

ISBN 978-3-16-149305-8

ISSN 1436-3003 (Studien und Texte zu Antike und Christentum)

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

© 2007 Mohr Siebeck Tübingen.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Buch wurde von Gulde Druck in Tübingen auf alterungsbeständiges Werkdruckpapier gedruckt und von der Buchbinderei Spinner in Ottersweier gebunden.

Für Bettina,
Jonathan und Magdalena

Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde im Sommersemester 2006 von der Theologischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena als Habilitationsschrift angenommen. Für den Druck wurde sie leicht gekürzt und überarbeitet; bis Ende 2006 erschienene Literatur wurde nach Möglichkeit berücksichtigt.

Es gilt, vielfältig Dank abzustatten. An erster Stelle sei Prof. Dr. Martin Wallraff (jetzt Basel) genannt, der mich für Jena als Wirkungsort interessiert und ermutigt hat, die Arbeit an der Habilitationsschrift dort aufzunehmen. Ihm verdanke ich zahlreiche Denkanstöße und freundschaftliche Begleitung sowie die Erstellung des Erstgutachtens. Zweitgutachter war Prof. Dr. Volker Leppin, der die Entstehung der Arbeit begleitet und darüber hinaus manche Gesprächsimpulse gegeben hat. Auch ihm gilt herzlicher Dank, ebenso wie Prof. Dr. Walter Ameling, der ein Gutachten aus althistorischer Sicht erstellt und schon zuvor Teile des entstehenden Opus gelesen und kommentiert hat.

Verschiedentlich habe ich Teile der Arbeit im DFG-Graduiertenkolleg „Leitbilder in der Spätantike“ zur Diskussion stellen dürfen; den Kollegiaten und Ausrichtern des Kollegs, namentlich Herrn Prof. Dr. Meinolf Vielberg, danke ich für die freundliche Aufnahme als assoziiertes Mitglied. Es sollte – so hoffe ich – der Arbeit abzuspueren sein, dass sie in einem Umfeld interdisziplinärer Kommunikation entstanden ist. Für kritische Lektüre von Teilen meiner Arbeit habe ich Dr. Raymund Noll (Eichstätt), Katharina Heyden (Berlin) und Prof. Dr. Christian Tornau (Jena), zu danken, letzterem auch dafür, dass er mir seine Habilitationsschrift über Augustins Bildungsdenken in *De civitate Dei* schon als Manuskript zugänglich gemacht hat. Ein Dankeswort gilt auch meinem Marburger Doktorvater, Prof. Dr. Wolfgang Bienert, der das Habilitationsprojekt in der Anfangsphase und auch weiterhin mit freundschaftlicher Anteilnahme begleitet hat.

Es ist nicht die Regel, dass eine evangelische Landeskirche ihre Verbundenheit mit der wissenschaftlichen Theologie durch finanzielle Unterstützung eines Habilitationsprojekts zum Ausdruck bringt. Die Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck hat mir als erstem Träger das Martin-Bucer-Stipendium zugesprochen und so die zügige Anfertigung der Habilitationsschrift ermöglicht, wofür ihr größter Dank gebührt. Die Theologische Fakultät Jena hat mich auf freundliche und unkomplizierte Weise in ihren akademischen Mittelbau aufgenommen. Prof. Dr. Volker Leppin danke ich herzlich dafür, dass er mir nach Auslaufen des Stipendiums die Möglichkeit eröffnet hat, weiterhin in Jena als Oberassistent und Professurvertreter zu wirken.

Schließlich danke ich Prof. Dr. Christoph Marksches (Berlin) für Gespräche und Hinweise vor und während der Arbeit an der Habilitationsschrift und für die Aufnahme des fertigen Opus in die „Studien und Texte zu Antike und Christentum“. Ebenso sei Herrn Dr. Henning Ziebritzki und Herrn Matthias Spitzner vom Verlag Mohr Siebeck (Tübingen) für ihre Unterstützung bei der Drucklegung gedankt.

Zuletzt und zuerst habe ich meiner Familie zu danken. Als die Arbeit an der Habilitationsschrift gerade Fahrt aufgenommen hatte, kam im Sommer 2003 Jonathan zur Welt; als der Endspurt schon begonnen hatte, gesellte sich im Herbst 2005 Magdalena dazu. Nicht trotz, sondern wegen ihnen und vor allem durch die Unterstützung meiner Frau Bettina konnte die Arbeit schnell voranschreiten. Diesen dreien sei sie daher in größter Dankbarkeit gewidmet.

Jena, im März 2007

Peter Gemeinhardt

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

1.	Christentum und Antike	1
2.	Christentum und antike Bildung: Forschungsstand und Fragestellung	5
2.1.	Ein urchristliches Spannungsfeld – Norm und Wirklichkeit	5
2.2.	Zur Erforschung von „Christentum und Bildung“ seit Marrou	11
2.3.	Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung	20
3.	Aufriss der Untersuchung	24

I. Die Bildungsinstitutionen der römischen Kaiserzeit

1.	Die Organisation des antiken Schulunterrichts	27
1.1.	Das klassische Modell des „dreigliedrigen Schulsystems“	28
1.2.	Differenzierungen: Terminologie, Urbanität und soziale Schichtung	29
1.3.	Ein revidiertes Modell als Ergebnis der neueren Forschung?	33
2.	Grundzüge des antiken Schulunterrichts	35
2.1.	Elementarunterricht	36
2.2.	Grammatik	39
2.3.	Rhetorik	43
2.4.	Ἐγκύκλιος παιδεία und <i>artes liberales</i>	46
3.	Die gesellschaftliche Funktion der Schulbildung	52
3.1.	Ansehen und Stellung der Lehrer	52
3.2.	Der römische Staat und das Bildungswesen	54
3.3.	Das Ideal des <i>litteratus</i> als soziales Regulativ	57

II. Christentum und Bildung in vorkonstantinischer Zeit

1.	Literarische Bildung bei lateinischen Theologen im 2. und 3. Jahrhundert	63
1.1.	Rhetorik im Dienst der Polemik: Tertullian	63
1.1.1.	Tertullian und die Institutionen der römischen Schulbildung	64
1.1.2.	Tertullian und die Formkultur der antiken Rhetorik	69
1.1.3.	Tertullian und die Inhalte der antiken Bildung	73
1.2.	Bildung als verbindendes Element: Minucius Felix	81
1.3.	Konversion als Lebenswende: Cyprian von Karthago	90

2.	Griechischsprachige Theologen im Westen und ihre Bildung	97
2.1.	Christlich-hellenistische „Schulen“ in Rom	97
2.2.	Ein Denker geistiger Harmonie: Justin	101
2.3.	Ein „Barbarenphilosoph“: Tatian	104
2.4.	Bildung als Thema antihäretischer Autoren: Hippolyt und Irenäus	108
3.	Christen als Schüler und Lehrer in vorkonstantinischer Zeit	114
3.1.	Sozialgeschichtliche Anmerkungen zur Bildung der frühen Christen	114
3.2.	Vor der „konstantinischen Wende“: Eine ungelöste Frage	123
III.	Christentum und Bildung in der Spätantike	
1.	Das Christentum in der spätantiken römischen Gesellschaft	129
1.1.	Die Ausbreitung des Christentums nach der „konstantinischen Wende“	131
1.2.	Die Christianisierung der oberen Gesellschaftsschichten	137
1.3.	„Heiden“ und Christen im römischen Senat: Koexistenz und Konflikt	152
1.3.1.	Der Streit um den Victoria-Altar	152
1.3.2.	Die Usurpation des Eugenius	161
2.	Bildung als Medium christlicher Identitätsdarstellung	165
2.1.	Bildung in öffentlicher Darstellung: Grabepigraphik	165
2.1.1.	Grabinschriften für Kinder und Heranwachsende	167
2.1.2.	<i>Eloquium</i> und <i>mores</i>	172
2.1.3.	<i>Eloquium</i> und <i>pietas</i>	176
2.1.4.	Die Eloquenz des Bischofs	179
2.2.	Bildung als verbindendes Element: Epistolographie	184
2.2.1.	Das Briefgenos und seine Topik	187
2.2.2.	Bildung als Thema brieflicher Kommunikation	201
2.2.3.	Veröffentlichte Kommunikation: Briefsammlungen und Briefpartner .	223
2.3.	Bildung als Hinterlassenschaft „weltlichen“ Lebens: Hagiographie	244
2.3.1.	Formale Aspekte der spätantiken Heiligenvita	246
2.3.2.	Gebildete Mönche?	254
2.3.3.	Gebildete Bischöfe	276
3..	Dürfen Kleriker gebildet sein? Amtsträger und pagane Bildung	307
3.1.	Dürfen Kleriker „heidnische“ Bücher lesen?	307
3.2.	Ein Leitbild der Predigt: der <i>sermo piscatorius</i>	320
3.3.	Vom Nutzen der Rhetorik für die Predigt: Augustin, <i>De doctrina christiana</i>	337

4.	Christen als Lehrer im Schulsystem der Spätantike	350
4.1.	Dürfen Christen Lehrer sein? Das Schulgesetz Julians	351
4.2.	Christliche Lehrer in der lateinischen Spätantike	367
4.2.1.	<i>Magistri ludi</i>	368
4.2.2.	<i>Grammatici</i>	371
4.2.3.	<i>Rhetores</i>	384
5.	Pagane Bildung und ihre Institutionen in christlicher Sicht	395
5.1.	Der Grammatikunterricht und die Dichter	397
5.1.1.	Wesen und Nutzen der Grammatik	397
5.1.2.	Sprachrichtigkeit versus Glaubenseinsicht?	401
5.1.3.	Wertschätzung und Kritik der Dichter	411
5.2.	Der Rhetorikunterricht und die Redner	417
5.2.1.	Der „Krieg vor Gericht“	417
5.2.2.	Innerchristliche Kontroversen um die Rhetorik	431
5.2.3.	Lob christlicher Rhetoren	442
5.3.	Bildung aus eigenen Quellen?	448
5.3.1.	Geistliche Belehrung aus eigenen Quellen	451
5.3.2.	Konversion der Gebildeten	465
5.3.3.	Konversion der Bildung	470
5.3.4.	Pagane Bildung als Propädeutik des Glaubens	481

