

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“ (σοφοί 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, ἡγάσας, 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 Thukydidēs 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 einpfropfen 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.

republikanischen Ursprüngen den Christen, neue Verwertungszusammenhänge dafür zu schaffen.⁶⁷ Besonders Bischöfe eigneten sich vielfach das catonische Ideal des „*vir bonus dicendi peritus*“ an, meist vermittelt durch eine christliche Neuinterpretation der traditionellen *eloquentia* und *pietas*.⁶⁸

Dass christliche Autoren seit dem 4. Jahrhundert beachtliche Kreativität in die Entwicklung eines neuen rhetorischen Diskurses investierten, hat Averil Cameron (1991) als Teil eines komplexen Transformationsprozesses beschrieben.⁶⁹ Um ihre Botschaft erfolgreich zu vermitteln, hatten christliche Prediger, Lehrer und Autoren keine Alternative zur Schulrhetorik:

„The development of Christianity coincided exactly with the technologizing of rhetorical education, which was in fact virtually the only form of education available. From the first century on, a growing body of rhetorical theory came into existence, which, together with practical exercises, formed the main educational fare. With this rival body of knowledge, which was also in most cases the source of their own conceptual training, Christians had no choice but to engage. The problem was that the theory and practice of rhetoric not only informed the attitudes and tastes of every educated person; they also provided the only frame within which the truly paradoxical nature of the faith could be put into words at all“ (86).

Jenseits der Frage nach dem „Verhältnis“ oder dem „Konflikt“ von Christentum und antiker Bildung sei nach der Kontrolle über den Diskurs zu fragen, mit dem übergreifende gesellschaftliche und religiöse Leitbilder etabliert wurden (139); das Paradigma hierfür sei die christliche Hagiographie, die keineswegs eine intellektuelle Mangelerscheinung sei:

„One of the greatest advantages of Christian over pagan literature was precisely this, that it could and did break out of the mold of traditional elite culture and develop types of writing that could be diffused far more widely, and yet did not lose the essential appeal to the elite audience“ (147).

⁶⁷ PACK 1989, 243f.: „Gerade die Vagheit der vormals durch Rekurs auf eine wie selbstverständlich vorgegebene soziopolitische Wirklichkeit gefüllten rhetorischen Theorie und ihres Vokabulars, eine Offenheit, die schon unter den gewandelten Bedingungen der Kaiserherrschaft einem Quintilian oder Tacitus ernsthaftes Kopfzerbrechen bereitet hatte, machte die christliche ‚Usurpation‘ dieser Hohlform so leicht, setzte freilich dann auch dem Versittlichungspostulat, das mit der christlichen Inanspruchnahme statuiert war, alsbald seine eigenen Grenzen.“

⁶⁸ Vgl. Av. CAMERON 1991, 135: „In the revived urban culture of the fourth century, Christian bishops succeeded to the place of the epideictic orators of the Second Sophistic.“

⁶⁹ Av. CAMERON 1991, 30: „By the fourth century A.D., however, the situation has significantly changed: the civil and the military are now separated; an increase in the number of government posts has opened up the elite and confused the old demarcation lines; the traditional culture is challenged by an alternative, Christian one; and an alternative, institutionalized elite has come into being in the persons of Christian bishops. It can be seen that in such a context Christian ideas and Christian discourse have been able to penetrate various levels of society and to generate a universalizing impetus.“

Die Begeisterung römischer Adliger für asketische Literatur und Lebensentwürfe zeige eine parallele Entwicklung, die Cameron als „Rhetoric of Paradox“ bezeichnet: Die christliche Literatur verband die höchsten Kunstformen der antiken Bildung mit den skurrilsten Ausprägungen von christlicher Frömmigkeit und konnte daher sowohl die Schulbildung unbefangen in Anspruch nehmen als auch im Namen christlicher Einfachheit dagegen wettern. Erst die justinianische Religionspolitik habe diese Polarität beseitigt – zum Nachteil auch der Christen, da im Zuge dieser Entwicklung auch die antiken Bildungsinstitutionen einen gravierenden Niedergang erlebten (206f.).

Eben auf die *Institution* Schule und ihre Bedeutung für das antike Christentum hat Christoph Marksches (2002) hingewiesen.⁷⁰ In Aufnahme der Harnack'schen Forderung, die Institutionen als historisches Grundgerüst zu studieren, und unter Rückgriff auf einen nicht durch juristische Normen, sondern durch soziale Dynamik definierten Institutionenbegriff (99) behandelt Marksches die Frage nach einem pagan-religiösen Charakter des (Elementar-) Unterrichts und nach dem christlichen Umgang damit, sodann die „Bedeutung des paganen Bildungskanons für die Christen und ihre Bildungsinstitutionen“ (108) und schließlich die Folgen dieser Beobachtungen für das Entstehen einer christlichen Theologie, vor allem mit Bezug auf Justin und Origenes, die als philosophische Lehrer in Analogie zu paganen Zeitgenossen erscheinen. Besonders die ersten beiden Fragenkreise sind in der vorliegenden Untersuchung aufzugreifen. Eine Christianisierung des paganen Bildungskanons wird freilich im Westen (und, abgesehen von Origenes, auch im Osten) nur sporadisch – und dann meist in rein theoretischer Perspektive wie in Augustins Frühwerken zu den *liberales disciplinae* – erkennbar. Die Beobachtungen zum Elementarunterricht werfen jedoch in der Tat elementare Fragen auf: Die Institution Schule war inhaltlich wie durch die Einbindung in das gesellschaftliche Leben pagan geprägt – warum führte dies nicht zur Gründung einer alternativen Schule? Marksches' Erklärung lautet:

„Vermutlich setzt die von uns immer wieder implizit vorausgesetzte Erwartung, daß Christen dem paganen Charakter des Elementarunterrichts mit aufrechem Widerstand hätten begegnen müssen, einen höheren individuellen Christianisierungsgrad bei den Anhängern der neuen Religion voraus, als er in der Kaiserzeit vorhanden war“ (106).

Genau diesem Aspekt hat die Mannheimer Althistorikerin Karen Piepenbrink ihre Habilitationsschrift mit dem Titel „Christliche Identität und Assimilation in der Spätantike“ (2005) gewidmet. Ausgehend von der Beobachtung, dass die von Zeitgenossen geäußerte „massive Kritik an der ‚Verweltlichung‘ der Kirche... vorrangig aus einer – mehr oder weniger ausgeprägten asketischen

⁷⁰ Vgl. demnächst Christoph MARKSCHIES, *Kaiserzeitliche christliche Theologie und ihre Institutionen. Prolegomena zu einer Geschichte der antiken christlichen Theologie*, Tübingen 2007 (im Druck).

Perspektive formuliert“ wird (15), fragt Piepenbrink, wie sich der Prozess der Differenzierung und Assimilierung christlicher und paganer Identitäten religionsgeschichtlich beschreiben lässt (17). Dabei sollen einlinige Erklärungsmuster wie Robert Markus' These einer „Desäkularisierung“ oder Gnilkas Modell der „Chrêsis“ antiker Kulturgüter vermieden werden⁷¹; statt dessen soll „die Situation ‚durchschnittlicher‘ Christen“ unter der Fragestellung in den Blick kommen, „ob und wie die Relation von ‚christlich‘ und ‚nichtchristlich‘ behandelt und ausdrücklich als diffizil markiert wird“ (20).⁷² Jedoch geht gerade der Abschnitt über Bildung (340–391) nur cursorisch auf die Elementar- und die Grammatikschule ein (341–343); die Autorin konzentriert sich neben der in den öffentlichen Schulen gerade nicht gelehrt Philosophie auf die Rhetorik, die Sache weniger Angehöriger gesellschaftlicher Eliten war (372–381). Weiterführend ist die Erkenntnis, dass zwar einerseits pagane Bildung als „konvertierbar“ angesehen werden kann, die Notwendigkeit einer solchen Konvertierung aber davon abhängt, „in welchem Grade der jeweilige nichtchristliche Gegenstand als pagan im Sinne einer religiösen Konnotation verstanden wird“ (395). Darüber hinaus ist zu überlegen, ob ein „heidnischer“ Gesprächspartner oder Korrespondent in jedem Fall als „Heide“ anzusehen ist oder ob in bestimmten Kommunikationszusammenhängen die religiöse Unterscheidung keine Rolle spielt, ob Bildung also gerade da verbindend wirken kann, wo Religion trennen müsste.

2.3. Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung

Die Beantwortung der aufgeworfenen Fragen erfordert ein Vorgehen, das im Anschluss an die skizzierten Ansätze in der gegenwärtigen Forschung sozial- und literaturgeschichtliche Aspekte mit kirchen- und theologiegeschichtlichen Perspektiven verbindet. Ein solches Vorgehen wird in neuerer Zeit verschiedentlich gefordert, jedoch nur allmählich praktiziert. Dabei ist nicht – wie bei Ellspermann, Gnilka u.a. – nach den Positionen von „Kirchenvätern“ zu fragen, vielmehr muss der normative Anspruch, den der Begriff des „Vaters“ transportiert, zugunsten der Einordnung dieser Theologen in ihr soziokultu-

⁷¹ Nach PIEPENBRINK 2005, 394 wird bei Gnilka „eine Systematik [suggeriert], die in den Auffassungen einzelner Kirchenväter auftreten kann, die aber nicht auf die Reflexionen zutrifft, welche sich mit den Problemen der Majorität der Christen beschäftigen und auf deren Haltungen und Vorstellungen Bezug nehmen. Auch setzen sie letztlich eine Entschiedenheit, wenn nicht gar Kompromißlosigkeit im Umgang mit der Umwelt voraus, die für die Mehrzahl der spätantiken Christen nicht realistisch ist.“

⁷² Dies ist geradezu ein Gegenentwurf zu GIGON 1966, 8: „So sehr wir [die ‚kleinen Leute‘] sub specie aeternitatis respektieren, so sehr muss auch gelten, dass nicht der schlichte Glaube der Handwerker und Freigelassenen die geschichtliche Kraft des Christentums ausgemacht hat, sondern der Wille, den Gebildeten eine christliche Bildung und den Philosophen eine christliche Theologie zu geben.“

relles und literaturgeschichtliches Umfeld zurückgestellt werden.⁷³ Auch wird vorwiegend von „Christen“ und „Christentum“, nur in konkret definierten Zusammenhängen von „Kirche“ gesprochen, insofern es bei der Frage nach Schulbildung nur selten um einen kirchlichen Diskussionsprozess im Sinne einer institutionellen Selbstreflexion geht (so etwa bei der Frage, wie gebildet Prediger – als berufene Verkündiger des Evangeliums – sein dürfen; s.u. S. 307–320). Die spätantike Kirche als Institution hat erstaunlich wenig zu Bildungsfragen gesagt und entschieden. Ein Bischof wie Augustin oder Ambrosius ist natürlich nicht als Privatmann zu betrachten, wenn er sich zu Bildung äußert, doch wurden Bildungsfragen erst am Ende der Spätantike durch Synodalkanonien und Dekrete römischer Bischöfe (Siricius, Gelasius, Gregor) bearbeitet. Die christliche Thematisierung von Bildung in der Spätantike ist vielmehr in den komplexen Prozess der Ausbreitung und der gesellschaftlichen sowie kulturellen Integration des Christentums einzuzeichnen; insofern versteht sich die vorliegende Untersuchung auch als Beitrag zu einer religions- und kulturgeschichtlichen Betrachtung des antiken Christentums.

Diese Ausrichtung der Untersuchung impliziert spezifische Vorentscheidungen, die im Folgenden zu erläutern sind. Gegenstand ist die antike Schulbildung samt ihrer Inanspruchnahme und Reflexion durch das Christentum; es geht also nicht um die Katechese in der Familie⁷⁴, auch nicht um diejenige innerhalb der Gemeinde, die parallel zur Schule stattfand, und auch nicht um die Lehrer, die solche innergemeindliche Unterweisung durchführten.⁷⁵ Ebenso taucht unter den literarischen Formen und Diskursen, die analysiert werden, nicht die Exegese auf: Dass grammatische und rhetorische Methoden der Textinterpretation rezipiert wurden, ist bekannt⁷⁶; interessant ist im vorliegenden Zusammenhang weniger die Kommentarliteratur an sich als die Schriftauslegung als innovative Füllung traditioneller, auch von „Heiden“ verwendeter Gattungen, so besonders der Epistolographie.

Von „Heiden“ (ἔθνη, *gentiles* bzw. *pagani*) ist in den Quellen natürlich aus der Perspektive der Christen die Rede. In diesem Kontext handelt sich um einen pejorativ und religiös konnotierten, also *normativen* Begriff für alle

⁷³ Vgl. Av. CAMERON 1998, 666: „Traditionally, such writers have been studied under the heading of ‚patristics‘, separately from secular culture or general history. Such a division is questionable. Historians of the period can no longer ignore ‚patristic‘ sources, least of all cultural historians. In turn, theologians have become more interested in literary issues, the act and manner of writing.“

⁷⁴ Dazu M. GÄRTNER 1985 mit der voraussetzungsreichen These: „Die christliche Erziehung in den Familien gewann für die Kirche eine besondere Bedeutung dadurch, daß ihr die Aufgabe zugewiesen wurde, den verhängnisvollen Einflüssen des profanen Unterrichts entgegenzuwirken“ (135, mit SCHOLL 1964, 512); das dürfte so allgemein kaum zu belegen sein.

⁷⁵ Zu christlichen Lehrern im 2. Jh. vgl. NEYMEYR 1989; eine Untersuchung für die Spätantike, die Personen wie Didymus, aber auch Hieronymus zu berücksichtigen hätte, fehlt.

⁷⁶ Dazu YOUNG 1997 sowie SCHÄUBLIN 1992; DERS. 2004.

Nichtchristen, der im Grunde erst durch die kaiserliche antipagane Gesetzgebung im späten 4. und frühen 5. Jahrhundert präzise umrissen wird. Nicht zufällig finden sich erst in dieser Zeit Ansätze, im Gegenzug zum sich konsolidierenden Christentum eine dezidiert „heidnische“ Theologie zu entwerfen (vor allem in Macrobius' wohl 431 abgefassten *Saturnalia*).⁷⁷ Von „paganer“ Schulbildung zu sprechen ist aber *deskriptiv* gerechtfertigt, insofern damit der nicht christliche, aus einer bestimmten Perspektive kritikwürdige Charakter der dort behandelten Texte gemeint ist. Ein religiöser Charakter ihres Unterrichts entsprach zwar nicht dem Selbstverständnis der antiken Lehrer, wurde der Schule aber eben von den Christen – wiederum innerhalb spezifischer Diskurse – zugeschrieben (von Nichtchristen nur bei der prominenten Ausnahme Julian). Von der antiken als einer „paganen“ Schule zu sprechen bedeutet daher, dass die vorliegende Untersuchung das Verhältnis der Angehörigen einer bestimmten Religion – eben des Christentums – zu einer Institution ihrer soziokulturellen Umwelt thematisiert. Die Unterscheidung zwischen christlich und pagan („heidnisch“) findet hier also heuristisch, nicht normativ Verwendung: Sie hält die in der Spätantike gewiss fließende, aber in den Quellen in Anspruch genommene Differenz von Christen und „Heiden“ präsent und ist zugleich jeweils auf ihre Anwendbarkeit auf konkrete Texte und Diskurse kritisch zu überprüfen.⁷⁸

Die Untersuchung ist räumlich und zeitlich begrenzt: Sie behandelt die westliche („lateinische“) Hälfte des Imperium Romanum in der Spätantike, unter Einbezug von deren Vorgeschichte im 2. und 3. Jahrhundert. Wie jede Epochenabgrenzung, so hängen auch Beginn und Ende der Spätantike von den jeweils gewählten Parametern ab: Im Fall der Bildung kann zwar von einer Kontinuität der Schulinstitutionen in der gesamten römischen Kaiserzeit ausgegangen werden, die Literaturproduktion nimmt aber im 3. Jahrhundert deutlich ab, sowohl in Bezug auf die „heidnische“ (römische) Literatur als auch auf das Schrifttum lateinischer Christen, das nach einer ersten Blüte

⁷⁷ Nach MARKUS 1974, 8 entsteht am Ende des 4. Jh.s eine Frontstellung römischer Literaten gegen das Christentum, bei der es nicht um eine „confrontation of religions“, sondern um eine „confrontation of cultures“, also um den Anspruch auf wahre *romanitas* geht.

