

# Bildungsfreunde oder Bildungsverächter? Überlegungen zum Stellenwert der Bildung im frühen Christentum

SAMUEL VOLLENWEIDER

Kein Gebildeter komme heran, kein Weiser, kein Kluger. Denn bei uns wird dies als schlecht angesehen. Wenn aber einer ungelehrt, wenn einer unvernünftig, wenn einer ungebildet, wenn einer unmündig ist, er soll getrost kommen.<sup>1</sup>

Mit diesen Worten eines fiktiven christlichen Gemeindeleiters stellt Celsus in seiner Schrift gegen die Christen deren Bildungsferne und sogar Bildungsfeindlichkeit heraus. Der Topos, der durchaus Anhalt an einigen biblischen Texten hat (vgl. 1 Kor 1,26; Mt 11,25), zählt fortan zum festen Inventar der antiken antichristlichen Polemik,<sup>2</sup> zumal im Blick auf die Jesusjünger. Die in ihm angelegte Frontstellung ist in jüngerer Zeit wieder zum Gegenstand einer angeregten Diskussion geworden. Es sind die markanten Umbrüche in der modernen Bildungslandschaft mit der Relevanz neuer Medien, mit der Umgestaltung der universitären Einrichtungen und mit dem dramatischen Schwund von biblisch-religiösem Hintergrundwissen in weiten Kreisen der Bevölkerung, die die neutestamentliche Wissenschaft provoziert haben. Tatsächlich mehren sich die Stimmen, die im Gegenzug zur angedeuteten Frontstellung das Urchristentum als „Bildungsreligion“ zu entwerfen suchen.

Im vorliegenden Beitrag werden Recht und Grenzen dieser neutestamentlichen „Bildungsinitiative“ eruiert. In einem ersten Teil sichten wir hierfür einschlägige Wahrnehmungen und Argumente. Ein zweiter Teil erinnert an eine klassische Gegenposition, gegen die die Bildungsinitiative anrennt. Zwei weitere konstruktive Überlegungsgänge versuchen, die für die Erarbeitung des Themas nötige Differenzierung voranzutreiben. Ein fünfter Teil wird die urchristliche respektive

---

<sup>1</sup> Celsus, frg. 3,44a, bei Origenes, *Contra Celsum* 3,44 (SC 136, 104 Borret); vgl. dazu Lona 2005, 197–200 (hiernach übers.); vgl. 38 f.; sodann Andresen 1955, 167–171; Pietzner 2013, 17–20; 205–228; Arnold 2016, 141 f.

<sup>2</sup> Vgl. dazu besonders Nestle 1990, 45 f.; 72; Cook 2000, 263–265 („The charge that the disciples were crude and ignorant was a topos in the pagan critique of Christianity“, 263); vgl. 36.70 f.84. 88.140 f.292; ders. 2004, 109.116.252; Pietzner 2013, passim. Zu Julian vgl. z. B. *Contra Galilaeos* 1 frg. 23 Masaracchia (πρὸς ἄνδρας ἀμαθεῖς, bei Kyrill, *Contra Julianum* 4,29 [GCS.NF 20, 302 Riedweg]).

frühchristliche Literatur materialiter darauf hin befragen, ob und wie sie dem Bildungsparadigma entgegenkommt.

## 1. Die neue „Bildungsinitiative“

Ich skizziere zwei repräsentative Positionen in der deutschen Neutestamentler-zunft, den Protestanten Udo Schnelle und den Katholiken Thomas Söding.

Udo Schnelle stellt in seiner „Presidential Address“ am Kongress der *Studiorum Novi Testamenti Societas* in Szeged 2014 die positiven Korrelationen von frühem Christentum und Bildung heraus, im Gegenzug zum „tief in das kollektive Gedächtnis der Exegese eingebrannt[en]“ Gedanken, wonach „die große Mehrzahl der frühen Christen [...] aus der Unterschicht“ stamme und „deshalb auch literatur- und bildungsfern“ gewesen sei.<sup>3</sup> Schnelle erinnert nun mit gutem Recht an eine ganze Reihe entgegenstehender Faktoren. Viel von dem, worum sich antike Bildung dreht, finde auch im Urchristentum Resonanz, etwa Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung. In den Städten sei der Alphabetisierungsgrad höher als früher angenommen, und das komme auch den Gemeinden zugute. In diesen spiele Lehren und Lernen eine erhebliche Rolle, nicht nur, aber besonders in der Bibelauslegung. Besondere Aufmerksamkeit findet bei Schnelle die Textproduktion, die etwa bei den Evangelien oder den Briefen sowohl innovative Züge wie eine markante literarische Qualität erkennen lasse. Es kämen hinzu das Entstehen einer neuen Glaubenssprache, die Bildung von Schulen, die Teilnahme an philosophisch-religiösen Diskursen der damaligen Welt und anderes mehr. All das weise auf ein erhebliches Bildungsniveau früher Christen hin.

Noch einen Schritt weiter geht Thomas Söding, wenn er das Christentum als „Bildungsreligion“ identifiziert.<sup>4</sup> Sitz im Leben seiner Annäherungen sind Aktivitäten im Raum der Universität und in der Religionspädagogik. Söding zufolge ist das Christentum eine Religion, die auf Bildung setzt. Das Neue Testament biete hierfür entscheidende „Impulse“, die es nicht zuletzt seiner Herkunft aus dem Judentum, ebenfalls einer „Bildungsreligion“, verdanke. Das Urchristentum übe ein „neues Denken“ ein, rezipiere weitreichend Traditionen seiner Umwelt und entwickle Elemente eines genuinen Bildungsgedankens. Neben dem Hinweis auf die Lern- und Lehrkultur der Gemeinden wird speziell auf Jesus als Lehrer verwiesen, zumal als Schöpfer der Gleichnisse, und an die Didaktik des johanneischen Christus. Beim Schlüsseltext der Bergpredigt und bei Paulus samt seiner Schule verfolge man die Entstehung einer Theologie der Bildung. Der entscheidende bildungspolitische Impuls des Neuen Testaments sei hermeneutischer Natur: Das Recht auf Bildung ist „im Menschsein selbst begründet [...], biblisch gesagt: in der Gottebenbildlichkeit jedes Menschen, neutestamentlich gesagt: in der Got-

<sup>3</sup> Schnelle 2015, 113 f. Er verweist für ein aktuelles Beispiel auf Christes 1997, 671.

<sup>4</sup> Söding 2016 (Zitate: 9.55); vgl. ders. 2010.

teskindschaft, die aus der Liebe Gottes in Jesus Christus zu jedem Menschenkind erwächst“.<sup>5</sup>

Soweit die These. Bevor wir einzelne der in Anspruch genommenen Phänomene durchmustern, ist hier summarisch festzustellen: Die heutigen Anwälte eines bildungsfreundlichen Urchristentums arbeiten mit einem sehr großzügig entworfenen Bildungsverständnis. Was immer in den frühchristlichen Schriften an Lehren und Lernen, an Textproduktion und Textrezeption in Erscheinung tritt, wird unter diesem Label verhandelt. Das ist natürlich möglich. Aber die Kehrseite dieser Sprachregelung besteht darin, dass die Kategorie selber nicht mehr wirklich griffig ist.

Wir vergegenwärtigen uns nun die Position, von der sich die Vertreter des bildungsfreundlichen Christentums absetzen.

## 2. Bildungsfernes Urchristentum: Franz Overbecks Einspruch gegen eine christliche Bildungsreligion

Am markantesten ist die genannte Position bei Franz Overbeck, Kollege und Freund von Friedrich Nietzsche, greifbar.<sup>6</sup> Der Basler Theologe unterscheidet in seiner programmatischen Abhandlung „Über die Anfänge der patristischen Literatur“, die auf eine öffentliche Vorlesung im Jahr 1881 zurückgeht, konsequent zwischen dem weltdistanzierten Urchristentum und dem Christentum, das sich im zweiten Jahrhundert zu formieren beginnt.<sup>7</sup> Unser Interesse gilt jetzt nicht seiner Theologiekritik, die das Verhältnis von Christentum und Moderne einer schonungslosen Analyse unterzieht,<sup>8</sup> sondern seinem formgeschichtlichen und literatursoziologischen Ansatz, der eine scharfe sachliche wie chronologische Grenze aufrichtet zwischen der christlichen „Urliteratur“ und den Gestalten von Weltliteratur, die das Christentum seit den Apologeten und Alexandrinern zu rezipieren und zu produzieren beginnt.<sup>9</sup> Seinem eigenen Zeugnis zufolge hat Overbeck

<sup>5</sup> Söding 2016, 51.

<sup>6</sup> Allerdings beziehen sich weder Schnelle noch Söding in ihren vorher genannten Publikationen auf Overbeck, sondern – natürlich – auf Friedrich Nietzsche.

<sup>7</sup> Overbeck 1882/2010. Zur Überlieferungslage vgl. Tetz 1962, 160–164; daselbst auch eine Notiz zu Overbecks Abhandlung über *Über die Anfänge der Kirchengeschichtsschreibung* (Overbeck 1892/1962).

<sup>8</sup> Vgl. dazu Peter 1992, besonders 18–24; ders. 1995, 563–568. Programmatisch ist vor allem die Schrift *Ueber die Christlichkeit unserer heutigen Theologie* (1873), abgedruckt in: Stegemann/Peter 1994, 167–256; vgl. die Einleitung 155–165.

