

# Was ist Bildung in der Vormoderne?

Herausgegeben von  
Peter Gemeinhardt

*Studies in Education and Religion in Ancient and  
Pre-Modern History in the Mediterranean and Its Environs*

---

**Mohr Siebeck**

# SERAPHIM

Studies in Education and Religion  
in Ancient and Pre-Modern History  
in the Mediterranean and Its Environs

## Editors

Peter Gemeinhardt · Sebastian Günther  
Ilinca Tanaseanu-Döbler · Florian Wilk

## Editorial Board

Wolfram Drews · Alfons Fürst · Therese Fuhrer  
Susanne Götde · Marietta Horster · Angelika Neuwirth  
Karl Pinggéra · Claudia Rapp · Günter Stemberger  
George Van Kooten · Markus Witte





# Was ist Bildung in der Vormoderne?

Herausgegeben von  
Peter Gemeinhardt

Mohr Siebeck

PETER GEMEINHARDT: geboren 1970; 1990–1996 Studium der Ev. Theologie an den Universitäten Marburg und Göttingen; 2001 Promotion zum Dr. theol. an der Universität Marburg; 2003 Ordination zum Pfarrer der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck; 2006 Habilitation an der Universität Jena; seit 2007 Lehrstuhlinhaber für Kirchengeschichte an der Universität Göttingen; seit 2015 ebendort Sprecher des Sonderforschungsbereichs „Bildung und Religion“.

ISBN 978-3-16-156871-8 / eISBN 978-3-16-156872-5

DOI 10.1628/978-3-16-156872-5

ISSN 2568-9584 / eISSN 2568-9606 (SERAPHIM)

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

© 2019 Mohr Siebeck Tübingen. [www.mohrsiebeck.com](http://www.mohrsiebeck.com)

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 die Verbreitung, Vervielfältigung, Übersetzung und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Buch wurde von Computersatz Staiger in Rottenburg/N. aus der Minion gesetzt, von Hubert & Co. in Göttingen auf alterungsbeständiges Werkdruckpapier gedruckt und gebunden.

Den Umschlag entwarf Uli Gleis in Tübingen. Umschlagabbildung: Naples, National Museum. Engraving after fresco of woman with stilus and tablets, accompanied by a female servant. First century AD. (Photo: after *Antichità di Ercolano*, p. 241).

Printed in Germany.

## Vorwort

Von „Bildung“ ist in politischen und gesellschaftlichen Diskursen des 21. Jahrhunderts oft die Rede; dabei ist allerdings mit „Bildung“ keineswegs immer dasselbe gemeint. Die Spannweite reicht von der Steuerung von Lehr-Lern-Prozessen über die Frage nach hierfür geeigneten Schulformen bis zu Bildungsidealen in umfassendem Sinne, ja sogar zu Bildungskanones, die kulturelle Identität stiften sollen, und dem entsprechenden Habitus des „Bildungsbürgertums“. Wie sich „Bildung“ von „Erziehung“ unterscheidet, ist allenfalls theoretisch geklärt – in der öffentlichen Debatte fällt beides immer wieder in eins, etwa wenn von „Bildungszielen“ die Rede ist. Doch hält der polyvalente Gebrauch des Bildungsbegriffs immerhin präsent, dass „Bildung“, „Erziehung“ und „Sozialisation“ nicht einfach verschiedene Dinge sind, sondern lebensgeschichtlich zusammenhängen. Das erübrigt natürlich nicht, diese Aspekte präzise zueinander ins Verhältnis zu setzen, sondern fordert allererst dazu heraus.

Der Begriff „Bildung“ umfasst also Prozesse, Institutionen, Inhalte und Zielvorstellungen, die sich im konkreten Fall oftmals als strittig erweisen, deren Zusammenspiel und daher auch ihre nähere Bestimmung für moderne Gesellschaften aber unerlässlich sind. Diese Komponenten des Bildungsbegriffs haben aber, auch wenn dies nicht ständig im Vordergrund stehen mag, eine *historische* Dimension, die heutige Vorstellungen und Formen von Bildungshandeln mitprägt. Darin schwingen Erfahrungen mit, die analog in ganz unterschiedlichen Kontexten gemacht wurden und wieder gemacht werden können, Bildungsgüter, auf die rekurriert wird, wenn es um konkrete Gegenstandsbestimmungen geht, aber auch institutionelle und organisatorische Arrangements – die achthundertjährige Geschichte europäischer Universitäten ist dafür nur ein Beispiel. Wiewohl gerade das Bildungsdenken der Aufklärung mit dafür verantwortlich war, der Geschichte ihre Bedeutung als *magistra vitae* zu entziehen, bleibt der Blick auf die Entstehung, Entwicklung und Transformation von Prozessen, Institutionen, Inhalten und Zielvorstellungen im Feld der Bildung wichtig, weil in gegenwärtigen Diskursen dieses Erbe präsent ist, sei es ausdrücklich oder implizit. Ob solche Besinnung auf die Geschichte zur Anknüpfung oder zur Ablehnung führt – das ist offen. Aber selbst wenn man am Ende dazu gelangt, ein Erbe auszuschlagen, sollte man es wenigstens kennen.

Dies gilt umso mehr, wenn es um *religiöse* Bildung geht, also um Bildung in Riten, Praktiken der Frömmigkeit und Denkformen von Religionsgemeinschaften. Auf Religion bezogene Bildung kann dabei aus einer religionskundlichen Außen-

perspektive angestrebt werden oder aus der Sicht der Beteiligten, wie im schulischen Religionsunterricht, wobei letzteres eine kritische Selbstwahrnehmung keinesfalls aus-, sondern gerade einschließt. Für das Judentum, das Christentum und den Islam ist der Bezug auf ihre Geschichte grundlegend; keine dieser Religionskulturen, die in sich vielfältig differenziert sind, ist am Reißbrett entstanden, alle tragen sie die Erinnerung an ihre jahrhundertelange Koexistenz und deren Spuren mit sich, in der sie voneinander gelernt, aber auch miteinander gestritten haben, welche Bildung der Entwicklung religiöser Identität zuträglich sei und welche nicht. Ob diese Bildung religiös begründet sein müsse oder vielmehr am kulturellen Erbe der europäischen Geistesgeschichte partizipieren solle, schlägt den Bogen zurück von historischen Debatten über die angemessene Rezeption nichtreligiöser Bildung zurück zu der modernen Frage nach Verbindendem und Trennendem angesichts einer religiös, aber auch kulturell pluralisierten Welt.

Im Horizont der Frage, was Bildung in der *Moderne* sei, widmet sich der vorliegende Band Bildungsvorstellungen, -praktiken und -institutionen in vormodernen Religionskulturen von der klassischen Antike bis zum Hochmittelalter und zum Klassischen Islam. Er greift damit ein zentrales Anliegen des Sonderforschungsbereichs 1136 „Bildung und Religion in Kulturen des Mittelmeerraums und seiner Umwelt von der Antike bis zum Mittelalter und zum Klassischen Islam“ auf, der dank der Förderung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft 2015 an der Universität Göttingen eingerichtet wurde. Der Band dokumentiert die vom 29.06. bis 01.07.2017 abgehaltene Jahrestagung „Was ist Bildung in der Vormoderne?“, zu der Mitglieder des SFB, aber auch Kolleginnen und Kollegen von anderen Universitäten im In- und Ausland beitrugen.<sup>1</sup> Er enthält (A) Beiträge zu grundsätzlichen Fragen bezüglich der Anwendbarkeit des modernen Begriffsfeldes „Bildung“ auf vormoderne Sachverhalte, zur wechselseitigen Erschließung historischer und gegenwartsbezogener Perspektiven und zur bildungsbezogenen Wissenschaftsgeschichte. Sodann folgen (B) exemplarische Einblicke in Religionskulturen und ihr Bildungshandeln; neben textlich bezeugten Praktiken, Institutionen und Idealen werden dabei auch materielle Zeugnisse herangezogen. Schließlich (C) werden, ausgehend von einer die Jahrestagung beschließenden Podiumsdiskussion über „Potenziale von Bildung damals und heute“, einige rote Fäden rekonstruiert, die sich aus den historischen Beobachtungen ergeben, und zu (vorläufigen) Antworten auf die Leitfrage verwoben.