⁷⁸ Zur Verdeutlichung wird „heidnisch“ in Anführungszeichen gesetzt.- Aus religionswissenschaftlicher Perspektive handelt es sich bei Selbstbeschreibungen, die eine Differenz zu den „Heiden“ statuieren, natürlich um heuristisch nur bedingt brauchbare Konstrukte (vgl. VON STUCKRAD 2002). Aufgrund der vielfältig belegten Formen von religiösen Mehrfachmitgliedschaften „die singularisierende Einteilung religiöser Konfessionen insgesamt hinter sich [zu] lassen“ (202), würde aber zur Verwischung sämtlicher Grenzen führen, ohne dass damit erklärt wäre, wie solche „rhetorischen Diskurse“ in konstruktivem Sinne identitätsstiftend wirken konnten – was sie zweifellos taten, und sei es im Sinne regulativer Ideen, was „christlich“ sei! Zur Leistungsfähigkeit solcher religionsgeschichtlichen Fragestellungen vgl. demnächst Peter GEMINHARDT, Die religionsgeschichtliche Erforschung der Spätantike: Das Christentum, in: VuF 52 (2007) [im Druck].

von Tertullian bis Cyprian mit Arnobius und Laktanz im 4. Jahrhundert einen Neubeginn erlebt.⁷⁹ An der „Blütezeit der lateinischen Literatur“ zwischen 350 und 430 n. Chr.⁸⁰ partizipierten christliche Autoren in reichem Maße, so dass es missverständlich ist, für diese Zeit von einem „Gegeneinander“ paganer und christlicher Literaturen zu sprechen, dem ein „Nebeneinander“ bis in die Zeit Konstantins vorausgegangen und ein „Miteinander“ in den „barbarischen“ Reichen gefolgt sei.⁸¹ Eher wird man die genannte Blütezeit als „Achsenzeit“ der christlichen Bildungsdiskussion ansehen müssen, in der zwar das Gegeneinander als Problem erkannt, durch das unhintergehbare Miteinander von paganer und christlicher Literatur aber erst in ganzer Schärfe gestellt war. Demgegenüber bringt das 6. Jahrhundert mit dem institutionellen Niedergang der antiken Bildungsinstitutionen auch die Bildungsdiskussion der Spätantike zu einem Ende; auf die „Klassiker“ wird bedauernd zurückgeblickt (so Gregor von Tours). Als „Spätantike“ gilt also die Zeit vom Beginn des 4. bis zum 6. Jahrhundert (doxographisch: von Arnobius und Laktanz bis zu Cassiodor).

In dieser Zeit wird nicht nur politisch die Zerteilung des Imperium Romanum unausweichlich, es manifestiert sich auch eine unterschiedliche kulturelle Entwicklung. Hatten griechischsprachige Autoren schon zuvor wenig lateinische Literatur rezipiert, hatte die hellenistische Schule nie das Lateinische im Standardrepertoire geführt, so geht seit dem 3. Jahrhundert auch im lateinischen Sprachraum die Kenntnis des Griechischen rapide zurück.⁸² Das bilinguale Bildungsideal hält sich noch bis ins 6. Jahrhundert, wie die *Vita Fulgentii* zeigt, und Angehörige der Bildungselite Roms lasen immerhin Griechisch (so Ambrosius, Hieronymus und Rufin). Der literarische Diskurs vollzieht sich jedoch sprachlich eindimensional: Zwar beruft sich z.B. Hieronymus verschiedentlich auf Cicero und Demosthenes als rhetorische Archetypen – Einfluss durch Zitate und Anspielungen hat aber nur der Lateiner. Übersetzungsleistungen von Christen richten sich im Wesentlichen auf christliche Literatur; So wird das ungeheure Kommentarwerk des Origenes von Rufin und Hieronymus übertragen, die *Vita Antonii* gleich von zwei Autoren und das Werk des Didymus von Alexandrien über den Heiligen Geist durch Ambrosius und wiederum Hieronymus. Die Klassiker, auf die sich Christen wie „Heiden“ gemeinsam beziehen und die in Grabinschriften wie in Briefen zur (wechselseitigen) Versicherung von Bildung dienen, sind dagegen die lateinischen Dichter und Rhetoren der späten Republik. Sowohl synchron – in Be-

⁷⁹ Zu Abbrechen der paganen Literaturproduktion zwischen 239 und 283 n. Chr. vgl. FUHRMANN 1994, 44; zur Abgrenzung der Spätantike vgl. aaO. 13–18; HERZOG 1989, 38–44; DEMANDT 1989, XVII.

⁸⁰ DÖPP 1988; dass die Spätantike eine literaturgeschichtliche Epoche *sui generis* darstellt, bezeugt neben den Arbeiten von FUHRMANN (1967; 1994) Band IV des „Neuen Handbuchs der Literaturwissenschaft“ (Hg. v. Lodewijk J. ENGELS/Heinz HOFMANN, Wiesbaden 1997).

⁸¹ So FUHRMANN 1994, 392.

⁸² Maßgeblich zur Kenntnis des Griechischen im Westen des Reiches: COURCELLE 1948.

zug auf den literarischen Diskurs der Gegenwart – als auch diachron – hinsichtlich der Stilvorbilder und Quellen für Zitate – ist also der lateinische Westen des Imperiums als einheitlicher Kulturraum anzusehen; das schließt keineswegs aus, dass es Kontakte zum Osten gab, rechtfertigt aber das Vorhaben, die Rezeption und Reflexion der antiken Schulbildung seitens der Christen in diesem spezifisch begrenzten Kontext zu beleuchten.

Dafür kommt eine Fülle von literarischen Gattungen und Diskursen in Frage, so dass die vorliegende Untersuchung prinzipiell keinen Anspruch auf Vollständigkeit des zu behandelnden Materials erheben kann und dies angesichts der verdienstvollen Vorarbeiten (s.o.) auch gar nicht will. Das gilt besonders für grundsätzliche hermeneutische Erwägungen christlicher Theologen zur antiken paganen Bildung, die in systematischer Auswahl zur Sprache gebracht werden (Kapitel III.5.). Dagegen sollen Textsorten herangezogen werden, die bisher in der Forschung zum christlichen Bildungsverständnis nur selten berücksichtigt oder nicht zueinander in Beziehung gesetzt wurden: Gemeint sind Grab- und weitere Inschriften als Quellen zur öffentlichen Darstellung konkreter Biographien, Briefe als Medium freundschaftlicher Kommunikation, aber auch des exegetischen Austauschs, schließlich hagiographische Texte als Dokumente des vielgestaltigen Prozesses der Entwicklung christlicher Leitbilder in Aufnahme von und Abgrenzung zu antiken biographischen Mustern (Kapitel III.2.).⁸³ Einzugehen ist auch auf Kirchenordnungen als Niederschlag der Erwartungen, die an christliche Amtsträger gerichtet wurden, sowie auf die Diskussion der rhetorischen Formkultur in Bezug auf die Gestaltung der Predigt (Kapitel III.3.); ebenso sind theoretische Reflexionen über Bildung und den Lehrberuf zu den erhebbaren Daten über Christen als Lehrer an paganen Schulen ins Verhältnis zu setzen (Kapitel III.4.). Auch mit diesem erweiterten Fokus wird kaum die „Situation ‚durchschnittlicher‘ Christen“ erfasst⁸⁴, doch methodisch führt dieser Ansatz über die Selbstdarstellung der christlichen Autoren hinaus: Gefragt wird nicht nur und nicht zuerst, was Christen *meinten*, wie man mit antiker Bildung verfahren sollte, sondern in welcher Weise Bildung die Kommunikation von Christen miteinander und mit „Heiden“ tatsächlich prägte – und an welchen Stellen diese Unterscheidung gar nicht sinnvoll einzuziehen ist.

⁸³ Ein weiterer, an einschlägig ausgewiesenen Autoren und möglichen Rezipienten freilich eingegrenzter Aspekt wäre die (Bibel-) Dichtung *von* Christen; vgl. dazu die wichtigen Studien von HERZOG 1975 und KARTSCHOKE 1975 (über die Spätantike hinausreichend) sowie FONTAINE 1981 und KIRSCH 1989; aus neuester Zeit Th. GÄRTNER 2004 und die exemplarische Untersuchung von JAKOBI 2005 zu Proba; knapp HAGENDAHL 1983, 66–74.

⁸⁴ So die – von ihr selbst nicht konsequent eingelöste – Forderung von PIEPENBRINK 2005, 20 (vgl. Hans Reinhard SEELIGER, in: ThQ 186, 2006, 213–229, hier 216–218).

3. Aufriss der Untersuchung

Die materiale Untersuchung wird in drei großen Schritten vorgehen:

- Das sachliche Fundament für die Frage nach der Bedeutung von Schulbildung für das antike Christentum legt Teil I, der im Gespräch mit der altertumswissenschaftlichen Forschung eine Zusammenfassung des Kenntnisstandes zum Schulwesen der Spätantike unternimmt, der sich gegenüber der Darstellung von Marrou (s.o.) in manchen großen Zügen und vielen Einzelheiten verändert und erweitert hat. Dabei wird darzulegen sein, was im Folgenden unter „Schule“ (einschließlich von Lehrstoff und -personal sowie der gesellschaftlichen Bedeutung der Schulbildung) verstanden wird.
- Die apologetische und innerchristliche Bildungsdiskussion beginnt im Westen des römischen Reiches mit Tertullian, Minucius Felix und Cyprian. Für eine Zeit, in der die Liturgie- und Korrespondenzsprache der römischen Gemeinde Griechisch war, sind über die lateinischsprachige Literatur hinaus auch im Westen wirkende, Griechisch schreibende Theologen wie Justin, Tatian, Hippolyt und Irenäus zu berücksichtigen, um die frühchristliche Auseinandersetzung mit der antiken Schulbildung nachzuzeichnen. Da sozialgeschichtliche Daten für jene Zeit, wenn überhaupt, dann beschränkt auf einzelne Städte oder Regionen zu erheben sind – wie für das Karthago Tertullians –, legt sich hier ein Vorgehen nach Autoren nahe.
- Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt – entsprechend den o.g. Abgrenzungen – auf dem Christentum in Rom und den westlichen Provinzen des römischen Reiches vom 4. bis 6. Jahrhundert, dem sich der dritte und umfangreichste Teil widmet. Hier ist einleitend auf die gesellschaftliche Integration des Christentums in nachkonstantinischer Zeit einzugehen, einschließlich der Frage, inwieweit hinsichtlich des Streits um den Victoria-Altar in Rom (384) und der Usurpation des Eugenius (392–394) von einer Auseinandersetzung zwischen Christen und „Heiden“ gesprochen werden kann. In vier thematischen Querschnitten (s.o. S. 24) ist sodann nach der Rezeption von Bildung durch Christen in Epigraphik, Epistolographie und Hagiographie zu fragen, weiterhin nach der Tätigkeit von Christen als Prediger und als Lehrer (ausgehend vom Lehrverbot Julians) und abschließend nach der theologischen Reflexion der antiken Bildung und ihrer Institutionen, was auch die Frage nach hermeneutischen Modellen der Aneignung und Kritik von Bildung umfasst.

Das thematisch orientierte Vorgehen bringt es in diesem Teil mit sich, dass nur sporadisch fortlaufende Interpretationen einzelner Werke vorgelegt werden (etwa zu Augustin, *De doctrina christiana* IV).⁸⁵ Vielmehr werden die Auto-

⁸⁵ Es wird auch darauf verzichtet, antike Autoren nach „Typen“ ihres Umgangs mit Bildung zu gruppieren. LAITNER 1950, 49f. unterscheidet strikte Bildungsgegner (Epiphanius,

ren und Texte aus dem 4. bis 6. Jahrhundert grundsätzlich als Teilnehmer an einem übergreifenden Diskurs in den Blick genommen, der durch das Gegenüber zu den antiken römischen Bildungsinstitutionen konstituiert wird. Unterstellt wird damit nicht eine verborgene innere Einheit der christlichen Theologie der Spätantike, wohl aber ein kulturelles Kontinuum, das durch die institutionelle und inhaltliche Konstanz der antiken Bildung (wie im ersten Teil darzustellen sein wird) gewährleistet wird und auf das christliche Autoren von Laktanz bis zu Caesarius von Arles gleichermaßen als Gesprächsgrundlage innerhalb des Christentums und mit den „Heiden“ zugreifen. Diese Gesprächsgrundlage fiel weg, als im 6. Jahrhundert mit einiger Verzögerung nach dem Fall der römischen Herrschaft in den Provinzen auch das Schulwesen einen sukzessiven Niedergang erlebte; trotz ganz unterschiedlicher Bewertungen dieses Prozesses markieren Cassiodor, Gregor von Tours und Gregor I. gemeinsam den Punkt, an dem die römischen Bildungsinstitutionen kein Bestandteil der christlich gewordenen Welt des Mittelmeerraumes mehr waren. Im Schlussabschnitt wird die christliche Bildungsrezeption und -kritik innerhalb der markierten zeitlichen und räumlichen Grenzen noch einmal zusammengefasst, bevor abschließend Perspektiven über die Grenzen der Untersuchung und über die Grenzen der Patristik als theologischer Disziplin hinaus ausblicksweise benannt werden. Ob aus dem ebenso widerspruchsvollen wie auch fruchtbaren „Miteinander und Gegeneinander von Antike und Christentum... noch einmal Deutungskriterien und Maßstäbe für eine Welt erwachsen [können], die sich in Sinn- und Maßlosigkeit verliert“⁸⁶, sei angesichts der Grenzen der vorliegenden Untersuchung nur gefragt. Wohl aber stellt die Rezeption und Reflexion der antiken Bildung ein Paradigma der Inkulturation des Christentums in eine nichtchristliche Umwelt dar – und könnte damit auch für die Rolle von Christentum und Kirche in der modernen Bildungslandschaft von Erkenntniswert sein.