<sup>9</sup> Dafür ein exemplarisches Zitat: Es „erscheint aber das Neue Testament nur als der vornehmste Rest einer christlichen Urliteratur, welche der mit der Kirche allein am Leben gebliebenen Literatur einst vorausgegangen ist. [...] Denn am Kanon der neutestamentlichen Schriften hält Jedermann unter uns den Todtenschein der Literatur, von welcher hier die Rede ist, in der Hand“, Overbeck 2010, 52. Zu Entstehung und Weiterentwicklung des Programms der „Anfänge der patristischen Literatur“ vgl. Emmelius 2016, 211–317 („Overbecks Sicht auf die altchristliche Literatur [...] ist das *Resultat eines schrittweisen Erarbeitungspro-*

in der 1882 publizierte Schrift lediglich „einen entsetzlich simplen Gedanken ausgeführt, dass es nämlich zu einer lebensfähigen christlichen Literatur nur gekommen ist in den Formen der schon vorhandenen“, d. h. in den Gattungen der griechisch-römischen Literatur.<sup>10</sup> Overbecks Scheidungsmodell hat die erst im Entstehen begriffene literaturgeschichtliche Beschreibung des frühen Christentums nachhaltig beeinflusst, nicht so sehr schon bei Harnack selber – zu Overbecks großem Verdruss –,<sup>11</sup> sondern später etwa in Philipp Vielhauers *Geschichte der urchristlichen Literatur*.<sup>12</sup> Die Grundthese selber ist, aus heutiger Sicht, in vielerlei Hinsicht unhaltbar – sie muss etwa die bis in die byzantinische Zeit ungemindert fortgesetzte Produktion ‚apokrypher‘ christlicher Texte mit einem Gewaltstreich als „Abnormität“ wegwischen,<sup>13</sup> und sie vereinfacht die Kanonisierungsprozesse über Gebühr. Vor allem konstruiert sie einen Kontrast zwischen der Urzeit und der Folgezeit, also ein Dekadenmodell, das eher die Modernitätsdebatten des späten 19. Jahrhunderts widerspiegelt, als dass es die Verhältnisse des ersten und zweiten Jahrhunderts angemessen beschreibt.<sup>14</sup> Aber, und das ist der entscheidende Punkt, Overbecks literaturgeschichtliche Beobachtung, wonach sich ab dem zweiten Jahrhundert das Christentum neue Formen von Literarizität erschließe, enthält eine für unsere Fragestellung entscheidende *particula veri*. Zugleich ist offenkundig, wie sich im frühen 21. Jahrhundert bestimmte Diskurse zurückbeziehen auf solche, die am Ende des 19. Jahrhunderts geführt wurden. Zu denken ist an die Stichworte Modernität und Christentum, Theologie und Kultur.

---

zesses“, 211). Zu Overbecks Verständnis der Kanonisierung vgl. Bestebreurtje 2005, besonders 179–182.

<sup>10</sup> So Overbeck in einem Brief, abgedruckt bei Cancik/Cancik-Lindemaier 2010, 19.

<sup>11</sup> Vgl. die Notiz von Overbeck auf der Innenseite des Deckblatts seines Handexemplars, abgedruckt bei Tetz 1962, 161 sowie bei Cancik/Cancik-Lindemaier 2010, 91; die Rezension von Harnack a. a. O. 100 f. Vgl. ferner Emmelius 2016, 231–233.309–317.

<sup>12</sup> Vielhauer 1975, 1–4 („Die form- und religionsgeschichtliche Forschung hat Overbecks Kategorie der ‚christlichen Urliteratur‘ – unbewusst und ungewollt – bestätigt“, 4); vgl. 59.281.284 f. Vgl. ders. 1965, 246–249 zur Entdeckung der Formgeschichte („Overbeck gebührt der Ruhm der zeitlichen Priorität. Er hat es lange vor Gunkel ausgesprochen, dass es sich bei der Urliteratur nicht um Literatur im strengen Sinne, d. h. vom Willen des Schriftstellers geformte Literatur handelt [...] In diesem Sinne ist die Formgeschichte der Urliteratur ihre ‚Paläontologie‘“, 248 f.). Zu Overbecks Pionierleistung vgl. Tetz 1961; zur von uns besprochenen Schrift von 1882 vgl. 424–427. Zur „Patristik als Literaturgeschichte“ vgl. ders. 1967, 11–14; mit hartem Urteil über die Rezipienten versehen („Es liegt an der ungeschichtlichen Konzeption Harnacks und seiner Schüler, dass sie dem von Overbeck aufgeworfenen Problem einer Formengeschichte nicht wirklich standhalten konnten“, 25). Zur Rezeption Overbecks bei Vielhauer und Tetz vgl. Emmelius 2016, 243–247.

<sup>13</sup> Overbeck 1882/2010, 48 Anm. 4.

<sup>14</sup> Zur aktuellen Diskussion vgl. die Überlegungen von Marksches 2012, 107–109.

### 3. Bildungstheoretische Überlegungen

Es empfiehlt sich, unsere Fragestellung nach dem Verhältnis von Bildung und frühem Christentum mit einer elementaren Sortierung aufzufächern. Die folgenden Zeilen orientieren sich an *vier Koordinaten*, um die Vielzahl der zur Debatte stehenden Phänomene einzufangen: Kompetenzen; Institutionen; Medien; Projekte. Sobald man sich an dieser Ausdifferenzierung versucht, wird deutlich, dass es vorteilhaft ist, sich vergleichend auf einen Komplex zu beziehen, der historisch und kulturell vorgegeben ist und nicht erst sozusagen freischwebend konstruiert werden muss. Gemeint ist die vielgestaltige Bildungslandschaft der hellenistisch-römischen Mittelmeerwelt, in der sich das frühe Christentum entwickelt hat. Unser modernes Verständnis von Bildung verdankt sich zu guten Teilen dem klassisch-humanistischen Bildungsideal des 18./19. Jahrhunderts, das sich seinerseits in vielfachen Brechungen auf das antike Bildungsverständnis zurückführt.<sup>15</sup> Dabei gilt es zu beachten, dass die *paideia* spätestens seit Platon wie eine Ellipse zwei Brennpunkte in sich beschließt: einerseits den Bereich der Erziehung im engeren Sinn mit dem Erwerb von Wissen, Können und Haltung, andererseits die Formung des Erwachsenen, die den Gebildeten als einen Menschen ausweist, der Probleme als solche zu erkennen und Behauptungen adäquat zu beurteilen vermag.<sup>16</sup>

Mit dieser methodischen Entscheidung, sich an einem historisch gewordenen Bildungssystem zu orientieren, werden natürlich die Ergebnisse ein Stück weit vorweg kanalisiert. Wir werden deshalb im Einzelnen zu prüfen haben, ob sich etwa im Fall des Frühchristentums attraktive Alternativen anbieten. Wenn wir uns grundsätzlich am antiken Ideal der *paideia* orientieren, ist es selbstverständlich, dass wir hier mit Komplexität, mit Differenzen und Kontroversen, mit historischen Verschiebungen und anderem zu rechnen haben. Es kann sich also nur um idealtypische Annäherungen unter einer heuristischen Zielrichtung handeln.

Bei *Kompetenzen*, einem in der heutigen Pädagogik reichlich strapazierten Stichwort, wird vorausgesetzt, dass Bildung auf die Entwicklung von Fertigkeiten setzt, die vor allem im sprachlichen Bereich anfallen, aber, wie das Septett der *artes liberales* zeigt, auch solche anderer Art umschließt. Bei *Institutionen* ist namentlich an schulische Einrichtungen auf allen Ebenen zu denken. In unserem Fall stellen sich hier Fragen, die im Bereich der Formgeschichte gestellt werden, etwa nach dem Sitz im Leben. *Medien* sind anzusprechen als Mittler in Lehr- und Lernprozessen,<sup>17</sup> sie leisten Informationsvermittlung und sind zugleich Träger von In-

<sup>15</sup> Die Gebrüder Grimm notieren in ihrem Wörterbuch zum Lemma „Bildung“ schlicht „cultus animi, humanitas“ (DWb 2, 23). Vgl. zum Ganzen die Darstellung von Lichtenstein 1971 sowie zu den Korrelationen (Autonomie, Werte, gutes Leben u. a.) Meyer 2011. Eine zentrale Weichenstellung markiert Meister Eckharts Interpretation von 2 Kor 3,18 (*in eandem imaginem transformamur*), verbunden mit Gen 1,26. Vgl. dazu Picht 1969b.

<sup>16</sup> Formuliert in Anlehnung an Gigon/Zimmermann 1975, 81.

<sup>17</sup> Zu Medien in der antiken Bildungswelt vgl. Dreyer 2006, besonders 230 f. zu Text- bzw. Schriftmedien, Wort als mündliches Medium und Bildmedien.

teraktionsprozessen. Konkret kommen für unseren Bereich in Betracht Wort (also mündliche Tradition u.ä.), Schrift und Bild. Schließlich ist von *Projekten* auszugehen: Bildung dient der Persönlichkeitsformung, sie ermöglicht die Übernahme von gesellschaftlichen und politischen Rollen. Es gibt aber auch philosophische Projekte. Hier ist namentlich zu denken an die Selbstbildung,<sup>18</sup> d.h. das methodisch vorgehende Bilden des Selbst im Hinblick auf das Göttliche<sup>19</sup> als ein Prozess, der das ganze Leben begleitet und in Gestalt einer *ars moriendi* sogar über seine Grenzen hinausführt. Auf dieser Linie, aber weit über die Philosophie hinaus, hat Werner Jaeger in seinem epochalen Werk das Programm der griechischen *paideia* als „die Formung eines höheren Menschen“ gekennzeichnet.<sup>20</sup>

#### 4. Ein kulturtheoretischer Blick auf die Bildungslandschaften

An dieser Stelle erweist es sich als sinnvoll, die Sortierung der Phänomene zu ergänzen durch eine elementare *kulturtheoretische* Perspektive.<sup>21</sup> Man kann versuchen, das frühe Christentum als Subkultur, oder neutraler: als Teilkultur, unter dem Dach der hellenistisch-römischen Globalkultur zu beschreiben, die ihre eigenen Normen und Identitätskonstruktionen pflegt. Am deutlichsten sind Subkulturen in der reichsrömischen Gesellschaft unter ethnischem Vorzeichen zu fassen – darunter fällt auch das Judentum in seinen verschiedenartigen Gestalten –, aber auch religiöse Gemeinschaften wie die Christen lassen sich darunter subsumieren. Es ist kein Zufall, dass sich diese zeitweilig als „drittes Geschlecht“ neben Griechen und Juden, also ethnomorph, präsentiert haben. Man teilt wesentliche Basiswerte mit der Mehrheitskultur, folgt aber an bestimmten Punkten abweichenden und für entscheidend gehaltenen Normen, und dies eher implizit als explizit. Unter bestimmten Umständen kann eine Subkultur punktuell zu einer Gegenkultur mutieren.<sup>22</sup> Das ist dann der Fall, wenn eine ganze Reihe von prinzipiellen Werten

<sup>18</sup> Vgl. zum Verständnis der Selbstbildung v.a. den Beitrag von Peter Gemeinhardt in diesem Band (S. 3–38) mit dem Hinweis darauf, dass zwar nicht alles, was als *Paideia* firmiert, Selbstbildung darstellt, dass aber Erziehung und Sozialisation offen sind für Projekte der Selbstbildung. Vgl. ders. 2013.

<sup>19</sup> Vgl. dazu grundlegend die Abhandlung von Picht 1969a, mit dem Verweis auf Platons *Politeia* (6: 500b–501c), wo „zum ersten Mal in der Geschichte des Denkens die Metapher des Bildens für die Formung menschlicher Haltung entfaltet wird“ (118). Für Picht läuft eine Untersuchung des griechischen Bildungsbegriffs hinaus auf „eine Untersuchung der Unterscheidung von Theorie und Praxis“ (109).