Zusammenfassung und Ausblick

1.	Etappen der Reflexion über Bildung	488
1.1.	Apologetik zwischen Werbung und Abgrenzung	488
1.2.	Orientierungsverunsicherung nach der „konstantinischen Wende“	490
1.3.	Bildung als Merkmal christlicher Identität – das 5. Jahrhundert	492
1.4.	Bildungspessimismus und Bewahrungstreiben – das 6. Jahrhundert	493
2.	Gesellschaftliche und kirchliche Bedeutung von Bildung	494
2.1.	Christen in der römischen Oberschicht	494
2.2.	Kirchliche Amtsträger	496
2.3.	Christen als Schüler und Lehrer	498
3.	Gattungen und Diskurse der Bildungsdiskussion	500
3.1.	Rezeption und Transformation antiker Literaturgattungen	500
3.2.	Zwischen Hinnahme und Kritik	503
3.3.	Die Kirche als <i>Schola christiana</i> ?	506
4.	Ausblick	508
	Bibliographie	513

Register

1.	Biblische Schriften	549
2.	Antike Quellen	551
	a) Pagane und christliche Autoren	551
	b) Rechtsquellen	574
	c) Inschriften	575
3.	Antike Personen	577
4.	Moderne Autoren	584
5.	Begriffe, Orte, Sachen	590

Einleitung

1. Christentum und Antike

„Warum hat das Christentum in der Antike überlebt?“ Diese Frage stellt Christoph Marksches 2001 in seiner Heidelberger Antrittsvorlesung¹ und beantwortet sie nicht mit einem, sondern gleich mit sieben je für sich gewichtigen Gründen: Entscheidend gewesen seien das Auftreten von Heiligen und Märtyrern und die Offenheit des Christentums für alle Menschen ohne soziale, bildungsmäßige oder ethnische Barrieren; weiterhin die Attraktivität für Intellektuelle und die Überzeugungskraft der christlichen Ethik, der sozialdiakonische Impuls und die in Taufe und Buße veranschaulichte Heilsverheißung. Schließlich habe das Christentum ein neues „Einheitsgefühl“ angesichts der schleichenden Desintegration des Imperium Romanum zu wecken vermocht. Dies zeige sich nicht nur an der institutionellen Flexibilität, die den Untergang der römischen Administration überstand, und an der Einheit von religiöser Praxis und intellektueller Reflexion, sondern auch daran, dass das Christentum „so viele Elemente der antiken Kultur synthetisiert hatte“, dass zwischen christlichen und paganen Identitätsmustern hinreichende Kontinuität bestand, um die christliche Frömmigkeit, Theologie und Ethik trotz aller Unterschiede als attraktiv erscheinen zu lassen.

Gerade der letztgenannte Bereich, die Aneignung und Transformation der antiken Kultur, zieht seit jeher ganz unterschiedliche Bewertungen auf sich. Johannes Geffcken konstatierte 1920, „daß die Elemente der höheren hellenistischen Kultur sich mehr an der Peripherie des Christentums halten und den Charakter des Zufälligen und Sporadischen, des Unbewußten und Unbeabsichtigten tragen.“² Selbst wenn später eine „Hellenisierung“ des Christentums eingetreten sei, sei dies nicht das „Einströmen des Griechentums, des griechischen Geistes, und die Verbindung des Evangeliums mit ihm“, nach Adolf von Harnack „die größte Thatsache in der Kirchengeschichte des zweiten Jahrhunderts“.³ Für Geffcken bewahrte das Christentum seine Eigenart: Wenn „jene alte Kultur auch in neuer Erscheinung fort[lebte]“ und „manch edles Kleinod ins neue Haus hinübergerettet“ wurde,⁴ steht doch im Vordergrund der erfolgreiche „Kampf des Christentums mit dem innigen Glauben

¹ MARKSCHIES 2004; das Folgende paraphrasiert aaO. 44–56; hiernach auch die Zitate.

² GEFFCKEN 1920, 227.

³ VON HARNACK 1900, 194 (Elfte Vorlesung).

⁴ GEFFCKEN 1920, 3.

der heidnischen Massen, mit der Überzeugung der führenden Geister⁵, der höher einzuschätzen sei als der Widerstand gegen die römische Staatsgewalt.

Die Vorstellung eines Kampfes zwischen Christentum und Heidentum genoss über Jahrzehnte hinweg große Prominenz; so fragte 1964 Joseph Bernhart, „wie das Heidentum dem Christlich-Neuen erliegen und gleichwohl seine höchsten Güter in der Kirche bergen konnte“⁶, und Jelle Wytzes veröffentlichte 1977 eine Untersuchung über den Streit um den Victoria-Altar zwischen Symmachus und Ambrosius (384) unter dem Titel: „Der letzte Kampf des Heidentums in Rom“.⁷ Auch wo eine kriegerische Metaphorik vermieden wird, wirkt die Vorstellung einer fundamentalen Distanz zwischen Christentum und Antike fort, so Christian Gnilka mit dem Konzept einer „Chrësis“, der bewusst kritischen Selektion paganer Kulturgüter, die beim Umgang der Kirchenväter mit der antiken Kultur maßgebend gewesen sei.⁸ Nach Friedrich Prinz war das Christentum, wollte es seinem missionarischen Impuls gerecht werden, darauf angewiesen, „sich auf die umgebende, pagane, griechisch-lateinische Kulturwelt und ihre Werte einzulassen“, um sich gegen diese Umwelt durchzusetzen.⁹ Zu beschreiben sei „das Schicksal der paganen klassischen Kultur nach dem endgültigen Sieg der christlichen Kirche... mit dem kunsthistorischen Begriff der Spolie“, d.h. eines dekontextualisierten Überrestes, der nun in ganz anderer, dem ursprünglichen Zweck fremder Weise Verwendung finde.¹⁰ Eine solche Rezeption antiker Kultur durch das Christentum wurde schon 1888 von Friedrich Nietzsche als Grundübel der Menschheitsgeschichte beschrieben: „Das Christentum hat uns um die Ernte der antiken Kultur gebracht“¹¹; seine Antwort auf die Frage, warum das Christentum in der Antike überlebt habe, lautet: „Das Christentum war der Vampyr des *imperium Romanum* – es hat die ungeheure Tat der Römer, den Boden für eine große Kultur zu gewinnen, *die Zeit hat*, über Nacht ungetan gemacht.“¹²

⁵ GEFFCKEN 1920, 1.

⁶ BERNHART 1964, 7.

⁷ Repräsentativ für diese Perspektive ist der Sammelband: *The Conflict between Paganism and Christianity in the fourth Century*, hg. von Arnaldo MOMIGLIANO, Oxford 1963.

⁸ Vgl. GNILKA 1984, 12f.: „Die durch die christliche Religion bewirkte Metamorphose der mittelmeeerischen Kultur ist ihrerseits das Ergebnis bewusst gestaltender, umformender Arbeit, ist das Resultat sorgsam auswählender, prüfender, sichtender und sondernder, kurzum: diakritischer Anstrengung.“ Vgl. auch BLÜMER 1991, 5: „Die christlichen Denker der Spätantike hatten hinsichtlich ihres Umgangs mit der antiken Kultur klare Vorstellungen: Nach dem Prinzip der ‚Chrësis‘, des rechten Gebrauchs (lat. *usus iustus*) sollte der Christ die bewußte Nutzung der antiken Bildungsgüter ausüben.“ Zur Kritik s.u. S. 15f.; 20 Anm. 71.

⁹ PRINZ 2000, 46.

¹⁰ PRINZ 2003, 302.

¹¹ Friedrich NIETZSCHE, *Der Antichrist. Fluch auf das Christentum* [1888/erschienen 1895], in: DERS., *Werke*, hg. von Karl SCHLECHTA, Bd. II, München 1955 = Darmstadt 1997, 1161–1235, hier 1232 Nr. 60.

¹² Ebd. 1229 Nr. 58.