Lucifer von Calaris, die syrische *Didascalía*), gebildete Gegner (Tertullian, der späte Augustin), bildungsoffene Theologen (Hieronymus, der frühe Augustin, Basilius) und Verteidiger der klassischen Bildung (Clemens von Alexandrien, Origenes, Euseb von Caesarea, Gregor von Nazianz und Gregor von Nyssa). Bei näherem Hinsehen ergibt sich freilich eine solche Varianzbreite von „Typen“, dass ein Vorgehen nach literarischen Gattungen und Diskurszusammenhängen mehr Präzision bei der Einordnung verspricht.

⁸⁶ Hans-Dieter BETZ, Antike und Christentum, in: RGG⁴ 1 (1998), 542–546, hier 546.

Kapitel I

Die Bildungsinstitutionen der römischen Kaiserzeit

1. Die Organisation des antiken Schulunterrichts

Die Dauerhaftigkeit der antiken Bildung und ihrer Institutionen ist oft notiert worden. Die Römer der späten Republik und frühen Kaiserzeit übernahmen die hellenistischen Bildungsinstitutionen bruchlos – „Hellas, im Kampfe bezwungen, besiegte den wilden Sieger und brachte dem bairischen Latium die Künste.“¹ In der westlichen Reichshälfte blieb das Bildungswesen bis zum Untergang des Imperiums im 5. Jahrhundert, im Osten bis in die Zeit Justinians weitgehend unverändert erhalten. Ob man nun das 3. Jahrhundert als „Reichskrise“ oder lediglich als „Zeit vielfältigen, teilweise auch beschleunigten Wandels“² betrachtet: Es ist unbestritten, dass die Bildungsinstitutionen den Übergang von der Antike zur Spätantike unbeschadet überdauerten.³

Jedoch hat die ältere Forschung aus dieser diachronen Kontinuität zu schnell eine strukturelle Synchronität gefolgert, wonach die für einige Orte bezeugte dreistufige Organisation des Schulsystems grundsätzlich für das gesamte Imperium als gegeben vorauszusetzen sei. Neuere Untersuchungen (s.u. S. 29–33) zeigen, dass nur mit Vorsicht lokal gebundene Beobachtungen auf andere Orte zu übertragen sind. Auch besteht zwischen pädagogischen Konzepten und dem archäologisch und epigraphisch zu eruiierenden Unterrichtsgeschehen nicht notwendig Deckungsgleichheit. Schließlich haben Alan Booth und – ihm folgend – Robert Kaster mit guten Gründen in Frage gestellt, dass ein Schüler, der die „höhere“ Schulbildung (Grammatik und Rhetorik) genossen habe, zuvor selbstverständlich auch die Elementarschule durchlaufen habe. Im Folgenden ist daher zu fragen, welches Bild des antiken Schulsystems sich aus der neueren Forschung ergibt, von welcher institutionellen und inhaltlichen Grundlage die Untersuchung also auszugehen hat.

¹ Horaz, ep. II 1,156f.: „*Graecia capta ferum victorem cepit et artes / intulit agresti Latio*“ (Üb. SIMON, 275); vgl. VÖSSING 2003, 465. Zur hellenistischen Schule vgl. VEGGE 2006, 3–340.

² So WITSCHEL 1999, 11, der zwischen 250/60 und 280/90 außerordentliche ökonomische Schwierigkeiten (375), aber keine „generelle Umwälzung der römischen Sozialordnung“ konstatiert (133); anders z.B. FUHRMANN 1994, 23: „Diese Welt des Wohlstands und des sozialen Ausgleichs brach vor der Mitte des 3. Jahrhunderts katastrophenartig zusammen.“

³ Vgl. FUHRMANN 1994, 82 und bereits KIRSCH 1988, 6.

1.1. Das klassische Modell des „dreigliedrigen Schulsystems“

„Der erste Becher macht einen durch den Anfangsunterricht des Elementarlehrers munter, der zweite belehrt einen durch die Kenntnis des Grammatikers, der dritte bewehrt einen mit der Beredsamkeit des Rhetors. Bis hierher trinken die meisten...“ – so beschreibt der Nordafrikaner Apuleius (ca. 125–180 n.Chr.) den normalen schulischen Werdegang in Madaura und Karthago. Er selbst habe später in Athen „noch andere Becher getrunken“: „den leidenschaftlichen der Poesie, den klaren der Geometrie, den süßen der Musik, den strengen der Dialektik und schließlich den unaustrinkbaren und nektargleichen Pokal der alles umfassenden Philosophie.“⁴ Während unten (2.4.) nach dem Verhältnis der Schulbildung zu den Disziplinen der ἐγκύκλιος παιδεία gefragt werden soll, sei zunächst festgehalten, dass diese Schulbiographie für Apuleius und seine Leser offenbar so selbstverständlich war, dass weitere Erklärungen sich erübrigten. Drei „Schulen“ waren demnach zu durchlaufen:

- die Elementarschule (*ludus litterarius*), in die das Kind mit etwa sieben Jahren eintrat, um beim *magister ludi* Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen;
- die Grammatikschule (*schola grammaticī*), wo den Schülern ab dem 11. oder 12. Lebensjahr im engeren Sinne „literarische“ Bildung vermittelt wurde;
- die Rhetorikschule (*schola rhetoris* oder *oratoris*), in der man zwischen dem 15. und 20. Lebensjahr die Kunstfertigkeit öffentlicher Rede erwarb.⁵

Dieser institutionelle Dreischritt ist für die römische Kaiserzeit umfassend bezeugt, bei christlichen Theologen wie Tertullian⁶, Laktanz⁷ und Augustin⁸ ebenso wie bei dem Dichter Ausonius⁹ und dem Grammatiker Pompeius.¹⁰

⁴ Apul. flor. 20,2 (40,23–41,5 Helm): „*Prima creterra litteratoris rudimento excitat, secunda grammaticī doctrina instruit, tertia rhetoris eloquentia armat. Hactenus a plerisque potatur. Ego et alias creteras Athenis bibi: poeticam commotam, geometriae limpidam, musicae dulcem, dialectica austernulam, iam vero universae philosophiae inexplebilem scilicet et nectaream*“; übers. in Anlehnung an VÖSSING 1997, 395; vgl. HADOT 1984, 93.

⁵ Vgl. MARROU 1977, 491; vgl. zusammenfassend DERS. 1972. Es ist daher irreführend, die Rhetorik dem „Hochschulunterricht“ zuzuordnen (so BORMANN 2006, 102, die selbst anmerkt, dass die Grenzen zwischen Grammatik und Rhetorik fließend waren; aaO. 106).

⁶ Tert. pall. 6,2 (CChr.SL 2, 750,10–16 Gerlo): „*Viderit nunc philosophia, quid prosit; nec enim sola mecum est. Habeo et alias artes in publico utiles. De meo uestiuntur et primus informator litterarum et primus enodator uocis et primus numerorum harenarius et grammaticus et rhetor et sophista et medicus et poeta et qui musicam pulsat et qui stellarem coniectat et qui uolaticam spectat. Omnis liberalitas studiorum quattuor meis angulis tegitur.*“

⁷ Lact. inst. III 25,9–11 (CSEL 19, 258,6.8f.10f. Brandt): „*discendae istae communes litterae propter usum legendi... grammaticis quoque non parum operae dandum est, ut rectam loquendi rationem scias... nec oratoria quidem ignoranda est, ut ea quae didiceris proferre atque eloqui possis.*“

⁸ Aug. conf. I 13,20 (CChr.SL 27, 11,3f. Verheijen): „*primus magister*“ – „*grammaticus*“; III 3,6 (29,15): „*schola rhetoris*“.

⁹ Auson. propr. 67–76 (23f. Green); ausführlich zitiert unten Anm. 25.

¹⁰ Pompeius, Commentum artis Donati (GrLat V, 96,12–14 Keil).

Das Grundschema wird ebenfalls durch das Höchstpreisedikt Diocletians von 301 gestützt, das Löhne für bestimmte Berufsgruppen festsetzte, darunter auch für den *magister institutor litterarum*, den *grammaticus* und den *orator*.¹¹ Diese Trias von Schulformen gilt seit Marrou als Idealtyp antiker Schulbildung.¹² Die Ausdifferenzierung dieses Systems ist für Rom seit dem 1. Jahrhundert v. Chr. belegt.¹³ Der Weg zur Beherrschung der literarischen Kultur¹⁴ führt von der Analyse von Texten über deren Wahrnehmung als Literatur bis zur eigenen Textproduktion in gehobener Qualität. Hierin manifestiert sich ein Element der Kontinuität über Jahrhunderte hinweg – erstaunlich genug, da die Institution Schule erst in der Spätantike zum Objekt staatlichen Verwaltungshandelns wurde. Bis dahin wurde die Institution durch Inhalte reguliert: durch das Bildungsideal, das über nationale Grenzen hinweg einen kulturellen Grundkonsens gewährleistete.

1.2. Differenzierungen: Terminologie, Urbanität und soziale Schichtung

Das skizzierte System setzt klar abgegrenzte Schulformen und Funktionsträger voraus: Der *γραμματιστής/ludi magister* lehrt elementare Kompetenzen im Lesen und Schreiben, der *γραμματικός/grammaticus* befähigt die Schüler dazu, Literatur analytisch zu erfassen, der *ὀήτωρ/orator* führt sie in die Redekunst ein. Zu Recht merkt allerdings Morgan kritisch an: „So they do, in the jurists and Quintilian!“¹⁵ Schon Marrou konzidierte, dass „die Unterscheidung der

¹¹ Edictum imperatoris Diocletiani de pretium rerum venalium VII 66. 70f. (124f. Lauffer): „*magistro instituto[ri] litterarum in singulis discipulos menstros L... [g]rammatico Graeco sive Latino et geometrae in singulis discipulos menstros ducentos. oratori sive sofistae in singulis discipulos menstros ducent[os] quinquaginta.*“ Die Terminologie kann variieren (vgl. HARRIS 1989, 234 Anm. 306): *litterator – grammaticus – rhetor* (Apuleius [s.o.]); *litterator* (sowie *comoedus, musicus, geometra*) – *grammaticus – orator* (SHA Marc. 2,2–4; I 48,11–19 Hohl).

¹² S.o. Anm. 5; im Anschluss daran BLOMENKAMP 1966, 508; ausführlich BONNER 1977, 34–75. Vgl. an neuerer Literatur: CHRISTES 1975, 70; SCHÖLLGEN 1984, 142–148; HERZOG 1989, 12; PAUL 1993, 21; FUHRMANN 1994, 81; BROWNING 2000, 856; weitere Belege bei VÖSSING 1997, 564 Anm. 1906; zuletzt BEAVIS 2000, 412–415 und CHRISTES 2001, 264f.

¹³ Cic. de orat. I 42,187 (71,22–24 Kumaniecki) setzt bereits Grammatikschulen in Rom voraus. Allgemein zur *schola grammatici* vgl. BOOTH 1978, 123–125; KASTER 1988, 51f.

¹⁴ Keine besondere Rolle spielte dagegen in Rom die athletische Ausbildung im hellenistischen *γυμνάσιον*. Wenn Salvian von Marseille von „*illic artium liberalium scholae, illic philosophorum officinae, cuncta denique uel linguarum gymnasium uel morum*“ (gub. 7,68; CSEL 8, 177,16–18 Pauly) spricht, bezeichnet dies nicht noch etwas Drittes neben den Freien Künsten und der Philosophie, sondern „jede Art Übungsstätten... für Sprachen- und Sittenunterricht“. „*Gymnasium* ist hier also zu einem Sammelbegriff geworden für jeden Ort, an dem etwas Geistiges gelernt oder vermittelt wird“ (VÖSSING 1997, 362). Die spätantiken Glossarien (vgl. aaO. 363 Anm. 1256) erklären *gymnasium* als „*auditorium magistrorum*“ (CGL IV, 241,37), „*scola*“ (522,47) oder als „*locus ubi aliquid docetur*“ (412,18; 448,52); vgl. Cassiod. var. VIII 13,2 (CChr.SL 96, 315,8–11 Fridh); Martianus Capella IX 899 (342,18–21 Willis).

¹⁵ MORGAN 1998, 28.

drei Unterrichtsstufen in der Praxis nicht immer streng durchgeführt worden sei“, verwies allerdings dafür lediglich auf die Anfänge des römischen Unterrichtswesens bis zur Zeit Ciceros und auf das spätantike Gallien, „wo der gesellschaftliche Bau des Kaiserreichs zusammenzustürzen beginnt“¹⁶. Doch ist nach Kaster zu beachten, dass die Bezeichnungen des Lehrpersonals sich grundsätzlich nicht auf das klassische Modell reduzieren lassen: γραμματιστής kann die Bedeutung von γραμματικός haben¹⁷, und Apuleius' *litterator* begegnet andernorts im Zusammenhang mit höherer literarischer Kultur: So bringt Orosius seine Kenntnisse Vergils, des Gegenstandes des Grammatikunterrichts par excellence, explizit mit dem *ludus litterarii* in Verbindung.¹⁸

Ebenso ist belegt, dass Grammatiker Fragen der Rhetorik behandelten¹⁹ und Rhetoren grammatische Probleme erörterten.²⁰ „Gehörten“ der Theorie nach die Dichter dem Grammatiker, die Historiker und Redner dem Rhetor²¹, so bezeichnet hingegen das Spottepigramm *In grammaticum furiosum* des Afrikaners Luxurius (6. Jh.) den Lehrer zugleich als „*carminum interpres veterumque vatum*“ und als „*magister verbi disertus*“.²² In den *Hermeneumata Pseudodositheana* traktiert der *subdoctor* mit den jüngeren Schülern Grammatik und Vokabular, während der *magister* mit den Älteren neben den Dichtern auch die Historiker und die „*actiones Tullianas*“ durchnimmt. Damit verwoben ist die Schilderung eines *ludus litterarius*, in dem zwar Schreiben und Lesen gelehrt wird, am Ende aber der fortgeschrittene Schüler sich mit „*commentarium meum, et lexeis et artem*“ befasst, d.h. also mit einem Handbuch der Grammatik (*ars*).²³ Ausonius berichtet, dass in der großen Schule von Bordeaux die *grammatici* die *prima*

¹⁶ MARROU 1977, 490f. Anm. 2.

¹⁷ KASTER 1988, 448–450 mit Liban. ep. 406,1 (X 402,13 Foerster: γραμματιστής ὑπὲρ τῶν ποιητῶν [τι λέγων]) und zahlreichen weiteren Belegen.

¹⁸ Oros. hist. I 18,1 (CSEL 5, 70,3–5 Zangemeister). Möglicherweise wird auch bei Aug. civ. I 3 (CChr.SL 47, 3,6f. Dombart/Kalb) mit den „kleinen Knaben“, die bereits Vergil lesen müssten, auf die Elementarschule angespielt (VÖSSING 1997, 368 Anm. 1268). BOOTH 1981, 377 vermerkt, dass nur bei Apuleius der Begriff *litterator* in eindeutiger Bezugnahme auf den Elementarlehrer vorkommt und ansonsten den Grammatiker bezeichnet; vgl. z.B. Diomedes (GrLat I, 421,11f. Keil). Vgl. HARRIS 1989, 234f.; zur Mehrdeutigkeit des Ideals des *litteratus* vgl. GRUNDMANN 1958, 15–22 und unten Abschnitt 3.3.