<sup>20</sup> Jaeger 1934–1947, Bd. 1, 5; vgl. 25; 133; Bd. 2, 139.268 u.ö. Zu Jaeger vgl. den Beitrag von Christoph Auffarth in diesem Band (S. 39–65).

<sup>21</sup> Zur im Folgenden skizzierten Perspektive vgl. meinen Aufsatz: Vollenweider 2017.

<sup>22</sup> Für die Konzeptualisierung von „Counter-Cultures“ war v.a. die Jugendbewegung der 1960er und 1970er Jahre zündend; vgl. Roszak 1971 mit Verweis auf die Urchristen und auf 1 Kor 1,19.22.27 (76 f.); Yinger 1982, besonders 6 f. („countercultural movements are attempts drastically to reorganize the normative bases of order, the culture“) und 42–44 zur Sprach-

und Normen der Mehrheitsgesellschaft in Frage gestellt wird, oder anders: wenn man sich *explizit* und programmatisch auf solche Standards bezieht und ihnen eigene Normen entgegensetzt. Und auch jetzt gilt wieder: auf einem überaus breiten Fundament von weiterhin und weithin geteilten Standards und Werten. Das Aufeinandertreffen von Kulturen kann also zu sehr verschiedenartigen Resultaten führen; das Spektrum reicht von Assimilation und Absorption über Integration und Fusion bis hin zu Separation und Marginalisierung.<sup>23</sup> Das ist jetzt sehr schematisch gezeichnet, könnte aber gerade beim Bildungsthema helfen, einige Akzente zu setzen.

Ohne politische Sensibilitäten reizen zu wollen, darf man im Blick auf die uns interessierende antike Epoche bei der Mehrheitskultur durchaus von einer „Leitkultur“ sprechen (die selber, wie schon notiert, keineswegs uniform gezeichnet werden darf).<sup>24</sup> Es ist hinlänglich bekannt, wie ungemein stark die Gravitationskraft der hellenistisch-römischen Bildung die Menschen der damaligen globalisierten Mittelmeerwelt, insbesondere ihre urbanen Eliten, bestimmt hat. Wir können im Frühchristentum des ersten und zweiten Jahrhunderts eine ganze Palette von Bildungsphänomenen beobachten, von denen sich einige gelegentlich und indirekt auf das Bildungssystem der Mehrheitskultur beziehen – wir kommen unten darauf zurück. Im zweiten und dritten Jahrhundert zeichnet sich aber im Zusammenhang mit sozialen Transformationen eine Veränderung ab (wobei sich der hier zu beobachtende Aufbruch nicht global, sondern punktuell vollzieht): Es treten christliche Intellektuelle auf,<sup>25</sup> die Schulen gründen und Diskurse initiieren, die die christliche Religion explizit als Alternative zur herrschenden Kultur mitsamt ihrem Bildungssystem präsentieren. Um einem naheliegenden Missverständnis vorzubeugen: „Alternativ“ bezieht sich hier lediglich auf einige für vital erachtete Punkte. Exemplarisch ist dafür hinzuweisen auf zwei Programme: Man konnte den (jüdischen und) christlichen Monotheismus als konsequente Philosophie proklamieren. Oder man präsentierte das Christentum als Bildung für alle, nicht nur für Eliten. Markant begegnet die Kontrastierung bei Tertullian oder, noch ätzender, beim Syrer Tatian, der mit seinem Lob der barbarischen Weisheit sogar ethnische Grenzziehungen vornimmt. Andere Theologen folgen eher dem

---

regelung von „alternative culture“, „subculture“ und „counterculture“; Musgrove 1974, besonders 19–39 („The counter culture is a revolt of the unoppressed. It is a response not to constraint, but to openness“); kritisch zum Konzeptionsbündel Sx1 2013. – In Exegese und Theologie hat v.a. das Modell der Kirche als „Kontrastgesellschaft“ Resonanz gefunden: Lohfink 1982; ders. 2015, besonders 172 ff.; 219 ff.

<sup>23</sup> Zur Beschreibung antiker Kulturkonflikte vgl. Dougherty/Kurke 2003, besonders 1–5; Naerebout/Singor 2014, 270–281.311 f.

<sup>24</sup> Es darf zumal im Blick auf den Göttinger Sonderforschungsbereich 1136 „Bildung und Religion“ daran erinnert werden, dass das Reizwort „Leitkultur“ vom Göttinger Politikwissenschaftler Bassam Tibi, selber aus Syrien eingewandert, 1998 erstmals öffentlich lanciert worden ist; vgl. Thiemeyer 2017.

<sup>25</sup> Vgl. dazu den Beitrag von Hartmut Leppin in diesem Band (S. 305–329); speziell für Alexandria vgl. Fürst 2007.

Muster der Integration. Aber auch hier ist das Moment der Grenzziehung im Spiel: Wenn etwa Justin, selber Träger des Philosophenmantels und doch zum Märtyrer geworden, das Beste der paganen Tradition für die Christen beansprucht, steht die Integration im Modus der Überbietung.<sup>26</sup> Später wird dies zu Stufenmodellen führen. Aber trotz der genannten partiellen gegenkulturellen Positionsbezüge zeigen diese neuen christlichen Literaturen umgekehrt gerade die Gravitationskraft der überkommenen *paideia*. Eben deshalb unterliegen sie für Overbeck einer Hermeneutik des Verdachts. Die altchristlichen Theologen setzen, so gut sie es vermögen, ihre sprachlichen, rhetorischen und literarischen Kompetenzen in Szene. Unbeschadet ihrer Kontrapositionierung sind Subkulturen eben doch Teil der Globalkultur. So haben die antiken Christen gar nicht erst ein eigenes Schulsystem etabliert.<sup>27</sup> Auch in der Weiterentwicklung der altchristlichen Literatur bleiben diese Charakteristika erhalten: Auf der einen Seite begegnet das von der Konkurrenz beflügelte „Lagerdenken“,<sup>28</sup> auf der anderen Seite sorgen Stufenmodelle, die etwa zwei Bildungssysteme hierarchisch anordnen und im selben Ziel konvergieren lassen, für lebensweltlich praktikierbare Vermittlung.<sup>29</sup>

Im nächsten und letzten Teil kehren wir zurück zur urchristlichen Literatur, deren Trägergruppen sich selber noch nicht so explizit und programmatisch als Gegenüber zur vorfindlichen Leitkultur gedeutet haben.

## 5. Urchristliche Bildungsphänomene

Im Folgenden orientiere ich mich an den vier Koordinaten, die oben vorgestellt wurden. Auch da sind nur Umrissmöglichkeiten, bei denen im Einzelnen wieder differenziert werden müsste. Ganz ausgeklammert werden Aspekte der Erziehung im engeren Sinn, wie sie etwa in 2 Tim 3,15 fassbar werden.<sup>30</sup>

<sup>26</sup> Zu Justins „search for Christian *παίδεια*“ vgl. Gemeinhardt 2012, 90–92; ders. 2013, 261–264; sodann Parvis/Foster 2007. Zu den Fragen rund um Justins Schule vgl. unten Anm. 38.

<sup>27</sup> Vgl. Marksches 2002; Gemeinhardt 2013, 18–24.

<sup>28</sup> Vgl. dazu vgl. den Beitrag von Jan Stenger in diesem Band (S. 331–351).

<sup>29</sup> Vgl. zu den Optionen, die sich für christliche Gebildete ergaben, Gemeinhardt 2007, 511 u.ö. („Die drei idealtypischen *scholae christianae* repräsentieren [...] die Kritik paganer Bildung durch christliche Träger dieser Bildung selbst, die Integration christlicher Normen und Werte in die antike Kultur und schließlich die Rezeption moderater literarischer Kompetenzen für christliche Bildungsinteressen. Religionssoziologisch gesehen erweist sich das Christentum damit in spezifischer Weise als Teil seiner Welt“).

<sup>30</sup> Zu 2 Tim 3,15 („du kennst von Kind auf [ἀπὸ βρέφους] die heiligen Schriften“), wo der Sohn einer jüdischen Mutter adressiert wird, vgl. den Beitrag von Roland Deines in diesem Band (S. 245–267), sowie unten bei Anm. 46.

### 5.1 Kompetenzen

Die Rede ist hier sowohl vom Herstellen von Kompetenzen wie vom Mobilisieren von Kompetenzen bzw. vom Appellieren an Kompetenzen. Die aufzulistenden Bildungsphänomene halten sich in Grenzen.

a. Zentral ist die Fähigkeit zur Schriftdeutung, in gottesdienstlichem wie katechetischem Setting, die in den Gemeinden eingeübt wird. Die Orientierung an Textmedien macht die Besonderheit der Christen in der Landschaft religiöser Vereine aus, natürlich abgesehen von den ein Stück weit auch als *collegia* organisierten Synagogen.

b. Zurückhaltung empfiehlt sich bei der Einschätzung der Kompetenzen zu ethischer Urteilsbildung und ähnlichem in den paulinischen Gemeinden. Es ist zwar richtig, dass es bei Paulus Ansätze dazu gibt, die Gläubigen zu ethischer Autonomie, genauer: zu an Christus orientierter Autonomie bzw. zur Christonomie, zu erziehen (vgl. Phil 4,8, Röm 12,2 und 1 Thess 5,21).<sup>31</sup> Aber die Asymmetrie sowohl zwischen dem Apostel und seinen Gemeinden wie auch zwischen diesem und seinen Mitarbeitern dominiert doch das Gesamtbild.

c. Auch hinsichtlich des Mobilisierens von allgemeinem Bildungsgut wird man die Texte besser nicht über Gebühr belasten. Paulus erweist sich hier m.E. weniger ergiebig<sup>32</sup> als Lukas,<sup>33</sup> der etwa auf geflügelte Worte anspielt, die man mit Euripides und Arat assoziiert (Apg 26,14; 17,28) und die auf einen Wiedererkennungseffekt zielen. Der *auctor ad Theophilum* adressiert ein Publikum, das sich sowohl durch ein gewisses Maß an Wohlstand wie an Bildung auszeichnet.<sup>34</sup> Exemplarisch steht dafür die Zeichnung der Urgemeinde am Anfang der Apostelgeschichte mit ihrer Gütergemeinschaft, die bei der antiken Leserschaft eine Fülle von Bildungsremiszenzen abrufft. Dazu gesellt sich selbstverständlich die Areopagrede mit ihren sokratischen Konnotationen.