Dass dieser Band seine Titelfrage ein für alle Mal beantwortet hätte, ist damit nicht behauptet. Dass die interdisziplinäre Fokussierung des in der Geschichte wie in der Gegenwart hoch komplexen Feldes der oben skizzierten Dimensionen von Bildung auf diese Weise größere Tiefenschärfe gewinnen und neben der Erforschung von vormodernen Konstellationen von Bildung und Religion auch für ge-

---

<sup>1</sup> Aus dem SFB beteiligt sind an dieser Publikation Mitglieder der Teilprojekte A 01 (Johannes Bergemann), A 04 (Hedwig Röckelein), C 01 (Irene Salvo), C 04 / C 05 (Peter Gemeinhardt), C 05 (Bernd Schröder), D 02 (Matthias Becker) und D 03 (Sebastian Günther).

genwärtige Diskurse neue Impulse generieren kann – das ist allerdings die Überzeugung, die die Arbeit des SFB im Allgemeinen und die Erarbeitung des vorliegenden Bandes im Besonderen motiviert hat. Umso bedauerlicher ist es, dass die Förderung durch die DFG nach der ersten vierjährigen Phase nicht fortgeführt werden wird. Die begonnenen Forschungen werden – so steht zu hoffen – in anderer Form ihre Fortsetzung finden. Die hier versammelten Beiträge mögen dafür eine Grundlage bieten.

Als Sprecher des SFB und Herausgeber dieses Bandes ist es mir eine Freude und Ehre, denen zu danken, die zu der Jahrestagung und ihrer Publikation beigetragen haben. Dieser Dank gilt in erster Linie den Autorinnen und Autoren, die die Vorträge gehalten, sich der Diskussion gestellt und sodann die Manuskripte für den Druck ausgearbeitet haben. Die Organisation der Jahrestagung lag in den Händen der Mitarbeiterinnen der SFB-Geschäftsstelle, Dr. Karin Gottschalk und Ulrike Schwartau, denen hierfür mein tiefempfunder Dank gebührt. Bei der Publikation leistete die im SFB dafür zuständige Mitarbeiterin, Levke Bittlinger, wertvolle Hilfe, insbesondere durch Koordinierung des redaktionellen Prozesses und Absprachen mit dem Verlag Mohr Siebeck; auf dessen Seite danke ich herzlich Frau Dr. Katharina Gutekunst als Programmleiterin, ihrer Stellvertreterin, Frau Elena Müller, und Frau Susanne Mang, die für die Herstellung des Bandes verantwortlich war. Die redaktionelle Bearbeitung der Texte und die Erstellung der Register übernahmen kompetent und zuverlässig die studentischen Hilfskräfte Nele Cohrs und Nicolas Anders – auch ihnen sei herzlich gedankt.

Göttingen, Oktober 2019

Peter Gemeinhardt





## Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	V
Abkürzungsverzeichnis .....	XIII

### A. Grundlegende Perspektiven

PETER GEMEINHARDT	
Bildung in der Vormoderne – zwischen Norm und Praxis .....	3
CHRISTOPH AUFFARTH	
Henri-Irénée Marrous <i>Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum.</i> Der Klassiker kontrastiert mit Werner Jaegers <i>Paideia</i> .....	39
BERND SCHRÖDER	
Der moderne Bildungsbegriff und seine geschichtlichen Voraussetzungen ..	67

### B. Exemplarische Einblicke

JOHANNES BERGEMANN	
Bilder, Bildung und Religion in der griechisch-römischen Antike. Eine Skizze .....	91
BJÖRN CHRISTIAN EWALD	
Culture's Visual Culture: The Iconography of Education, Intellectual and Literary Pursuits in Roman Art .....	109
IRENE SALVO	
Education as Acquisition of Knowledge in the Ancient Greek World. Some Remarks on its Agents and Features .....	167

PETER SCHOLZ	
Mit Augen und Ohren lernen. Die <i>vita honesta</i> der republikanischen Senatsaristokratie und die Rolle intellektueller Bildung in Erziehung und politischer Praxis in Rom .....	185
MATTHIAS BECKER	
Zwischen Gelehrsamkeit und Angleichung an Gott. Bildung in der spätantiken Philosophie .....	205
CHARLOTTE HEMPEL	
Bildung und Wissenswirtschaft im Judentum zur Zeit des Zweiten Tempels .....	229
ROLAND DEINES	
Bildung im hellenistischen Judentum .....	245
GERHARD LANGER	
Zur rabbinischen Begrifflichkeit des Lernens am Beispiel des Talmudabschnittes <i>Qidduschin</i> 49ab .....	269
SAMUEL VOLLENWEIDER	
Bildungsfreunde oder Bildungsverächter? Überlegungen zum Stellenwert der Bildung im frühen Christentum .....	283
HARTMUT LEPPIN	
Intellektuelle Autorität unter frühen Christen. Auch zur Frage der Hellenisierung des Christentums .....	305
JAN R. STENGER	
Transformationen des Bildungsbegriffs im griechischen und lateinischen Christentum der Spätantike .....	331
CAROLINE T. SCHROEDER	
New Trends in the History of Education in Late Antique Egypt .....	353
ANGELIKA NEUWIRTH	
Die religiöse Bildung der prophetischen Urgemeinde im Wandel: Von christlicher zu jüdischer Hermeneutik .....	369

UTE PIETRUSCHKA

„Lesen, was nötig ist“. Bildungsideale im christlich-arabischen Kontext . . . . 393

SEBASTIAN GÜNTHER

„Wissen ist besser als materieller Besitz“.  
Grundsätze und Grenzen der Bildung im Klassischen Islam . . . . . 411

HEDWIG RÖCKELEIN

Selbsterkenntnis als Weg zur Gotteserkenntnis – Gotteserkenntnis  
als Weg zur Selbsterkenntnis. Über Erziehungs- und Bildungsdiskurse  
religiöser Eliten des Hochmittelalters . . . . . 427

### C. Abschließende Bemerkungen

PETER GEMEINHARDT

Potenziale von Bildung – damals und heute . . . . . 447

Autorinnen und Autoren . . . . . 483

Register . . . . . 489

1. Vormoderne Personen und Werke . . . . . 489
2. Antike und mittelalterliche Orte . . . . . 499
3. Moderne Autorinnen und Autoren . . . . . 501



## Abkürzungsverzeichnis

AA	Archäologischer Anzeiger
AAWG.PH	Abhandlungen der Akademie der Wissenschaften in Göttingen. Philosophisch-historische Klasse
AC	Antiquité Classique
AClass	Acta Classica
ACTA	Acta ad archaeologiam et artium historiam pertinentia
ADPV	Abhandlungen des Deutschen Palästina-Vereins
ÄAT	Ägypten und Altes Testament
AGJU	Arbeiten zur Geschichte des antiken Judentums und des Urchristentums
AHAW.PH	Abhandlungen der Heidelberger Akademie der Wissenschaften. Philosophisch-historische Klasse
AJA	American Journal of Archaeology
AJEC	Ancient Judaism and Early Christianity
AKG	Arbeiten zur Kirchengeschichte
AKuG	Archiv für Kulturgeschichte
AL	Augustinus-Lexikon
AncSoc	Ancient society
ANRW	Aufstieg und Niedergang der Römischen Welt
ARAM	Aram. Society for Syro-Mesopotamian Studies
ARelG	Archiv für Religionsgeschichte
ASAtene	Annuario della Scuola Archeologica di Atene e delle missioni italiane in Oriente
ASEs	Annali di storia dell'esegesi
ASR	Die antiken Sarkophagreliefs
ATD.A	Das Alte Testament Deutsch. Apokryphen
BAW.GR	Bibliothek der Alten Welt. Griechische Reihe
BE	Bulletin Épigraphique
BEATAJ	Beiträge zur Erforschung des Alten Testaments und des antiken Judentums
BEFAR	Bibliothèque des Écoles Françaises d'Athènes et de Rome
BERG	Beiträge zur europäischen Religionsgeschichte
BETL	Bibliotheca Ephemeridum theologicarum Lovaniensium
BG	Biblische Gestalten
BGrL	Bibliothek der griechischen Literatur
BHG	Bibliotheca hagiographica Graeca
BHR	Bibliothèque d'humanisme et renaissance
BHTh	Beiträge zur historischen Theologie
BKA	Bibliothek der Klassischen Altertumswissenschaften
BKV	Bibliothek der Kirchenväter