Es fehlt freilich in der altertumswissenschaftlichen und kirchenhistorischen Forschung nicht an Stimmen, die das Verhältnis von Antike und Christentum anders rekonstruieren: „Das Christentum ist von Geburt her antik“, so Jacques Fontaine.¹³ Nach Peter Brown beruht „der von vielen modernen Gelehrten verbreitete Eindruck, das 4. nachchristliche Jahrhundert sei durch eine allgemeine und bewußte Auseinandersetzung zwischen Christentum und Heidentum charakterisiert gewesen, weitgehend auf der geschickten Darstellung, welche christliche Historiker des 5. Jahrhunderts der römischen Welt vermittelten.“ Tatsächlich ergebe sich erst aus der Retrospektive ein religiöser und kultureller Konflikt: „Die Heiden sollten einfach wissen, daß es einen Krieg gegeben hatte und daß sie besiegt worden waren.“¹⁴ Auch Averil Cameron fragt, ob die in der christlichen Apologetik betonte Differenz zwischen christlicher und paganer Kultur nicht nur ein literarisches Konstrukt sei: „The prominence of the notion of the *difference* between Christian and pagan expression in the work of the Christian writers themselves is to be read as a rhetorical device and a symptom of adjustment rather than as a description of a real situation.“¹⁵ Neuere Arbeiten schenken daher vermehrt den Kontinuitäten und Interdependenzen von Christentum und Antike Aufmerksamkeit.¹⁶

Die zitierten Urteile, die sich in beiden Richtungen vermehren ließen, deuten auf eine Grundspannung hin, die das christliche Schrifttum der Antike und die Geschichte seiner Erforschung prägt: Das Christentum war Teil seiner Welt – und unterschied sich doch seinem eigenen Selbstverständnis nach fundamental von ihr. Aus der Perspektive der Umwelt handelte es sich um eine neue, dem Judentum verwandte, in erstaunlicher Geschwindigkeit im römischen Reich verbreitete Religion; von innen her gesehen waren die Christen nicht Anhänger einer, sondern *der* wahren Religion des einen und einzigen Gottes, was Konsequenzen für das Alltagsleben und für die Haltung zu anderen Kulturen hatte. Die Differenz trat um so deutlicher hervor, je prekärer die Lage der Christen war: Angesichts von Verfolgungen war leicht zu erkennen, wer ein standhafter Anhänger Christi, ein Märtyrer oder Konfessor war. Es ist daher kein Zufall, dass sich seit dem Ende der Verfolgungen zu Beginn des 4. Jahrhunderts die Stimmen in der Kirche mehrten, die mangelnde Entschiedenheit und lebenspraktische Konsequenz bei der anwachsenden Masse von Konvertiten beklagten, während das Mönchtum den asketischen

¹³ FONTAINE 1982, 11.

¹⁴ BROWN 1995, 165.

¹⁵ Av. CAMERON 1991, 7; vgl. die ausführlichen Erläuterungen dazu: aaO. 15–46.

¹⁶ Vgl. Carl ANDRESEN, in: TRE 3 (1978), 50–99; Edwin A. JUDGE, in: ANRW II 23,1 (1979), 3–58, bes. 41–47; Spätantike und Christentum. Beiträge zur Religions- und Geistesgeschichte der griechisch-römischen Kultur und Zivilisation der Kaiserzeit, hg. von Carsten COLPE u.a., Berlin 1992; Heiden und Christen im 5. Jahrhundert, hg. von Johannes VAN OORT/Dietmar WYRWA (SPA 5), Leuven 1998; *Approaching Late Antiquity. The Transformation from Early to Late Empire*, hg. von Simon SWAIN/Mark EDWARDS, Oxford 2004.

Gegenentwurf zu den entstehenden – *sit venia verbo* – „volkskirchlichen“ Strukturen bot.¹⁷ Was in der Darstellung durch spätantike christliche Autoren als Verwischen der Distinktion erscheint, lässt sich daher als Indikator wachsender Integration in die bzw. Assimilation an die „heidnische“ Umwelt deuten – was für die Zeitgenossen die Schwierigkeit mit sich brachte, trennscharf zwischen „christlich“ und „heidnisch“ zu unterscheiden.¹⁸ Dies bedeutet, dass weder einfach das Imperium Romanum „christianisiert“ noch das Christentum „hellenisiert“ respektive „romanisiert“ wurde.¹⁹ Jenseits konkreter Verfolgungssituationen und erst recht nach deren Abebben lebten Christen und Nichtchristen zumeist friedlich Tür an Tür – und es war für die Zeitgenossen nicht von vorneherein ausgemacht, in welchen Hinsichten die genannte Unterscheidung zu treffen möglich, sinnvoll oder notwendig war.

Ein Bereich, an dem dies exemplarisch deutlich wird, ist die Schulbildung. Der Alphabetisierungsgrad in der antiken Gesellschaft war moderat; nur eine Minderheit der Bevölkerung hatte überhaupt eine Schule besucht, davon wiederum nur ein kleiner Teil weiterführende Bildung beim Grammatiker und Rhetor genossen. Nichts deutet darauf hin, dass Christen sich darin von ihren Zeitgenossen unterschieden hätten. Dennoch lässt sich von dem Moment an, als christliche Autoren zu reflektieren begannen, wie das Christentum sich in die antike Gesellschaft einfügen sollte, eine intensive Diskussion über die Partizipation an der Schulbildung und deren Konsequenzen für christliches Leben und Denken beobachten. In der Kritik standen einerseits die in der hellenistischen und römischen Schule als Lernstoff behandelten Texte, die als „heidnisch“ beurteilt wurden: Homer, Euripides, Menander und Demosthenes in der griechischen, Vergil, Terenz, Sallust und Cicero in der lateinischen Schule. Problematisiert wurde aber auch die soziale Bedeutung der Schulbildung, die in der Einweisung des Schülers in die bestehende Gesellschaftsordnung mit ihren traditionellen Werten und Hierarchien bestand. Andererseits wurde solche Kritik durchweg von Autoren vorgetragen, die ihr eigenes Bildungsniveau nicht verleugnen konnten und oftmals auch gar nicht verleugnen wollten; und die Beständigkeit der Debatte über Jahrhunderte hinweg lässt vermuten, dass die vielfach wiederholten bildungskritischen Argumente für viele Christen keineswegs restlos überzeugend waren.

In Abgrenzung zur Rede von einer „Auseinandersetzung“ zwischen Antike und Christentum hat Jacques Fontaine gerade die Schule als Ort der „Ineinandersetzung“ von antiker Kultur und christlichem Glauben bezeichnet.²⁰ Mag dies auch wiederum eine Überpointierung der Kontinuität sein, die Rele-

¹⁷ Zur innerkirchlichen Diskussion über „gute“ und „schlechte“ Christen: PIEPENBRINK 2005, 125–161; zum Verständnis der Konversion seit dem 4. Jh. vgl. KREIDER 2001.

¹⁸ Dazu jetzt PIEPENBRINK 2005, 16f.

¹⁹ Vgl. dazu bes. die Arbeiten von MACMULLEN 1984; 1997; 2001 und LANE FOX 1987.

²⁰ FONTAINE 1982, 17.

vanz der Thematik wird daran doch deutlich: Die Frage nach der Partizipation von Christen als Lehrer und als Schüler an der zeitgenössischen Schulbildung, verbunden mit einer Analyse der theologischen und kulturkritischen Reflexion über Bedeutung und Gefahren von Bildung, kann in paradigmatischer Weise zur Klärung beitragen, wie und weshalb das Christentum in der Antike überlebt hat. Anhand der Schulbildung lässt sich nachzeichnen, dass und weshalb die Differenz von „christlich“ und „heidnisch“ kontext- und themengebunden war, mit anderen Worten: dass und warum sich das Christentum nur innerhalb seiner Umwelt von dieser unterscheiden konnte.

2. Christentum und antike Bildung: Forschungsstand und Fragestellung

2.1. Ein urchristliches Spannungsfeld – Norm und Wirklichkeit

Im 11. Jahrhundert verfasste ein normannischer Dichter folgende Zeilen:

„Den Gerechten, nicht den Philosophen, gewährt Christus den Siegespreis;
bäurisch einfach bist du, gerecht sollst du sein, selig wirst du werden.
Ein Philosoph war Varro, ein Fischer Petrus – und siehe:
Petrus gehört der Himmel, für Varro bleibt die Unterwelt.“²¹

In diesen Versen kommt eine Denkfigur zum Ausdruck, deren Geschichte bis zu Tertullian hinabreicht: Christus habe nicht Philosophen, allgemeiner: Gebildete (wie Varro), sondern Fischer, also illiterate Männer (wie Petrus) zur Verkündigung des Reiches Gottes gesandt.²² Dass Petrus und Andreas Fischer waren, spricht Mk 1,16f. in der Tat unzweideutig aus; und Paulus' Kritik an der „Weisheit dieser Welt“ schließt neben dem „Weisen“ (σοφός) und dem, „der über diese Weltzeit disputiert“ (συζητητής τοῦ αἰῶνος τούτου), auch den „Schriftkundigen“ (γραμματεὺς) ein (1 Kor 1,20). Entsprechend liest man im „Neuen Pauly“, dass „Jesus und seine Jünger der ant(iken) Bildung fern[standen]. Die ‚Fischersprache‘ der Bibel und rusticitas und simplicitas der Christen – überwiegend einfacher Leute – blieben lange geschmäht.“²³

²¹ (Ps.-) Anselm von Canterbury, carmen de contemptu mundi (PL 158, 701BC): „*Et iustus, non philosophis, dat praemia Christus, / rusticus es, iustus esto, beatus eris. / Philosophus Varro, Petrus piscator et ecce / Petrus habet coelum, tartara Varro tenet.*“

²² Vgl. Tert. anim. 3,3 (CChr.SL 2, 785,17f. Waszink) im Zuge einer Polemik gegen sämtliche Philosophen: „*Errauit et Christus piscatores citius quam sophistam ad praeconium emittens.*“ Zum Motiv des *sermo piscatorius* vgl. HAGENDAHL 1959; MADEC 1974, 214–224; MACMULLEN, 1997, 87–89 mit 206f. Anm. 28–36; BAMBECK 1983; s. auch unten S. 332–337.

²³ Johannes CHRISTES, Bildung, in: DNP 2 (1997), 663–673, hier 671; ähnlich DERS., Erziehung, in: DNP 4 (1998), 110–120, hier 117: „Christl. E(rziehung) ist urspr. die E. einfacher Leute und schlichter Gemüter, denen ein Leben nach der *regula fidei* die ewige Glückseligkeit verheißt“; zu ähnlichen Urteilen seit Franz OVERBECK vgl. MÜLLER 2002, 17–19.