<sup>31</sup> Vgl. die Fallstudie von Konradt 2010. Im Blick auf den „Pädagogen“ in Gal 3,22 versucht Eisele 2012, 67–76 herauszustellen, wie das Gesetz zur Einsicht in das neue Sein der Christen verhilft, „so wie ein Erwachsener im Gespräch mit seinem geschätzten Pädagogen“ (76).

<sup>32</sup> Vgl. die Hinweise bei Vegge 2006, besonders 457–486. Sehr weit geht White 2017 mit der These eines „scholastic community model which Paul establishes in 1 Cor 1–4“ (184). White zufolge ist es evident, „that Paul drew liberally from the educational traditions dominant in the ancient Mediterranean world, modifying them for literary, rhetorical, and evangelistic ends“ (188). Die Perspektive ist so interessant wie überzogen (etwa 184: „Paul’s ethical instructions tend to read much like Ben Sira’s classroom notes“); zu 1 Kor 1–4 vgl. unten bei Anm. 65.

<sup>33</sup> Vgl. dazu Backes 2017. Backes arbeitet wie Söding (vgl. Anm. 4) und Schnelle (vgl. Anm. 3) mit einem sehr weit gefassten Bildungsbegriff. Vgl. sodann die Explorationen von Adams 2016 und MacDonald 2016.

<sup>34</sup> Das gesamte Feld wird bearbeitet in der Göttinger Habilitationsschrift von Matthias Becker, *Lukas und Dion von Prusa. Das lukanische Doppelwerk im Kontext paganer Bildungsdiskurse* (März 2019). Vgl. dazu als Miniatur ders. 2016.

## 5.2 Institutionen

a. Offenkundig haben Lehren und Lernen in den christlichen Gemeinden einen erheblichen Stellenwert. Diese verdanken ihren Charakter als *scholastic communities*<sup>35</sup> zunächst wesentlich ihrem Ursprung aus dem Judentum.<sup>36</sup> Neben Aposteln und Propheten spielen Lehrer zunehmend eine wichtige Rolle (vgl. 1 Kor 12,28), sowohl wandernde als auch lokale. Die Abgrenzung von Zuständigkeiten fällt nicht immer leicht. Zu beobachten sind seit dem späten ersten Jahrhundert vermehrt Rivalitäten zwischen Amtsträgern, die auch Lehrfunktionen ausüben, und Lehrern als eigenem Stand.

b. Wie zutreffend es ist, von eigentlichen christlichen Schulen schon im ersten Jahrhundert zu sprechen, ist Gegenstand von engagierten Debatten.<sup>37</sup> Es gibt Hinweise auf Schulen im Bereich der paulinischen Gemeinden – etwa in Ephesus – wie auf entsprechende Erscheinungen im johanneischen Bereich. Das Ausmaß an institutioneller Gestalt ist allerdings nicht deutlich zu rekonstruieren. Erst im zweiten Jahrhundert verdichten sich die Anzeichen dafür, dass sich christliche Schulen als Zirkel von Lehrern und Schülern organisieren, die sich eng am Modell philosophischer Schulen orientieren.<sup>38</sup> Sie lassen sich mehr oder weniger in die etablierte hellenistisch-römische Bildungslandschaft einbetten.

c. Besonderer Aufmerksamkeit bedarf das Verhältnis zu jüdischen Bildungsinstitutionen. Etwas plakativ kann man sagen: Wo sich neutestamentliche Texte mehr oder weniger explizit auf ein Bildungssystem beziehen und sich davon auch absetzen, handelt es sich meist um ein solches jüdischer Provenienz – in unserer Terminologie also selber schon gegenüber dem Institutionenkomplex einer Teilkultur. Prägnant ist hier die Bergpredigt, der wohl wichtigste Bildungstext im Neuen Testament. Auf ihn nimmt der Missionsbefehl bzw. „Bildungsauftrag“ am Schluss des Matthäusevangeliums (28,19 f.) denn auch Bezug. Er bezieht Position gegen die „Schriftgelehrten und Pharisäer“ (Mt 5,20; vgl. 23,2 ff.). Auch sonst sind die Evangelien primär in diesem Kontext zu verorten, wie etwa das Porträt von

<sup>35</sup> Der Terminus stammt von Judge 2008a. In zwei weiteren Aufsätzen macht Judge aufmerksam auf das Spannungsfeld zwischen überkommener *paideia* in den hellenistischen Städten und den Erziehungskonzeptionen in den christlichen Gemeinden, erkennbar etwa bei Paulus („The value-system upon which Greek education had been built up is deliberately overthrown“): ders. 2008b (Zitat: 716); ders. 2008c. Vgl. ferner Smith 2012, 3–14. 377–391.

<sup>36</sup> Vgl. Ego/Noack 2008 („die Jesus- und Osterbewegung war auch eine Lehr- und Lerngemeinschaft, in der Lehren mit neuen ‚inkongruenten Perspektiven‘ und das Lernen einer riskanten ‚devianten‘ Lebensführung in einem wechselseitigen Anregungsprozess standen“, 11).

<sup>37</sup> Vgl. die Übersicht bei Schnelle 2015, 131–135. Besonders überzeugend fällt die Sortierung und Beurteilung durch Schmeller 2001 aus.

<sup>38</sup> Vgl. die Diskussion zur Schule Justins: Ulrich 2012 („zeigt, wie sehr Justin bemüht ist, sich in seiner Lehre auf Augenhöhe mit konkurrierenden Schulen zu bewegen“); Georges 2012. Zur Frage des Niveaus vgl. die Einschätzung von Marksches 2002, 114–116 (Justin als „Beispiel eines philosophischen Unterrichts, der wahrscheinlich eher dem der Salon- oder Populärphilosophen entspricht“, 114).

Jesus als Lehrer<sup>39</sup> und seiner Anhänger als Schüler (μαθηταί) oder die Kontrastierung von Weisen bzw. Klugen und Einfältigen (Mt 11,25 par) zeigen. Die Frage, ob man das antike Judentum als Bildungsreligion schlechthin bezeichnen will, stellen wir vorderhand zurück. Im positiven Fall ist es wichtig, sein Verhältnis zum hellenistisch-römischen Bildungssystem angemessen zu bestimmen.<sup>40</sup> Wir haben es dann wieder mit dem komplexen Verhältnis zwischen Institutionen einer Teilkultur und denjenigen der Globalkultur zu tun, wo sich sowohl Differenzen wie Konvergenzen ausmachen lassen. Als Brückenbauer fungieren zumal Josephus und Philon, die beide das Judentum mit seiner an der Tora orientierten Lebensform als Bildungsinstitution deuten.<sup>41</sup> Die griechischsprachige jüdische Literatur zeigt, wie produktiv man die hellenistischen Bildungswerkzeuge rezipiert hat,<sup>42</sup> beispielsweise in der *Sapientia Salomonis* oder im vierten Makkabäerbuch.<sup>43</sup>

### 5.3 Medien

Erneut ist hier der ganze Komplex der Schrift und der autoritativen Texte zu notieren. Sein Stellenwert erinnert am meisten an die Bedeutung, die die klassisch gewordene Literatur im hellenistisch-römischen Bildungskanon beansprucht: Texte, die ganz wesentlich daran beteiligt sind, die Identität ihrer Leser zu gestalten. Bücher formen ihre Leserschaft, indem sie ihnen in ihren Textlandschaften Raum gewähren. Ich frage im Folgenden danach, wie es mit den für die Christen relevanten Schriften im Blick auf die Standards der hellenistisch-römischen Bildung bestellt ist.

a. In der Einschätzung des Alten Testaments kumulieren sich die kulturellen Differenzen zwischen Christen und Nichtchristen. Die antichristliche Polemik trifft auch die Bibel der Juden. Selbst dort, wo diese gegenüber den Christen aufgewertet werden, wie bei Julian, reicht die mosaische Genesis längst nicht an Platons *Timaios* heran.<sup>44</sup> Demgegenüber nehmen sich vereinzelte positive Wahrnehmungen

<sup>39</sup> Vgl. dazu Tropper 2012.

<sup>40</sup> Vgl. dazu die folgenden beiden Sammelbände: Zurawski/Boccaccini 2017 (die Spannweite der Bildungskonzeptionen umreißt hier Zurawski 2017); Brooke/Smithuis 2017. Vgl. ferner unten bei Anm. 63 und 64.

<sup>41</sup> Bei Josephus vgl. besonders die Ausführung über die zwei Arten der Erziehung, *Contra Apionem* 2,171–178 (ἀπάσης παιδείας τρόποι); dazu Barclay 2007, 267 sowie im vorliegenden Band Deines (S. 260 f.); und Gemeinhardt (S. 3–6); zur Rezeption bei Euseb vgl. Hardwick 1996, 388 („Moses’ skill as a lawgiver was matched by his sagacity in combining moral principles with education in living out the precepts of the Law“). – Zu Philon vgl. Deines (in diesem Band, S. 258–260); Sterling 2017, hier namentlich im Vergleich mit dem neuplatonischen Schulbetrieb in Athen.

<sup>42</sup> Vgl. Klostergaard Petersen 2017.

<sup>43</sup> Vgl. zu 4 Makk besonders deSilva 2017; Rajak 2017, hier mit besonderem Augenmerk auf dem Einfluss der zweiten Sophistik (71–75).