BPat	Biblioteca patristica
BSC	Byzantina et slavica cracoviensia
BThSt	Biblich-theologische Studien
ByZ	Byzantinische Zeitschrift. Supplementum Bibliographicum
BZ	Biblische Zeitschrift
BzA	Beiträge zur Altertumskunde
BZAW	Beiträge zur Zeitschrift für die alttestamentliche Wissenschaft
BZNW	Beiträge zur Zeitschrift für die neutestamentliche Wissenschaft
CBET	Contributions to Biblical Exegesis and Theology
CChr.SL	Corpus Christianorum. Series Latina
ChH	Church History
CistSS	Cistercian Studies Series
CJAn	Christianity and Judaism in antiquity
CollLat	Collection Latomus
COMES	Civitatum Orbis Mediterranei Studia
CronErcol	Cronache Ercolanesi
CrSt	Cristianesimo nella storia
CSCO	Corpus scriptorum Christianorum orientalium
CSEL	Corpus scriptorum ecclesiasticorum Latinorum
CUFr	Collection des universités de France
DAWB.SSA	Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Schriften der Sektion für Altertumswissenschaft
DJD	Discoveries in the Judean Desert
DNP	Der Neue Pauly
DNP.S	Der Neue Pauly. Supplemente
DOP	Dumbarton Oaks Papers
DSD	Dead Sea Discoveries
DSp	Dictionnaire de spiritualité ascétique et mystique
Dtv-wr	Deutscher Taschenbuchverlag. Wissenschaftliche Reihe
EBR	Encyclopedia of the Bible and Its Reception
EC	Early Christianity
ECDSS	Eerdmans Commentaries on the Dead Sea Scrolls
EHS.G	Europäische Hochschulschriften. Reihe 3, Geschichte
EJL	Early Judaism and its Literature
EMC	Echos du monde classique
EnAC	Entretiens sur l'antiquité classique
EQ	The Encyclopaedia of the Qur'ān
FAT	Forschungen zum Alten Testament
FC	Fontes Christiani
FRLANT	Forschungen zur Religion und Literatur des Alten Testaments
GCS	Die griechischen christlichen Schriftsteller der ersten drei Jahrhunderte
GGB	Geschichtliche Grundbegriffe

HABES	Heidelberger althistorische Beiträge und epigraphische Studien
HAW	Handbuch der Altertumswissenschaft
HBS	Herders biblische Studien
Hermes.E	Hermes. Einzelschriften
HThKAT	Herders theologischer Kommentar zum Alten Testament
HThR	Harvard Theological Review
HUCA	Hebrew Union College Annual
HWP	Historisches Wörterbuch der Philosophie
Hyp	Hypomnemata. Untersuchungen zur Antike und zu ihren Nachleben
HZ	Historische Zeitschrift
IG	Inscriptiones Graecae
IJPT	International Journal of Practical Theology
JANES	Journal of the Ancient Near Eastern Society of Columbia University
JBTh	Jahrbuch für biblische Theologie
JCIT	Judaism, Christianity, and Islam – Tension, Transmission, Transformation
JdI	Jahrbuch des Deutschen Archäologischen Instituts
JECS	Journal of Early Christian Studies
JES	Journal of Ecumenical Studies
JETS	Journal of the Evangelical Theological Society
JQR	Jewish Quarterly Review
JRA	Journal of Roman Archaeology
JRA.S	Journal of Roman Archaeology. Supplements
JRS	Journal of Roman Studies
JSJ	Journal for the Study of Judaism in the Persian, Hellenistic and Roman Period
JSJ.S	Supplements to the Journal for the Study of Judaism in the Persian, Hellenistic and Roman Period
JSTOR	International Journal of the Classical Tradition
JThS n.s.	The Journal of Theological Studies. New series
KfA.E	Kommentar zu frühchristlichen Apologeten. Ergänzungsbände
Klio.B	Klio. Beihefte
KPS	Klassisch-Philologische Studien
LAMINE	Late Antique and Medieval Islamic Near East
LCL	Loeb Classical library
LIMC	Lexicon iconographicum mythologiae classicae
LMA	Lexikon des Mittelalters
LSTS	Library of Second Temple Studies
MDAI.A	Mitteilungen des Deutschen Archäologischen Instituts, Athenische Abteilung
MDAI.K	Mitteilungen des Deutschen Archäologischen Instituts, Abteilung Kairo
MDAI.R	Mitteilungen des Deutschen Archäologischen Instituts. Römische Abteilung
MEFR	Mélanges de l'École Française de Rome



MM	Miscellanea mediaevalia
MTK	Materiale Textkulturen
NEB.AT.E	Die Neue Echter Bibel. Ergänzungsbände zum Alten Testament
NT.S	Supplements to Novum Testamentum
NTS	New Testament Studies
OCA	Orientalia Christiana Analecta
OCP	Orientalia Christiana Periodica
OCT	Oxford Classical Texts
ÖBS	Österreichische biblische Studien
OLA	Orientalia Lovaniensia Analecta
OLB	Orte und Landschaften der Bibel
PAwB	Potsdamer altertumswissenschaftliche Beiträge
PAPhS	Proceedings of the American Philosophical Society
PatSor	Patristica Sorbonensia
PhA	Philosophie der Antike
PHR	Philosophie hellénistique et romaine
PO	Patrologia orientalis
PThe	Praktische Theologie heute
PTHGG	Praktische Theologie interdisziplinär
PTS	Patristische Texte und Studien
RA	Roma aeterna
RAC	Reallexikon für Antike und Christentum
RAM	Revue d'ascétique et de mystique
RB	Revue biblique
RBPhH	Revue belge de philologie et d'histoire
RE	Realencyklopädie für protestantische Theologie und Kirche
REByz	Revue des études byzantines
RevQ	Revue de Qumran
RGG4	Religion in Geschichte und Gegenwart, 4. Auflage
RGVV	Religionsgeschichtliche Versuche und Vorarbeiten
RM	Die Religionen der Menschheit
RMP	Rheinisches Museum für Philologie
SAPERE	Scripta Antiquitatis Posterioris ad Ethicam Religionemque pertinentia
SBA	Schweizerische Beiträge zur Altertumswissenschaft
SBS	Stuttgarter Bibelstudien
SERAPHIM	Studies in Education and Religion in Ancient and Pre-Modern History in the Mediterranean and Its Environs
SC	Sources chrétiennes
SEC	Supplemento epigrafico Cirenaico
SEG	Supplementum Epigraphicum Graecum
SEM	Semana de estudios monasticos
SHG	Subsidia Hagiographia
SIG3	Sylloge inscriptionum graecarum

