

Jan R. Stenger: *Education in Late Antiquity. Challenges, Dynamism, and Reinterpretation, 300–550 CE*. Oxford: Oxford University Press 2022. IX, 325 S. £ 75.00/\$ 100.00. ISBN: 978-0-19-886978-8.

Was Bildung in der Antike war, schien im zwanzigsten Jahrhundert klar. Henri-Irénée Marrou schuf mit seiner „Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum“¹ eine Großerzählung, deren Plausibilität über Jahrzehnte hinweg nicht angezweifelt wurde – vielleicht auch deshalb, weil der französische Humanist und Reformkatholik Marrou seiner historischen Analyse eine auf die Gegenwart zielende bildungspolitische Agenda unterlegte.² Auch erfolgreiche Bücher haben aber ihre Zeit, und so wurde seit den 1990er Jahren Marrou's Gesamtbild des antiken Bildungswesens modifiziert und auch revidiert. Das verdankte sich zum Beispiel der Einsicht in die Diskrepanz von Anspruch und Wirklichkeit des antiken Bildungs-,Systems‘, das *in praxi* kaum einmal so dreistufig verlief, wie es Apuleius (flor. 20,2) oder Augustin (conf. 1,13,20; 3,3,6) beschreiben. Zudem wurde *Paideia* unter funktionalem Aspekt als Kriterium der sozialen Distinktion betrachtet³, auch wurde stärker als zuvor zwischen der diskursiven Abgrenzung des sich ausbreitenden Christentums zur zeitgenössischen Bildungskultur und seiner faktischen Einbindung in die zirkummediterrane Bildungswelt unterschieden.⁴ Last but not least ist die ‚Spätantike‘ als Zeit- und Denkraum *sui generis*

- 1 H.-I. Marrou: *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum*. Hrsg. von R. Harder. Freiburg/München 1957 (Nachdruck München 1977); französisches Original: *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*. 4e éd. rev. et augm. Paris 1958.
- 2 Ch. Auffarth: Henri-Irénée Marrou's *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum*. Der Klassiker kontrastiert mit Werner Jaegers *Paideia*. In: P. Gemeinhardt (Hrsg.): *Was ist Bildung in der Vormoderne?* Tübingen 2019 (Studies in Education and Religion in Ancient and Pre-modern History in the Mediterranean and its Environs 4), S. 39–65.
- 3 K. Vössing: *Schule und Bildung im Nordafrika der römischen Kaiserzeit*. Brüssel 1997 (Collection Latomus 238); Ders.: *Die Geschichte der römischen Schule – ein Abriß vor dem Hintergrund der neueren Forschung*. In: *Gymnasium* 110, 2003, S. 455–497.
- 4 Hier erlaube ich mir *pro domo* den Hinweis auf P. Gemeinhardt: *Das lateinische Christentum und die antike pagane Bildung*. Tübingen 2007 (Studien und Texte zu Antike und Christentum 41).

ins Bewusstsein getreten und zum intensiv und vor allem interdisziplinär beforschten Gegenstand avanciert.⁵ Bildung erscheint dabei als verbindendes Thema – was eine neue übergreifende Darstellung ermöglicht und nach dieser verlangt.

Das vorliegende Buch schickt sich an, diesem Desiderat nachzukommen. Der Autor, Jan Stenger, forscht als Professor für Klassische Philologie an der Universität Würzburg – und zuvor in Glasgow und am Berliner Exzellenzcluster TOPOI – seit Langem an spätantiken Bildungsprozessen und ihren Protagonisten. Schon der zeitliche Zuschnitt seines Buches zeigt, dass es ihm nicht um einen ‚neuen Marrou‘ geht, sondern um eine Synthese der sich von diesem mit guten Gründen (und allem Respekt) unterscheidenden neueren Studien zur spätantiken Bildung, ihren Akteuren und Institutionen. Entwickelt werden sollen spezifische Deutungskategorien für eine intellektuell, sozial und religiös höchst bewegte Phase der europäischen Geschichte. Im Fokus stehen „educational ideologies“, nicht die „practicalities of education“ (S. 2). Stenger will zeigen, „that we are missing out a crucial dimension of education if we neglect the theorization made by educational thinkers, be it explicit or implied“ (ebd.). Dabei konzentriert er sich auf die Zeit vom frühen vierten bis zur Mitte des sechsten Jahrhunderts, also auf eine hoch kompetitive Phase des christlichen und nichtchristlichen (Bildungs-)Denkens, in der sich nicht die schulische *Praxis*, wohl aber deren *Theorie* – den Zeitläuften entsprechend – signifikant gewandelt habe und in einem polyphonen Diskurs thematisiert worden sei (S. 7, 9). Obwohl Religion gegenüber früheren Bildungsdebatten als „game changer“ fungierte (S. 11), fragt Stenger gerade nicht nach spezifischen Diskursen *einer* religiösen Gruppe: „While existing studies tend to foreground ideas and preoccupations exclusive to Christians, we will see that, though both ecclesiastical leaders and lay believers sometimes addressed their own, distinctive pedagogic questions, they were part of the same cultural discourse and frequently held the same views on intellectual studies and formation as their pagan counterparts“ (S. 13).