<sup>44</sup> In *Contra Galilaeos* rückt Julian einerseits Heiden und Juden zusammen gegen die Christen, die von beiden Traditionen nur das Schlechteste rezipieren (1 frg. 3 Masaracchia

gen von externen Beobachtern, etwa im Blick auf die Rhetorik des „Erhabenen“ im ersten Kapitel der Genesis,<sup>45</sup> marginal aus.

b. Wichtiger ist für unsere Fragestellung die entstehende christliche Literatur selber, die ihre Autorität durch gottesdienstliche und katechetische Verwendung gewinnt. Wir fragen danach, wie resonanzfähig sich diese Literatur im hellenistisch-römischen Bildungsraum ausnimmt. Dafür belasse ich es hier bei zwei ganz generellen Feststellungen. Erstens ist Overbecks scharfe Scheidung von Urliteratur und Bildungsliteratur heute überholt. Die im Neuen Testament vertretenen Gattungen – Evangelium, Apostelgeschichte, Brief, Apokalypse – lassen sich lesen als Variationen bestehender Textsorten der hellenistischen Welt, die ihrerseits die jüdische einschließt. Die frühen Christen vermitteln ihre Botschaft ganz selbstverständlich im Medium vorgegebener Gattungen. Zweitens, und hier dürfte Overbeck richtigliegen, steht kein eigentliches Bildungsprogramm hinter den Überresten der urchristlichen Literatur. Diese Feststellung gilt jedenfalls dann, wenn man sich, wie oben vorgeschlagen, am Bildungsverständnis der hellenistisch-römischen Leitkultur orientiert. Immerhin beginnen sich im Corpus der *Pastoralbriefe* die Umriss eines christlichen Bildungsprogramms abzuzeichnen, das über die Erziehung im engeren Sinn, also die Formung von Charakter und Verhalten durch Zucht und Übung, hinaus die Glaubenden zu einem Leben in Frömmigkeit formen will (Tit 2,11–14; 2 Tim 3,14–17 sowie 2,23–25).<sup>46</sup> Nicht zufällig begegnen hier auch die deutlichsten Belege für eine παιδεία, deren Semantik nicht nur von der „Zucht“ bestimmt ist.<sup>47</sup>

In ein ähnliches Spannungsfeld führt uns die Beurteilung des sprachlichen Ausdrucks, des Stils.<sup>48</sup> Die Gestalten des frühchristlichen Griechisch lassen sich einzeichnen in ein Spektrum, das von der Volksliteratursprache bis zur literarischen Koinē reicht. Den Ansprüchen, die die Bildungstradition mit Referenz auf ihre zu Klassikern erklärten Autoren erhebt, entsprechen sie nicht. Dies gilt zumal

---

= Kyrill, *Contra Julianum* 1,2,9 [GCS.NF 20, 97 Riedweg]), wertet aber andererseits Mose gegenüber Platon ab (1 frg. 6 M. = Kyrill, *Contra Julianum* 1,2,18 [110 R.]).

<sup>45</sup> Zur Würdigung des Anfangs der Genesis durch Ps.-Longinos, *De sublimitate* 9,9 vgl. Cook 2004, 32–34. Einen Brückenschlag zwischen Homer und Gen 1 bzw. Ex 14/15 beobachtet Usher 2007, 298–301 („The creation story in Genesis [...] is not only a poetic moment of cosmogony that appealed to Longinus’ sense of the sublime, it is also [...] a cousin of the theomachies he quotes (and notably conflates) from Homer“, 300).

<sup>46</sup> Vgl. dazu Eisele 2012, 77–83; Söding 2016, 191–199 („Tit 2,11–14 ist ein theologischer Schlüsseltext, der verstehen lässt, warum und in welchem Sinn das Christentum eine Bildungsreligion ist. Die wenigen Verse enthalten das ganze neutestamentliche Evangelium“, 195).

<sup>47</sup> So 2 Tim 3,16; Tit 2,12; zu vergleichen sind außerdem Apg 22,3 und Röm 2,20.

<sup>48</sup> Der Klassiker zu dieser Fragestellung ist Norden 1918, 451–573; speziell zu den Paulusbriefen 492–510, eigens mit Verweis auf Overbeck (492). Zu beachten ist der Nachtrag (3f), der die Auseinandersetzung bilanziert zwischen ihm und Heinrici 1900. Zur Beurteilung der Sachlage vgl. Betz 1994, 129 f.; sodann Reiser 2001a; ders., 2001b, 2–90. Zu Stilformen des „Erhabenen“ im Neuen Testament vgl. Caragounis 2014, 271–298; 299 f. („great flashes of grandeur and sublimity, thus, often attaining a high score on the scoring board of ancient rhetoric“); 309–311. – Zur Stigmatisierung der Bibelsprache vgl. Pietzner 2013, 373–378.

dann, wenn man die Normierung von Sprache und Stil, die sich mit der zweiten Sophistik intensiviert, bereits in das erste Jahrhundert verlegt.<sup>49</sup> Umgekehrt ist zu konstatieren, dass weder die urchristlichen Autoren noch ihre Leserschaften die Erwartung hegten, dass ihre Gebrauchsliteratur den etablierten oder sich etablierenden Regeln für die Bildungsliteratur zu genügen hatte.

Eine ganz andere Frage ist die nach der literarischen Qualität frühchristlicher Texte, die sich auch unabhängig von der Stilkritik der etablierten Literaten beurteilen lässt. Zugespißt formuliert: Wenn auch nur ein verschwindend kleiner Bruchteil der redaktionsgeschichtlichen, narratologischen und rhetorischen Forschungsarbeiten der neutestamentlichen Wissenschaft innerhalb der letzten fünfzig Jahre richtig ist, haben wir es mit raffiniert gestalteter Literatur zu tun. Auf Autorensseite können wir etwa bei Lukas, Paulus und zumal beim Verfasser des Hebräerbriefs mit literarischen und rhetorischen Kompetenzen rechnen, die eine Schulbildung wenigstens mittleren Niveaus voraussetzen.<sup>50</sup> Der Briefwechsel von Paulus mit den Korinthern zeigt allerdings, dass es zwischen dem literarischen Medium und dem persönlichen, mündlichen Auftritt nochmals erhebliche Differenzen geben konnte (vgl. 2 Kor 11,6; 10,10 f.).<sup>51</sup>

Die Schlussfolgerung legt sich nahe: Innerhalb ihres partialkulturellen Raums zeichnet sich die urchristliche Literatur durch Kunst, Raffinesse und Eigenwilligkeit aus; sie erfordert erhebliche Lesekompetenzen. Gemessen an den Bildungsstandards der hellenistisch-römischen Welt als ganzer, die wesentlich von Eliten portiert werden, muss man sie demgegenüber als medioker qualifizieren. Diese Einschätzung der frühchristlichen Literatur ändert sich kaum vor dem dritten oder sogar nicht vor der Wende zum vierten Jahrhundert. Erst dann haben sich die Bildungsniveaus von Repräsentanten paganer und christlicher Eliten egalisiert.<sup>52</sup> Typisch dafür ist, dass es sich manchmal sogar als schwierig erweist, spätantike Literaten eindeutig in einem paganen oder christlichen Milieu zu lokalisieren.<sup>53</sup> Pointiert ausgedrückt: Die Christen werden im Lauf dieses Prozesses selber zu Trägern der hegemonialen Kultur. Unter der Regentschaft von Kaiser Julian kommt es sogar zu einem schweren Konflikt zwischen verschiedenen Exponenten

<sup>49</sup> Vgl. Swain 1996, 2–5; differenzierte Diskussion bei Whitmarsh 2017, 11–14.

<sup>50</sup> Vgl. die Übersicht bei Vegge 2008, 23–25, speziell auch zu Paulus; vgl. ders. 2006, 457–486.

<sup>51</sup> Bei den Aussagen von Paulus über seine eigene Redekompetenz wie über die seiner Gegner (2 Kor 11,6; 10,10 f.) muss man allerdings mit der Möglichkeit rechnen, dass sie nicht einfach „Fakten“ wiedergeben, sondern mit rhetorischen Topoi aus dem Umfeld der „Sophistenschelte“ arbeiten. Vgl. dazu meinen Aufsatz: Vollenweider 2018, 669–672.

<sup>52</sup> Charakteristisch dafür sind die Umbrüche in der spätantiken Bildungslandschaft, die teilweise als „dritte Sophistik“ (ab dem Beginn des vierten Jahrhunderts) bezeichnet werden und die mit der Rezeption der gesamten Bandbreite der rhetorischen Paideia durch die christlichen Eliten verbunden sind. Vgl. zur „dritten Sophistik“ Pernot 1993,14; ders. 2017, 211f; Fowler/Quiroga Puertas 2014.

<sup>53</sup> Neben Synesios von Kyrene wäre hierfür zu verweisen auf Macrobius (um 400), den Verfasser der *Saturnalia* und eines Kommentars zu Ciceros *Somnium Scipionis*. Vgl. dazu Cameron 2011, 231–272, der Macrobius gerade nicht als ‚bekennenden Heiden‘ verstehen will.

der Leitkultur, der sich entscheidend um das Bildungsverständnis dreht. Ein weiteres, nun aber rekursives Symptom für den angesprochenen Entwicklungsschub ist das *pagan revival* im späten vierten Jahrhundert, mobilisiert durch das Verbot heidnischer Kulte durch die christlichen Kaiser.

#### 5.4 Projekte

Wir begnügen uns auch hier mit holzschnittartigen Hinweisen. Persönlichkeitsbildung spielt im Neuen Testament keine Rolle. Das hängt nur schon damit zusammen, dass wir es hier nicht mit Personen zu tun haben, die sich über ihre Laufbahn, den *cursus honorum*, definieren. Auch Selbsterziehung und Selbstbildung sind nicht im Fokus der frühchristlichen Literatur. Unsere Texte adressieren nicht Individuen, und das, obwohl es sich bei den frühen Christen allesamt um Konvertiten handelt. Diese fügen sich ja in eine neue Gemeinschaft ein. Die gemeinschaftliche, kommunale Orientierung bietet der klassischen, auf das Individuum zielenden Selbstbildung keine direkte Schnittstelle.<sup>54</sup> Dabei ist zu beachten: Das Bildungssystem adressiert die Einzelnen durchaus als Repräsentanten ihrer Schicht, also aufgrund ihres Status. Die psychagogische Formung der hellenistischen und kaiserzeitlichen Philosophien zielt ihrerseits nicht auf die unverwechselbare Individualität und Persönlichkeit, sondern auf den Menschen als Träger des überpersönlichen Logos.<sup>55</sup>

Es ist typisch für das antike Christentum, dass etwa die stoische Psychagogik m.W. erst in der monastischen Literatur breiter rezipiert wird.<sup>56</sup> Eine *ars vivendi* oder eine *ars moriendi* sucht man in der Bibel vergeblich – allenfalls lassen sich Spuren im Lukasevangelium ausmachen.<sup>57</sup> Um eine ‚Kunst‘ kann es sich im Neuen Testament nur schon deshalb nicht handeln, weil es hier nicht um das ‚Bilden‘ der eigenen Persönlichkeit geht, das Formen des inneren Götterbilds, sondern um das Mitgehen auf dem abgründigen Weg Jesu, wie im Fall der Evangelien, oder um die Teilhabe an Tod und Auferstehung Christi, wie im Fall der Paulusbriefe. Hier macht sich das ‚exzentrische‘ Profil der neutestamentlichen Anthropologien bemerkbar. Das Subjekt der „Bildung“, die an den Glaubenden ergeht, ist der vom

<sup>54</sup> Der Gemeinschaftsbezug der Erziehung spielte im alten Griechenland eine noch weit größere Rolle. Mit den Umbrüchen des Hellenismus rückt die Persönlichkeit des Einzelnen in das Zentrum, auf die die *paideia* zielt. Vgl. Marrou 1977, 189–194 („Wie der Koroplast seine Tonfiguren formt und schmückt, so muss jeder Mensch sich zur Aufgabe setzen, seine eigene Statue zu formen“, 191).