¹⁹ Für die späte Republik vgl. Suet. gramm. 4,4 (8 Kaster): „*veteres grammatici et rhetoricam docebant et multorum de utraque arte commentarii feruntur*“; zur frühen Kaiserzeit Quint. II 1,1 (I 160 R.): „*et rhetores utique nostri suas partis omiserunt et grammatici alienas occupaverunt*.“

²⁰ Aug. conf. VI 7,11f. (81,10f.29 V.): In Karthago („*ego autem rhetoricam ibi professus publica schola uterer*“) traktierte er einen Text nach Art des Grammatikers („*forte lectio in manibus erat*“).

²¹ Vgl. WOLF 1952, 32: Dem Rhetor ist die „*lectio historiae atque magis orationum*“ aufgegeben, „*quem ad modum a grammaticis exigitur poetarum enarratio*“ (Quint. II 5,1; I 190 R.).

²² Anthologia latina I/1 Nr. 289 (240,1–4 Shackleton Bailey).

²³ DIONISOTTI 1982, 100,34f.38; 101,41f.; vgl. *Hermeneumata Einsidlensia* (CGL III, 226,17f.): „*commentaria, linguas, artem*“; *Hermeneumata Leidensia* III 4 (123,3125f. FLAMMINI): „*iam teneo meam lectionem*“; III 6 (124,3153f.): „*versus postea coepi legere*“.

elementa lehrten²⁴; zugleich beweist seine eigene Karriere, die ihn in derselben Institution vom Elementar- zum Grammatikunterricht und schließlich auf einen Lehrstuhl für Rhetorik führte²⁵, dass auch innerhalb einer tatsächlich dreistufigen Schule die Abgrenzungen durchlässig sein konnten.²⁶

Diese Übergänge lagen allerdings nicht an mutwilligen Usurpationen, sondern meist am Fehlen verschiedener Schulformen an einem Ort. In Madaura, dessen Schullandschaft Apuleius so eindrücklich schildert, scheint Augustin in derselben Schule Grammatik und Rhetorik studiert zu haben.²⁷ Bereits in Thagaste hatte er Elementar- und Grammatikunterricht – möglicherweise auch hier in derselben Schule – genossen. Wenn auch die „reine“ Rhetorikschule in Karthago, auf die Augustin dank seiner Begabung und der finanziellen Anstrengungen seines Vaters wechseln konnte, gewiss in höherem Ansehen stand als die Mischtypen in Thagaste und Madaura, zeigt sich hier exemplarisch, dass abseits der großen Städte derselbe Unterrichtsstoff geboten wurde, jedoch in variabler institutioneller Gestalt.²⁸ Gerade der Kronzeuge des dreigliedrigen Schulsystems problematisiert also dessen Voraussetzungen!

Die Vorstellung dreier aufeinander folgender Stufen innerhalb eines einzigen Curriculums ist aber auch deshalb irreführend, weil die Elementarschule für viele Kinder die einzige Gelegenheit war, zu lernen, was ihnen nützlich sein konnte – sei es zur Tüchtigkeit von Geschäften, die ein gewisses Quantum

²⁴ Auson. prof. Burd. 10,36f. (50 Green) zu Ammonius: „*qui rudibus pueris / prima elementa docebat*“; 21,4–6 (56 Gr.) zu Crispus: „*primaevos fandique rudis / elementorum prima docebas / signa novorum*“; vgl. KASTER 1983, 331 mit Anm. 26; zu Bordeaux vgl. SIVAN 1993, 74–93.

²⁵ Vgl. Auson. protr. 67–76 (23f. Gr.): „*multos lactantibus annis / ipse alui gremioque fovens et murmura solvens / eripui tenerum blandis nutricibus aevum. / mox pueros molli monitu et formidine leni / pellexi, ut mites peterent per acerba profectus, / carpturi dulcem fructum radicis amarae. / idem vesticipes motu iam puberis aevi / ad mores artesque bonas fandique vigorem / produxi, quamquam imperium cervice negarent / ferre nec insertis praeberent ora lupatis*.“ Augustin wirkte erst als *grammaticus* in Thagaste, dann als *rhetor* in Karthago, vgl. Aug. conf. IV 2,2 (40,1f. V.); Poss. vita Aug. 1,2 (28,14f. Geerlings); s.u. S. 375–377. Vgl. die drei Stufen der „Musterkarriere“ (Makarios/Symeon hom. 15,42, Z. 583–590; PTS 4, 152 Dörries/Klostermann/Kroeger): Die erste Schule vermittele die *σημεῖα*; danach gehe man *εἰς τὴν σχολὴν τῶν Ῥωμαϊκῶν* und schließlich zur *σχολῇ τῶν γραμμάτων*, woraufhin man Anwalt (*σχολαστικός/δικολόγος*) oder Statthalter (*ἡγέμων*) werden könne; vgl. KASTER 1983, 326; VÖSSING 1997, 572f.

²⁶ Vgl. MORGAN 1998, 28: „Outside the tidy minds of jurists and theorists, it seems, who taught what was a riot of non-regulation“; vgl. auch RICHÉ 1962, 43; KRUMEICH 2006, 112f.

²⁷ Aug. conf. II 3,5 (19,1–3 V.): „*dum mihi reducto a Madauris, in qua vicina urbe iam coeperam litteraturae atque oratoriae percipiendae gratia peregrinari*“; hier sind kaum zwei verschiedene Schulen gemeint (so VÖSSING 1997, 570f.). *Litteratura* ist nach Quint. II 1,4; 14,3 (I 162; 228 R.) das Äquivalent für *γραμματική*; vgl. Aug. ord. II 12,37 (BAug 4/2, 274,45–47 Doignon): „*grammatica... profiteri se litteras clamat, unde etiam Latine litteratura dicitur*.“

²⁸ VÖSSING 1997, 566: „Die ‚Regel‘ war... eine große Variationsbreite. Nicht theoretische Festlegungen, sondern die jeweiligen Umstände bestimmten den Charakter der Schule.“ Nach Av. CAMERON 1998, 673 müssen auch amtliche Dokumente wie das Preisedikkt Diocletians keineswegs die an *jedem* Ort gegebenen Verhältnisse widerspiegeln.

an Kompetenz in Lesen und Schreiben erforderten, sei es zur Festigung der eigenen sozialen Stellung. In kleineren und mittleren Orten wurde meist nur eine – durch Bestandteile des Grammatik- und Rhetorikunterrichts angereicherte – Elementarbildung vermittelt, die den Schüler zum *litteratus* in funktionalem Sinne machte, aber immer noch eine erhebliche Differenz zu den wenigen *liberaliter instituti* bestehen ließ.²⁹ Im Gegenzug existieren zahlreiche Beispiele dafür, dass der Grammatiklehrer der *erste* Lehrer eines Kindes war, so bei Prudentius³⁰ und Paulinus von Nola: Augustin habe als *grammaticus* den jungen Licentius bereits „als kleines Kind auf seinem Schoß getragen“; so sei dieser „von Kindheit an mit der ersten Milch weltlicher Weisheit erfüllt“ worden.³¹ Das Lob des Sidonius Apollinaris für den jungen Consentius, er habe von Geburt an von den *litterae* getrunken und sei schon als Junge seinem Lehrer überlegen gewesen („*hinc tu iam puer aptior magistro*“), ist gewiss hyperbolisch zu verstehen; signifikanterweise wird aber der Lehrer mit dem Lehrstoff in Verbindung gebracht, „*quidquid rhetoricae institutionis / quidquid grammaticalis aut palaestrae est*“.³² Schließlich bezeugt Paulinus von Pella, dass dem Griechischunterricht und der Vergil-Lektüre beim Grammatiker das Erlernen der „*alphabeti prima elementa*“ in häuslichem Kontext vorangehen konnte.³³

²⁹ Vgl. CRIBIORE 2001, 44: „Uniformity and consistency did not characterize the organisation of ancient schools even in large urban environments. But particularly in towns and villages that were away from the main centers of education, teachers did not follow fixed schemes; rather, they catered to the population according to its needs and their own capabilities. Far from conforming to prearranged educational models, teachers aimed at leading each student up to the level of literacy demanded by that pupil’s place in the social and economic pyramid and his or her future role in the community.“

³⁰ Prudent. praef. 7–9 (CSEL 61, 3 Bergman): „*aetas prima crepantibus / sub ferulis* [Grammatik], *mox docuit toga / infectum utiis falsa loqui non sine crimine* [Rhetorik]“. Zur Peitsche als geläufigem Züchtigungsmittel vgl. Hier. ep. 57,12,2 (CSEL 54, 525,5f. Hilberg): „*Ego frustra tanto tempore studuimus et saepe manum ferulae subducimus*“; ähnlich ep. 50,5,2 (393,14–16 H.): „*et nos didicimus litterulas, et nos saepe manum ferulae subtraximus, de nobis quoque dici potest: saenum habet in cornu, longe fuge*“ (Hor. sat. I 4,34); Weiteres bei KASTER 1983, 332–335.

³¹ Paul. Nol. ep. 8,1 (FC 25/1, 214,4–6 Skeb): „*qui te tantillum sinu gestavit suo et a parvulis primo lacte sapientis saecularis imbutum*“. VÖSSING 1997, 566 Anm. 1915, sieht hierin eine Anspielung auf privaten Elementarunterricht, der dann aber als *saecularis sapientia* jedenfalls über den *ludus litterarius* hinausging. Vgl. auch Auson. parent. 3,9f. (27 Gr.): Sein Onkel Arborius („*qui me lactantem, puerum iuvenemque virumque / artibus ornasti*“) habe ihn mit etwa 10 Jahren als Schüler zu sich genommen, nachdem Ausonius schon bei den griechischen Grammatikern Romulus und Corinthius gelernt hatte.

³² Sidon. carm. 23, Z. 210–213 (MGH.AA VIII, 255 Luetjohann); zur häuslichen Früherziehung in den *litterae* vgl. ebd. Z. 206–209 („*Et te de genetrice uagientem / tinxerunt [sc. Musae] uitrei uado Hippocrenes. / tunc hac mersus aqua loquacis undae / pro fluctu mage litteras bibisti*“); dazu HAARHOFF 1920, 53f.

³³ Paulin. Pell. euchar. 65. 72–80 (CSEL 16/1, 294 Brandes).

Dies erinnert daran, dass noch bei Quintilian der *praeceptor bonus* am Ideal des altrömischen *pater familias* gemessen wurde.³⁴ Konnte der Privatunterricht zu Hause sittliche Verderbnis verhindern, so bot der Unterricht in der *schola publica* dagegen den Vorzug, dass ihn Fachleute erteilten.³⁵ Quintilian, der oft als Gewährsmann für drei aufeinander aufbauende Schulstufen herangezogen worden ist³⁶, geht noch im späten 1. Jahrhundert n.Chr. für gehobene Schichten vom Normalfall häuslicher Elementarunterweisung aus und spricht als ersten Lehrer in der *schola publica* den *grammaticus*, nicht den *ludi magister* an.³⁷ Noch in der Spätantike traten Kinder aus höheren Schichten oft erst mit dem Grammatikunterricht in eine Schule ein und empfingen die elementare Unterweisung zu Hause, sei es von den Eltern oder von einem privaten *paedagogus*.³⁸ Dies gilt wiederum nicht umfassend (das prominenteste Gegenbeispiel ist Augustin)³⁹; dennoch ist nicht einfach davon auszugehen, dass die Absolventen der Grammatik- und Rhetorikschule auch den Elementarunterricht besucht hätten. Es sind vielmehr der Urbanisierungsgrad des betreffenden Ortes und die soziale Herkunft des jeweiligen Schülers in Rechnung zu stellen, die die Schulbiographie beeinflussten. Insgesamt ist mit einer Vielfalt von konkreten Schulformen zu rechnen – „and in a world without centralized direction of education of any sort, that is only what we should expect.“⁴⁰

1.3. Ein revidiertes Modell als Ergebnis der neueren Forschung?

Folgende Ergebnisse sind für das Schulsystem der Spätantike festzuhalten:

- Das Grundmodell des „dreigliedrigen Schulsystems“ ist nachweisbar, meist aber nur für die Metropolen des Imperium Romanum. Klassische Paradigmen wie Augustin sind dafür nur bedingt in Anspruch zu nehmen; gerade seine Schulbiographie zeigt, dass zwischen den einzelnen Schulformen inhaltliche und organisatorische Überschneidungen bestehen konnten.

³⁴ Quint. I 2,15; II 2,4 (I 30; 166 R.); vgl. RÖSGER 1989, 126.

³⁵ Quint. I 2,1–4 (I 164–166 R.).

³⁶ Vgl. z.B. WIRTH 1989, 103 Anm. 17.

³⁷ Vgl. VÖSSING 2003, 460 Anm. 20; KASTER 1983, 339: Wenn Quint. I 4,27 zu den „*genera et qualitates et personas et numeros*“ bemerkt: „*litterarii paene ista sunt ludi et trivialis scientiae*“, sei dies keine obligatorische schulische Vorstufe, vielmehr zeige sich die Differenz zweier Typen: Elementar- („providing a ‚common‘ or ‚vulgar‘ literacy“) und Grammatikschule („including elements of ‚common knowledge‘ in its instruction and in this respect overlapping with the ‚school of letters‘, but also providing more complete and exquisite knowledge“).

³⁸ Zu diesem – oft unfreien – Hauslehrer oder Begleiter des Schülers vgl. CRIBIORE 2001, 47–50; KUNST 2006, 52f.

³⁹ Vgl. VÖSSING 1997, 565f.: Augustins Elementarschulbesuch sei innerhalb der Oberschicht von Thagaste üblich gewesen, während die Elite Karthagos sich noch in vandalischer Zeit Hauslehrer habe leisten können. Vgl. auch KASTER 1988, 25: „One must not generalize from the familiar but perhaps exceptionally brilliant (and fortunate) case of Augustine.“

⁴⁰ KASTER 1983, 346.

- Die Mehrheit der Kinder, die überhaupt eine Schule besuchten, lernten lediglich die Elementarschule kennen – dies aber nicht als erste Stufe, nach der die Schullaufbahn systemwidrig abgebrochen worden wäre, sondern von vorneherein als *einzige* Schule, die neben den Fähigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens die lebensnotwendigen Kenntnisse in Grammatik und Rhetorik bereithielt („situational literacy“⁴¹).
- Wer zum *grammaticus* und *rhetor* ging, hatte zuvor dagegen keineswegs selbstverständlich den Unterricht des *magister ludi* genossen. Kinder aus Familien der Oberschicht erhielten vielmehr oft die elementare Unterweisung zu Hause durch ihre Eltern oder einen *paedagogus* und begannen ihre Schullaufbahn dann unmittelbar in der *schola grammatici*.

Jedoch wird man das „klassische“ Modell nicht einfach durch ein anderes ersetzen dürfen.⁴² Vielmehr ist mit Vössing festzuhalten: „Was beim sog. Drei-Stufen-System an der Realität vorbeigeht, ist nicht die Dreizahl (sie ist hinreichend belegt), sondern die Vorstellung, der Schüler habe diese drei Schulformen in drei klar voneinander getrennten Etappen hinter sich gebracht.“⁴³ Zu unterscheiden ist also zwischen unterschiedlichen Formen, in denen das umfassende Ideal einer „*liberalis eruditio*“ am jeweiligen Ort institutionell umzusetzen versucht wurde. Die Einheit des Bildungssystems liegt nicht in einer reichsweit analogen Organisationsstruktur, sondern in einer verbindlichen und verbindenden Grundidee, die in der je konkreten Gestaltung von Schule und Unterricht zu Tage tritt, und zwar so, dass auch der Absolvent einer Elementarschule im afrikanischen Hinterland oder in einem kleinen gallischen Dorf sich der Gemeinschaft der *litterati* zugehörig – und damit über die Masse der *illitterati* erhaben – fühlen durfte.