5 Vgl. *pars pro toto* M. Meier: Die Spätantike, zeitlich und räumlich neu gefasst. Eine Zwischenbilanz aktueller Suchbewegungen. In: HZ 304, 2017, S. 686–704.

Demgemäß ist das Buch auch nicht durch eine Unterscheidung ‚paganer‘ und christlicher Perspektiven strukturiert⁶, sondern gliedert sich nach übergreifenden sachlichen Gesichtspunkten: Auf die Einleitung (S. 1–16) folgen sechs etwa gleich lange Abschnitte über „Educational Communities“ (Kapitel 1, S. 17–56), „The Emergence of Religious Education“ (Kapitel 2, S. 57–98), „What Men Could Learn from Women“ (Kapitel 3, S. 99–140), „The Life of Paideia“ (Kapitel 4, S. 141–187), „Moulding the Self and the World“ (Kapitel 5, S. 187–237) und „The Making of the Late Antique Mind“ (Kapitel 6, S. 239–284). Der „Conclusion“ (S. 285–292) ist eine umfangreiche Bibliographie (S. 293–317) angefügt, während das Gesamtregister (S. 319–325) erstaunlich kurz ausfällt – das mag dem Usus anglophoner Verlage geschuldet sein, Quellenschriften, moderne Autoren, Orte und Sachen zusammenzufassen, und ist entsprechend unübersichtlich. Stenger beleuchtet das Thema eines Kapitels überwiegend anhand einzelner Miniaturen zu Autoren und Texten. Dabei springt er innerhalb des Untersuchungszeitraumes zeitlich hin und her, so dass das Bild eines konsistenten Diskurses von konstantinischer bis zu justinianischer (oder theoderizianischer) Zeit entsteht. Griechische und lateinische Quellen stehen ohne Berührungängste nebeneinander, obwohl der fragliche Zeitraum gemeinhin als Phase der kulturellen und sprachlichen Ausdifferenzierung gilt, in der Bilingualität von der Realität zum Ideal wurde.⁷ Die Betrachtung einzelner Autoren und Texte macht die Darstellung anschaulich und greifbar, ohne dass die großen Linien verloren gingen, die im Folgenden – notgedrungen nur knapp – nachgezeichnet seien.

Die in Kapitel 1 behandelten „Educational Communities“ umfassen nach Stenger nicht nur die Mitglieder einer ‚Schulklasse‘, sondern auch die Gemeinschaft, in die diese eingebunden waren und deren Identität durch Bildung geformt wurde (S. 20). Etwas überraschend beginnt er mit dem christlichen Katechumenat und mit der Predigt, also mit Lehr-Lern-Zusammenhängen, in denen die Differenz zum ‚paganen‘ Schulbetrieb immer wieder

6 Dagegen wendete sich Marrou (wie Anm. 1) im dritten und letzten Teil seines Buches („Rom und die klassische Erziehung“) von der römischen Schule ab und dem christlichen Bildungswesen zu und behandelte „Das Christentum und die klassische Erziehung“ (Kapitel 9) sowie „Das Auftreten der christlichen Schulen des mittelalterlichen Typs“ (Kapitel 10), bevor er mit Ausführungen über „Das Ende der antiken Schule“ (Kapitel 11) schloss.