<sup>55</sup> Vor der Verwechslung mit dem neuzeitlichen Individualismus warnt deshalb mit Recht Jaeger 1934, Bd. 1, 8–14. Noch weiter geht mit der These eines „dezidierten Antiindividualismus“ Horn 2016 (Zitat 281).

<sup>56</sup> Zur Psychagogik vgl. etwa Rabbow 1954; Hadot 1991, besonders 13–23; Seilars 2016.

<sup>57</sup> Hinzuweisen ist hier vor allem auf Ansätze zu einem christlichen Entwurf der *ars vivendi*, mit speziellem Fokus auf der Situation angesichts des nahenden Todes wie in den Erzählungen vom reichen Kornbauer (12,16–21) und vom armen Lazarus und dem Reichen (Lk 16,19–21) sowie in den individual-eschatologischen Aussagen zum „Heute“ (Lk 23,43; vgl. 4,21; 2,11; 5,26; 19,9).

Kreuz gezeichnete Jesus, der selber sein Leben nicht als Kunstwerk gestaltet. Umso herausfordernder nimmt sich die eigentümliche Begriffsgeschichte der „Bildung“ aus, die ja genau von der Formung, die durch die Teilhabe am erhöhten Christus zustande kommt, ihren Ausgangspunkt nimmt (2 Kor 3,18) und sich mit Platons Metaphorik des Bildens verbindet.<sup>58</sup>

Auch die spezifische Begrifflichkeit des ‚Glücks‘ (εὐδαιμονία) hat in die Bibel keinen Eingang gefunden. Was hier aber präsentiert wird, ist von Haus aus weisheitlicher Natur und damit „bildungssoffen“: Wegweisung für ein Leben in Übereinstimmung mit Gott und seiner Ordnung. Hier bieten sich Brücken, nicht mehr und nicht weniger, zur griechischen *paideia* an – auch in den Fragen nach dem Glück (wie bei den Seligpreisungen) oder nach dem guten Leben, auf die zumal Jesus als Lehrer Antworten erteilt. Ein schönes Beispiel für die sapientiale Lebensorientierung ist das Weisheitsbuch von Ben Sira, das ein Programm jüdischer Erziehung und Bildung entfaltet. Basis dafür ist die alttestamentliche Überzeugung, wonach Gottesfurcht den Anfang der Weisheit bildet (Spr 1,7; 9,10; 15,33; Ps 111,10; vgl. Sir 1,14).<sup>59</sup> Nicht von ungefähr ist das Bibelwort *timor Domini initium sapientiae* auch zum Leitspruch mancher Universitäten geworden.<sup>60</sup>

## 6. Drei Thesen zum Schluss

Im Folgenden versuchen wir, einem mittleren Weg zwischen den Positionen der „Bildungsfreunde“ und denjenigen der „Bildungsverächter“ im Blick auf das Frühchristentum zu folgen.

1. Die frühchristliche Literatur dokumentiert ein breites Spektrum von Bildungsphänomenen. Dennoch lässt sie sich nicht für eine „Bildungsreligion“ in Anspruch nehmen. Ihr fehlt ein Bildungsprogramm, d. h. eine explizite Bezugnahme auf das von der hellenistisch-römischen Globalkultur entworfene Bildungssystem, das seinerseits auch am Ursprung unserer neuzeitlichen Bildungskonzeptionen steht.<sup>61</sup> Eine solche ausdrückliche Bezugnahme auf den Bildungskosmos und seine Institutionen beginnt sich erst etwa ab der Mitte des zweiten Jahrhunderts abzuzeichnen, auch wenn sich vielleicht erste Umrisse im lukianischen Doppelwerk und im *Corpus pastorale* ausmachen lassen. Man kann lediglich von *bildungsaffinen Impulsen* sprechen, die das Neue Testament dem sich ent-

<sup>58</sup> Vgl. oben Anm. 15 zu Meister Eckhart und Anm. 19 zu Platon.

<sup>59</sup> Vgl. dazu Spieckermann 2014.

<sup>60</sup> So das Motto der University of Aberdeen. Das Bibelwort zierte als Inschrift die goldene Kette des Rektors der Universität Zürich. Vgl. zum Letzteren die Dekanspredigt zum 150-jährigen Jubiläum der Universität von Steck 1983.

<sup>61</sup> Die Wege führen dabei über die Pflege humanistischer Kultur, die gerade auch im Reformationszeitalter intensiviert worden ist. Insofern ist vielfach das reformatorische Bildungsverständnis Ausgangspunkt für die Neugründung des Schul- und Universitätswesens. Vgl. die Skizze von Schlag 2018.

wickelnden Christentum auf den Weg gibt.<sup>62</sup> An diesem speziellen Punkt ist der überaus scharfen Kontrastierung zwischen urchristlicher und patristischer Literatur, die Overbeck vorgenommen hat, Recht zu geben.

2. Besonderer Aufmerksamkeit bedarf die Einbettung in und die partielle Distanznahme von jüdischen Milieus mit ihrer Textkultur. Man darf beim antiken Judentum – in der vorgeschlagenen Terminologie: auf der Ebene einer besonderen Teilkultur – von einem eigentlichen sich entwickelnden Bildungssystem sprechen,<sup>63</sup> das sich allerdings markant von demjenigen der Globalkultur unterscheidet. Unbeschadet einer weitreichenden Rezeption hellenistischer Bildungswerkzeuge, die vom Üben der *Progymnasmata* bis zum Einsatz einer ausgefeilten Rhetorik reichen,<sup>64</sup> sind namhafte Differenzen auszumachen. Diese haben zu tun erstens mit dem sprachlichen Medium, wo es im Lauf der frühen Kaiserzeit zu einem Abschied von der Weltsprache, dem literarischen Griechisch, kommt. Hier setzen sich die Besonderheiten einer spezifischen Teilkultur durch. Zweitens bleibt das Moment der Bildung des „Selbst“ im Hintergrund, weil es vom Modell der „Gottesfurcht“ überlagert wird. Das zunehmend von Heiden bestimmte Christentum hat zwar den sprachlichen Sonderweg des Judentums nicht mitgemacht, teilt aber mit diesem die Entscheidung dafür, die Formung des Selbst ganz an die Gottesbeziehung zurückzubinden. Was immer es hier an Gestalten von literarischer Bildung oder von autonomer Selbstverwirklichung geben mag, alles steht unter dem Vorzeichen der Frömmigkeit und der Bindung an den Kanon der heiligen Schriften.

3. Nichtsdestoweniger gibt es eine begrenzte Zahl von bereits neutestamentlichen Texten, die über binnenchristliche und jüdische Kulturräume hinausweisen und ansatzweise mindestens indirekt auf den Gesamtkomplex griechisch-hellenistischer *paideia* fokussieren. Entsprechend produktiv und formativ nimmt sich ihre Rezeptionsgeschichte aus. Exemplarisch verweise ich auf drei neutestamentliche Passagen, die alle nicht zufällig mit dem Unternehmen der Philosophie befasst sind.<sup>65</sup>

a. Paulus arbeitet im ersten Hauptteil des *1. Korintherbriefs* programmatisch die Differenz zweier Formen von Weisheit heraus (1,18–30): Der „Weisheit dieser Welt“, repräsentiert von den Griechen, steht die als Torheit erscheinende „Weisheit Gottes“ der Christen gegenüber. Das ethnische und soziale Profil seiner Argumen-

<sup>62</sup> Von „Impulsen“ spricht auch Söding 2016, Untertitel und passim („weil dort die entscheidenden Impulse gesetzt werden, dass die christliche Religion auf Bildung setzt, und weil dort, im Kontext der ganzen Bibel, grundlegend geklärt wird, was in einem christlichen Sinn als Bildung gelten darf“, 10; vgl. 275–282).

<sup>63</sup> Vgl. die zusammenfassende Darstellung von Samely 2017, 147–200, besonders 69–73; 155–157.

<sup>64</sup> Interessant sind die Versuche, die Formung der rabbinischen Literatur mit der Zweiten Sophistik und ihrem Revival der Rhetorik zu korrelieren. Vgl. dazu Hidary 2018, 1–40, besonders 18–23.

<sup>65</sup> Zum Folgenden vgl. meine Überlegungen in folgenden beiden Aufsätzen: Vollenweider 2013; ders. 2012.

tation – im Blick sind drei Völker sowie soziale Niveaus – lädt zur kulturtheoretischen Deutung ein. Plakativ formuliert: Gegen die etablierte Weisheit im Zentrum der Globalkultur bietet der Repräsentant einer Partialkultur eine alternative Weisheit auf, die ethnisch von außen und sozial von unten kommt. Wir haben ein Kontrastmodell vor uns.<sup>66</sup> In dessen Zentrum steht der schmächtig gekreuzigte Christus, der dem Ideal des nach Maßgabe des Guten und Schönen geformten und gebildeten Menschen diametral entgegensteht.

b. Die *Areopagrede* der Apostelgeschichte (Kap. 17) entwirft das Setting eines philosophischen Dialogs, der allerdings monologisch funktioniert und schließlich abbricht. Wir haben ein Überbietungsmodell vor uns. Hinsichtlich der Frage, ob das lukianische Doppelwerk über die Athener Szene und das Proömium von Lk 1,1–4 hinaus eine christliche Bildungsinitiative lanciert, ist m.E. eher Skepsis angebracht.

c. Schließlich ist der *Johannesprolog* zu nennen (Joh 1,1–18). Es ist eine offene Frage, ob der Logos, der im Ganzen des Evangeliums eigenartig isoliert bleibt, eine Leerformel darstellt – frei nach Harnack: einen Lockvogel<sup>67</sup> – oder ob wir ihn also so etwas wie eine Telosformel bestimmen können, die dann etwa mit der *alētheia*, der Wahrheit, zu korrelieren wäre.

Die Ambivalenzen, die gerade in diesen drei Texten fassbar sind, setzen sich in den späteren christlichen Bildungsdiskursen fort. Sie dokumentieren die erheblichen Spannungen zwischen paganem und christlichem Bildungssystem, die sich in das christliche Erbe eingeschrieben haben.<sup>68</sup> Aufgrund ihrer Herkunft sind Christenmenschen offenbar beides zugleich, Bildungsfreunde und Bildungskritiker. Dass sie sich heute dezidiert für das erstere engagieren, in einer Zeit, in der es nicht nur zu markanten Transformationen im Bildungsverständnis kommt, sondern auch zu einem massiven Abbruch der Traditionsweitergabe, leuchtet spontan ein. Auch an diesem Punkt lassen sich die Vorgänge im frühen 21. Jahrhundert mit denen in der späten Antike durchaus vergleichen.