⁴¹ KASTER 1983, 343.

⁴² So zu Recht CRIBIORE 2001, 37 gegen BOOTH 1979, der ein *zweistufiges* Schulsystem als Normalfall ansehen will (zwischen *ludus litterarius* und höheren Schulen habe es prinzipiell keinen Übergang gegeben, da es sich um Bildungsstätten unterschiedlicher sozialer Schichten gehandelt habe); vgl. HARRIS 1989, 238.

⁴³ VÖSSING 1997, 567; ebenso jetzt auch KRUMEICH 2006, 116.

2. Grundzüge des antiken Schulunterrichts

Jede Darstellung des Unterrichtsgeschehens in den antiken Schulen findet ihre Grenze an der Selektivität der Quellen: Was alltäglich geschieht und den Beteiligten als selbstverständlich erscheint, wird nur selten dokumentiert. Theoretische Reflexionen über Bildungsziele müssen dagegen auf ihr Verhältnis zum realen Unterrichtsablauf und -inhalt befragt werden; zudem orientieren sich wirkungsgeschichtlich bedeutsame Erziehungskonzeptionen, namentlich diejenigen Ciceros und Quintilians, an dem von Cato formulierten Ideal des „*vir bonus dicendi peritus*“⁴⁴, das nicht Ziel der normalen Schullaufbahn sein konnte, sondern eher für die sozial gehobenen Kreise relevant war, aus denen jene Autoren stammten und für die sie schrieben.⁴⁵

Schließlich sind die Quellen auch regional breit gestreut: Für das ländliche Schulwesen in Ägypten lassen die von Raffaella Cribiore ausgewerteten Papyri relativ sichere Schlüsse zu, während der lateinische Westen mit Ausnahme der *Hermeneumata Pseudodositheana* nur wenige Zeugnisse des konkreten Unterrichtsgeschehens bietet. Die erhaltenen Inschriften für Lehrer und Schüler lassen dagegen eher das (reale oder postulierte) Ergebnis von Bildungsprozessen erkennen; archäologische Funde konnten wiederum bislang nur sporadisch zum Schulwesen in Beziehung gesetzt werden, da sich das Unterrichtsgeschehen meist in Ladenlokalen auf dem Forum abspielte, die sich kaum von denen des *calculator* oder *notarius* unterschieden haben dürften.⁴⁶ Allein durch regionaler Tiefenbohrungen wie der Arbeit von Vössing zu Nordafrika gelangt man zu in sich validen, überregional vergleichbaren Ergebnissen. Andererseits lassen die verfügbaren Quellen nicht auf eine grundsätzliche Inkommensurabilität zwischen Ost und West schließen. Obwohl die Ideale der

⁴⁴ Cato, ad fil. frg. 14 (80,1 Jordan): „*Orator est, Marce fili, vir bonus, dicendi peritus*“; dazu RECHENAUER 1994, 1175; zur Person s. RÜPKE/GLOCK 1230 Nr. 2809; zum Bildungsideal, seiner Rezeption in der Kaiserzeit und seinen teils ironischen Brechungen vgl. PETERSMANN 1997; VEGGE 2006, 266f. Cato wird zitiert bei Quint. XII 1,1; 12,11 (684; 792 R.); vgl. auch die Paraphrase in I praef. 9 (6 R.): „*Oratorem autem instituimus illum perfectum, qui esse nisi vir bonus non potest...*“ und Seneca rhetor, contr. I praef. 9 (3,11 Håkanson). Zu diesem doppelten Ideal vgl. die Inschrift für den achtzehnjährig in Agger (Byzacena) verstorbenen M. Antonius Faustianus Nepos Principinus (CIL VIII 12159): „*insigni pietate praeditus, | moribus et ingenio clarus, | acceptus patriae, dicen|di peritus, his cum sum |mo honore parentium | dilectus*“; dazu VÖSSING 1997, 117–119. Deutlich ist die Ausrichtung der rhetorischen Ausbildung auf den Dienst für das Gemeinwesen sowie die Klassifizierung des Jugendlichen nach Kriterien, die eigentlich nur für Erwachsene gelten konnten; zur Sicht der Heranwachsenden als „Mängelwesen“ vgl. BORMANN 2006, 43; KUNST 2006, 48 sowie u. S. 271 zum *puer senex* Benedikt.

⁴⁵ MORGAN 1998, 45f.

⁴⁶ DIONISOTTI 1982, 98,19f.: „*Eo foras auditorium calculatoris, notarii, Graeci, Latini* [= zwei Grammatiker, aaO. 110], *oratoris*“; vgl. MARROU 1977, 505f.; zu den Quellengattungen VÖSSING 1997, 46–61, bes. 49–55.

artes liberales und der ἐγκύκλιος παιδεία nicht deckungsgleich sind, ist doch im Blick zu behalten, dass es sich eben um *Ideale* handelt; dass die *Schulwirklichkeit* in den einzelnen Teilen des Imperium Romanum im Grundzug übereinstimmte, lassen neuere Studien vermuten.⁴⁷

2.1. Elementarunterricht

Folgt man Quintilian, dann vermittelte der Elementarlehrer nichts weiter als die Fähigkeit des Lesens und Schreibens; alles weitere gehörte bereits in die Kompetenz des Grammatikers.⁴⁸ Zweifellos wurde im *ludus litterarius*⁴⁹ Lesen und Schreiben vermittelt, der Theorie nach aufsteigend von Buchstaben über Silben zu Wörtern⁵⁰; als erste zusammenhängende Texte dienten knappe moralische Maximen (Gnomen). Darüber hinaus wurden kleine Texte diktiert, auswendig gelernt und wohl auch inhaltlich besprochen. Augustin nennt als Beschäftigung der Elementarschüler neben „*legere et scribere et numerare*“ auch „*cogitare de litteris*“.⁵¹ Damit übereinstimmend klagt Tertullian, dass schon die *ludi magistris* „sich in der Lage sehen, die Kenntnis der heidnischen Götterlehren verbreiten zu müssen, die Kenntnis ihrer Namen, Abstammung, ihrer Mythen und sämtlicher ehrender Abzeichen anzugeben“.⁵² Zumindest in Kar-

⁴⁷ CRIBIORE 2001, 2: „The evidence from Egypt provides a window on the vast panorama of educational practices around the Mediterranean.“

⁴⁸ Quint. I 4,1 (44 R.): „*Primus in eo, qui scribendi legendique adeptus erit facultatem, grammaticis est locus*“; entsprechend MARROU 1977, 498. Zum Folgenden vgl. HARRIS 1989, 233–248; MORGAN 1998, 90–119; CRIBIORE 2001, 160–184.

⁴⁹ Die Bezeichnung *ludus* erklärt sich kaum als Euphemismus, der die Kinder über den Ernst des Unterrichts hinwegtäuschen sollte (so eine antike Etymologie, vgl. CHRISTES 2001, 263), ist aber wohl auch als „nicht zweckgerichtetes spielerisches oder übendes Tun“ (ebd.) unterbestimmt; VÖSSING 2003, 458 verweist auf die ursprünglich militärische Konnotation: „*ludus* war die (durchaus zielgerichtete) Übung, im Gegensatz zum ‚blutigen‘ Ernst.“

⁵⁰ Quint. I 1,25.30.34f. (24–26 R.). Nach Orig. hom. 27,13 (SC 461, 342,862–344,866 Doutreleau) wurden die Kinder in *abecedarii*, *syllabarii* und *nominarii* eingeteilt; vgl. MARROU 1977, 499. Vgl. Hier. ep. 107,4,2 (CSEL 55, 294,4–6 H.) an Laeta über die Unterweisung von deren Tochter Paula im Alphabet: „*Fiant ei litterae vel buxae vel eburneae et suis nominibus appellentur: ludat in eis, ut et lusus eius eruditio est*“; ep. 128,1,3 (CSEL 56, 157,1–3 H.) über das Lesen-Lernen: „*Itaque Pacatula nostra hoc epistolium post lecturam suscipiat; interim modo litterularum elementa cognoscat, iungat syllabas, discat nomina, verba consociet*.“ Vgl. auch das Beispiel des Elementarunterrichts in einer ursprünglich an Katechumenen gerichteten Homilie bei Ambrosius (Abr. I 4,30; CSEL 32/1, 525,9–12 Schenkl): „*uti si puerulum litteris imbuas, a singulis litterarum elementis incobandum est tibi, ut a singulis apicibus ad syllabas, a syllabis eum per ordinem ad nomina orationemque deducas*“; vgl. dazu CRIBIORE 1996, 129. In ord. II 7,24 (232,131–138 D.) tadelt Augustin ambitionierte Elementarlehrer, die ihren Schülern die Silben vor den Buchstaben beibringen möchten – und so der göttlichen Ordnung der Dinge widersprechen!

⁵¹ Aug. conf. I 9,15; 13,20 (8,29f.; 11,4f. V.).

⁵² Tert. idol. 10,1 (SVigChr 1, 38,3f. Waszink/van Winden): „*deos nationum praedicare, nomina, genealogias, fabulas, ornamenta honorifica quaeque eorum enuntiare*“.

thago wurde also bereits im Elementarunterricht „mitunter jedenfalls fast systematisch Sachkunde betrieben“.⁵³

Im Vordergrund stand der Erwerb von Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen.⁵⁴ Dass gelegentlich neben dem *magister ludi* ein *calculator* genannt wird (z.B. in Diocletians Preisedikt), bedeutet nicht, dass es mehrere Elementarlehrer gegeben habe: Eine Persönlichkeit wie der *calculator* Melioris aus Ostia, der bereits im zarten Alter von 13 Jahren (!) hochgerühmte Kommentare zu seiner *ars* verfasst habe und sich aufgrund seiner Belesenheit nur noch selbst hätte übertreffen können, war ein hauptberuflicher „Rechenmeister“.⁵⁵ Den „Grundschulunterricht“ erteilte hingegen grundsätzlich ein und derselbe Lehrer, ggf. unterstützt von einem älteren Schüler oder Gehilfen (*subdoctor*).

Die *Hermeneumata Pseudodositheana* bieten eine einzigartige Dokumentation des Unterrichts (und stellen wiederum zugleich das Material für denselben dar)⁵⁶: Den ersten Schritt bildete die Rezeption des vorgegebenen Stoffes und dessen Memorieren. Dass das Gedächtnistraining so großen Raum einnahm, deutet darauf hin, dass die Verwertbarkeit des Gelernten zu einem erheblichen Teil von der Vorbildung abhing, d.h. von den Kategorien, in die Neues eingeordnet und daraus im Bedarfsfall auch wieder abgerufen werden konnte.⁵⁷ Die Unterrichtsmethoden – leises und lautes Lesen⁵⁸, Schreiben, Diktatübungen, Memorieren – wiederholten sich jeweils auf den Ebenen der Buchstaben, der Silben, der Wörter und der Texte. Man wird freilich das in theoretischen Werken verteidigte Lernen in aufsteigender Schwierigkeit (vom Buchstaben zum Kurztext) nicht für „selbstverständlich“⁵⁹ halten dürfen: *In praxi* begann man oft gleich mit dem Schreiben des eigenen Namens bzw. mit dem

⁵³ VÖSSING 1997, 367.

⁵⁴ Hierzu vgl. CRIBIORE 2001, 180–183.

⁵⁵ CIL XIV 482 (Ostia, a. 144): „*Melioris calculatoris, | vixit ann. XIII. Hic tantae memoriae et scientiae | fuit, ut ab antiquorum memori[a] usque in diem | finis suae omnium titules superavit; | singula autem quae sciebat volumin[e] potius | quam titulo scribi potuerunt; nam | commentarios artis suae quos reliq[ui]t | primus fecit et solus posset imitari, si cum | iniq[ui]a fata rebus humanis non invidissent.*“

⁵⁶ DIONISOTTI 1982, 98–101, Z. 18–29.40–42. Die bilingual konzipierten, sich eher einer gemeinsamen Schultradition als einem einzelnen Archetyp verdankenden *Hermeneumata* bestehen jeweils aus vier Teilen: einem allgemeinen Glossar, einem thematisch geordneten Glossar, einer Anzahl von Alltagsschilderungen und einer Sammlung von Kurztexten.

⁵⁷ MORGAN 1998, 118; vgl. CRIBIORE 2001, 150: „Rather than store old schoolwork somewhere in the house, a student stored its contents in his memory: the cubbyholes of his mind contained the syllabaries of the past, the lists of mythological figures, and the works of the poets he had scrutinized.“

⁵⁸ Gegen die traditionelle Meinung, in der Antike sei grundsätzlich laut gelesen worden, weist GAVRILOV 1997, 68f. auf Beispiele hin, wo das leise Lesen eine wichtige Rolle spielt. Zu Lesetechniken und deren sozialen Implikationen vgl. jetzt umfassend JOHNSON 2000.

⁵⁹ MARROU 1977, 498.

Abschreiben von Wörtern und Kurztexten.⁶⁰ Vom Kopieren der vom Lehrer erstellten Vorlagen gelangte der Schüler zum verstehenden Lesen und zum selbständigen Schreiben – wobei Schüler, die nicht oder kaum in der Lage waren, das mühsam Geschriebene selbst lesen zu können, anzeigten, dass diese Reihenfolge nicht unumkehrbar war.⁶¹

Bereits auf dieser Schulstufe war der Unterricht grundsätzlich *literarisch* ausgerichtet: Als Übungstexte fungierten Auszüge aus den großen Werken, die später ganz oder teilweise im Grammatikunterricht analysiert werden sollten, wenn auch meist nur wenige prominente Textpassagen behandelt wurden.⁶² „Literarisch“ gebildet zu sein bedeutete demnach, mit einem der klassischen Autoren immerhin in Berührung gekommen zu sein. Dieses Ziel verfolgte auch das Abschreiben und Auswendiglernen von gnomischen Sentenzen, die nebenbei eine Einweisung in Alltagsethik boten.⁶³ Hier entspricht die rekonstruierbare Praxis der theoretischen Begründung Quintilians: „Die Erinnerung an solche Sprüche begleitet den Knaben bis zum Alter; und weil sie sich dem noch ungebildeten Geist einprägt, wird sich ihr Nutzen bis auf die Lebensführung auswirken.“⁶⁴ Der kulturelle Kernbestand kam so auch den Kindern zu Gute, die den Aufstieg zu den eigentlichen *litterae* nicht schafften oder gar nicht erlangen wollten. Mit Raffaella Cribiore kann bereits für diese Ebene von „intellectual gymnastics“ gesprochen werden, die sowohl die meisten Schüler mit nicht zu unterschätzenden kulturellen Kenntnissen aus der Elementarschule entließ als auch ihren ambitionierteren Kollegen den Weg zum *grammaticus* ermöglichte.⁶⁵

⁶⁰ CRIBIORE 2001, 169f. VÖSSING 1998, 125 weist darauf hin, dass hier eine erhebliche Diskrepanz zwischen Theorie (z.B. Quint. I 1,25–36; 24–26 R.) und Praxis besteht.