Nun es trifft zwar zu, dass die Christen von Kritikern wie Celsus und Porphyrius als ungelehrte und ungebildete Menschen dargestellt wurden²⁴; dass diesen mit Streitschriften auf hohem rhetorischem Niveau begegnet wurde, lässt allerdings ebenso aufmerken wie das Bemühen christlicher Apologeten, sich gerade nicht in eine bildungsferne Ecke abdrängen zu lassen. Verteidigt wird – pointiert ausgedrückt – nicht Dummheit, sondern Einfältigkeit in geistlichem Sinne: Dass die Wege Gottes den „Unmündigen“ (νηπίοι) und nicht den „Weisen und Klugen“ (σοφοὶ καὶ συνετοί) offenbart worden seien (Mt 11,25), setzt die „Unverbildeten“ in Gegensatz zu denen, die sich allein auf ihre Weisheit oder Klugheit verlassen, im Anschluss an Jes 29,14 LXX: Gott werde mit seinem Volk so umgehen, dass die „Weisheit der Weisen“ (σοφία τῶν σοφῶν) und die „Klugheit der Klugen“ (σύνεσις τῶν συνετῶν) versagen müsse. Mit vergleichbarer Stoßrichtung wirft Paulus den Juden vor, sie verließen sich allein auf ihre Kenntnis des Gesetzes, um „Erzieher der Unverständigen und Lehrer der Unmündigen“ zu sein (Röm 2,20: παιδευτῆς ἀφρόνων, διδάσκαλος νηπίων), und ebenso kritisiert er die korinthischen „Pneumatiker“ aufgrund ihres Vertrauens in das *eigene* Erkenntnisvermögen.²⁵ Diese Linie urchristlicher Bildungskritik beschreibt Hieronymus dreihundert Jahre später mit dem Begriff der „*sancta simplicitas*“: eine „heilige Einfalt“, die ebenso von schulmäßiger Rhetorik wie von wortreicher Plumpheit („*uerbosa rusticitas*“) zu unterscheiden ist.²⁶

Bereits für die Diskussion des Paulus mit den Korinthern ist daher nicht eine simple Antithese „Bildung vs. Unbildung“ leitend, sondern die Frage, *welche* Bildung dem einzelnen Christen und der Christenheit insgesamt zuträglich ist und wie sich dies zu existierenden Wegen, Bildung zu erwerben und einzusetzen, verhält. Nach 1 Kor 1,26 sind zwar „nicht viele Weise (σοφοί), nicht viele Mächtige (δυνατοί) und nicht viele Abkömmlinge angesehener Familien (εὐγενεῖς) berufen“ – offenbar gab es aber auch solche unter den

²⁴ Zu Celsus vgl. unten S. 358 mit Anm. 34. Porphyrius stellte kritisch zu den Evangelisten fest, dass in Mk 1,1f. die Ankündigung Jesu allein dem Propheten Jesaja in den Mund gelegt werde, während die zitierten Worte von Maleachi stammten (tatsächlich handelt es sich um eine Zitatcollage aus Mal 3,1 und Jes 40,3), und leitete daraus die Polemik ab (contra Christianos frg. 9; 48 Harnack = Hier. tract. in Marc. 1,1–12; CChr.SL 78, 452,33–36 Morin): „*Euangelistae tam imperitii fuerunt homines, non solum in saecularibus, sed etiam in scripturis diuinis, ut testimonium quod alibi scriptum est, de alio ponerent propheta.*“

²⁵ Zur altkirchlichen Auslegung von 1 Kor 1,20 vgl. VON CAMPENHAUSEN 1960, 21–28 und bes. SCHRAGE 1991, 192: Die zitierte Stelle sei „mehr als Aspekt denn als kritisches Vorzeichen der Theologie verstanden“ worden und habe ihre Wirkung vor allem in „antihäretisch-antidoketischem“ Zusammenhang und „in der altkirchlichen Auseinandersetzung mit der heidnischen Philosophie und Rhetorik“ entfaltet (aaO. 193), so bei Iren. haer. II 26,1 (FC 8/2, 214,3–25 Brox) und bei Tertullian, der mit seiner Erklärung der Kreuzesbotschaft: „*credibile est, quia ineptum est*“ (carn. 5,4; CChr.SL 2, 881,28 Kroymann) „eine Art negative natürliche Theologie“ biete (ebd.); vgl. hierzu auch FREDOUILLE 1972, 331–333.

²⁶ Hier. ep. 57,12,4 (zit. S. 456). Zu Paulus' eigener Bildung vgl. VEGGE 2006, 343–424.

Christen. Stil und Sprache der paulinischen Briefe indizieren, dass bei den Adressaten die schulische Elementarbildung jedenfalls vorauszusetzen ist.²⁷ Und auch bei den „Fischern“ selbst ist Vorsicht geboten: Wenn in Apg 4,13 Petrus und Johannes mit ihrer freimütigen Rede (*παρορησία*) deshalb Eindruck machen, gerade weil sie als *ἄνθρωποι ἀγράμματοι καὶ ἰδιῶται* gelten, bedeutet das nach antikem Verständnis nicht, dass sie Analphabeten waren (s. S. 57f.), sondern dass sie nach den Maßstäben zeitgenössischer Schulbildung „illiterat“, d.h. keine Inhaber von *παιδεία*, waren – und deshalb gar nicht zu kunstgerechter und wirkmächtiger öffentlicher Rede befähigt sein dürften!²⁸

Das Wortfeld *παιδεία* spielt im Neuen Testament keine maßgebliche Rolle²⁹, begegnet aber schon in 1 Clem 21,8 in herausgehobener Bedeutung: Die Wortverbindung *παιδεία ἐν Χριστῷ* deutet ein Bewusstsein dafür an, dass christliches Leben für pädagogisches Handeln offen ist.³⁰ Das ist gewiss keine „Umarmung der Antike“, in der die schroffe Antithese von 1 Kor 1,18ff. aufgehoben wäre.³¹ Vielmehr entstammt das Wortfeld *παιδεία/παιδεύειν* im ersten Clemensbrief der Septuaginta und ist zunächst als „Zurechtweisung“ oder „Züchtigung“ zu interpretieren, was auch für die *παιδεία κυρίου* in Eph 6,4 gilt.³² Wenn die Christen „durch deinen geliebten Sohn Jesus Christus

²⁷ Vgl. SÄNGER 2005, 85.88f.; zu 1 Kor 1,26 s. auch MÜLLER 2002, 21. Leider behandelt SCHMELLER 2001, 68f. die Schulen unterhalb des Philosophieunterrichts nur summarisch und fragt nicht nach der Bildung der neutestamentlichen Autoren und ihrer Leserschaft.

²⁸ Vgl. GAMBLE 1995, 9. Auf diese Stelle der Apg berief man sich später zur Hervorhebung der christlichen Unverbildetheit: Orig. Cels. VIII 47 (GCS Origenes II, 262,16f. Koetschau); Hier. in Matth. 4,19 (CChr.SL 77, 23,404–407 Hurst/Adriaen); Aug. civ. XVIII 49 (CChr.SL 48, 647,15–18 Dombart/Kalb). Auch Ignat. Ant. Magn. 8,1 (194,24f. Lindemann/Paulsen: *Μὴ πανᾶσθε ταῖς ἑτεροδοξίαις μηδὲ μυθεύμασιν τοῖς παλαιοῖς ἀνωφελέσιν οὖσιν*) belegt nicht – wie bei KRAUSE 1958, 62 – die Verwerfung des Schulunterrichts; dem Kontext nach geht es hier um kritische Rezeption der *alttestamentlichen* Literatur, besonders der Prophetenschriften! Vgl. auch die Beiträge zum Bildungswesen von Peter MÜLLER, Reinhard VON BENDEMANN und Ralph BRUCKER in: Neues Testament und antike Kultur II, 234–244.

²⁹ Wohingegen an zahlreichen Stellen von *διδάσκειν* und *διδάσκαλοι* die Rede ist; dazu MÜLLER 2002, 23f. Die Didache bezeugt um 100 die Ablösung charismatischer Wanderlehrer durch kirchliche Amtsträger (vgl. Did. 11,1f.; 15,1f.; FC 1, 126,5–9; 134,4–10 Schöllgen). Der christliche *διδάσκαλος* erlebte im 2. Jh. seine „Blütezeit“, bevor eine Entwicklung hin zum lehrenden Bischof einsetzte, die einen in der Gemeinde lehrenden Laien wie Didymus von Alexandrien am Ende des 4. Jhs als Ausnahme erscheinen lässt (NEYMEYR 1989, 237).

³⁰ 1 Clem 21,8 (106,4f. Lindemann/Paulsen): *τὰ τέκνα ἡμῶν τῆς ἐν Χριστῷ παιδείας μεταλαμβάνέτωσαν*.

³¹ Die zitierte Wendung benutzt STOCKMEIER 1967, 125, der aber selbst notiert, dass die Belegung des Wortfeldes noch keine inhaltliche Kongruenz bedeuten muss.