## Bibliographie

Adams, A. Sean (2016), *Luke and Progymnasmata: Rhetorical Handbooks, Rhetorical Sophistication and Genre Selection*: Hauge/Pitts 2016, 137–154.

<sup>66</sup> An diesem Punkt übereinstimmend mit Ehrensperger 2017, 239–253, im Blick auf 1 Kor 1–4 wie auf Röm („Paul refutes the dominant perception with the alternative interpretation of his own bodily experience and his respective teaching of the nations in Christ, which is embedded in the Jewish perception of the world as God’s creation“, 253). Zur These von White 2017, speziell im Blick auf 1 Kor 1–4, s. Anm. 32.

<sup>67</sup> Vgl. Harnack 1892. Dazu Theobald 1988, 26–33 („Der Prolog – ein metaphysischer Lockvogel? A. v. Harnacks Kritik der Kritik“, 26). Die Wendung „Lockvogel“ stammt erst von Theobald.

<sup>68</sup> Vgl. dazu auch Ehrenkrook 2017.

- Andresen, Carl (1955), *Logos und Nomos. Die Polemik des Kelsos wider das Christentum* (AKG 30; Berlin: De Gruyter).
- Arnold, Johannes (2016), *Der Wahre Logos des Kelsos. Eine Strukturanalyse* (JbAC.E 39; Münster: Aschendorff).
- Backes, Julian R. (2017), Die Nazoräerschule. Bildung und Identität bei Lukas: *Orientierung an der Schrift. Kirche, Ethik und Bildung im Diskurs* (hg. von dems. u. a.; BThSt 170; Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht) 173–188.
- Barclay, John M.G. (2007), *Flavius Josephus. Translation and Commentary*, Bd. 10: *Against Apion* (Leiden: Brill).
- Becker, Matthias (2016), Der Vergleich des Lebens mit einem Gastmahl als Verhaltensanweisung. Lk 14,7–11 und 22,26–27 im Lichte von Texten Epiktets und Dions von Prusa: *ZNW* 107, 206–231.
- Bestebreurtje, Frank (2005), *Kanon als Form. Über die Geschichtsschreibung des Neuen Testaments bei Franz Overbeck* (EHS.G 1009; Bern u. a.: Peter Lang).
- Betz, Hans Dieter (1994), The Problem of Rhetoric and Theology according to the Apostle Paul: Ders., *Paulinische Studien* (Tübingen: Mohr Siebeck) 126–162.
- Brooke, George J./Smithuis, Renate (2017, Hgg.), *Jewish Education from Antiquity to the Middle Ages* (AJEC/AGJU 100; Leiden/Boston: Brill).
- Cameron, Alan (2011), *The Last Pagans of Rome* (New York: Oxford University Press).
- Cancik, Hubert/Cancik-Lindemaier, Hildegard (2010, Hgg.), *Franz Overbeck. Werke und Nachlass, Schriften bis 1898 und Rezensionen* (Stuttgart: Metzler).
- Caragounis, Chrys C. (2014), New Testament Language and Exegesis: a Diachronic Approach (WUNT 323; Tübingen: Mohr Siebeck).
- Christes, Johannes (1997), Bildung: *DNP* 2, 663–673.
- Cook, John Granger (2000), *The Interpretation of the New Testament in Greco-Roman Paganism* (STAC 3; Tübingen: Mohr Siebeck).
- (2004), *The Interpretation of the Old Testament in Greco-Roman Paganism* (STAC 23; Tübingen: Mohr Siebeck).
- DeSilva, David A. (2017), The Author of 4 Maccabees and Greek Paideia. Facets of the Formation of a Hellenistic Jewish Rhetor: Zurawski/Boccaccini 2017, 205–238.
- Dougherty, Carol/Kurke, Leslie (2003), Introduction: *The Cultures within Ancient Greek Culture. Contact, Conflict, Collaboration* (hg. von ders.; Cambridge: Cambridge University Press) 1–19.
- Dreyer, Boris (2006), Medien für Erziehung, Bildung und Ausbildung in der Antike: *Handbuch der Bildung und Erziehung in der Antike* (hg. von Johannes Christes u. a.; Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 223–250.
- Ego, Beate/Noack, Christian (2008), Lernen und Lehren als Thema alt- und neutestamentlicher Wissenschaft: *ZNT* 21/11, 3–16.
- Ehrenkrook, Jason von (2017), Christians, Pagans, and the Politics of Paideia in Late Antiquity: Zurawski/Boccaccini 2017, 255–265.
- Ehrensperger, Kathy (2017), Embodying the Ways in Christ. Paul's Teaching of the Nations: Zurawski/Boccaccini 2017, 239–253.
- Eisele, Wilfried (2012), Vom „Zuchtmeister Gesetz“ zur „erziehenden Gnade“ (Gal 3,24 f.; Tit 2,11 f.). Religiöse Erziehung in der Paulustradition: *BZ* 56, 65–84.
- Emmelius, Johann-Christoph (2016), *Altchristliche Literatur und kritische Historie bei Franz Overbeck: vier Studien* (Frankfurt a. M.: Peter Lang Edition).
- Ernst, Gerhard (2016, Hg.), *Philosophie als Lebenskunst. Antike Vorbilder, moderne Perspektiven* (Berlin: Suhrkamp).

- Fowler, Ryan C./Quiroga Puertas, Alberto J. (2014), A Prolegomena to the Third Sophistic: Plato in the Third Sophistic (hg. von Ryan C. Fowler; Millennium Studies 50; Berlin: De Gruyter) 1–30.
- Fürst, Alfons (2007), *Christentum als Intellektuellen-Religion. Die Anfänge des Christentums in Alexandria* (SBS 213; Stuttgart: Katholisches Bibelwerk).
- Gemeinhardt, Peter (2007), *Das lateinische Christentum und die antike pagane Bildung* (STAC 41; Tübingen: Mohr Siebeck).
- (2012), In Search of Christian Paideia. Education and Conversion in Early Christian Biography: *ZAC* 16, 88–98.
  - (2013), Wege und Umwege zum Selbst. Bildung und Religion im frühen Christentum: *Religious Dimensions of the Self in the second Century CE* (hg. von Jörg Rüpke/Greg Woolf; STAC 76; Tübingen: Mohr Siebeck) 259–277.
- Georges, Tobias (2012), Justin's School in Rome. Reflections on Early Christian „Schools“: *ZAC* 16, 75–87.
- Gigon, Olof/Zimmermann, Laila (1975), *Platon. Lexikon der Namen und Begriffe* (BAW. GR; Zürich/München: Artemis).
- Hadot, Pierre (1991), *Philosophie als Lebensform. Geistige Übungen in der Antike* (Berlin: Gatzka).
- Hardwick, Michael (1996), Contra Apionem and Christian Apologetics: *Josephus' Contra Apionem. Studies in Its Character and Context with a Latin Concordance to the Portion Missing in Greek* (hg. von Louis H. Feldman/John R. Levison; AGJU 34; Leiden: Brill) 369–402.
- Harnack, Adolf von (1892), Über das Verhältnis des Prologs des vierten Evangeliums zum ganzen Werk: *ZThK* 2, 189–231.
- Hauge, Matthew Ryan/Pitts, Andrew W. (2016, Hgg.), *Ancient Education and Early Christianity* (Edinburgh: T&T Clark).
- Heinrici, Carl Friedrich Georg (1900), Zum Hellenismus des Paulus: Ders., *Der zweite Brief an die Korinther* (KEK 6. Abteilung, 8. Auflage; Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht) 436–458.
- Hidary, Richard (2018), *Rabbis and Classical Rhetoric. Sophistic Education and Oratory in the Talmud and Midrash* (Cambridge: University Press).
- Horn, Christoph (2016), Wie viel Individualismus erlaubt die antike Ethik der Lebenskunst?: Ernst 2016, 259–282.
- Jaeger, Werner (1934–1947), *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, 3 Bde. (Berlin: De Gruyter).
- Judge, Edwin A. (2008a), The Early Christians as a Scholastic Community: Ders., *The First Christians in the Roman World. Augustan and New Testament Essays* (WUNT 229; Tübingen: Mohr Siebeck) 526–552.
- (2008b), The Conflict of Educational Aims in the New Testament: Ders., *The First Christians in the Roman World. Augustan and New Testament Essays* (WUNT 229; Tübingen: Mohr Siebeck) 693–708.
  - (2008c), The Reaction against Classical Education in the New Testament: Ders., *The First Christians in the Roman World. Augustan and New Testament Essays* (WUNT 229; Tübingen: Mohr Siebeck) 709–716
- Klostergaard Petersen, Anders (2017), Dissolving the Philosophy-Religion. Dichotomy in the Context of Jewish Paideia. *Wisdom of Solomon, 4 Maccabees, and Philo*: Zurawski/Boccaccini 2017, 185–204.
- Konradt, Matthias (2010), Die Christonomie der Freiheit. Zu Paulus' Entfaltung seines ethischen Ansatzes in Gal 5,13–6,10: *EC* 1, 60 – 81.