7 Unbeschadet von Kontinuitätslinien in einzelnen Regionen und innerhalb einer kleinen sozialen Elite, so etwa in Gallien; vgl. A. John: Learning Greek in Late Antique Gaul. In: CQ 70, 2020, S. 846–864.

akzentuiert worden ist. Methodisch war die Diskrepanz aber nicht gar so groß: Wenn christlich zu leben „translating Scripture into practical life“ bedeutet (S. 25), ist damit ein tatsächlich fundamentaler Konnex zwischen Lernprozessen, autoritativen Texten und praktischer Ethik benannt. Imperiale Intervention in Bildungsinstitutionen wie Julians Rhetorenedikt war etwas Neues: „To expel Christians, parasites of Greek learning, from the realm of paideia, the Apostate redraws the map of education: abandoning the traditional distinction between the *pepaideumenoi* and the illiterate, he erects a new boundary between virtuous, educated Hellenes and wretched, uncivilized fishermen and tent-makers“ (S. 36).⁸ Gregor von Nazianz kritisierte Julians „Neuerung“ (*καινοτομία*: or. 101,12, zitiert S. 39) und betonte, man verbinde in christlicher Weise die Praxis mit der Kontemplation (*θεωρία*), wofür man schulische Bildung in Anspruch nehmen könne, aber nicht müsse (S. 41). Damit dienten neuartige Mechanismen soziokultureller Inklusion und Exklusion⁹ der Stiftung von Identität und Gemeinschaft (S. 51). Bildung musste, wie das Beispiel des spätantiken Galliens in der Konfrontation mit den ‚Barbaren‘ zeigt, verknüpft (S. 48) werden und bei den wenigen, die über sie verfügten, allen Lebensvollzügen zugrunde liegen, um den gebildeten Menschen umfassend zu definieren und damit von der *plebs* abzugrenzen.

Kapitel 2 („The Emergence of Religious Education“) grenzt sich ausdrücklich gegen Studien zu Religion *und* Bildung ab, in denen letztere als statischer Gegenstand religiöser Kritik und/oder Rezeption aufgefasst wurde (S. 59). Betrachtet wird Religion hinsichtlich „learning to ‚do‘ religion“ und „learning ‚religiously““ (mit der allerdings nicht oft verwendeten Unterscheidung „paratactic“/„hypotactic“, S. 61). Der christlich motivierten Abgrenzung

8 Zu diesem Edikt vgl. zuletzt K. Vössing: The Value of a Good Education: The School Law in Context. In: St. Rebenich/H.-U. Wiemer (Hrsgg.): A Companion to Julian the Apostate. Leiden/Boston 2020 (Brill’s Companions to the Byzantine World 5), S. 172–206. Eine christliche Reaktion – die Entwicklung eines bibelgestützten Curriculums mit dem Ziel eines vergleichbaren Kompetenzniveaus – belegt nicht nur das Werk der beiden Apollinari (S. 37), sondern auch, wie B. Stefaniw: Christian Reading. Language, Ethics, and the Order of Things. Oakland, CA 2019 plausibel gemacht hat, der allgemeinbildende Grammatikunterricht des Didymus von Alexandria anhand biblischer Texte.

9 Vgl. demnächst die Publikation der Tagung „*Gallia Docta?* Bildung (begrenzen) im spätantiken Gallien“ (Greifswald, 17.–20. März 2021, organisiert von T. Meurer und V. Egetenmeyr) in der Reihe ‚Studies in Education and Religion in Ancient and Pre-modern History in the Mediterranean and its Environs‘.