SJLA	Studies in Judaism in Late Antiquity
SMGB	Studien und Mitteilungen zur Geschichte des Benediktinerordens und seiner Zweige
SPAW	Sitzungsberichte der Preussischen Akademie der Wissenschaften. Philosophisch-historische Klasse
STAC	Studien und Texte zu Antike und Christentum
STDJ	Studies on the Texts of the Desert of Judah
StRB	Studien zur religiösen Bildung
SVÅ	Svensk Exegetisk Årsbok
SVC	Supplements to Vigiliae Christianae
TB	Theologische Bücherei
TdT	Themen der Theologie
ThBLNT	Theologisches Begriffslexikon zum Neuen Testament
TCH	The Transformation of the Classical Heritage
ThLZ	Theologische Literaturzeitung
ThLZ.F	Forum Theologische Literaturzeitung
ThZ	Theologische Zeitschrift
TK	Texte und Kommentare
TRE	Theologische Realenzyklopädie
TSAJ	Texte und Studien zum antiken Judentum
TU	Texte und Untersuchungen zur Geschichte der altchristlichen Literatur
UaLG	Untersuchungen zur antiken Literatur und Geschichte
VKZG.B	Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte bei der Katholischen Akademie Bayern
VT.S	Vetus Testamentum. Supplements
VWGTh	Veröffentlichungen der wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie
WdF	Wege der Forschung
WUNT	Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament
WZ Berlin	Wissenschaftliche Zeitschrift der Humbolt-Universität zu Berlin. Reihe Gesellschaftswissenschaften
ZAC	Zeitschrift für Antikes Christentum
ZAK	Zeitschrift für Schweizerische Archäologie und Kunstgeschichte
ZAKMIRA	Schriften des Lehr- und Forschungszentrums für die antiken Kulturen des Mittelmeerraumes
Zet.	Zetemata. Monographien zur klassischen Altertumswissenschaft
ZGO	Zeitschrift für die Geschichte des Oberrheins
ZNT	Zeitschrift für Neues Testament
ZNW	Zeitschrift für die neutestamentliche Wissenschaft (und die Kunde der älteren Kirche)
ZPE	Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik
ZSRG.R	Zeitschrift der Savigny-Gesellschaft für Rechtsgeschichte. Romanistische Abteilung
ZThK	Zeitschrift für Theologie und Kirche



## A. Grundlegende Perspektiven



# Bildung in der Vormoderne – zwischen Norm und Praxis

PETER GEMEINHARDT\*

## 1. Bildung – zwischen Unterricht und Übung

Beginnen wir in Rom am Ende des 1. Jahrhunderts n. Chr., in den letzten Jahren des Kaisers Domitian – in einer Phase religiöser Xenophobie.<sup>1</sup> Hier verfasst der einstige Jerusalemer Priester, Soldat und jetzige Protégé der Kaiser, Flavius Josephus, eine Schrift „Über die Ursprünglichkeit des Judentums“ (*De Iudaeorum vetustate*), dem Namen des Adressaten folgend auch bekannt als *Contra Apionem*. Es handelt sich um eine Apologie, die die Römer für die jüdische Lebensweise einnehmen sollte.<sup>2</sup> Diese Lebensweise – genauer gesagt: dieses „Gesetz“ (νόμος) – habe Mose gelehrt und dabei die Frömmigkeit (εὐσέβεια) als Quelle aller Tugenden definiert, nicht etwa umgekehrt, als sei die Frömmigkeit nur ein Teil der Tugend.<sup>3</sup> Das Proprium dieser frommen jüdischen Lebensweise erläutert Josephus wie folgt:

Von jeder moralischen Bildung (παιδεία) gibt es zwei Arten, wie auch von Einrichtung der Sitten: die eine durch das Wort belehrend (διδασκαλικός), die andere aber in der Einübung der Sitten. Die übrigen Gesetzgeber waren in ihren Auffassungen geteilt, und je nach Wahl nahm ein jeder die eine Art an, während er die andere überging. So haben die Lakedämonier und die Kreter durch Gewohnheit erzogen, nicht durch Worte, die Athener aber und fast alle übrigen Griechen haben das, was man tun soll und was nicht, zwar vorgeschrieben in ihren Gesetzen, das Eingewöhnen durch entsprechende Praxis aber vernachlässigt. Unser Gesetzgeber hingegen hat das beides mit großer Sorgfalt zusammengefügt; denn

---

\* Der vorliegende Aufsatz entstand im Kontext des DFG-geförderten SFB 1136 „Bildung und Religion“ an der Universität Göttingen, Teilprojekte C 04: „Vermittler von Bildung im spätantiken Christentum: Lehrerrollen in Gemeinde, Familie und asketischer Gemeinschaft“ und C 05: „Der christliche Katechumenat von der Spätantike zum Frühmittelalter und seine religionspädagogische Rezeption“.

<sup>1</sup> Zu den Einleitungsfragen zu *Contra Apionem* vgl. Siegert 2008, 11–20, hier 14.

<sup>2</sup> Nach Siegert 2008, 16 schreibt Josephus „einen Proteptikos aus der Defensive heraus“. Der mutmaßlich ursprüngliche Titel Περί τῆς τῶν Ἰουδαίων ἀρχαιότητος ergibt sich aus Zitierten bei Origenes und Euseb von Caesarea (a. a. O. 11).

<sup>3</sup> Josephus, *Contra Apionem* 2,170 (178 Siegert = 77,36 f. Niese = Euseb von Caesarea, *Praeparatio evangelica* 8,8,8; GCS Eus. VIII/1, 434,19 f. Mras): οὐ γὰρ μέρος ἀρετῆς ἐποίησεν τὴν εὐσέβειαν, ἀλλὰ ταύτης τᾶλλα.

weder ließ er die Einübung in die Gebräuche wortlos hingehen noch die Unterrichtung aus dem Gesetz tatenlos bleiben, sondern gleich von der ersten Aufzucht und den jedem zukommenden Dingen des häuslichen Lebens an hat er auch von den kleinsten Dingen nichts dem Selbstentscheid nach den Wünschen der künftigen Anwender (des Gesetzes) überlassen... Denn nicht einmal den Vorwand der Unkenntnis hat er uns gelassen, sondern als schönstes und nötigstes Erziehungsgut (παιδεύμα) das Gesetz hingestellt – uns, die wir es nicht nur einmal hören sollten oder zweimal oder vielmals; sondern er hieß uns jede Woche nach dem Ablassen von (allen) anderen Arbeiten zum Anhören des Gesetzes zusammenkommen und dieses genau memorieren; dies scheinen ja alle (sonstigen) Gesetzgeber zu übergehen.<sup>4</sup>

Für Josephus umfasst „das Gesetz“ also alle Lebensbereiche, nicht nur kultische Vorschriften, sondern ganz allgemein die „Sitten“, und insofern ist Mose auch nicht nur ein „Gesetzgeber“ in juristischem Sinne, vielmehr sind die ihm zugeschriebenen Bücher der Torah als Anleitung zu einer Gott entsprechenden Lebensführung zu lesen – und diese wiederum erweist sich als Resultat lebenslangen gemeinschaftlichen Lernens, also eines Bildungsprozesses.<sup>5</sup>

In einer Apologie ist es grundsätzlich nicht überraschend, dass die eigene Tradition als Summe des Besten anderer, konkurrierender Lebensweisen erscheint; dieses Argumentationsmuster findet sich ebenso auch in der wenige Jahrzehnte später einsetzenden frühchristlichen Apologetik. Signifikant ist jedoch, dass Josephus die jüdische Schriftgelehrsamkeit als τρόπος παιδείας bezeichnet, also einen im Hellenismus verbreiteten Begriff benutzt, der im Deutschen oft und gerne und keineswegs zu Unrecht mit „Bildung“ übersetzt wird. Offensichtlich war es erläuterungsbedürftig, die mosaische Tradition als Bildung zu beschreiben, weshalb Josephus sogleich eine Differenzierung im Bildungsbegriff einzieht: Die Vermittlung solcher Bildung kann durch Worte und durch Taten erfolgen, wobei Josephus in einem kleinen kulturgeschichtlichen Exkurs nachweist, dass Bildung im klassischen Griechenland jeweils nur durch *eine* dieser Lehrweisen geschehen