³² Vgl. 1 Clem 56,3 (140,4 L./P.) = Ps 117,18 LXX: *παιδεύων ἐπαίδευσέν με ὁ κύριος* („Schwer gezüchtigt hat mich der Herr“); 1 Clem 56,4 (140,5) = Prv 3,12: *ὃν γὰρ ἀγαπᾷ κύριος παιδεύει* („Wen der Herr liebt, den züchtigt er“); vgl. weiterhin 1 Clem 56,2.16; 57,1 sowie Hipp. Dan. III 10,4 (GCS N.F. 7, 156,7 Richard) zu Dan 4,20.23: *τοῦτο γὰρ πρὸς παιδείαν ἐγένετο τῷ βασιλεῖ*. Zu Eph 6,4 vgl. JENTSCH 1951, 189–193 und LINDEMANN 2001,

erzogen, geheiligt, geehrt“ worden seien³³, lässt dies schon eher an Gottes orientierendes Einwirken auf den Menschen als an sein Strafhandeln denken. Vollends gilt dies, wenn am Schluss die Adressaten als Menschen erscheinen, „die gläubig sind und hochangesehen und die sich vertieft haben in die Aussprüche der Unterweisung Gottes“.³⁴ Der Verfasser inszeniert demnach „seinen ganzen Brief als einen Akt christlicher Erziehung“, so Werner Jaeger.³⁵ Die „Hellenisierung des Christentums“ ist hier bereits zu einem ersten Ergebnis gekommen: Der Begriff der *παιδεία* ermöglicht dem Christentum sowohl den Anschluss an den Sprachgebrauch der Septuaginta als auch an die hellenistische Bildungstradition. Dann aber ist eine Unterscheidung zwischen Christentum und Antike, die erst nachträglich überbrückt worden sei, problematisch: Die Verwobenheit des Christentums in die antike Welt und die Kritik an dieser „Weltlichkeit“ sind gleichursprünglich.³⁶

Entsprechend kann an die antike Bildung angeknüpft und zugleich daran Kritik geübt werden: In Aufnahme der Areopagrede des Paulus (Apg 17,22–31) lässt der Verfasser der Philippus-Akten im 4. Jahrhundert seinen Helden ebenfalls auf dem Areopag verkünden, er sei bereit, wie zuvor Paulus den Wunsch der Athener nach intellektuell Neuem zu erfüllen:

„Denn mein Herr brachte eine Paideia, die neu und jugendfrisch ist, in die Welt, damit alle weltliche Paideia vertilgt würde!“³⁷

119, wonach „hier jedenfalls ansatzweise von einer ‚christlichen Erziehung‘ gesprochen“ werde; *κυρίου* ist gen. obj.: „Die Kinder sollen ‚lernen‘, was man ‚in bezug auf den Herrn‘ wissen muss.“ Vgl. u. S. 310f. zur Auslegung der Stelle bei Hieronymus und Pelagius; zum Verhältnis von klassischer *παιδεία* und *παιδεία κυρίου* allgemein: SCHWENK 1992, 150f.

³³ 1 Clem 59,3 (144,13 L./P.): δι’ οὗ ἡμᾶς ἐπαίδευσας, ἡγίασας, ἐτίμησας.

³⁴ 1 Clem 62,3 (148,15f. L./P.): ἐπειδὴ σαφῶς ᾔδειμεν γραφεῖν ἡμᾶς ἀνδράσιν πιστοῖς καὶ ἔλλογιμωτάτοις καὶ ἐγκυρόσιν εἰς τὰ λόγια τῆς παιδείας τοῦ θεοῦ.

³⁵ JAEGER 1963, 18; vgl. auch LAMPE 1987, 174–182. Zur Konvergenz von *παιδεία* als „sittlicher Durchbildung des ganzen Menschen nach einem so oder so gearteten philosophischen Ideal“ und *παιδεία κυρίου* als Ausdruck des „erziehenden Handeln Gottes am Menschen“ vgl. RUHBACH 1974, 294f.; ähnlich bereits STOCKMEIER 1967, 124f. und jetzt VIELBERG 2000, 79: „Der erste Klemensbrief wird nicht nur vom Gedanken der Paideia getragen, sondern der traditionelle Erziehungsgedanke in diesem Mahnschreiben an die Gemeinde von Korinth auch in der Formel einer *παιδεία ἐν Χριστῷ* (1. Clem. 21,8) zu einem soteriologischen Paideiakonzept fortentwickelt.“ Pseudo-Clemens verbinde „zum ersten Mal alttestamentlich-theonomes, griechisch-anthropozentrisches und römisch-kommunitarisches Bildungsdenken in der Formel einer *παιδεία ἐν Χριστῷ*“ (aaO. 81).

³⁶ Vgl. WYRWA 1991, 48–53; BRENNECKE 1995, 394. RAPPE 2001, 410 sieht „the formation of a hybrid Christian-pagan culture even in the earliest stages of Christian education.“

³⁷ Acta Philippi 8[3] (AAAp II/2, 5,1–3 Bonnet): Καὶ γὰρ παιδείαν ὄντως νέαν καὶ καινὴν ἤνεγκεν ὁ κύριός μου εἰς τὸν κόσμον, ἵνα πᾶσαν ἐξαλείψῃ κοσμικὴν παιδείαν. Die Acta Philippi entstanden wohl im 4. Jh. in Kleinasien in enkratitischem Milieu (Georg RÖWEKAMP, in: LACL, 32002, 573–575, hier 574). Zu Apg 17 s. LINDEMANN 2001, 109f.: Dem lukanischen Paulus „gelingt es wie selbstverständlich, ‚klassische‘ Bildung, biblische Tradition und das

Das Bewusstsein einer fundamentalen Spannung führt also gerade nicht dazu, den Begriff der *Paideia* und dessen Inhalt aufzugeben.³⁸ Das Christentum der nachneutestamentlichen Zeit samt der von ihm hervorgebrachten Literatur entstand in diesem Spannungsfeld aus Kritik, Rezeption und Transformation. Zweifellos gab es in der frühen Kirche viele „Fischer“, Menschen ohne oder mit moderater Bildung. Aber Apologeten wie Athenagoras und Justin sahen sich durchaus als Philosophen und nahmen für das Christentum in Anspruch, eine kommunizierbare und wahrheitsfähige Lehre zu vertreten, also eine – und zwar die wahre – Philosophie. Zwischen diesen beiden Polen – der nur schemenhaft erkennbaren breiten Masse ungebildeter Christen und dem apologetischen Schrifttum auf hohem Niveau für eine kleine geistige Elite – liegt das Terrain schulischer Bildung, d.h. einer Bildung, die in institutionell geregelter Form und anhand festgefügtter Curricula vermittelt wurde. Wenig spricht für eine prinzipielle Bildungsabstinenz des frühen Christentums, viel für eine weitgehende Einbindung in das soziale und kulturelle Leben seiner Umwelt und damit auch in die Bildungsvorstellungen der Antike. Als in der zweiten Hälfte des zweiten Jahrhunderts der Schulbesuch erstmals thematisiert wurde, geschah dies bei Tertullian sogleich im Rahmen einer grundsätzlichen Verhältnisbestimmung von christlichem Leben und antiker Bildung, die für „heidnisch“ erklärt wurde – wohl nicht nur zum Erstaunen der Nichtchristen, sondern auch mancher Christen in Karthago (s.u. S. 63–81). Mit der Behaftung der im Unterricht verwendeten Literatur auf der Wahrheit der darin geschilderten Mythen und Göttervorstellungen brachten christliche Autoren ein religiöses Moment in den antiken Bildungsdiskurs ein, das im 4. Jahrhundert von Kaiser Julian wiederum gegen die Christen gewendet wurde:

„Für Homer und Hesiod und Demosthenes und Herodot und Thukydidés und Isokrates und Lysias waren die Götter Führer zu jeglicher Bildung... Ein Unding ist es deshalb nach meiner Auffassung, daß die Interpreten ihrer Werke den von ihnen verehrten Göttern die Ehre verweigern.“³⁹

Julians Vorstoß, Christen um ihres Glaubens willen vom Lehrerberuf auszuschließen, war nicht nur aus der Sicht der antiken Schule präzedenzlos, sondern führte auch zu empörten Reaktionen christlicher Theologen, in denen sich die Selbstverständlichkeit spiegelt, mit der Christen als Lehrer und natürlich auch als Schüler am Schulgeschehen partizipierten.⁴⁰

Christuskerygma in *einer* knappen Aussage unterzubringen und so alle drei Bereiche miteinander zu vereinen, dass dem Christuskerygma eindeutig das sachliche *Prae* zukommt.“

³⁸ Vgl. Av. CAMERON 1991, 24: „Yet this ‚new‘ Christianity was able to develop a ‚pedagogic action‘ for the reproduction of its own ideas, a means to ensure its place as a rival to and then inheritor of the old elite culture.“

³⁹ Julian, ep. 61c (423A Bidez/Cumont); Übers. WEIS, 179; zit. unten S. 355.

⁴⁰ Die These, „daß christliche Lehrer das pagane Schulsystem von innen unterwanderten“ (VIELBERG 2000, 83), insinuiert ein subversives Agieren von Christen in der Schule, das

Diese Selbstverständlichkeit ist der zu selten beachtete Hintergrund, vor dem sich die apologetischen Debatten um das Verhältnis des Christentums zur antiken Bildung entfalteten.⁴¹ Erst dadurch, dass Christen in vielerlei Hinsicht – um des beruflichen Aufstiegs, der sozialen Verortung oder des literarischen Geschmacks willen – Bildung erwarben, besaßen und sich darauf beriefen, konnte diese als problematisch erscheinen, so dass sie durch den Hinweis auf eine andere, geistliche Bildung depotenziert werden musste. Neben die Kritik am mythologischen Gehalt der Schultexte trat dabei das oben skizzierte Leitbild des ungebildeten Fischers; damit wird bereits unmittelbar nach der Entstehung der neutestamentlichen Schriften ein Sprachspiel erkennbar, das sich gegen eine „Hellenisierung“ des Christentums durch den Kontakt mit antiker Schulbildung wendet.⁴² Die Fortsetzung dieser Kritik an der eigenen „Weltlichkeit“ stellt der spätantike Diskurs über die Frage dar, wie „hellenisch“ bzw. wie „römisch“ das Christentum sein darf.