von klassischer Literatur stand deren Einbezug gegenüber, methodisch gerechtfertigt in Basilius' *De legendis gentilium libris*; dieser Text markiere „a decisive step on the road toward a strong notion of religious education“ (S. 74), da die pagane Literatur ganz von ihrer Verwertbarkeit für christliche Bildung her selektiert werde. Eine anders gelagerte, aber im Ziel der Delegitimierung der nichtchristlichen Bildungstradition ähnliche „totalizing vision“ bieten Johannes Chrysostomus' Traktat *De inani gloria et de liberis educandis* (S. 79) und Augustins *De doctrina christiana*: Der Topos von der *spoliatio Aegyptiorum* „necessitates a spatial ‚exodus‘ of learning, a decontextualization, before the instruments can be put back into the service of Christ“ (S. 84). Zu den Protagonisten dieses Kapitels gesellt sich Johannes Cassian, dessen monastischem Bildungskonzept Stenger eine vergleichbare ‚Hypotaxe‘ von weltlicher und geistlicher Bildung attestiert – jene leiste zu dieser keinerlei Beitrag, „even a coexistence seems impossible“ (S. 92). Diese These scheint mir zu weitgehend, zumal sie auf der Analyse von nur einer der 24 *Collationes patrum* beruht.¹⁰ Gewiss ist das ‚hypotaktische‘ Modell bei den behandelten Autoren aufzufinden, und mit der Rede von einer „totalizing religious education“ (S. 97) bringt Stenger ein wesentliches Anliegen spätantiker christlicher Bildungsdiskussionen auf den Punkt (bei den ‚Heiden‘ war eigentlich nur Julian ähnlich radikal gestimmt).¹¹ Heißt das im Umkehrschluss, dass religiöse Bildung im *paganen* Bereich völlig ausfiel?

- 10 Nach nochmaligem Durchdenken möchte ich an meiner andernorts – P. Gemeinhardt: „Habe für alles ein Zeugnis aus der Heiligen Schrift!“ Monastische Diskurse über Schriftauslegung und Bildung in der Spätantike. In: F. Wilk (Hrsg.): *Scriptural Interpretation at the Interface between Education and Religion. In Memory of Hans Conzelmann*. Leiden/Boston 2019 (Themes in Biblical Narrative 22), S. 248–283, hier S. 277–278 – geäußerten Ansicht festhalten, für den erfahrenen Altvater sei pagane Bildung „in akkommodierter, gereinigter“ Form wieder nutzbar. Ausführlich zu diesem Problemkomplex vgl. demnächst D. Schenk: *Monastische Bildung. Johannes Cassians Collationes Patrum*. Diss. theol. Göttingen 2021. Tübingen 2022 (Studies in Education and Religion in Ancient and Pre-modern History in the Mediterranean and its Environs); im Druck.
- 11 Von der von Ch. Gniska: *XPHΣΙΣ. Die Methode der Kirchenväter im Umgang mit der antiken Kultur*. Bd. 1: Der Begriff des „rechten Gebrauchs“. Basel/Stuttgart 1984 als christliches Grundmuster der Rezeption paganer Bildung postulierten *χρησις* grenzt sich Stenger überzeugend ab (S. 59, Anm. 14) – es sind allerdings vor allem diese Autoren, für die Gnilkas Modell hinreichende Plausibilität hat, und zwar gerade, um die ‚Totalität‘ christlicher Bildung unter Einschluss der ‚verwertbaren‘ klassischen Bildungsgüter zu begründen.

Zu Recht widmet Stenger dem Phänomen gebildeter Frauen ein eigenes Kapitel („What Men Could Learn from Women“). Auch die hier thematisierten Texte sind Klassiker ihres Genres, doch fokussiert Stenger insbesondere „the literary constructions of female intellectuals“ und fragt, welchen Unterschied „looking at education through the eyes of women“ macht – seiner Ansicht nach folgt daraus nicht weniger als „a reorientation of paideia“ (S. 106). Dabei kommen nicht nur christliche heiligmäßige Frauen wie Melania, Makrina oder Olympias in den Blick¹², es treten auch die Philosophinnen Hypatia und Sosipatra auf, die in biographischen oder hagiographischen Darstellungen durch Synesius und Eunapius zu Idealen männlich dominierter Bildung aufgebaut wurden (S. 119). Wie Gregor von Nyssa an Makrina zeigt, wurde dabei tatsächlich ein neues Bildungsideal entworfen: „the storyline [sc. der *Vita Macrinae*] represents one linear process of ethical formation leading towards human perfection“ (S. 120), wobei weltliche Bildung mit ihren sozialen Implikationen verworfen und die Formung des „human being“ in den Mittelpunkt gerückt wurde (S. 125). Das Problem, dass die Quellen fast ausschließlich *über* Frauen sprechen, diese aber nicht selbst *in* ihnen – „women where rhetorical devices ‚to think with‘“ (S. 138) –, stellt sich ebenso bei Hieronymus und den bibelbegeisterten Asketinnen in Rom. Stenger arbeitet heraus, wie hier ein alternatives Bildungsideal propagiert wird: „As the female scholars achieve a fair degree of intellectual independence [...] they are still willing to acknowledge others’ expertise and to learn, without considering this defeat or even humiliation. Theirs is a learning that has no need of the competitive zeal that pervades male intellectualism“ (S. 135–136) – genau diese kompetitive Haltung konnte Hieronymus selbst nie ablegen! Die weiblichen „trailblazers of a model of self-formation that [...] put conduct centre stage, thereby questioning the dominance of the traditional system of elite schooling“ (S. 136–137) blieben aber Exponentinnen der Bildungsschicht; die von früheren Apologeten hervorgehobene egalitäre Struktur christlicher Gemeinden¹³ war gerade kein Reformziel: Was Stenger bei den gebildeten Frauen herausarbeitet, war und blieb eine elitäre Lebensform in christlicher Formatierung. Was Christinnen von nichtchristlichen