<sup>4</sup> Josephus, *Contra Apionem* 2,171–173.175 (178 Siegert = 77,11–78,4.9–14 Niese = Euseb von Caesarea, *Praeparatio evangelica* 8,8,9–11; 434,24–435,7.11–16 Mras): δύο μὲν γὰρ εἰσιν ἀπάσης παιδείας τρόποι καὶ τῆς περὶ τὰ ἥθη κατασκευῆς, ὧν ὁ μὲν λόγῳ διδασκαλικός, ὁ δὲ διὰ τῆς ἀσκήσεως τῶν ἡθῶν. οἱ μὲν οὖν ἄλλοι νομοθεταὶ ταῖς γνώμαις διέστησαν καὶ τὸν ἕτερον αὐτῶν ὃν ἔδοξεν ἐκάστοις ἐλόμενοι τὸν ἕτερον παρέλιπον, οἷον Λακεδαιμόνιοι μὲν καὶ Κρήτες ἔθεισιν ἐπαίδευον, οὐ λόγοις, Ἀθηναῖοι δὲ καὶ σχεδὸν οἱ ἄλλοι πάντες Ἕλληνας ἂ μὲν χρῆσιν πράττειν ἢ μὴ προσέτασσον διὰ τῶν νόμων, τοῦ δὲ πρὸς αὐτὰ διὰ τῶν ἔργων ἐθίζειν ὠλιγῶρον. Ὁ δ' ἡμέτερος νομοθέτης ἄμφω ταῦτα συνήρμοσεν κατὰ πολλὴν ἐπιμέλειαν· οὔτε γὰρ κωφὴν ἀπέλιπε τὴν τῶν ἡθῶν ἀσκήσιν οὔτε τὸν ἐκ τοῦ νόμου λόγον ἀπρακτον εἶασεν, ἀλλ' εὐθὺς ἀπὸ τῆς πρώτης ἀρξάμενος τροφῆς καὶ τῆς κατὰ τὸν οἶκον ἐκάστων διαίτης οὐδὲν οὐδὲ τῶν βραχυτάτων αὐτεξούσιον ἐπὶ ταῖς βουλήσεσι τῶν χρησομένων κατέλιπε... οὐδὲ γὰρ τὴν ἀπὸ τῆς ἀγνοίας ὑποτίμησιν κατέλιπε, ἀλλὰ καὶ κάλλιστον καὶ ἀναγκαϊότατον ἀπέδειξε παιδεύμα τὸν νόμον, οὐκ εἰσάπαξ ἀκροασομένοις οὐδὲ δις ἢ πολλαῖς, ἀλλ' ἐκάστης ἐβδομάδος τῶν ἄλλων ἔργων ἀφεμένουσ ἐπὶ τὴν ἀκρόασιν ἐκέλευσε τοῦ νόμου συλλέγεσθαι καὶ τοῦτον ἀκριβῶς ἐκμανθάνειν· ὃ δὴ πάντες εὐόικασιν οἱ νομοθεταὶ παραλιπεῖν. Übers. Siegert I, 190–192. Zur Interpretation vgl. jüngst Barton/Boyarin 2016, 159–161.

<sup>5</sup> Zum lebenslangen Lernen im frühen Judentum vgl. Stemberger 2013, hier bes. 112 f. zu Josephus.

sei: Durch das Aufstellen von Vorschriften, wie bei den Athenern, oder durch die Einübung (ἄσκησις) guter Gewohnheiten, wie bei den Spartanern. Doch sei der jeweils andere Aspekt unterbelichtet geblieben. Josephus, der sich an römische Leser wandte, ging möglicherweise davon aus, dass diese eher „spartanisch“ optieren würden. In jedem Fall war es nicht allein Josephus' Idee, zwischen Worten und Taten als Modi der Bildungsvermittlung zu unterscheiden: Fast zeitgleich findet sich bei dem Theoretiker der römischen Bildung schlechthin, Quintilian (gest. ca. 96 n. Chr.), die Bemerkung: „Soviel die Griechen durch Lehren vermögen, soviel die Römer durch Beispiele – was mehr ist.“<sup>6</sup> Schon in augusteischer Zeit hatte Dionysius von Halikarnassus (ca. 54 v. Chr. – ca. 7 n. Chr.) Ähnliches über den Gründer Roms, Romulus berichtet: Bereits dieser habe feststellen müssen, dass ein „vernünftiger Lebensstil [...] nicht durch theoretische Unterweisung“ gelehrt wird, „sondern durch die Gewöhnung an Tätigkeiten, die zu den jeweiligen Tugenden hinführen.“<sup>7</sup>

Josephus hingegen bemerkt zu den einzelnen in der Torah enthaltenen Gesetzen, diese seien „ohne Sophismus im Finden der Worte, in der Praxis stets bewährt“<sup>8</sup>, also in beider Hinsicht vorbildlich. Mose hinterließ demnach gerade mit der *Verbindung* von expliziter *Unterweisung* und beiläufiger *Einübung* „das schönste und nötigste Erziehungsgut“ (παίδευμα), das regelmäßig memoriert und gemeinsam gelernt werden möge. Dass diese Dialektik von Unterweisung und Einübung für das hellenistische wie für das rabbinische Judentum damals und weit darüber hinaus charakteristisch war (und ist), belegt eine Überlieferung im babylonischen Talmud (im Traktat *Qidduschin*):

Einst waren R. Tryphon und die Ältesten im Söller des Hauses Nithza in Lud versammelt, und es wurde da die Frage aufgeworfen, ob das Studium oder die Handlung bedeutender sei. Da begann R. Áqiba und sprach: Das Studium ist bedeutender. Hierauf stimmten alle bei, dass das Studium bedeutender sei, denn das Studium bringt zur Handlung.<sup>9</sup>

<sup>6</sup> Quintilian, *Institutio oratoria* 12,2,30 (II 716 Rahn): *quantum Graeci praeceptis valent, tantum Romani, quod est maius, exemplis*. Übers. a. a. O. 717.

<sup>7</sup> Dionysius von Halikarnassus, *Antiquitates romanae* 2,28,1 (392 Cary): Ὅρων γὰρ ὅτι τὸ σωφρόνως ζῆν ἅπαντας καὶ τὰ δίκαια πρὸ τῶν κερδαλέων αἰρεῖσθαι καρτερίαν τε τὴν παρὰ τοὺς πόνους ἀσκεῖν καὶ μηδὲν ὑπολαμβάνειν χρῆμα τιμώτερον ἀρετῆς οὐ λόγων διδασχῆ παραγίνεσθαι τοῖς πολιτικοῖς πληθεσι πέφυκεν, ἐν οἷς τὸ πλεῖον ἐστὶ δυσάγωγον, ἀλλ' ἔργων ἐθισμοῖς τῶν πρὸς ἐκάστην ἀρετὴν ἀγόντων, ὑπ' ἀνάγκης τε μᾶλλον ἢ κατὰ γνώμην ἐπ' αὐτὰ τοὺς πολλοὺς παραγινόμενους. Übers. Wiater, 203.

<sup>8</sup> Josephus, *Contra Apionem* 2,292 (187 Siegert = 98,15 f. Niese): ἀσοφιστοὶ λόγων παρασκευαῖς τοῖς ἔργοις ἀεὶ βεβαιούμενοι. Übers. Siegert, 215.

<sup>9</sup> *bQidduschin* 1,10 (fol. 40b); Übers.: Goldschmidt, Bd. V, 836. Barton/Boyarin 2016, 283 Anm. 14 zitieren eine andere Fassung, die die gelehrte Diskussion deutlicher herausstellt: „Rabbi Tarfon and the Elders were reclining in the upper room of the house of Natza in Lydda and the following question was asked of them: Which is greater: Is study greater or the deed? Rabbi Tarfon responded and said: the deed is greater. Rabbi Akiva responded and said: study is greater. All then responded and said: study is greater, as it conduces to the deed.“



Es geht in den zitierten Texten offensichtlich nicht um ein Entweder-Oder von kognitiver und praktischer Bildung, sondern um beides zugleich, um die Zuordnung von zwei Aspekten eines „Lehr-Lernzusammenhangs“, um Elemente umfassender Bildungsprozesse. Damit ist aber die Leitfrage dieses Beitrags formuliert: Wie kann man in Bezug auf die Vormoderne von „Bildung“ reden – und warum sollte man das überhaupt tun? Und wenn man es tut, wie verhalten sich dann normative Vorstellungen von Bildung zu deren Praxis – und wie kann man dieser Praxis in methodisch reflektierter Form nahekommen?