Genau diese „Hellenisierung“ respektive „Romanisierung“ ist es, nach der in der vorliegenden Untersuchung gefragt werden soll. Dass eine Religion, die alle Bereiche des Lebens ihrer Mitglieder zu prägen beansprucht, selbst auch von deren Verwobenheit in ihre Lebenswelt beeinflusst würde, ist zu erwarten; dass christliche Autoren dem durch Einführung von religiös begründeten Grenzziehungen zu begegnen suchten, erstaunt angesichts des selbstreflexiven Anspruchs, mit dem das Christentum auftrat, nicht. Betrachtet man die Behandlung der Bildungsfrage bei Autoren wie Laktanz, Hieronymus, Augustin, Paulinus von Nola oder Tertullian, ist Norbert Brox zuzustimmen:

„Das Christentum war gegenüber der Kultur der Spätantike von vornherein Partei und blieb das m.E. durch alle unterschiedlichen und sogar gegensätzlichen Einstellungen hindurch, die es zu diesem Bereich einnahm. Das heißt, daß Christen sich permanent zur

jedoch anhand der Quellen (s.u. S. 367-394) nicht nachzuweisen ist. Eine ähnliche Vermutung äußert BEAVIS 2000, 421, qualifiziert sie jedoch selbst als „most hypothetically“.

⁴¹ Vgl. SCHWENK 1992, 149: „Die Christen kamen ja nicht wie Invasoren. Sie wurden in der ihnen vertrauten Umwelt zu Christen, und so war auch das überkommene Erziehungs- und Bildungssystem das ihre, das sie dann aber zu dem ihren erst wieder machen mußten, wollten sie sich nicht gewissermaßen wie die Hutterer in Kanada aus der Gesellschaft ausgrenzen, und das wollten sie ja nicht.“

⁴² BERGER 1992, 183 sieht in der Antithese von „Fischersprache“ und Rhetorik „Schizophrenie“ – „in Wirklichkeit aber verwenden alle christlichen Prediger, spätestens seit Paulus, in reichem Maße das Material der antiken Rhetorik. Es entsteht dabei ein unübersehbarer Spalt zwischen Theorie und Praxis, der faktisch zur Heuchelei führt.“ Mit der Diskussion über die Rhetorik sei der eigentliche Sündenfall verdeckt worden: die „unbefangene Übernahme von Machtstrukturen“ (185). Die nur verbale Ablehnung der Rhetorik entlarve „eine hochbürgerliche Elite der Kirchenführer“ (186). Damit wird freilich den christlichen Schriftstellern jegliche Fähigkeit zur Selbstironie abgesprochen und eine theologische Pointe – die ja darin liegen könnte, dass die christliche Botschaft menschliche Worte übersteigt, aber nur in diesen (mit entsprechender Kunstfertigkeit) ausgesagt werden kann – *a priori* negiert.

Stellungnahme provoziert fühlten, und zwar weniger wegen heidnischer Anfragen als wegen des innerchristlichen Streits darum.⁴³

Zu fragen ist daher: Wo wurden solche Abgrenzungen innerhalb des Christentums und für das Zusammenleben von Christen und Nichtchristen wirksam – und wo nicht? Wie wurden, allen „heidnischen“ Inhalten zum Trotz, literarische Formen kreativ angeeignet und fortentwickelt? Und welche Begründungsmuster gestatteten es, dass die Nachfolger der Fischer vielfach auf literarischer Augenhöhe mit ihren „heidnischen“ Zeitgenossen kommunizierten und die in der antiken Schule erworbene Bildung in den Dienst von Predigt, Exegese und Theologie stellten? Auf diese und verwandte Fragen hat die Forschung, die lange selbst von den skizzierten christlichen Abgrenzungsstrategien geprägt wurde, bislang noch keine befriedigende Antwort gegeben.

2.2. Zur Erforschung von „Christentum und Bildung“ seit Marrou

a) *Christentum und klassische Bildung bei Henri-Irénée Marrou*: „Das Christentum ist eine gelehrte Religion und kann nicht in Verbindung mit Barbarei gedacht werden.“⁴⁴ Diese These prägt die „Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum“ des französischen Patristikers Henri-Irénée Marrou (1904-1977), die in der Forschung zur antiken Bildung unbestritten einen Meilenstein markiert.⁴⁵ Veröffentlicht 1948, atmet das Buch den Geist der „Nouvelle Théologie“: Die Kirchenväter erscheinen nicht (mehr) als Vorläufer der Scholastik, sondern als Menschen der Antike. Als solche teilten sie nach Marrou das Bildungsideal ihrer Zeit, das bei ihm als antiker Humanismus erscheint:

„Man könnte sagen: um Christ zu sein, muß man erst Mensch, muß man auf eigentlich menschlichem Gebiet tief genug sein, um ein Glaubensbekenntnis abzulegen und sittliche Handlungen zu begehen (es ist eine Tatsache, die sowohl geschichtlich wie völkerkundlich feststeht: das Christentum erfordert ein gewisses Maß von Kultur). Wenn nun die klassische Erziehung ein wunderbares Kunstmittel zur Ausbildung eines vollkommen entwickelten menschlichen Typus darstellte, warum sollte man dann unnützerweise daneben ein anderes Erziehungssystem auszuarbeiten suchen? So oder so wird der Augenblick kommen, wo man in den eigentlich menschlichen Menschen das eigentlich religiöse Reis der übernatürlichen Gabe einfropfen muß“ (582).⁴⁶

⁴³ BROX 1981, 253.

⁴⁴ MARROU 1977, 576 (hiernach im Folgenden die Seitenangaben im Text).

⁴⁵ Vgl. jetzt den Sammelband: *Que reste-t-il de l'éducation classique?* Relire „le Marrou“, hg. v. Jean-Marie PAILLER/Pascal PAYEN, Toulouse 2004, zum Zeitkolorit bes. JULIA 2004.

⁴⁶ Die letzte Wendung kehrt, allerdings mit umgekehrter Bewertung, bei VIELBERG 2000, 82f. (als Kommentar zu Hieronymus' Traumschilderung in ep. 22,30) wieder: „Es waren, alles in allem, nur behelfsmäßige Krücken und wohlmeinende Selbsttäuschungsversuche, um die Tatsache zu verschleiern, daß die Kirche in einem Abhängigkeitszustand verharrete, solange sie keine kirchlichen Schulen und Hochschulen aufbaute beziehungsweise das heidnische Schulsystem im gesamtstaatlichen Rahmen christianisierte, sondern die christliche Er-

Dass das Christentum sein genuines Bildungsinteresse in der Antike nicht selbst in institutionelle Formen überführte, lag demnach am Grundvertrauen in die antike Pädagogik, der die frühen Christen wie ihre Zeitgenossen verpflichtet gewesen seien; hierin zeige sich eine „Kulturosmose“ (ebd.), die die frühen Christen – durchaus unbewusst – geprägt habe. Die „humanistische Bildung“ sei jedoch „als Nebenbuhlerin der neuen Religion“, als Vermittlerin des Weges zu gelingendem Leben, zum *τέλος* bzw. zur *beata vita*, aufgetreten, so dass die Bekehrung für gebildete antike Menschen „ein Bemühen um Verzicht, um Überwindung“ bedeutete (583). Dies betraf vor allem die Philosophie und die „heidnische Literatur“, nicht aber „die vorbereitende Bildung der Erziehung“, die eigentliche Schule⁴⁷:

„Im klaren Bewußtsein von der Notwendigkeit für den Gläubigen, angesichts des ‚gelehrten‘ buchmäßigen Charakters der christlichen Religion Zugang zur literarischen Bildung zu haben, sah die Kirche keine andere Lösung, als die Jugend in den Schulen der üblichen hellenistischen Art sich bilden zu lassen“ (585).

Man wird hier unschwer eine Rechtfertigung des humanistischen Gymnasiums moderner Prägung erkennen; dem entspricht die bei Marrou herausgearbeitete dreifache Gestalt des Schulunterrichts in Elementar-, Grammatik- und Rhetorikunterricht.⁴⁸ Erst seit dem 4. Jahrhundert tritt eine eigene christliche Bildungsinstitution auf: die Klosterschule, die „ganz auf das religiöse Leben gerichtet ist und nichts Antikes mehr hat“ (600). Bezeichnend ist nun das Urteil, die im selben Zeitraum entstehende Bischofsschule sei auf das „Unglück der Zeiten“ zurückzuführen (607); die Ausbildung christlicher Schulen ist letztlich ein Symptom des „Verfalls“ und der „wachsenden Barbarei“ seit der Völkerwanderung (608). Immerhin findet die Presbyterialschule eine gewisse romantische Anerkennung, weil sie – mit Wirkungen bis zur Gegenwart – „die beiden Funktionen des Dorfpfarrers und des Volksschullehrers“ verbinde (611); auch herrsche beim Übergang ins Frühmittelalter „wenn nicht in der Form, so doch im Stoff eine gewisse Kontinuität der Entwicklung, die den abendländischen Menschen zu einem Erben der Klassiker macht“ (634).

Beides – die Begeisterung für das klassische Erbe und der Befund eines unausweichlichen Niedergangs – prägt auch Marrous Bild von Augustin als einem „Gebildeten der Verfallszeit“⁴⁹: In der Spätantike zeige sich „die völlige Abnützung, das Erstarren des Bildungsrahmens“ (79); der nach Seneca zitier-

ziehung nur notdürftig einer humanistisch-paganen Bildung aufpfropfte, welche sie weder ihren Anforderungen entsprechend zu gestalten noch zu kontrollieren vermochte.“

⁴⁷ Ähnlich RUHBACH 1974, 297 und BROX 1981, 295f.

⁴⁸ Aus US-amerikanischer Perspektive spricht LAISTNER 1951, 9 von „three stages which corresponded very roughly with the divisions with which we are still familiar – elementary school, middle or high school, and finally college training“; bei STEINMETZ 1982, 79f. findet sich die Trias „Primarstufe – Sekundarstufe – Hochschulunterricht“.