12 Vgl. bereits die Sammlung entsprechender Miniaturen bei K. Greschat: *Gelehrte Frauen des frühen Christentums. Zwölf Porträts*. Stuttgart 2015 (Standorte in Antike und Christentum 6).

13 Vgl. zum Beispiel Min. Fel. 16,5.

Philosophinnen unterschied, war vor allem deren öffentliches Wirken, wie noch stärker hätte hervorgehoben werden können.

Unter dem Titel „The Life of Paideia“ greift Stenger wieder die Frage nach Bildung als einer „totalizing force in life“ auf, „affecting the person’s entire existence“ (S. 141). Er konstatiert eine Überblendung von christlichen und nichtchristlichen (zumal neuplatonischen) Sichtweisen: „biographic and autobiographic narratives [...] promote the idea of ‚education-as-life‘“ (S. 145). Bei Libanius kann Paideia, insofern sie nicht nur kognitive Kompetenzen vermittelt, sondern auch zum sittlichen Leben anleitet, als „a liturgy, a service to the community“ erscheinen (S. 151). Auch sein Zeitgenosse Themistius betonte die Nützlichkeit von Bildung (S. 155)¹⁴, und der Literat und spätere Bischof Synesius entwickelte in seinem Traktat „Dion oder über die Lebensweise nach seinem Vorbild“ sogar ein Modell des gebildeten *und* tugendhaften Lebens, was zu einer signifikanten Entgrenzung traditioneller Auffassungen von Paideia führte: „The perfect philosopher, exemplified by Synesius’ own course of life and studies, aspires to a paideia as broad as possible, breaking through the constricting straightjacket of academic disciplines“ (S. 165), das heißt der zur selben Zeit allmählich in siebenteiliger Form gerinnenden ἐγκύκλιος παιδεία. Eine solche Verbindung von Bildung und Moral prägte nicht nur Julians erwähntes Rhetorenedikt, sondern auch sonst die imperiale (und ostgotische) Rechtssetzung (S. 166–169). Stenger akzentuiert die sich daraus ergebende Herausforderung, die herkömmliche Verbindung von Bildung und Muße („leisure“, σχολή) in ein sowohl geistig als auch ethisch engagiertes Modell zu überführen. Das Ideal des φιλόσοφος βίος propagierte Eusebs Biographie des Origenes im sechsten Buch seiner *Historia ecclesiastica* als „combination of assiduous study of the Bible and ascetic labour“ (S. 175), die ihre Erfüllung im pädagogischen Projekt der Vermittlung dieser Lebensform an Interessierte fand. Dafür bedurfte es einer spezifischen Form von Muße, eines *otium philosophandi*, das Augustin in Cassiciacum zu kultivieren suchte (c. acad. 2,2,4; S. 182–183). Der Aspekt der Stiftung *kollektiver* Identität ging nach Stenger dabei keineswegs verloren: „The leisure had to be spent not in solipsistic contemplation but in learned conversation with other minds and in a liberal exchange of ideas“ (S. 186).

14 Dem entspricht das häufige, bisher zu wenig beachtete Auftreten des Begriffsfeldes ὠφέλεια in biographischer und hagiographischer Literatur der Spätantike.