Die Frage nach dem „Warum?“ ist nicht einfach damit beantwortet, dass der vorliegende Beitrag einem Forschungszusammenhang entstammt, der „Bildung und Religion“ im Titel trägt. Vielmehr ist ein Sonderforschungsbereich in der Pflicht, sich und anderen Rechenschaft darüber abzulegen, warum und in welcher Weise mit Begriffen wie „Bildung“ und „Religion“ operiert wird, die ursprünglich für neuzeitliche Epochen etabliert wurden. In bestimmter Hinsicht ist dies natürlich unvermeidlich: Wenn man nicht nur die Quellen nacherzählen, sondern über sprachliche und kulturelle Konstellationen hinaus Vergleiche anstellen will, bedarf es einer analytischen, von den Quellsprachen unterschiedenen Begrifflichkeit. Zwar kann man die im Binnenraum *einer* sprachlichen und kulturellen Formation maßgeblichen Begriffe daraufhin befragen, ob sie auch in *anderen* Kulturen in erhellender Weise Anwendung finden können – letztlich ist es genau das, was Josephus mit dem Begriff *παιδεία* macht. Dann bildet freilich eine Kultur den Referenzrahmen für andere, und die Adäquanz dieses Verfahrens wäre allererst zu erweisen. Will man aber nach modernen Maßstäben transkulturelle Vergleiche unternehmen, kommt man gar nicht umhin, Begriffe zu verwenden, die Verschiedenes zu bezeichnen und zu klassifizieren vermögen – z. B. den Begriff „Bildung“.

So weit, so trivial! Aber damit ist noch nicht klar, dass solche Untersuchungen anhand von Begriffen geschehen sollten, die sich der europäischen Aufklärung verdanken, in der sowohl „Religion“ als auch „Bildung“ ein konzeptuelles Profil erhielten, das bis heute ihrem Gebrauch zugrunde liegt.<sup>10</sup> Auf diese Anfrage kann und soll hier keineswegs *ex cathedra* eine Antwort gegeben werden; vielmehr dient der vorliegende Band insgesamt dem Zweck, viele Miniaturen zu der Leitfrage nach Bildung in der Vormoderne zu versammeln und diesen Begriff am konkreten Gegenstand zu testen.<sup>11</sup> Für einzelne Religionskulturen, auch für Epochen und Räume mit verdichteten interreligiösen Debatten über Bildung wie den Hellenismus und die Spätantike ist das auch bereits geleistet worden. Doch bedarf es einer heuristischen Brille, die den Blick für mögliche Vergleichspunkte auch über einzelne Religionskulturen und naheliegende Diskursräume hinaus schärft – hierfür fehlt bislang eine kategoriale Grundlage.<sup>12</sup> Daher möchte ich im Folgen-

<sup>10</sup> Zum Folgenden vgl. ausführlicher Gemeinhardt 2017, 167–169.

<sup>11</sup> Übergreifende Erträge dieses Feldversuchs über knapp zwei Jahrtausende hinweg werden im Schlussabschnitt des vorliegenden Bandes (S. 447–481) systematisch gesichtet.

<sup>12</sup> Das gilt auch für das ansonsten höchst instruktive Kompendium von Bloomer 2015, das sich nicht nur neben der (für ein Handbuch natürlich unverzichtbaren) Geschichte der

den ein analytisches Raster vorstellen<sup>13</sup>, das es ermöglicht, anhand des modernen deutschen Begriffs „Bildung“ Sachverhalte aus lange und noch länger vergangenen – hier als „vormodern“ bezeichneten – Zeiten zu erforschen und die dabei gewonnenen Ergebnisse in fruchtbarer Weise miteinander zu vergleichen. Dabei ist der Begriff „Vormoderne“ ebenfalls erklärungsbedürftig (und sei es nur, weil der Beginn und die Charakteristik der „Moderne“ sehr unterschiedlich bestimmt werden kann). Er dient hier – wie im ganzen Band – rein pragmatisch als Kürzel dafür, dass sich die Beiträge chronologisch vor den Medienrevolutionen der Frühen Neuzeit bewegen, die sozialen und systemischen Differenzierungen nachaufklärerischer Gesellschaften nicht voraussetzen und semantisch den Begriff „Bildung“ nicht quellensprachlich, sondern ausschließlich analytisch verwenden. Die Fruchtbarkeit der hier vorgenommenen Vergleiche hängt nicht daran, ob sich für zweitausend Jahre Kulturgeschichte eine einheitliche Oberbezeichnung finden lässt, sondern wie sich die *prima facie* vergleichbar erscheinenden Begriffe, Konzepte und Praktiken von Bildung bei näherem Hinsehen in Beziehung setzen lassen – darauf wird in der Schlussbetrachtung aus unterschiedlichen Blickwinkeln einzugehen sein.

Die Problematik der Anwendung moderner Begriffe auf vormoderne Phänomene ist im Übrigen – was hier nur angedeutet, aber nicht ausführlich diskutiert werden kann – beim anderen Leitbegriff des Sonderforschungsbereichs die gleiche: Im Feld der ‚Religious Studies‘ wird seit jeher diskutiert, ob der Begriff „Religion“ mit seinen protestantisch-aufklärerischen Konnotationen für vormoderne Sachverhalte überhaupt Anwendung finden sollte.<sup>14</sup> Diese Debatte, die zweifellos wichtig und notwendig ist, aber bisweilen in allzu abstrakter Weise geführt wird, muss hier nicht ausführlich rekonstruiert werden.<sup>15</sup> Zweifellos gab es nicht

---

Erziehungskonzepte in der Antike und ihrer prominentesten Protagonisten widmet, sondern auch eine eigene Sektion zu Phänomenen von „Non-Literary and Non-Elite Education“ bietet (die mit 10 von 33 Beiträgen immerhin ein Drittel des Bandes ausmacht). Herkömmlichen Paradigmen bleibt hingegen das Sammelwerk von Christes/Klein/Lüth 2006 verhaftet. – Ein Literaturbericht mit Anspruch auf Vollständigkeit ist im Rahmen dieses Beitrags nicht zu leisten und daher ausdrücklich nicht intendiert.

<sup>13</sup> Die in den Abschnitten 2. bis 4. entfalteten Leitunterscheidungen wurden allen Vortragenden der SFB-Jahrestagung als Orientierungshilfe an die Hand gegeben.

<sup>14</sup> Die grundsätzliche Kritik von Asad 1993 an Religion als ungeeignetem heuristischem Konzept wurde von Nongbri 2013 wieder aufgegriffen und jüngst von Barton/Boyarin 2016 für die Begriffe *religio* und *θησκεία* exemplarisch untermauert (hier jeweils auch weitere Literatur zum Thema).

<sup>15</sup> Es sei nur darauf hingewiesen, dass bisweilen der Unterschied zum modernen Religionsverständnis in allzu reduktionistischer Weise herausgestellt wird: So konzedieren Barton/Boyarin 2016, 48, dass *religio* in der Zeit Ciceros zu einem Konzept transformiert wurde, das einem modernen Verständnis von „Religion“ näherkommt als die traditionelle Verwendung des Begriffs. Das heißt aber, dass bereits die „vormodernen“ Zeitgenossen im Übergang von der späten römischen Republik zur frühen Kaiserzeit in *religio* entsprechende konzeptionelle Potentiale sahen und nutzten – so der in dem genannten Buch exemplarisch behandelte Tertullian (vgl. bes. a. a. O. 111). Interessant wäre also gerade die Transformationsgeschichte dieses und verwandter Begriffe *innerhalb* der Vormoderne!