⁶¹ CRIBIORE 2001, 177f.

⁶² Vgl. MORGAN 1998, 106: Von den in Pompeji erhaltenen Graffiti der *Aeneis* bietet die Hälfte Zeile 1 aus Buch I, ein weiteres Viertel Zeile 1 aus Buch II; s. auch HARRIS 1989, 261.

⁶³ Vgl. den Anfang der Liste der *praecepta in Delphis ab Apolline in columna scripta sunt secus deum* in den *Hermeneumata Stephani* (CGL III, 386,17–20): „*deum cole.- parentes reverere.- lauda bona.- philosophus esto.- inuidias amoue.- nubere cogita.- badimonium fuge.- cognosce te...*“.

⁶⁴ Quint. I 1,36 (I 26 R.): „*prosequitur haec memoria in senectutem et impressa animo rudi usque ad mores proficiet*“; zur Inkulturation durch das Lernen solcher Gnomen vgl. MORGAN 1998, 144.

⁶⁵ CRIBIORE 2001, 184: „And yet, in the precarious conditions of teaching and learning in antiquity, what was accomplished was not minor. Students who would go on to pursue more ambitious goals had a taste of what awaited them and, through rigorous mental gymnastics, began to develop the skills needed to overcome the hurdles that lay ahead. Not less were the attainments of those whose education ended at the elementary level. The possession of a modest cultural package and of basic techniques in the art of decoding writing engendered a strong sense of distinction from the uneducated.“

2.2. Grammatik

Das antike Unterrichtswesen war grundsätzlich auf die Vermittlung literarischer Kenntnisse ausgerichtet. „The *grammaticus* or ‚grammarian‘ was the backbone of this system.“⁶⁶ Denn erst hier wurden die in der Elementarschule oder in der häuslichen Erziehung rezeptiv angeeigneten sprachlichen Ausdrucksmittel durch die Herausbildung analytischer und konstruktiver Kompetenzen aktiv beherrschbar⁶⁷: „Die Schule der Grammatiker ist die denkbar schönste Grundlage der Literatur, die ruhmreiche Mutter der Redekunst, die lobenswert zu denken und ohne Fehler zu sprechen weiß“, so Cassiodor.⁶⁸ Der Weg zur *eloquentia* führte über die Kenntnis der *litterae*, so dass der Grammatikunterricht für jede öffentliche Betätigung als Redner, Jurist oder Beamter die unabdingbare Voraussetzung darstellte.

„Die gesprochene Rede wird bestimmt durch Vernunftgründe, Alter, Gewicht der Autorität und Üblichkeit der Ausdrucksmittel“, definierte Quintilian.⁶⁹ Diese Komponenten zu durchschauen, zu klassifizieren und damit deren selbständigen Einsatz vorzubereiten war das Ziel des Grammatikunterrichts. Leitend unter den vier genannten Kategorien war dabei das hermeneutische Prinzip der *vetustas*⁷⁰: Schon bei Quintilian bildet sich ein Kanon von Autoritäten heraus, an dem sich Grammatik und Rhetorik orientieren, namentlich Vergil und Cicero, deren Sprache sich durch „besondere Würde“, ja durch „religiöse Weihe“ auszeichne.⁷¹ Die Sprachregeln haben sich daher im Zweifelsfall den klassischen Vorbildern unterzuordnen: „Selbst ein Fehler kann einem Ehre machen, wenn man darin bedeutenden Vorgängern folgt!“⁷² Der *grammaticus* wurde dadurch, wie Robert Kaster treffend formuliert hat, zum „guardian of language“, zum „Wächter der Sprachrichtigkeit“ – und als solchen haben ihn seine Zeitgenossen auch tatsächlich wahrgenommen.⁷³

Insofern die Kriterien des Althergebrachten und der Autorität einander wechselseitig stützen, wird auch der Sprachgebrauch (*consuetudo*) präzise bestimmbar: Statt sich auf das zu konzentrieren, was von der Mehrzahl der *impe-*

⁶⁶ Av. CAMERON 1998, 674. Zum Folgenden vgl. M.L. CLARKE 1971, 11–28; HOVDHAUGEN 1991; IRVINE 1994.

⁶⁷ Vgl. MORGAN 1998, 170.

⁶⁸ Cassiod. var. IX 21,3 (371,14–17 Fr.): „*Prima enim grammaticorum schola est fundamentum pulcherrimum litterarum, mater gloriosa facundiae, quae cogitare nouit ad laudem, loqui sine uitio.*“

⁶⁹ Quint. I 6,1 (I 86 R.): „*Sermo constat ratione vel vetustate, auctoritate, consuetudine*“, zum Folgenden vgl. UHL 1998, 27–32.

⁷⁰ Vgl. z.B. Macr. sat. III 14,2 (196,18f. Willis): „*vetustas quidem nobis semper, si sapimus, adoranda est.*“

⁷¹ Quint. I 6,1 (I 86–88 R.): „*vetera maiestas quaedam et, ut sic dixerim, religio commendat.*“

⁷² Quint. I 6,2 (I 88 R.): „*cum summorum in eloquentia virorum iudicium pro ratione, et vel error honestus sit magnos duces sequentibus*“. „Barbarismen“ sind natürlich zu vermeiden (I 5,5; 61 R.).

⁷³ Seneca, ep. 95,65 (II 398,15f. Reynolds): „*custos Latini sermonis*“, Aug. soliloq. II 19,2 (112,19 Fuchs/Müller): „*uocis articulatae custos*“, weitere Belege bei KASTER 1988, 17f.

riti gesprochen werde, müsse der Grammatiker „das Gebräuchliche in der Sprache die Übereinstimmung der Gebildeten nennen, so wie im Leben die Übereinstimmung der Guten“⁷⁴, d.h. den Konsens derer, die sich an der Autorität der „Alten“ orientierten.⁷⁵ Konkret bedeutete dies, dass der Schüler in den *Hermeneumata Pseudodositheana* sich mit Homer, Cicero, Vergil, Persius, Lucan, Stätius, Terenz, Sallust, Theokrit, Thukydides, Demosthenes, Hippokrates und Xenophon beschäftigen musste⁷⁶, also mit Autoren der beschworenen klassischen Epoche, denen auch die Dichter der Gegenwart nachzueifern versuchten, wie Claudian, Juvencus, Ausonius, Prudentius oder Paulinus von Nola. Die Liste der genannten Autoren dürfte freilich selbst unter den *litterati* im eminenten Sinne nur von einer Minderheit im Manuskript studiert worden sein; zumeist stellte der Lehrer Exzerpte zur Verfügung, die analysiert wurden, oftmals unter Zuhilfenahme eines Kommentars. Diese Literaturgattung erlebte in der lateinischen Spätantike eine bemerkenswerte Blüte, woraus besonders die zahlreichen Vergil-Kommentare hervorstechen.⁷⁷ Als Standardlektüre beim *grammaticus* zitiert Cassiodor die *Quadrige Messii*, eine Zusammenstellung aus dem Jahr 395⁷⁸: Vergil und Terenz als Dichter, Sallust als Historiker und Cicero als Redner.⁷⁹ Ob der *grammaticus* tatsächlich nur die Poeten behandelte oder auch weitere Autoren traktierte, kann aufgrund der systemimmanenten Uneindeutigkeit der Abgrenzung zwischen den Schulstufen jeweils nur für eine gegebene Schule geklärt werden.

Die oben zitierten *Hermeneumata* lassen erkennen, dass der Grammatikunterricht im lateinischen Westen noch im 4. Jahrhundert – zumindest in den kulturellen Zentren – *bilingual* ausgerichtet war.⁸⁰ Quintilian optierte gar dafür,

⁷⁴ Quint. I 6,45 (I 104 R.): „*ergo consuetudo sermonis vocabo consuetudo eruditorum, sicut vivendi consensum bonorum*“; vgl. MORGAN 1998, 174.

⁷⁵ MARROU 1977, 510: „Der Grammatiker lehrt weniger den Gebrauch einer lebenden Sprache, er gibt vielmehr das Inventar des von den großen klassischen Schriftstellern gebrauchten Materials, die Sprache, die ihre Meisterwerke für die Ewigkeit zum Gesetz gemacht haben.“

⁷⁶ DIONISOTTI 1982, 100,38f.

⁷⁷ FUHRMANN 1994, 86f. 90f.; vgl. DERS. 1997, 185–187 und IRVINE 1994, 118–161. Zu Servius' Vergil-Kommentar als Paradigma seiner Gattung vgl. KASTER 1988, 169–196.

⁷⁸ Cassiod. inst. I 15,7 (FC 39/1, 198,9 Bürgens) nach Arusianus Messius, *Exempla elocutionum ex Vergilio Sallustio Terentio Cicerone digesta per litteras* (4. Jh.; GrLat VII, 449–514).

⁷⁹ Vgl. die Anweisung bei Quintilian, andere Rhetoren seien in dem Maße zu studieren, „*ut quisque erit Ciceroni simillimus*“, der bereits „für den Anfänger fesselnd und hinreichend verständlich sei“ (II 5,20; I 196 R.: „*incundus incipientibus quoque et apertus est satis*“); anders Aug. in psalm. 103,3,4 (CChr.SL 40, 1501,13–1502,17 Dekkers/Fraipont): „*Sonat strepitus uocis Tullianae, Cicero legitur, aliquis liber est, dialogus eius est, sine ipsius, sine Platonis, seu cuiuscumque talium: audiunt imperiti, infirmi minoris cordis, quis audet illuc aspirare?*“

⁸⁰ In Nordafrika war griechische Sprachkompetenz allerdings rar: Augustin sandte ein griechisches Werk nach Karthago zu Bischof Quodvultdeus, „*qui possit apud Carthaginem in latinam linguam uerti facilius atque commodius*“ (ep. 222,2; CSEL 57, 448,5–7 Goldbacher).

mit dem Erlernen der Grammatik in griechischer Sprache zu beginnen, was noch bei Paulinus von Pella und Fulgentius von Ruspe auch so geschah.⁸¹ Augustins Klage über seine Schwierigkeiten mit dem Griechischen zeigt, dass die zweisprachige Unterweisung noch im 4. Jahrhundert für ambitionierte Heranwachsende keineswegs fakultativ war.⁸² Freilich begann sich schon in der Zeit zwischen Cicero und Quintilian das Griechische für die Römer vom „humanistischen Lebensgefühl“⁸³ zum (allerdings unerlässlichen) Bildungsgut zu wandeln; die *Hermeneumata Pseudodositheana* versuchen eindrucksvoll, dieses Lebensgefühl unter den Bedingungen des sich seit dem 3. Jahrhundert vertiefenden sprachlichen Grabens zwischen den Reichshälften wachzuhalten.

Der Grammatik wurde in der Antike eine doppelte Aufgabe zugewiesen: „*recte loquendi scientia et poetarum enarratio*“ – so von Quintilian⁸⁴ bis zu Damascius, dem letzten Schulhaupt der Athener Akademie⁸⁵, und mit einer bündigen Formulierung fügt sich schließlich auch Cassiodor diesem Konsens ein:

„Die Grammatik ist ferner die anhand von Beispielen aus den berühmten Dichtern und Autoren gewonnene Fähigkeit zur kultivierten Sprache. Ihre Aufgabe ist die fehlerfreie Ausdrucksweise in Prosa oder Versen. Ihre Vollendung indes besteht darin, durch die Fähigkeit zur ausgefeilten Rede und makellosen Schreibweise zu gefallen.“⁸⁶

⁸¹ Quint. I 4,1 (I 44–46 R.); Paulin. Pell. euchar. 73f. (294 Br.); Ferrand. vita Fulg. 1,4 (PL 65, 119B): „*Quem religiosa mater moriente celeriter patre graecis litteris imbuendum primitus dedit, et quamdiu totum simul Homerum memoriter reddidisset, Menandri quoque multa percurreret, nihil de latinis permisit litteris edoceri...*, quo facilius posset victurus inter Afros locutionem graecam servatis aspirationibus tamquam ibi nutritus exprimere“, vgl. KASTER 1983, 327. 332f.; BERSCHIN 1986, 236f.; VÖSSING 1997, 181f. Zum Ideal des *utraque lingua* vgl. ZGUSTA 1980, 138; NIQUET 2000, 169 zu CIL VI 1793 für den Patron von Sena Gallica: „*probitate morum industriae vivendi adque utrisque litteris erudito*“. Vgl. REBENICH 1992, 55 zur Relevanz der Bilingualität für die Karriere im Reichsdienst; vgl. Amm. XV 13,1 (I 68,5f. Seyfarth): Der Stratege Musonianus, ein „*facundia sermonis utriusque clarus*“, wurde 354 PPO *Orientis*; kritisch dazu Joh. Chrys. oppugn. 3,5 (PG 47, 357): *πάλιν ἕτερος... τὴν Ἰταλῶν γλῶσσαν ἐκπαιδευθεὶς, ἐν τοῖς βασιλείοις ἐστί λαμπρός*.

⁸² Aug. conf. I 13,20 (11,1–3 V.); vgl. VÖSSING 1997, 368 Anm. 1268.

⁸³ MARROU 1977, 480.

⁸⁴ Quint. I 4,2 (I 46 R.); vgl. Seneca, ep. 88,3 (I 313,5–7 R.): „*Grammatice circa curam sermonis versatur et, si latinus enagari vult, circa historias, iam ut longissime fines suos proferat, circa carmina*“; Diomedes (GrLat I, 426,18–20): „*tota autem grammatica consistit praecipue intellectu poetarum et scriptorum et historiarum prompta expositione et in recte loquendi scribendique ratione*“; Marius Victorinus, gramm. (GrLat VI, 4,1f.): „*intellectu poetarum et recte loquendi scribendique ratione*“; Sergius, explan. in Don. (GrLat IV, 486,15f.): „*Ars grammatica praecipue consistit in intellectu poetarum et in recte scribende loquendive ratione*“; Aug. doct. christ. IV 3,5 (CChr.SL 32, 119,48 Martin): „*ipsa arte grammatica, qua discitur locutionis integritas*“; Mart. Cap. III 230 (62,4f. W.): „*docte scribere legereque... erudite intellegere probareque*“ nach Varro, gramm. frg. 107 (227,6 Götz/Schöll).

⁸⁵ Damascius, Isid. frg. 111,12f. (89 Zintzen): *ὁ δὲ Ἀμμωνιανὸς ἡγάπα τὴν ἐπὶ ποιητῶν ἐξηγήσει καὶ διορθώσει τῆς Ἑλληνικῆς λέξεως καθημένην τέχνην*.