Was aber war das Ziel solcher Bildungsprozesse? Kapitel 5 („Moulding the Self and the World“) untersucht, „how thinkers theorized the path of all-round self-perfection“ (S. 190), und nähert sich damit dem Sachgehalt des deutschen Wortes ‚Bildung‘ an. Nach knappen Bemerkungen zu postaufklärerischen Diskursen über Bildung bei Johann Gottfried Herder, Wilhelm von Humboldt und Friedrich Schleiermacher gelangt Stenger zu Hans-Georg Gadamer, dessen Begriff der „Horizontverschmelzung“¹⁵ ihm als hilfreiches Modell für die dynamische Transformation des Selbst in der Begegnung mit Anderem erscheint.¹⁶ Als erstes Beispiel einer solchen Selbstbildung wird ausgerechnet der oft als „Buntschriftsteller“ (S. 196) verschriene Macrobius mit seinen *Saturnalia* aufgegriffen, die Stenger als bewusst gestaltete Materialbasis für den Bildungsprozess des Adressaten (Macrobius’ Sohn Eustathius) beschreibt (S. 198): Die kulturelle Tradition der Vergangenheit ist nicht einfach da, sondern wird individuell rekonstruiert und führt damit das Subjekt auf dem Umweg über die Gegenstände des Wissens zurück zu sich selbst (S. 200–201). „Seeing the world through the eyes of the ancients and assimilating their views, the individual can, as Macrobius promises, gain in experiential richness, expressive sophistication, and cognitive depth“ (S. 202). Man mag sich fragen, warum die anzueignende Welt exklusiv diejenige der späten römischen Republik sein musste; es scheint eine Spannung zwischen Dynamisierung und Kanonisierung der Vergangenheit zu geben, die die Selbsttätigkeit des Subjekts steuert und limitiert. Dass dieser Aneignungsprozess ein rein literarischer sein und nichts mit dem Aufsuchen bedeutsamer Orte zu tun haben muss, zeigt Stenger anschließend erneut am Beispiel des Themistius, der Lernwillige dazu aufrief, nicht in der Welt nach gewinnträchtigen Kompetenzen und Wissensbeständen zu streben, sondern „to care for his soul and to become a better person“ (S. 208), was sich unter der richtigen Anleitung bequem daheim erledigen lasse:

15 H.-G. Gadamer: Gesammelte Werke. Bd. 1: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 6. durchges. Aufl. Tübingen 1990, S. 311.

16 S. 194: „When we conceive of self-formation as an encounter of an individual situated in the present with a different, ‚challenging‘ object, i.e. figures, situations, and texts of the past, Gadamer’s concept of the fusion of horizons may be a useful category that allows us to understand how late antique thinkers conceptualized the dynamic and transformative enterprise of moulding the self.“ – Gadamer wird erst wieder am Ende des Kapitels (S. 237; implizit S. 234) erwähnt. Ich habe den Eindruck, die dazwischen gebotenen Analysen hätten dieser bildungsgeschichtlichen Einrahmung nicht notwendigerweise bedurft, um aus sich heraus plausibel zu sein.

„education takes place nowhere but inside the subject itself“ (S. 209). Das christliche Pendant einer Anleitung zur Selbst-Bildung sieht Stenger in *De vita Moysis* Gregors von Nyssa mit dem Zentralbegriff der *μόρφωσις*. Im Anschluss an Werner Jaeger¹⁷ erklärt er „divine assistance“, „the limitlessness of the formative effort“ und „the role of the object of learning as the mould by which the subject is shaped“ zu konstituierenden Momenten des von Gregor intendierten Bildungsgeschehens (S. 214). Wie bei Basilius (s. o.) nimmt die ‚weltliche‘ *παίδευσις* unterstützende, sogar vor anderen Versuchungen schützende Funktion ein (S. 218). Die ‚äußerliche‘ Philosophie und Bildung wirkt also als Katalysator für menschliche Lernbemühungen. Sie muss daher nicht als Bedrohung abgelehnt werden, sondern nimmt (mit einem an Ludwig Wittgensteins *Tractatus* gemahnenden Bild) die Rolle einer Leiter an, „which, once the higher level was attained, could simply be kicked away“ (S. 223). Dass das von Stenger für die Spätantike rekonstruierte Bildungsverständnis gewissermaßen Zeit und Raum umgreift, wird daran deutlich, dass das Kapitel von Macrobius zu Gregor und dann zu Boethius springt: Dessen *Consolatio philosophiae* „dramatizes a process of self-formation as a self-reflexive activity that depends upon engagement with the world“ (S. 226), was in der Forschung trotz zahlreicher Indikatoren bisher nicht beachtet worden sei. Boethius lernt, die ihm zu Gebote stehende Bildung zu nutzen, um seine missliche Situation aus der Vogelperspektive der „ascended soul“ wahrzunehmen (S. 231), und zwar durch ein „rereading of classical texts“ (S. 234). Da es also einer Rückkehr zu den philosophischen Ressourcen bedarf, könnte man sogar von einer ‚Re-Formation‘ sprechen, die – wie Stenger für Gregor von Nyssa und Boethius festhält – die spätantike Aktualisierung des platonischen Strebens nach „becoming godlike through restoring the divine element in man“ (S. 235) darstellt.¹⁸