„die“ Religion der Griechen, der Römer, der Juden, der Christen oder der Muslime und schon gar nicht ein universales „Wesen“ von Religion in der Vormoderne (und auch seither nicht), sondern kontextspezifische Konstellationen von Handlungsmustern, die zum kompetenten Umgang mit einem Gegenüber anleiteten, das jenseits der alltäglichen Erfahrung gedacht wurde.<sup>16</sup> Wie dieses Gegenüber vorgestellt, konzeptualisiert und visualisiert wurde, ist im konkreten Fall offensichtlich sehr unterschiedlich; die skizzierte Definition ermöglicht es aber, Phänomene als „religiös“ zu klassifizieren und damit einer vergleichenden Analyse zugänglich zu machen.<sup>17</sup> Ein solcher polythetischer Ansatz trägt dem Umstand Rechnung, dass nur das Handeln von Menschen in Bezug auf ihr Gegenüber, nicht das Gegenüber selbst untersucht werden kann, ohne dass dabei bestritten werden müsste, dass die Akteure mit der Realität ihres Gegenübers rechneten. Von „Religion“ ist also sowohl in *substantialer* als auch in *relationaler* Weise die Rede, als Klasse von Beobachtungen, die durch die *Bezugnahme auf ein Gegenüber* jenseits der Erfahrungswelt definiert ist – das im konkreten Fall auch konzeptualisiert und theologisch interpretiert wird. Mit der nötigen Umsicht ist es möglich, Unterschiede und Gemeinsamkeiten von praktischen und reflexiven Bezugnahmen auf solche Gegenüber als „Religion“ zu analysieren.<sup>18</sup> Salopp gesagt, geht es darum, zu wissen, was wir tun, wenn wir Äpfel und Birnen vergleichen – und sei es anhand eines neuzeitlichen Konzepts von Obst, um im Bild zu bleiben.

Anders als der Religions- ist der Bildungsbegriff in dieser Hinsicht weniger eingehend diskutiert worden. Das mag einerseits daran liegen, dass „Bildung“ nicht so einfach aus der deutschen Sprache in andere Wissenschaftssprachen übersetzbar ist und sich bestimmte Probleme der Verwendung des Bildungsbegriffs, von denen unten die Rede sein wird, beim englischen ‚education‘ oder französischen ‚éducation‘ *prima facie* nicht stellen (dass die Übersetzbarkeit bei „Religion“ vermeintlich als gegeben erscheint, tatsächlich aber auch zu Schwierigkeiten führt,

<sup>16</sup> Vgl. Tanaseanu-Döbler/Döbler 2012, 2 (mit weiterer Literatur); zusammenfassend Gemeinhardt 2017, 170. Ähnlich definiert Rüpke 2016, 19 Religion „als das situative Einbeziehen von Akteuren (ob sie nun als Göttliches oder Götter, Dämonen oder Engel, Tote oder Unsterbliche bezeichnet werden), die in bestimmter Hinsicht überlegen sind. [Dabei] ist ihre Anwesenheit, ihre Mitwirkung, ihre Bedeutung für die jeweilige Situation nicht einfach unhinterfragbar gegeben.“ Etwas später bestimmt er Religion „als Ausweitung der jeweiligen Umwelten über die unmittelbar plausible soziale Umwelt lebender Mitmenschen und vielfach auch Tiere hinaus in spezifischer Form von Handlungsmacht, von Identitätsformulierung, von Kommunikation“ (a. a. O. 33). Zu beobachten sei regelmäßig das „hohe Investment in die Konstruktion zunächst unwahrscheinlicher Akteure als ‚Sozialpartner‘“ (ebd.). In diesem Sinne lässt sich argumentieren, dass der Streit um die (je subjektiv konstruierte) Wahrheit des (postulierten) Göttlichen nicht erst am Disput philosophischer Schulen zu beobachten ist, sondern bereits im Alltag gewöhnlicher, lebenspraktischer Plausibilität bedürftiger Menschen. Es ergibt sich daraus für Rüpke folgerichtig die – von ihm allerdings nicht eingehender behandelte Frage – „nach Formen religiösen Lernens und des Erwerbs religiösen Wissens“ (a. a. O. 24).

<sup>17</sup> Ausführlich zu Religion in der Antike jetzt Tanaseanu-Döbler 2018.

<sup>18</sup> Dies wird überzeugend begründet von Riesebrodt 2007; rezipiert und konkretisiert bei Tanaseanu-Döbler 2018, 1015–1017 et passim.

steht auf einem anderen Blatt). Andererseits steht der historische Vergleich jenseits offensichtlicher Analogien und Genealogien in der Bildungsgeschichte weniger im Fokus als in der Religionsgeschichte.<sup>19</sup> Hier setzt der vorliegende Beitrag an, indem er aus verschiedenen Perspektiven Schlaglichter auf kulturelle, soziale und politische Praktiken wirft, die übergreifend in vormodernen Kulturen zu beobachten sind – und dabei das besondere Potenzial des deutschen Begriffs Bildung auszuloten versucht. Dabei liegt das Augenmerk perspektivisch durchaus auf der Bedeutung von Bildungsprozessen für religiöse Praxis, die in vielen vormodernen Kontexten unlösbar mit anderen soziokulturellen Vollzügen verknüpft ist und daher teils nur analytisch von diesen unterschieden werden kann, teils aber auch schon von den zeitgenössischen Akteuren und Akteurinnen als ein besonderer Bereich sozialen und individuellen Lebens begriffen wurde. Wie man in eine Gesellschaft initiiert oder integriert wird, ob dies mit der Zugehörigkeit zu einer religiös konstituierten Gruppe oder einem Kult zusammenfällt oder die religiöse Affiliation einer eigenen Entscheidung bedarf<sup>20</sup>, wie man kompetent über Gott und die Welt kommuniziert, was man im Alltag wissen und am Festtag beachten muss, was man in religiösen Zusammenhängen sagen und was man auf keinen Fall sagen darf und vor allem: wo und von wem einem das beigebracht wird und ob Menschen im Feld religiöser Bildung überhaupt die entscheidenden Akteure sind – diesen Äpfeln und Birnen gilt im Folgenden das Augenmerk.

## 2. Religiöser und nichtreligiöser Bildungsbegriff

Werfen wir zunächst einen Blick auf die Ursprünge des Bildungsbegriffs.<sup>21</sup> Für diesen finden sich erste Belege bekanntlich bei Meister Eckhart (gest. 1328), einem dominikanischen Prediger, Mystiker und Scholastiker. Nach Meister Eckhart ist der Mensch nach Gottes Ebenbild geformt bzw. eben „gebildet“. Er findet sich freilich „entbildet“ vor, weil er aufgrund der Sünde die Gottebenbildlichkeit verloren hat, und kann zu seinem Ursprungszustand zurückkehren, indem er sich Gott wieder „einbildet“, bis hin zur „Überbildung“, der mystischen Einung mit Gott.<sup>22</sup>

---

<sup>19</sup> „Bildung und Religion“ im Titel können daher völlig unterschiedliche thematische Zuspitzungen ankündigen; vgl. z. B. die erziehungswissenschaftlichen Bücher von Dressler 2006 und Benner 2014 mit den altertumswissenschaftlichen Sammelbänden von Frateantonio/Krasser 2010 oder Gemeinhardt/Günther 2013 und der religionsgeschichtlichen Monographie von Melsbach 2007. Ähnliches gilt dann auch für die Beiträge innerhalb eines solchen Sammelbandes, wie sich beispielsweise an Ego/Merkel 2005 zeigt. Damit ist nichts über die Qualität der Beiträge oder Sammelbände als solcher ausgesagt, sondern lediglich das Desiderat einer für vergleichende Untersuchungen geeigneten Terminologie und Methodologie markiert.

<sup>20</sup> Dies diskutiert Zander 2016 als Spezifikum der europäischen Religionsgeschichte.

<sup>21</sup> Zum folgenden historischen Abriss vgl. Schröder 2012, 215–219; Schweitzer 2014, 28–34; umfassend zur Begriffsgeschichte Vierhaus 1972.