⁸⁶ Cassiod. inst. II 1,1 (300,10–14 B.): „*Grammatica vero est peritia pulchre loquendi ex poetis illustribus auctoribusque collecta; officium eius est sine vitio dictionum prosaalem metricamque componere; finis*

Der Unterricht hatte somit zwei Ziele: klassische Texte verstehen zu lehren („*historice*“) und auf die eigene Tätigkeit als Redner vorzubereiten („*methodice*“), was eine durchaus beabsichtigte Überschneidung mit den „*primordia*“ des Rhetorikunterrichts mit sich brachte.⁸⁷ Der Grammatiker näherte sich dem Text in dem schon bei Varro belegten methodischen Vierschritt: „*lectio – emendatio – enarratio – iudicium*“⁸⁸, dessen innere Struktur Quintilian erläutert:

„Einmal ist die Rechtschreibung mit der Sprachlehre verbunden, dann setzt die Dichtererklärung fehlerfreies Lesen voraus, und zu alledem gehört die kritische Urteilskraft.“⁸⁹

Ziel des Unterrichts war damit die Fähigkeit, die Bestandteile eines Textes durch analytische Zerlegung wahrzunehmen („*grammatica diuidit*“; wie Sidonius Apollinaris prägnant formuliert⁹⁰), seinen Zusammenhang und seine Hintergründe zu erschließen und seine literarische Bedeutung zu erkennen, d.h. den vorliegenden Text überhaupt als *Text* in einem präzisen Sinn anzuerkennen.⁹¹

Dabei hatte der *grammaticus* nicht nur das (Vor-) Lesen der Schüler zu prüfen und zu korrigieren, sondern überhaupt erst für einen brauchbaren Text zu sorgen, angefangen bei der Markierung der Worttrennungen. Die Textkritik (*emendatio*) selbst war nicht Bestandteil des Unterrichts, aber die unmittelbare Voraussetzung der *lectio*, die nur möglich war, wenn der Text syntaktisch erschlossen und inhaltlich in Grundzügen verstanden war.⁹² Auch in dieser Hinsicht fungierte der Grammatiker als „guardian of language“, insofern er

vero elimatae locutionis vel Scripturae inculpabili placere peritia“; Cic. de orat. I 42,187: „*In grammatica poetarum pertractatio, historiarum cognitio, verborum interpretatio, pronuntiandi quidem sonus.*“

⁸⁷ Quint. I 9,1 (I 124 R.): „*Et finitae quidem sunt partes duae, quas haec professio pollicetur, id est ratio loquendi et enarratio auctorum, quarum illam ‚methodicen‘, hanc ‚historicen‘ vocant, adiciamus tamen eorum curae quaedam dicendi primordia, quibus aetates nondum rhetorem capientis instituant.*“ Der Grammatiker muss sich freilich der Differenz seiner προοργανώματα zum eigentlichen Rhetorikunterricht genauestens bewusst sein (II 4,6; 162 R.); vgl. IRVINE 1994, 50–55.

⁸⁸ Varro, gramm. frg. 236 (228,1 G./Sch.); ähnlich Diomedes (GrLat I, 426,21f.); Maximus Victorinus (GrLat VI, 188,7f.); vgl. SCHÄUBLIN 1992, 171.

⁸⁹ Quint. I 4,3 (I 46 R.): „*nam et scribendi ratio coniuncta cum loquendo est, et narrationem praecedit emendata lectio, et mixtum his omnibus iudicium est.*“

⁹⁰ Sidon. ep. V 2,1 (II 185 Loven; zit. unten Anm. 131). Nach Augustin ist die Grammatik die „*scientia definiendi, diuidendi atque partiendi*“ (doct. christ. II 35,53; 69,1f. M.).

⁹¹ Vgl. IRVINE 1994, 15: „In an important sense, therefore, there were no texts, no institutionally constructed linguistic objects, before *grammatica*... With the institution of *grammatica*, a written work could become a text, that is, a work which takes its place in a larger cultural library and which is interpreted as part of a system of other texts, genres, and discourses. With its concern for a normative latinity, understood to be dispersed through a wide range of texts, and for understanding texts as part of a canon, *grammatica* produced a culture that was explicitly *intertextual*, based on transtextual competencies. *Grammatica* thus provided the sole access to the whole library of textual culture.“

⁹² Vgl. Quint. I 8,13 (I 120 R.): „*In praelegendo grammaticus et illa quidem minora praestare debet, ut partes orationis reddi sibi soluto versu desideret et pedum proprietates, quae adeo debent esse notae in carminibus, ut etiam in oratoria compositione desiderentur.*“

für die unverfälschte Vermittlung der Klassiker zu sorgen hatte. Im 4. und 5. Jahrhundert entwickelte sich – nicht im Schulbetrieb selbst, wohl aber mit Rückwirkungen auf diesen – in den gebildeten Kreisen Roms eine regelrechte Editions- und Emendationsmaschinerie, die in engem Zusammenhang mit der buchtechnisch revolutionären Umstellung von der Schriftrolle zum Codex zu sehen ist⁹³, wodurch die Autoren des klassischen Altertums für die Nachwelt bewahrt – oder für immer verworfen wurden.

Die *enarratio* vollzog sich durch einleitende Bemerkungen zu Autor, Gattung und Hintergründen des Textes, sodann durch eine zeilenweise *explanatio*, die sowohl sprachliche Besonderheiten als auch die *historiae* behandelte, die im Text vorkamen.⁹⁴ Hier spielten die Kommentare eine entscheidende Rolle, aus denen der *grammaticus* seine Informationen bezog. In aller Regel besaß nur er einen Text, während die Schüler manches mitschrieben, vor allem aber Text und Erklärung auswendig lernten. Bezüglich linguistischer und semantischer Probleme wurde im 5. Jahrhundert Donatus die dominierende Autorität, die selbst wieder kommentiert wurde.⁹⁵ „Man macht sich daher schwerlich einer Übertreibung schuldig, wenn man behauptet, dass die lateinischen Grammatiker der Spätantike – als die ersten, die einer großen, schon fernen Vergangenheit wieder nahe sein wollten – entscheidende Mittlerdienste zwischen dem antiken Rom und allen späteren Epochen geleistet haben.“⁹⁶

2.3. Rhetorik

Die höchste Stufe der Bildung, die in der antiken Schule erreicht werden konnte, war die Kunst der öffentlichen Rede.⁹⁷ Der *vir eloquentissimus*, als der man im Erfolgsfall den Rhetoriklehrer verließ, war für alle Aufgaben qualifiziert, die Staat oder *civitas* zu vergeben hatten.⁹⁸ Zwar beschränkt sich die *Institutio oratoria* Quintilians nicht auf die Technik der Rede, sondern entwickelt eine „allgemeine Theorie und Kritik der Kunstprosa“⁹⁹ im Anschluss an Cice-

⁹³ Dazu vgl. AL. CAMERON 1977, 5–7; DEMANDT 1989, 354; FUHRMANN 1997, 185.

⁹⁴ Vgl. MARROU 1977, 515f.; BROWNING 2000, 859. Die *enarratio* dokumentieren anschaulich die *Hermeneumata Einsidlensia* und *Stephani* (CGL III, 226,19–30; 381,58–73).

⁹⁵ Vgl. BROWNING 2000, 858; zu Pompeius' Kommentar zur *ars Donati* vgl. KASTER 1988, 139–168.

⁹⁶ FUHRMANN 1997, 182; vgl. MARROU 1981, 10; ähnlich auch HERZOG 1989, 12.

⁹⁷ Zur antiken Rhetorik vgl. M.L. CLARKE 1968, bes. 142–154 zu Quintilian; DERS. 1971, 28–45; weiterhin Josef MARTIN 1974; KENNEDY 1980; FUHRMANN 1990; LAUSBERG 1990.

⁹⁸ Cic. de orat. III 20,76 (291,6–12 K.): „*illa vis autem eloquentiae tanta est, ut omnium rerum virtutum officiorum omnisque naturae quae mores hominum, quae animos quae vitam continet, originem vim mutationesque teneat, eadem mores leges iura describat, rem publicam regat, omniaque ad quamcumque rem pertineant ornate copioseque dicat.*“

⁹⁹ FUHRMANN 1990, 71. Der Einfluss Quintilians auf die Schulpraxis der Spätantike war freilich begrenzt; ein so belesener Aspirant der Rhetorik wie Augustin scheint ihn gar nicht gekannt zu haben (MARROU 1981, 44 mit Anm. 8; VÖSSING 1997, 377 mit Anm. 1292).

ro, der für den guten Redner umfassende Kenntnis aller Wissenschaften voraussetzte.¹⁰⁰ Doch blieb die Schulrhetorik auf die Einweisung in die Kunst der öffentlichen Rede beschränkt; anders als der Grammatiker, der Experte für die Analyse literarischer Einzelprobleme, sollte der Rhetor das Ganze der Kultur im Blick haben, musste also „ein ‚virtuoso‘ und kein ‚pedante‘“ sein.¹⁰¹

Der bereits für die Grammatik konstatierte „Klassizismus“ setzte sich in der Rhetorik bruchlos fort. Dabei verharrte die spätantike Rhetorik nicht nur hermeneutisch, sondern auch methodisch in diesem Ideal: In der Spätantike entstand kein innovatives Lehrbuch vom Format eines Donatus oder Priscian, das Ciceros *De inventione* oder die *Rhetorica ad Herennium* hätte ersetzen können oder wollen. Die methodische Orientierung an den Lehrbüchern der späten Republik entspricht den Inhalten der Schülerdeklamationen, die nach wie vor einen Auftritt vor der Volksversammlung voraussetzten – obwohl dieser „Sitz im Leben“ der klassischen Rhetorik längst obsolet geworden war.¹⁰² Wenn Augustin daher Cicero als „*Tullius noster*“ preist¹⁰³, kommt darin nicht nur die Wertschätzung des Autors zum Vorschein, sondern auch eine spezifische Gleichzeitigkeit mit dem Altmeister, die die spätantike Rhetorik insgesamt prägte (s.u.).¹⁰⁴ Insofern entfaltete die spätantike Rhetorik ihre Blüte gerade unter Aufgabe ihrer traditionell kritischen Funktion in den *panegyrici*:

¹⁰⁰ Cic. de orat. III 13,50 (281,1–10 K.) u.ö.; weitere Belege bei MARROU 1977, 523.

¹⁰¹ WIFSTRAND 1967, 50.

¹⁰² Vgl. WIRTH 1983, 91 mit Verweis auf Tacitus, dial. 19,5 (19,7–16 Heubner). Vgl. auch das maliziöse Diktum Juvenals (sat. VII 154): „*occidit miseris crambe repetita magistros*“ – in der Paraphrase bei LAMPE 1987, 247 Anm. 480: „Elend stirbt an dem Kohl, dem ewig erwärmten, der Lehrer“; weitere Belege zeitgenössischer Kritiker bei KASTER 2001, 322f.

¹⁰³ Aug. c. Acad. III 18,41 (CChr.SL 29, 59,19 Green); vgl. Hier. quaeest. hebr. in Gen. praef. (CChr.SL 72, 1,11f. de Lagarde): „*qui in arce eloquentiae Romanae stetit, rex oratorum et Latinae linguae instructor*“; ep. 85,1,1 an Paulinus (CSEL 55, 135,3f. H.): „*in epistolari stilo prope Tullium repraesentat*“; weiterhin Lact. opif. 20,5 (CSEL 27/1, 64,3 Brandt): „*eloquentiae ipsius unicum exemplar*“. Ein hohes Lob war und blieb der Vergleich mit Quintilian; vgl. Auson. prof. Burd. 1,2 (41 Gr.: „*alter rhetoricae Quintiliane togae*“); Mosella 403f. (127 Gr.) über städtische Honoratioren, „*quos praetextati celebris facundia ludi / contulit ad veteris praeconia Quintiliani*“; Ennod. dictio 21,2 (MGH.AA, 261,2 Vogel): „*eloquentissimum virum*“; Sidon. carm. 9,316f. (226 L.): „*Et sic scribere non minus ualentem / Marcus Quintilianus ut solebat*“ (vgl. carm. 2,191 [178]; ep. V 10,3; II 191 L.); Hier. ep. 70,5,3 (CSEL 54, 707,17f. H.): Hilarius’ *De trinitate* habe in Stil und Zahl Quintilians 12 Bücher imitiert (s.u. S. 443); vgl. HAARHOFF 1920, 58.

¹⁰⁴ Nach VÖSSING 2003, 480 war „die Kritik am ‚lebensfremden‘ Prinzip der Deklamationen ganz auf den früheren Prinzipat beschränkt“, während dies in der Spätantike keineswegs als Problem empfunden wurde. Vgl. KASTER 2001, 325f. „*Declamation tended tacitly to instil the belief that convention and tradition were sufficient to meet even the most unexpected needs; and this belief in turn fostered the self-confidence – not to say, complacency – and sustained the social reproduction of the conservative elite who patronized the schools of rhetoric: declamation told this elite, in effect, what it wanted to hear... By becoming steeped in all the values, beliefs, and stereotypes implied in declamatory arguments, the students of declamation acquired the reflexes needed to live as respectable men.*“

Der größte Nutzen der Redekunst, so Eumenius, der neue Leiter der Schulen von Autun, sei es, die Taten der größten Herrscher zu feiern.¹⁰⁵

Ungeachtet dieses Relevanzverlustes in ihrem traditionellen Aufgabengebiet erlebte auch die Rhetorikschule im 4. Jahrhundert einen Aufschwung, der mit der Bedeutung der rhetorischen Ausbildung als Eingangsvoraussetzung für die juristische und administrative Laufbahn zusammenhängt. Wer sich einem Rhetoriklehrer anvertraute, wurde in drei Schritten in die Kunst der öffentlichen Rede eingewiesen¹⁰⁶: Am Anfang standen die sogenannten *progymnasmata*, bei denen die Schüler Beispiele rhetorischer Stil- und Argumentationsfiguren aus der Literatur kennen lernten und zu imitieren versuchten; diese Erfahrungen wurden durch die Lektüre eines oder mehrerer Lehrbücher vertieft¹⁰⁷, wobei das besondere Augenmerk den rhetorischen Arbeitsschritten galt (*inventio, dispositio, elocutio, memoria, actio*)¹⁰⁸, bevor sich der Schüler schließlich daran wagte, selbst Reden zu konzipieren und sie dem Lehrer oder gar *coram publico* vorzutragen. Als Vorbilder dienten neben den Reden und philosophischen Dialogen Ciceros (u.a. dem *Hortensius*) auch die historischen Werke des Sallust, insofern „die Geschichtsschreibung weithin als Zweig der Rhetorik“ galt.¹⁰⁹

Aufgabe des Lehrers war es, den Schülern die *genera dicendi* zu demonstrieren: das *genus iudiciale*, dessen Zweck darin bestand, vor Gericht Partei zu ergreifen (*controversia*); das *genus deliberativum*, vermittels dessen einer anderen Person angesichts einer schwierigen Situation geraten werden sollte (*suasoria*); und das *genus demonstrativum*, mit dem eine fiktive oder reale Person gepriesen werden sollte.¹¹⁰ Der Bezug zur Realität war natürlich beim ersten Genus am ehesten gegeben, insofern die rhetorische Bildung zur anwaltlichen Tätigkeit qualifizierte.¹¹¹ Jedoch zeitigte die späte römische Kaiserzeit auch eine Blüte des *genus demonstrativum* (γένος ἐπιδεικτικόν), dem die Mehrzahl der erhaltenen Reden angehört.¹¹² Schließlich erfolgte durch die rhetorische Verarbeitung der

¹⁰⁵ Paneg. IX (IV) 10,2 a. 298 (236,13f. Mynors): „*maximorum principum facta celebrare (quis enim melior usus est eloquentiae?)*“; vgl. KIRSCH 1980, 288; zu Eumenius vgl. PLRE I 294f.; NELLEN 1977, 19f.