⁴⁹ MARROU 1981, 75 u.ö. (hiernach im Folgenden die Seitenangaben im Text).

te Stoßseufzer „*Non vitae, sed scholae discimus*“ (82) ist in dem zuerst 1938 erschienene Werk „*Saint Augustin et la fin de la culture antique*“ durchaus ehrlich gemeint.⁵⁰ Zwar notiert Marrou in seiner der vierten Auflage von 1958 hinzugefügten „*Retractatio*“, er habe „die sozialen Komponenten des Bildungsproblems nicht genügend herausgearbeitet“ (506) und dabei vernachlässigt, dass Augustins Bildungskritik sich dem Sachverhalt verdanke, dass er nicht einer Familie der Oberschicht entstammte, für die Erwerb und Demonstration von Bildung ganz selbstverständlich gewesen wäre. Doch das erklärt noch nicht die erstaunliche Perseveranz eines scheinbar so alltagsfernen Bildungssystems, d.h. seine spezifische Funktionalität, die durch eine Darstellung antiker Bildung als vollkommen zweckfrei (und gerade darum für die humanistische Bildung der Gegenwart vorbildlich, so der Altphilologe Heinrich Dörrie)⁵¹ gerade nicht plausibel wird.

b) „*Die Christen und die Klassiker*“: Marrous Werke haben erheblichen Einfluss auf die nachfolgende Diskussion ausgeübt, so dass christliche Autoren vor allem als Rezipienten der klassischen Tradition und der dafür maßgeblichen Texte wahrgenommen worden sind. Typisch sind Titel wie „*Die antike Kultur und das Christentum*“ (Olof Gigon, 1966) „*Early Christian Thought and the Classical Tradition*“ (Henry Chadwick, 1966) oder „*Christianity and the Classics*“ (hg. von Wendy E. Helleman, 1990).⁵² Gerard L. Ellspermann („*The Attitude of the Early Christian Latin Writers toward Pagan Literature and Learning*“, 1949) sieht in Augustin diesen Rezeptionsprozess *in nuce* abgebildet: „*The attitude of St. Augustine on the whole represents in himself the history of the differing successive attitudes toward pagan culture*“ (257). Augustin ist dann Höhe- und Endpunkt der altkirchlichen Bildungsdiskussion, die anhand der „*Haltung*“ prominenter Autoren seit Minucius Felix nachgezeichnet wird. Sozialgeschichtliche Hintergründe der Autoren kommen ebensowenig zur Sprache wie literaturgeschichtliche Erwägungen zu Gattungen und Kontexten der beschriebenen Positionierungen; vielmehr erscheint die antike Bildung als kohärentes Gegenüber, zu dem sich christliche Theologen positioniert hätten. Ins Extrem getrieben wird diese Perspektive von Wilhelm Krause („*Die Stellung der frühchristlichen Autoren zur heidnischen Literatur*“, 1958): „*Erfüllt von der Überzeugung, mit ihrem Glauben zugleich den absoluten Maßstab zu besitzen, wirkliche und vermeintliche Werte über-*

⁵⁰ Zur Würdigung vgl. Josef LÖSSL, in: *StdZ* 214 (1996), 347–349 und den Forschungsbericht von Wilhelm GEERLINGS (Einführung zur dt. Übersetzung, 21995, III–XXVIII).

⁵¹ DÖRRIE 1972, 19: „*Bildung darf nicht zu eng an bestimmte Zwecke gebunden sein. Was man einem jungen Menschen an Bildung mitgibt, soll ihm wie ein Werkzeug zu freiem, verantwortungsbewußtem Gebrauch zur Verfügung stehen... Das ärgste Bildungshindernis drückt sich in der Frage aus, die an jeden beliebigen Bildungsgegenstand gerichtet wird: Wozu kann ich das gebrauchen?*“

⁵² Vgl. die kritischen Bemerkungen bei Av. CAMERON 1991, 19f.

prüfen zu können, gingen sie daran, die Schöpfungen eines ganzen Jahrtausends auf allen Gebieten einer Kritik zu unterziehen“ (9). Krause geht es allein darum, „welchen Platz die Christen [der heidnischen Literatur] bewußt einräumen“; die „unbewußte Befolgung“, d.h. aber die Rolle dieser Literatur „in Schule, Hochschule und Leben“, wird gezielt ausgeblendet (10).

In anspruchsvoller Form kehrt diese duale Konstellation bei Werner Jaeger (*Paideia Christi*, 1959) wieder. In der Spätantike sei eine doppelte Bewegung zu konstatieren: „die Selbsteinordnung des Christentums in ein schon vorgefundenes Kultursystem und Geschichtsbild; und der Anspruch der neuen Religion, eine erzieherische Weltmission zu haben, dadurch, dass sie jener von ihr vorgefundenen griechischen Geistesordnung einen neuen Sinn gibt“ (488).⁵³ Das Christentum erscheint hier als belebendes Element in einer Kultur, die am eigenen Formalismus zu ersticken drohte: „Das Prinzip allen Klassizismus ist der Gedanke einer schöpferischen *μίμησις*, doch sie sollte von der *imitatio Christi* getragen sein, um vor dem Leerlauf eines bloß epigonalen Formenkultus bewahrt zu bleiben“ (497).⁵⁴ Entsprechend beschreibt Peter Stockmeier mit Bezug auf so unterschiedliche Theologen wie Justin, Tatian und Tertullian den Anspruch des Christentums, selbst *Paideia* zu sein und zu bringen: „Die Begegnung von Christentum und Antike erhält unter dem Leitwort *παιδεία* trotz aller Gegensätzlichkeit eine Dynamik, die alsbald auch das innere Gefüge der biblischen Botschaft prägt.“⁵⁵

Wird von Jaeger die Originalität der griechischen christlichen Theologie in ihrem Umgang mit der antiken *Paideia* herausgestellt, so betont Harald Hagedahl mit Studien zur Hieronymus (1958) und Augustin (1967) die tiefe Verpflichtung lateinischer Autoren gegenüber dem Lernstoff der Schule⁵⁶: Indem sie in zahlreichen Kontexten die klassischen lateinischen Rhetoren, Dichter und Historiker zitieren, erweisen sie sich als mit der antiken Literatur vertraut, ja als ihren paganen Zeitgenossen mindestens ebenbürtig – selbst dann, wenn sie die Vorbilder aus christlicher Perspektive kritisieren. Seinen Niederschlag findet dieser Ansatz in Hagedahls literaturgeschichtlichem Abriss „Von Tertullian zu Cassiodor“ über „Die profane literarische Tradition in dem lateinischen christlichen Schrifttum“ (1983), womit der auch in der

⁵³ Ausführlich JAEGER 1963; den weiteren Horizont markiert sein *Opus magnum: Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, Bde. I–III, Berlin 3.4.1959; zur Kritik an Jaegers weitgefassten und daher wenig präzisen Begriff von *παιδεία* s. SCHWENK 1992, 147.

⁵⁴ Die Diskussion der Nachkriegszeit ist bequem zugänglich in dem Sammelband: *Erziehung und Bildung in der heidnischen und christlichen Antike*, hg. von Horst-Theodor JOHANN (WdF 377), Darmstadt 1976, hier neben JAEGER bes. die Beiträge von Harald FUCHS (1929, verarbeitet in: DERS., *Bildung*, in: RAC 2, 1954, 346–362), Glanville DOWNEY (1957), Robert SCHOLL (1964) und Peter STOCKMEIER (1967).

⁵⁵ STOCKMEIER 1967, 126.

⁵⁶ Zu Augustin vgl. auch O'DONNELL 1980 und bereits TESTARD 1958.

vorliegenden Untersuchung abzudeckende Zeitraum erfasst ist.⁵⁷ In meisterhafter Form ist die innere Zusammengehörigkeit von paganer und christlicher Literatur von Manfred Fuhrmann dargestellt worden („Rom in der Spätantike“, 1994). Aus dieser Perspektive wird allerdings nur noch schwer deutlich, weshalb altkirchliche Theologen der Ansicht sein konnten, das Christentum stelle etwas ganz Einzigartiges innerhalb der antiken Welt und ihrer Literatur dar, ein Anspruch, der durch die faktische Verpflichtetheit gegenüber den griechischen und lateinischen Klassikern ja noch keineswegs erledigt ist.

c) „*Chrêsis*“ oder „*Chrêseis*“? Den Versuch einer theoretisch anspruchsvollen Rekonstruktion des Verhältnisses der christlichen Theologen zur antiken Kultur hat 1984 der Münsteraner Altphilologe Christian Gnilka unter dem Titel „*XPHEIΣ*. Die Methode der Kirchenväter im Umgang mit der antiken Kultur“ vorgelegt.⁵⁸ Mit *χρῆσις ὀρθή* (*usus iustus*) wird hier ein quellsprachlicher Begriff herangezogen, um nicht den antiken Texten ein modernes Theoriekonstrukt überzustülpen, bezeugten doch christliche Texte selbst den „diakritischen“ Prozess des Sichtens und Auswählens. Aufgabe des Philologen sei es, in diesem Prozess präzise zwischen dem Alten an sich und dem Alten in neuem Gewand bzw. mit neuer Sinngebung durch Einzelelemente zu differenzieren, sich also ebenso diakritisch zu verhalten, wie es die Kirchenväter getan hätten. Entscheidend sei die Wahl des rechten Standortes: „Rang und Art dieser Aufgabe wird wohl überhaupt derjenige leichter wahrnehmen, der die Sache im Ganzen – die Umgestaltung der antiken Kultur durch das Christentum – hinsichtlich ihrer Qualität und ihres Erfolgs mit einem gewissen Maß an Zustimmung beobachtet. Res tantum intellegitur quantum diligitur!“ (23) – ein Grundsatz aus der Vergil-Exegese, mit dem Augustin bei seinem manichäischen Jugendfreund für einen Vertrauensvorschuss gegenüber der Bibel zu werben.⁵⁹ Rezeption und Kritik sind also keine Zufallsprodukte einer unreflektierten Assimilation, vielmehr „arbeiteten die Kirchenväter im Um-

⁵⁷ Dabei folge ich Hagendahl auch im Gliederungsprinzip: zuerst nach Autoren der vor-konstantinischen Zeit, hingegen nach Textsorten und -gattungen in der Spätantike.