<sup>22</sup> Vgl. zu Eckhart zusammenfassend Lichtenstein 1971, 921 f.; Borst 2011, 40; Schröder 2012, 215.

Wir haben es also mit einem Relationsbegriff zu tun, der den kommunikativen Prozess von „Bildung“ ebenso umfasst wie deren Ziel. Durch den Bezug auf Gott ist der Begriff „Bildung“ bei Eckhart unzweifelhaft religiös konnotiert, ja mehr noch: Der Gedanke der Wiederherstellung der Gottesebenenbildlichkeit durch Wieder-Einbildung birgt eine ikonologische Pointe, die zugleich die Rede von „Bildung“ fest in der jüdisch-christlichen Tradition verankert.<sup>23</sup>

Von hier aus könnte man schließen, dass es einen nichtreligiösen Bildungsbegriff gar nicht gibt. Freilich ist Meister Eckhart zwar nach allem, was überlieferungsmäßig sicher festgestellt werden kann, der erste Zeuge für das deutsche Wort, nicht jedoch der *spiritus rector* des modernen Bildungsdiskurses. Ein verbreiteter Gebrauch des Bildungsbegriffs ist erst im späten 18. Jahrhundert zu beobachten, dessen Referenzdiskurs nicht die spätmittelalterliche Mystik, sondern der im protestantischen Pietismus prominente Gedanke der *imago dei* ist<sup>24</sup>, und dann tritt die ursprüngliche Bedeutungsebene bald in den Hintergrund: Nicht der Bezug auf Gott, sondern die Subjektivität des Menschen sei, so Bernhard Dressler, das Moment, das den modernen Bildungsbegriff auszeichne.<sup>25</sup> Bildung – so Reinhart Koselleck – ist „als neuzeitlicher Grundbegriff Ergebnis der Aufklärung und zugleich Antwort auf sie“<sup>26</sup>. Demnach wäre die Aufklärung als Wasserscheide zwischen Vormoderne und Moderne, damit aber auch zwischen religiösem und nichtreligiösem Bildungsbegriff aufzufassen. Das Zurücktreten des Bezugs auf (einen personalen) Gott ist denn auch charakteristisch für die Aufklärung, obwohl gerade im Alten Reich aufklärerische Impulse von christlichen Theologen kamen.<sup>27</sup> Nicht mehr auf die Zurückwendung zu – oder gar die Wiedereinbildung in – Gott zielt Bildung, sondern, so Dressler, „auf die Entwicklung einer Subjektivität, die in der Erschließung der Welt das Inkompatible, das Ganze *in seinen Differenzen*, zusammenzuhalten in der Lage ist.“<sup>28</sup>

Doch so eindeutig liegen die Dinge nicht. Zwischen dem späten Mittelalter und der frühen Moderne bestehen nicht nur Diskrepanzen, sondern auch Kontinuitäten. Die Vorstellung von Bildung als einer anthropologischen Grundkategorie, die auf eine lebensgeschichtliche, ja lebenslängliche Entwicklung zielt, ist auch schon vor der Aufklärung zu finden. So richtet sich der Blick konsequent auf den Men-

<sup>23</sup> Vgl. zum Verhältnis von Bildhaftigkeit und Bildung in Eckharts „Mystagogie“ Fröhling 2015, 150–159.

<sup>24</sup> Dazu vgl. Staats 2004; kritisch zur Vorstellung einer direkten Linie von Meister Eckhart bis zum neuzeitlich-aufklärerischen Bildungsdiskurs äußert sich auch Auffarth 2015, 304–308.

<sup>25</sup> Vgl. Dressler 2006, 20 f.

<sup>26</sup> Koselleck 1990, 19; vgl. auch Vierhaus 1972, 509. Zu den vorausgehenden Transformationen von Begriff und Praxis der Bildung in Deutschland vgl. Lachmann 2007 sowie Gemeinhardt 2018b.

<sup>27</sup> Vgl. Dressler 2019, 23: „So sehr religiöse Traditionen im Bildungsbegriff virulent sind, so ist doch zwischen seinen philosophischen und theologischen Begründungen zu unterscheiden.“

<sup>28</sup> Dressler 2006, 22.

schen, wenn der Humanist Erasmus von Rotterdam (gest. 1536) feststellt: „Menschen werden nicht geboren, sondern gebildet!“<sup>29</sup> Der hier zugrunde liegende Gedanke ist aber noch viel älter, er kommt bereits bei dem Philosophen Seneca (gest. 65 n. Chr.) in der frühen römischen Kaiserzeit zum Ausdruck: „Niemand wird als Weiser geboren, man wird es.“<sup>30</sup> Ihm sekundiert ein gutes Jahrhundert später der christliche Theologe Tertullian (gest. nach 220), der der Anhänglichkeit an einen nichtreligiösen Bildungsbegriff völlig unverdächtig ist: „Menschen werden nicht als Christen geboren, sie werden es.“<sup>31</sup> Auf solchen Beobachtungen aufbauend hat Theo Kobusch argumentiert, dass die Entwicklung einer „christlichen Philosophie“ in der Antike präzise auf die Entdeckung der Subjektivität hinausläuft: Ihre „einheitliche Bestimmung“ sei es, „das Selbst, das Subjekt, die Seele, den Geist, das Innere des Menschen zu bilden und zu stärken“.<sup>32</sup> Damit greife das Christentum eine Denktradition auf, die seit Platon bestanden und im spätantiken Neuplatonismus eine kreative Fortführung erfahren habe.<sup>33</sup> Die von christlichen und nichtchristlichen Philosophen geteilte Stoßrichtung sei gewesen, den Menschen dazu in die Lage zu versetzen, „sich seiner selbst inne werden zu können“.<sup>34</sup> Natürlich wird man zwischen spätantikem und modernem Denken Unterschiede in Rechnung stellen müssen; auch können „Bildung“ und „Philosophie“ nicht einfach in eins gesetzt werden, denn Bildung umfasst, wie noch zu explizieren sein wird, mehr und anderes als philosophische Reflexion. Dennoch sind solche Kontinuitäten über die Epochengrenze zwischen Vormoderne und Moderne hinweg nicht zu übersehen. Sie ermöglichen es, „Bildung“ als Oberbegriff für Denktraditionen, erzieherische Praktiken und deren Institutionalisierungen zu verwenden, und zwar diachron – in der Perspektive einer *longue durée* – und im Horizont der Frage, wie sich Religiöses und Nichtreligiöses in dieser Geschichte den Vorstellungen und Konzeptionen von Bildung zuordnen lassen.

Eine sich durchziehende Linie bei Meister Eckhart, den Aufklärern und Humanisten, aber auch schon bei frühchristlichen Theologen ist nach dem eben Ausgeführten das Moment des *Werdens des Selbst* und der Herausbildung des Bewusstseins des Menschen von sich selbst. Daraus folgt einerseits die grundsätzliche *Unabschlussbarkeit* von Bildungsprozessen – salopp gesagt: mit sich selbst ist man nie fertig –, und damit hängt andererseits der Aspekt der *Relationalität* zusammen: Von Prozessen der Bildung, d. h. der Formung von Identität, ist in ganz unterschiedlichen Kontexten und schon seit Jahrtausenden die Rede, und diese Kontexte spielen eine entscheidende Rolle für die Selbst- und Fremdwahr-

---

<sup>29</sup> Erasmus von Rotterdam, *De pueris statim ac liberaliter instituendis* (31,21 Margolin): *homines non nascuntur, sed finguntur.*

<sup>30</sup> Seneca, *De ira* 2,10,6 (166 Rosenbach): *neminem nasci sapientem sed fieri.*

<sup>31</sup> Tertullian, *Apologeticum* 18,4 (FC 62, 148,11 f. Georges): *fiunt, non nascuntur Christiani.*

<sup>32</sup> Kobusch 2006, 64.

<sup>33</sup> Vgl. Kobusch 2006, 19.

<sup>34</sup> Kobusch 2006, 84.