¹⁰⁶ Zum Folgenden vgl. MARROU 1977, 524f.; VÖSSING 1997, 377–383; Av. CAMERON 1998, 674f.; MORGAN 1998, 190–239; BROWNING 2000, 860–862; CRIBIORE 2001, 220–244.

¹⁰⁷ Augustin erwähnt bezüglich der „*libri eloquentiae*“ einen „*usitatus ordo discendi*“ (conf. III 4,7; 29,1–3 V.), in dessen Verfolg er auf Ciceros *Hortensius* stieß.

¹⁰⁸ Ähnlich Cic. de orat. I 42,187 (72,1 K.): „*excogitare, ornare, disponere, meminisse, agere*“.

¹⁰⁹ VÖSSING 1997, 379; vgl. EIGLER 2003, 234–265.

¹¹⁰ Vgl. FUHRMANN 1990, 66–69; VÖSSING 1997, 382; vgl. aaO. 269 zum karthagischen Rhetor Phosphorus, von dem Tert. adv. Val. 8,3 (96,15–97,21 Fr.) spöttisch berichtet: „*In scholis Karthaginensibus fuit quidam frigidissimus rhetor Latinus, Phosphorus nomine. Cum uirum fortem peroraret, uenio, inquit, ad nos, optimi ciues, de proelio cum uictoria mea, cum felicitate uestra, ampliatu, gloriosus, fortunatus, maximus, triumphalis. Et scholastici statim familiae Phosphori eō acclamant.*“

¹¹¹ VÖSSING 1997, 384–387 und 577f.

¹¹² IRMSCHER 1992, 162f.

mythischen, historischen und moralischen Tradition auch die „Eingliederung in die Autoritätsverhältnisse der römischen Oberschicht“.¹¹³ Die Deklamationen, in denen Schüler ihre Lernerfolge öffentlich unter Beweis stellten, dienten neben der Vorbereitung auf die spätere Berufstätigkeit ebenso der Selbstpräsentation vor den Angehörigen der oberen sozialen Schichten ihrer Stadt.

Entsprechend sorgfältig wollten die Reden ausgearbeitet sein.¹¹⁴ Quintilian kritisierte die Methode des Auswendig-Lernens und Vortragens, da die Väter ihre Söhne nur deklamieren hören wollten, um sich von deren Lerneifer zu überzeugen, „während doch die Fortschritte hauptsächlich auf der sorgfältigen Arbeit beruhen“.¹¹⁵ Die Mahnung, bei allem Streben nach sprachlicher Brillanz die *diligentia* in den Vordergrund zu stellen, war ein Grundmotiv spätantiker rhetorischer Didaktik: „Ein sorgfältiges Streben nach dieser Beweisfähigkeit vernachlässigt manchmal die gepflegteren Worte und kümmert sich nicht darum, was gut klingt, sondern was diejenige Sache gut veranschaulicht und einprägt, die er zu zeigen beabsichtigt“, erläuterte Augustin die Prioritäten im Anschluss an Cicero, weshalb „eine gewisse Nachlässigkeit auch Sorgfalt sein kann“.¹¹⁶ Aulus Gellius konnte noch über einen dilettantischen Rhetor lästern, er meuchele die Sätze und betone die Wörter in verderbter Weise.¹¹⁷ Hierin zeigt sich der sukzessive Wandel der Rhetorik „von der forensischen Technik zur höheren literarischen Bildung“¹¹⁸, die sich in der römischen Kaiserzeit vollzog – d.h. zu der höchsten Stufe von Bildung, die im Rahmen des antiken Schulwesens erreicht werden konnte.¹¹⁹

2.4. *Ἐγκύκλιος παιδεία und artes liberales*

Wie verhält sich nun die beschriebene Schulbildung zum Ideal des *homo liberaliter eruditus*? In antiken Bildungstheorien spielt der Begriff der *ἐγκύκλιος παιδεία* als Inbegriff des hellenistischen Bildungsziels eine zentrale Rolle.¹²⁰ So fährt Quintilian nach der Ausbildung beim Grammatiker wie folgt fort:

¹¹³ VÖSSING 2006, 137.

¹¹⁴ Vgl. Aug. conf. VI 9,14 (83,3f. V.) über den ganz in Gedanken versunkenen Alypius: „*cogitaret in foro quod recitaturus erat, sicut exerceri scholastici solent.*“ Nach ord. I 10,30 (146,76–79 D.) ließen sich allerdings besonders faule Schüler ihre Übungsreden von anderen schreiben!

¹¹⁵ Quint. II 7,1 (I 202 R.): „*quod quidem maxime patres exigunt, atque ita demum studere liberos suos, si quam frequentissime declamaverint, credunt, cum profectus praecipue diligentia constet.*“

¹¹⁶ Aug. doct. christ. IV 10,24 (132,1–3 M.): „*Cuius evidentiae diligens appetitus aliquando negligit verba cultiora nec curat, quid bene sonat, sed quid bene indicet atque intimet, quod ostendere intendit*“ (Übers. POLLMANN, 169); vgl. Cic. orat. 23,78: „*quaedam etiam negligentia est diligens*“.

¹¹⁷ Gell. XIII 31,9 (II 423,24f. Marshall): „*ita et sententias intercidebat et verba corrupte pronuntiabat*“; zu ihm s. Aug. civ. IX 4 (252,32): „*vir elegantissimi eloquii et multae undecumque scientiae*“.

¹¹⁸ FUHRMANN 1990, 71.

¹¹⁹ Vgl. Ennod. opusc. 6,17 (MGH.AA VII, 314,15 Vogel): „*ars mihi regna dedit*“ nach Pacuvius, trag. frg. XIV 177 (I 111 Ribbeck): „*flexanima atque omnium regina rerum oratio*“.

¹²⁰ Vgl. dazu bes. HADOT 1984; s. auch CHRISTES 1975, 196–206; RECHENAUER 1994.

„Nun will ich knappe Bemerkungen über die übrigen Fächer hinzufügen, in denen meines Erachtens die Knaben, ehe sie zum Redelehrer gegeben werden, unterwiesen werden sollen, damit der Kreis des Wissens sich schließe, den die Griechen ἐγκύκλιος παιδεία nennen.“¹²¹

Demnach gab es einen Bildungskanon, dessen Erwerb notwendige Voraussetzung war, um ein *orator perfectus* und damit ein *vir eloquentissimus* zu werden.¹²² Der Begriff des Kreises impliziert dabei nicht Vollständigkeit, sondern Vollkommenheit, also eine „abgerundete“ Bildung, die dafür sorgt, dass „der Menschen in vollem Sinne Mensch wird“¹²³, in den Worten des Aulus Gellius: „Man kann es beinahe als Mensch-Sein bezeichnen, was die Griechen Paideia nennen, wir aber Erziehung und Unterweisung in den guten Künsten.“¹²⁴

Im Lateinischen bürgerte sich zwar nicht die quintilianische Wendung *orbis doctrinae* als Übersetzung ein, sondern *artes liberales*, doch ist die Pointe dieselbe: Die Künste, die eines freien Mannes würdig sind¹²⁵, stellen ihren Inhaber auf eine bestimmte kulturelle Stufe und qualifizieren ihn damit für spezifische Aufgaben.¹²⁶ So stellte Cicero zur Notwendigkeit des Bildungserwerbs fest:

¹²¹ Quint. I 10,1 (I 126 R.): „Nunc de ceteris artibus, quibus instituendos, priusquam rhetori traduntur, pueros existimo, strictim subiungam, ut efficiatur orbis ille doctrinae, quem Graeci ἐγκύκλιον παιδείαν vocant.“ Im Anschluss an diese Ankündigung werden Musik (I 10,9–33) und Geometrie (I 10,34–49) behandelt.

¹²² Quint. I praef. 9 (I 6 R.); ähnlich Aug. ep. 138,1,1 (CSEL 44, 126,5 G.); vgl. MARROU 1981, 75 mit Anm. 2; VEGGE 2006, 239f.

¹²³ BLOMENKAMP 1966, 515; vgl. VÖSSING 1997, 27 zu Cic. Cael. 54 („vir illa humanitate praeditus, illis studiis, illis artibus atque doctrina“); IRMSCHER 1992, 161; VEGGE 2006, 235–237.

¹²⁴ Gell. XIII 17,1 (II 399,27–29 M.): „humanitatem appellarunt id propemodum, quod Graeci παιδείαν vocant, nos eruditionem institutionemque in bonas artes dicimus“; s. STOCKMEIER 1967, 123.

¹²⁵ Nach KOLLER 1955, 17 „schimmern in der Bestimmung ‚liberales‘ die Verhältnisse der athenischen Demokratie des 5. Jahrhunderts durch: Nur der Freibürtige nahm ja teil am κύκλιος χορός und seiner musischen Schulung.“ Etymologisch wird damit eine Linie zur musischen Erziehung gezogen; vgl. Platon, Nomoi II 654a: ὁ μὲν ἀπαιδευτος ἀχόρευτος ἡμῖν ἔσται, τὸν δὲ πεπαιδευμένον ἱκανῶς κεχορευκότα θετέον. Den Übergang markiert Philon von Alexandrien, demzufolge „die mittlere Bildung im Kreis [der Wissenschaften] tanzt“ (Cher. I 3: ἡ μέση παιδεία ἢ ἐν τοῖς ἐγκύκλιος χορεύουσα; vgl. RECHENAUER 1994, 1164f.). Statt von *artes* konnte auch von *disciplinae* gesprochen werden, so Martianus Capella IX 998 (385,5 W.): „disciplinae cyclicae“; vgl. auch Vitruv I 1,12 (30,25f. Fensterbusch): „encyclios enim disciplina uti corpus unum ex his membris est composita.“ Augustin kennt die „eruditio disciplinarum liberalium“ als Synonym zu „artes illae omnes liberales“ (ord. I 8,24; II 16,44; 126,60f.; 294,27f.). MCKECHNIE 1994, 284–289 zeigt, dass auch einer jungen römischen Frau alle Bildungsstufen offen standen (zu pass. Perp. 2,1; SC 417, 104,3–106,4 Amat: „honeste nata, liberaliter instituta, matronaliter nupta“); vgl. auch GORDON 2003, 284. SALZMAN 2002, 320f. Anm. 121 verweist auf Claudian, epith. Hon. et Mariae 229–237 (96 Hall); vgl. MRATSCHEK 2002, 31 zu Hier. chron. a. 336 (GCS Eusebius VII/1, 233,1 Helm): „Nazarii rhetoris filia in eloquentia patri coaequatur.“

¹²⁶ Nach CHRISTES 1975, 216 galt zur Zeit Ciceros, dass man sich als Gebildeter zwar mit den *artes liberales* befassen konnte, jedoch kein professioneller Lehrer sein durfte, da jeder Beruf Unfreiheit bedeutet hätte! Nicht die ausgeübte Tätigkeit bestimmt in dieser Hinsicht

„Niemand darf unter die Rhetoren gerechnet werden, der nicht vollkommen in allen Künsten bewandert ist, die eines freien Mannes würdig sind; denn selbst wenn wir sie nicht für die Rede gebrauchen, wird dennoch erkennbar, ob wir in ihnen ungeübt sind oder sie erlernt haben.“¹²⁷

Damit wird die Bewandtheit in den *artes liberales* zum Kriterium der Befähigung zur öffentlichen Rede, d.h. zur politischen und juristischen Mitgestaltung der *res publica*. Die Bildungsentwürfe Ciceros und Quintilians haben bis zur Gegenwart die Annahme eines „öffentlichen Schulwesens“ in der Antike inspiriert, „dessen Lehrplan sich insbesondere aus den *Artes liberales* speiste“.¹²⁸ Freilich stellt sich die Frage, welche „Disziplinen“ bzw. Gegenstandsbereiche die *ἐγκύβλιος παιδεία* bzw. die *artes liberales* beinhalteten. Die für das Mittelalter zentrale Unterscheidung von „Trivium“ (Grammatik, Rhetorik, Dialektik) und „Quadrivium“ (Musik, Geometrie, Astronomie, Arithmetik) ist um 400 erstmals – voneinander unabhängig – bei Augustin und Martianus Capella bezeugt; nach Marrou griffen sie dabei auf die „philosophische κοινή“ der vorchristlichen Jahrhunderte zurück. Die *artes liberales* seien als Propädeutik der Philosophie bereits im 1. Jahrhundert v.Chr. – nach Dionysius Thrax und vor Varro – „endgültig festgelegt“ gewesen.¹²⁹

Allerdings vermitteln die genannten Kronzeugen der sieben „Freien Künste“ bei näherem Hinsehen nicht den Eindruck, als fußten sie auf einem seit Jahrhunderten feststehenden Kanon von Disziplinen. Augustin bietet mehrere, voneinander abweichende Auflistungen der *artes liberales*¹³⁰; dass Martianus

den sozialen Status, sondern genau umgekehrt: Das soziale Prestige erlaubte bestimmten Eliten die Beschäftigung mit den Wissenschaften.

¹²⁷ Cic. de orat. I 16,72 (29,1–5 K.): „*Sic sentio neminem esse in oratorum numero habendum, qui non sit omnibus iis artibus, quae sunt libro dignae, perpolitus; quibus ipsis si in dicendo non utimur, tamen apparet atque exstat, utrum simus earum rudes an didicerimus*“; vgl. de orat. I 6,20 (9,9–11 K.): „*mea quidem sententia, nemo poterit esse omni laude cumulus orator, nisi erit omnium rerum magnarum atque artium scientiam consecutus*.“

¹²⁸ So noch RUPP 1999, 594. Obwohl RECHENAUER 1994, 1174 zu Recht anmerkt, dass sich die späteren *artes liberales* bei Cicero nur in de orat. III 15,58 (284,11–22 K.) angedeutet finden (und hier ohne Beziehung zur Bildung, vgl. HADOT 1984, 54f.), wiederholt er die These eines schon in der späten römischen Republik feststehenden Curriculum, bezeichnenderweise mit späten Belegen wie einem Scholion zu Gregor von Nazianz (PG 36, 914C).

¹²⁹ MARROU 1977, 337; vgl. DERS. 1981, 190: „Mit Sicherheit ist das Bildungsprogramm, das von Augustinus an das Mittelalter weitergegeben wurde, im wesentlichen identisch mit dem der gesamten hellenistischen Philosophie.“ Auch nach SALLMANN 1997, 226 hätten die Römer die *artes liberales* im 1. Jh. v.Chr. von den Griechen als deren „gängiges Curriculum“ übernommen; ähnlich HAGENDAHL 1983, 106.

¹³⁰ Der *locus classicus* bei Augustin ist ord. II 12,35–16,44 (270,1–294,32 D.). Gerade an dieser Kardinalstelle fehlt aber die Arithmetik, stattdessen wird die Philosophie genannt (der doch die *artes liberales* als Propädeutik zugeordnet sind). Die bei MARROU 1981, 167f. Anm. 26 gebotene Lösung, Augustin habe in eigenständiger Weise in die feststehende Liste die Philosophie einführen wollen und daher die mathematischen Wissenschaften um eine reduzieren müssen, „um die mystische Siebenzahl wiederzugewinnen“, überzeugt nicht, weil sie