⁵⁸ Vgl. auch DERS. 1993; DERS., *Chrêsis*, in: DNP 13 (1999), 638–640. Das Konzept ist vielfältig rezipiert worden, wobei die normativen Konnotationen des Kirchenväterbegriffs meist nicht übernommen werden, ebenso wenig wie die einleitend von Johannes DÖRMANN formulierten Konsequenzen für heutiges Missionsverständnis (in: GNILKA 1984, 5–9), zumal die für das Gesamtkonzept charakteristische Forderung, dass die „wissenschaftliche Methode... sich ganz dem Denken der Väter anschmiegt“, welche „die Umformung der antiken Kultur... nach einem festen Plan zielstrebig ins Werk gesetzt“ hätten (9). Die Bewertungen dieses Konzepts divergieren: Klaus ZELZER urteilt uneingeschränkt positiv (WSt 98, 1985, 255f.); Werner ERDT stellt bei prinzipieller Würdigung kritische Erwägungen zu GNILKAS Geschichtsverständnis an (ZKG 96, 1985, 416–418), Friedhelm WINKELMANN äußert Unbehagen angesichts der eingeschränkten Perspektive der *Chrêsis* (ByZ 79, 1986, 59–61).

⁵⁹ Aug. util. cred. 5,13 (zit. unten S. 411f.).

gang mit den vorchristlichen Geistesgütern nach einem einheitlichen großen Plan. Sie standen mit beiden Füßen auf festem Boden; sie wussten, warum sie die antike Bildung benutzen durften und benutzen mussten“ (13).

Gegen die Annahme eines solchen „Masterplans“ spricht freilich die Diskrepanz der (zum Teil nicht einmal in sich selbst konsistenten) Reflexionen einzelner Autoren; so entwickelte Augustin ein theoretisch anspruchsvolles Konzept des *uti* (80), während sein Briefpartner Hieronymus zeitlebens zwischen Kulturbefahrung und -ablehnung schwankte. Darüber hinaus ist die von Gnülka unterstellte prinzipielle Antithese zwischen antiker Kultur und ihrer christlichen „Nutzung“, die eine bewusste Distanznahme gegenüber antiken Kulturgütern voraussetzt, in den Quellen keineswegs immer aufweisbar: Bischöfe wie Sidonius Apollinaris und Ennodius von Pavia führten mitnichten einen Kampf gegen die antike Kultur, und Ambrosius von Mailand bediente sich virtuos der epistolographischen Tradition eines Plinius, um seine exegetischen Überlegungen in Briefform zu veröffentlichen. Wenn sich Chrêsis – wie es *de facto* in der Forschung geschieht – auf ein einzelnes Zitat, einen Gedankengang oder eine ganze Literaturgattung beziehen kann, wäre eher von „Chrêsis“ zu sprechen, um den vielfältigen literarischen Kontexten gerecht zu werden, in denen christliche Autoren pagane Kulturgüter „nutzten“.

Erstaunlicherweise hat der Begriff „Kirchenväter“ für den Altphilologen Gnülka normative Bedeutung, nicht zuletzt für der Auswahl der für das Chrêsis-Konzept maßgeblichen Autoren. Wer diesem Modell nicht entspricht – so scheint es –, ist dann auch kein „Kirchenvater“. Das „diakritische“ Bewusstsein ist aber für verschiedene Textsorten (Epigraphik, Briefe) nicht zu veranschlagen oder wird zwar in der Exordialtopik von Heiligenviten zitiert, meistens aber nicht durchgeführt. Das genannte Kriterium gilt allerdings nach Gnülka sogar für den modernen Forscher: „Wer sich von vornherein nicht auf die Begriffe und Bilder der Väter einlassen will, wer etwa von ‚Beeinflussung‘ spricht und nicht von ‚Nutzung‘, versperrt sich und anderen den Weg zum Verständnis des Denkens der Väter“ (134).⁶⁰ Im Konzept der Chrêsis ist demnach kein Raum für den Sachverhalt, dass die wortreich in Anspruch genommene Freiheit gegenüber der antiken Kultur stets eine *gebundene Freiheit* war – mit Jacques Fontaine: „Der christliche Schriftsteller im lateinischen Westen des 4./5. Jahrhunderts bleibt weiterhin ein spätantiker Autor.“⁶¹

⁶⁰ Dagegen fragt STEINER 1989, 233 zu Recht, „ob man nicht neben der zielgerichteten, systematischen Übernahme auch die Beeinflussung ‚von unten‘ berücksichtigen muß, die unreflektierte, spontane und manchmal vielleicht gar nicht direkt wahrgenommene Aneignung antiken Kulturguts durch die frühe Kirche“.

⁶¹ FONTAINE 1982, 19.

d) *Impulse der neueren Forschung*: In jüngerer Zeit⁶² ist gerade dieser Bedingtheit verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt worden.⁶³ Dazu gehört besonders die Frage nach der gesellschaftlichen Bedeutung von Bildung, die Peter Brown (1995) in einem Kapitel über „*Paideia* und Macht“ thematisiert, wobei Bildung Überredungskunst wie auch die Pflege von Freundschaft einschloss.⁶⁴ Den von den Zeitgenossen und in der modernen Forschung oft kritisierten Konservatismus der Schule und ihrer Lernziele sieht Brown als Bedingung ihres dauerhaften Erfolgs: „Ebenso wie bei den modernen Codes formalisierter Rede garantierte genau diese ‚verknöcherte‘ Substanz den ungebrochenen Erfolg der Rhetorik im spätrömischen Leben.“⁶⁵ Die Bedeutung von Bildung als sozialer Ortsanweisung hat auch Robert Kaster herausgearbeitet: Bildung sollte gerade nicht innovativ wirken, sondern junge Menschen in eine traditionell strukturierte Lebenswelt einführen, in der sie auftretende Probleme anhand bewährter Vorbilder bewältigen sollten.⁶⁶ Christen machten hier keine Ausnahme, weder was die briefliche *amicitia* noch was das macht- und traditionsbewusste Auftreten als Bischof anging. Nach Edgar Pack erleichterte es allerdings die abgebrochene Verbindung der rhetorischen Theorie zu ihren

⁶² Die gängigen Lexika widmen der Frage nach dem Christentum und der antiken Schule entweder nur wenig Aufmerksamkeit (Salvatore PRICOCO, *School*, in: *EECh* II, 1992, 759–762; Pierre RICHÉ, *Bildung IV. Alte Kirche und Mittelalter*, in: *TRE* 6, 1980, 595–611, hier 595–597 – danach folgt bereits der Übergang ins Frühmittelalter; Horst F. RUPP, *Schule/Schulwesen*, in: *TRE* 30, 1999, 591–627, hier 594; Eckhard REICHERT, *Erziehung V. Kirchengeschichtlich 1. Alte Kirche*, in: *RGG*⁴ 2, 1999, 1511–1513 – ganz unergiebig ist der Artikel „Bildung“ in der *RGG*⁴) oder reflektieren einen veralteten Forschungsstand (Henri LECLERCQ, *École*, in: *DAcL* IV/2, 1921, 1730–1883; Harald FUCHS, *Bildung*, in: *RAC* 2, 1954, 346–362; DERS., *Enkyklios Paideia*, in: *RAC* 5, 1962, 365–398; Paul BLOMENKAMP, *Erziehung*, in: *RAC* 6, 1966, 502–559 – ein Artikel „Schule“ dürfte im *RAC* erst in geraumer Zeit zu erwarten sein, vgl. aber demnächst Roland KANY, *Lehrer*, in: *RAC* 22 [i.V.]); zum Befund in den Lexika vgl. auch die kritische Durchsicht bei LINDEMANN 2001, 102–108.

⁶³ Das gilt leider nicht für das 2006 erschienene „Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike“, das zwar dem antiken Israel und frühen Judentum, nicht aber dem Christentum einen eigenen Abschnitt widmet (einschlägige Stellen: KRUMEICH 2006, 119–121; KLEIN 2006, 153f.). Hier wird allzusehr die Einbindung in das Bildungssystem betont, ohne den Anspruch der Christen auf einen eigenständigen Umgang mit Bildung zu reflektieren, der sich in differenzierten Formen der Rezeption, Transformation und Kritik niederschlägt.

⁶⁴ BROWN 1995, 63.

⁶⁵ BROWN 1995, 59.

⁶⁶ Vgl. zuletzt KASTER 2001, 334: „Control, finally, is what the schools of rhetoric were about. Through their lessons, the young elite males who frequented the schools learned to control their own speech so that they might one day control the opinion of others, in the law courts, in their correspondence, or in conversation. The themes dealing with rape helped to further the goals of instruction by presenting useful test cases that carried with them a key assurance: whatever the mess produced by even the most monstrous acts, the calm surface of social relations, articulated above all by the exchange of property, could be restored by reasoned arguments delivered from a position of objective distance.“ Vgl. schon DERS. 1988, 28f. und Av. CAMERON 1991, 82.