- Lichtenstein, Ernst (1971), *Bildung*: HWP 1, 921–937.
- Lona, Horacio E. (2005), *Die „Wahre Lehre“ des Kelsos* (KfA.E 1; Göttingen: Herder).
- Lohfink, Gerhard (1982), *Wie hat Jesus Gemeinde gewollt? Zur gesellschaftlichen Dimension des christlichen Glaubens* (Freiburg: Herder).
- (2015), *Wie hat Jesus Gemeinde gewollt? Kirche im Kontrast* (Stuttgart: Katholisches Bibelwerk).
- MacDonald, Dennis R. (2016), *Luke's Antertextuality in Light of Ancient Rhetorical Education*: Hauge/Pitts 2016, 155–163.
- Markschies, Christoph (2002), *Lehrer, Schüler, Schule. Zur Bedeutung einer Institution für das antike Christentum: Religiöse Vereine in der römischen Antike* (hg. von Ulrike Egelhaaf-Gaiser/Alfred Schäfer; STAC 13; Tübingen: Mohr Siebeck) 97–120.
- (2012), *Hauptleitung: Antike christliche Apokryphen in deutscher Übersetzung*, Bd. I/1: *Evangelien und Verwandtes* (hg. von dems./Jens Schröter, Tübingen: Mohr Siebeck), 1–180.
- Marrou, Henri Irénée (1977), *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum* (dtv-wr 4275; München: dtv).
- Meyer, Kirsten (2011), *Bildung* (Grundthemen Philosophie; Berlin/Boston: de Gruyter).
- Musgrove, Frank (1974), *Ecstasy and Holiness. Counter Culture and the Open Society* (London: Methuen = Aldershot: Gregg Revivals).
- Naerebout, Frederick G./Singor, Henk W. (2014), *Antiquity. Greeks and Romans in Context* (New York: Wiley-Blackwell).
- Nestle, Wilhelm (1990), *Die Haupteinwände des antiken Denkens gegen das Christentum: Christentum und antike Gesellschaft* (hg. von Jochen Martin/Barbara Quint; WdF 649; Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 17–80.
- Norden, Eduard (1918), *Die antike Kunstprosa vom VI. Jahrhundert v. Chr. bis in die Zeit der Renaissance*, Bd. 2 (Leipzig: Teubner).
- Overbeck, Franz (1892/1962), *Die Anfänge der Kirchengeschichtsschreibung: Overbeckiana*, Teil 2: *Der wissenschaftliche Nachlass Franz Overbecks* (hg. von Martin Tetz; Studien zur Geschichte der Wissenschaften in Basel 13; Basel: Helbing & Lichtenhahn) 164–167.
- (1882/2010), *Über die Anfänge der patristischen Literatur: Franz Overbeck. Werke und Nachlass, Schriften bis 1898 und Rezensionen* (hg. von Hubert Cancik/Hildegard Cancik-Lindemaier; Stuttgart: Metzler) 19–101.
- Parvis, Sara/Foster, Paul (2007, Hgg.), *Justin Martyr and his Worlds* (Minneapolis: Fortress Press).
- Pernot, Laurent (1993), *La rhétorique de l'éloge dans le monde gréco-romain*, Bd. 1 (CEAug 137; Paris: Institut d'Études Augustiniennes).
- Pernot, Laurent (2017), *Greek and Latin Rhetorical Culture: The Oxford Handbook of the Second Sophistic*, (hg. von Daniel S. Richter und William A. Johnson; Oxford: University Press) 205–215.
- Peter, Niklaus (1992), *Im Schatten der Modernität. Franz Overbecks Weg zur „Christlichkeit unserer heutigen Theologie“* (Stuttgart: Metzler).
- (1995), *Overbeck, Franz Camille: TRE 25, 563–568.*
- Picht, Georg (1969a), *Der Sinn der Unterscheidung von Theorie und Praxis in der griechischen Philosophie*: Ders., *Wahrheit – Vernunft – Verantwortung* (Philosophische Studien, Stuttgart: Klett) 108–140.
- (1969b), *Das Wesen des Ideals*: Ders., *Wahrheit – Vernunft – Verantwortung* (Philosophische Studien, Stuttgart: Klett) 203–228.

- Pietzner, Katrin (2013), *Bildung, Elite und Konkurrenz. Heiden und Christen vor der Zeit Constantins* (STAC 77; Tübingen: Mohr Siebeck).
- Rabbow, Paul (1954), *Seelenführung. Methodik der Exerzitien in der Antike* (München: Kösel).
- Rajak, Tessa (2017), *Paideia in the Fourth Book of Maccabees*: Brooke/Smithuis 2017, 63–84.
- Reiser, Marius (2001a), Paulus als Stilist: SEÄ 66, 151–165.
- (2001b), Sprache und literarische Formen des Neuen Testaments. Eine Einführung (UTB für Wissenschaft 2196; Paderborn: Schöningh).
- Roszak, Theodore (1971), *Gegenkultur. Gedanken über die technokratische Gesellschaft und die Opposition der Jugend* (Düsseldorf: Econ).
- Samely, Alexander (2017), Educational Features in Ancient Jewish Literature. An Overview of Unknowns: Brooke/Smithuis 2017, 147–200.
- Schlag, Thomas (2018), Reformation als Bildungsbewegung und ihre Bedeutung für religiöse Bildung in der pluralen Gesellschaft: *500 Jahre Reformation. Rückblicke und Ausblicke aus interdisziplinärer Perspektive* (hg. von Peter Opitz; Berlin/Boston: de Gruyter) 111–130.
- Schmeller, Thomas (2001), *Schulen im Neuen Testament? Zur Stellung des Urchristentums in der Bildungswelt seiner Zeit* (HBS 30; Freiburg: Herder).
- Schnelle, Udo (2015), Das frühe Christentum und die Bildung: NTS 61, 113–143.
- Seilers, John (2016), Stoische geistige Übungen: Ernst 2016, 109–126.
- Sexl, Martin (2013), Gegen Kultur – eine Polemik: ‚Gegenkultur‘ (hg. von Timo Heimerdinger; Cultural Encounters and Transfers 2; Würzburg: Königshausen & Neumann) 15–50.
- Smith, Claire S. (2012), Pauline Communities as ‚Scholastic Communities‘. A Study of the Vocabulary of ‚Teaching‘ in 1 Corinthians, 1 and 2 Timothy and Titus (WUNT II/335; Tübingen: Mohr Siebeck).
- Söding, Thomas (2010), *Neues Denken. Das Urchristentum als Bildungsreligion* (Universitätsreden 30; Bochum: Ruhr Universität).
- (2016), *Das Christentum als Bildungsreligion. Der Impuls des Neuen Testaments* (Freiburg u. a.: Herder).
- Spieckermann, Hermann (2014), Bildung – Gottesfurcht – Gerechtigkeit. Die Prologe der Weisheitsbücher: Ders., *Lebenskunst und Gotteslob in Israel. Anregungen aus Psalter und Weisheit für die Theologie* (FAT 91; Tübingen: Mohr Siebeck) 41–54.
- Steck, Odil Hannes (1983), Predigt zum 150-jährigen Jubiläum der Universität Zürich am 28. April 1983 (Zürich uni 14.4, 2–5).
- Stegemann, Ekkehard/Peter, Niklaus (1994, Hgg.), *Franz Overbeck. Werke und Nachlass*, Bd. 1: *Schriften bis 1873* (Stuttgart: Metzler).
- Sterling, Gregory E. (2017), The School of Moses in Alexandria. An Attempt to Reconstruct the School of Philo: Zurawski/Boccaccini 2017, 141–166.
- Swain, Simon (1996), *Hellenism and Empire. Language, Classicism, and Power in the Greek World AD 50–250* (Oxford u. a.: Clarendon Press).
- Tetz, Martin (1961), Über Formengeschichte in der Kirchengeschichte: ThZ 17, 413–431.
- (1962), *Overbeckiana*, Teil 2. *Der wissenschaftliche Nachlass Franz Overbecks* (Studien zur Geschichte der Wissenschaften in Basel 13; Basel: Helbing & Lichtenhahn).
- (1967), Altchristliche Literaturgeschichte – Patrologie: ThR NF 32, 1–42.
- Theobald, Michael (1988), Die Fleischwerdung des Logos. Studien zum Verhältnis des Johannesprologs zum Corpus des Evangeliums und zu 1 Joh (NTA.NF 20; Münster: Aschendorff).

- Thiemeyer, Thomas, Leitkultur – Von den Tücken eines Begriffs, Merkur vom 31.08.2017 (online: <https://www.merkur-zeitschrift.de/2017/08/31/thomas-thiemeyer-leitkultur-tuecken-eines-begriffs/>); abgerufen am 20.08.2018).
- Tropper, Veronika (2012), *Jesus Didáskalos. Studien zu Jesus als Lehrer bei den Synoptikern und im Rahmen der antiken Kultur- und Sozialgeschichte* (ÖBS 42; Frankfurt a.M.: Peter Lang).
- Ulrich, Jörg (2012), What do we know about Justin's „School“ in Rome?: *ZAC* 16, 62–74.
- Usher, Mark D. (2007), Theomachy, Creation, and the Poetics of Quotation in Longinus Chapter 9: *CP* 102, 292–303.
- Vegge, Tor (2006), *Paulus und das antike Schulwesen. Schule und Bildung des Paulus* (BZNW 134; Berlin/New York: Walter de Gruyter).
- (2008), Antike Bildungssysteme im Verhältnis zum frühen Christentum: *ZNT* 21/11, 17–26.
- Vielhauer, Philipp (1965), Franz Overbeck und die neutestamentliche Wissenschaft: Ders., *Aufsätze zum Neuen Testament* (TB 31; München: Chr. Kaiser).
- (1975), *Geschichte der urchristlichen Literatur* (Berlin/New York: Walter de Gruyter).
- Vollenweider, Samuel (2012), „Mitten auf dem Areopag“. Überlegungen zu den Schnittstellen zwischen antiker Philosophie und Neuem Testament, *EC* 3, 296–320.
- (2013), Toren als Weise. Berührungen zwischen dem Äsoproman und dem 1. Korintherbrief: *Paulus. Werk und Wirkung. FS Andreas Lindemann* (hg. von Paul-Gerhard Klumbies/David S. du Toit; Tübingen: Mohr Siebeck) 3–20.
- (2017), Barbarenweisheit? Zum Stellenwert der Philosophie in der frühchristlichen Theologie: *PHILOSOPHIA in der Konkurrenz von Schulen, Wissenschaften und Religionen. Zur Pluralisierung des Philosophiebegriffs in Kaiserzeit und Spätantike* (hg. von Christoph Riedweg; PhA 34; Berlin/Boston: de Gruyter) 147–160.
- (2018), Kreuzfeuer. Paulus und seine Konflikte mit Rivalen, Feinden und Gegnern: *Receptions of Paul in Early Christianity. The Person of Paul and His Writings Through the Eyes of His Early Interpreters* (hg. von Jens Schröter u. a.; BZNW 234; Berlin/Boston: de Gruyter) 649–676.
- White, Devin L. (2017), *Teacher of the Nations. Ancient Educational Traditions and Paul's Argument in 1 Corinthians 1–4* (BZNW 227; Berlin/Boston: De Gruyter).
- Whitmarsh, Tim (2017), Greece: Hellenistic and Early Imperial Continuities: *The Oxford Handbook of the Second Sophistic*, (hg. von Daniel S. Richter und William A. Johnson; Oxford: University Press) 11–23.
- Yinger, John Milton (1982), *Countercultures. The Promise and the Peril of a World Turned Upside Down* (New York: The Free Press).
- Zurawski, Jason M. (2017), Jewish Education and Identity. Towards an Understanding of Second Temple *Paideia*: Zurawski/Boccaccini 2017, 267–278.
- / Boccaccini, Gabriele (2017, Hgg.), *Second Temple Jewish Paideia in Context* (BZNW 228; Berlin/Boston: De Gruyter).