Die abschließende Suchbewegung (Kapitel 6: „The Making of the Late Antique Mind“) fokussiert das Moment der geschichtlichen Selbstverortung („the birth of a postclassical *Epochenbewusstsein*“, S. 241). Mit Berufung auf Catherine Chin¹⁹ erkennt Stenger einen Diskurs über „the lateness of late

17 W. Jaeger: Das frühe Christentum und die griechische Bildung. Berlin 1963, S. 65–71.

18 Hier wäre es naheliegend gewesen, auf die Wurzeln des modernen deutschen Bildungsbegriff in der spätmittelalterlichen Mystik Meister Eckharts einzugehen.

19 C. M. Chin: *Grammar and Christianity in the Late Roman World*. Philadelphia, PA 2008 (*Divinations. Rereading Late Ancient Religion*), S. 37–38.

antiquity itself“ (S. 245) – gewissermaßen wird Gotthold Ephraim Lessings ‚garstiger, breiter Graben der Geschichte‘ thematisiert. Dieses Phänomen hätte man auch über das Jahr 550 hinaus verfolgen können, zum Beispiel bis zu Gregor von Tours und Gregor I., die das nahende Weltende als Grundgefühl der Zeitgenossen bezeugen. (Man fühlte sich allerdings nicht nur in der End-Zeit, sondern auch in einer wie auch immer zu antizipierenden Neu-Zeit – für die man Prediger und Katecheten fit machen musste, um vor dem Eschaton unbedingt noch die Angelsachsen zu missionieren!) Im vierten Jahrhundert war es Himerius, dessen Beschreibung von Athen diese Metropole der Bildung ‚musealisierte‘ (S. 254). In kritischer Ausrichtung stellte Johannes Chrysostomus eine „homogeneous classical past“ her, um sie „Christianity’s superior truth“ gegenüberzustellen (S. 258). Er berief sich also gerade nicht auf das Argument der Ehrwürdigkeit des Alters (τὸ παλαιόν/*vetustas*)²⁰, sondern historisierte das ‚Alte‘: „Christianity has formulated a new historical framework into which the believer is inserted“ (S. 261). Diese durch Transformation der Bildung generierte neue Wahrnehmung von Geschichte postuliert Stenger auch für Augustin: „the church father’s construction of the two categories, Christianity and paganism, is an act of historicization that urges Christians to take a stance vis-à-vis antiquity and the present. This historicizing operation [...] emerges as a kind of byproduct of pedagogic practices“ (S. 263). Wird aber die Rede von einer ‚Historisierung‘ dem argumentativen Ziel von christlichen Autoren gerecht, die doch vor allem eine kategoriale Differenz zwischen ‚Alt‘ und ‚Neu‘ etablieren wollten, also eher ‚Othering‘ betrieben? Zwar setzte Cassiodor im sechsten Jahrhundert erstmals den Begriff *modernus* systematisch ein, um eine *antiquitas* zu suggerieren, der gegenüber sich der Ostgote Theoderich als ihr moderner Restaurator präsentieren konnte.²¹ Auch machte er in den *Institutiones* die ‚pagane‘ Bildung dadurch für das Christentum adaptierbar, dass er ihr einen genuin christlichen Ursprung attestierte, so dass sie tatsächlich erst sekundär ‚hellenisiert‘ worden sei (S. 278). Belegt dies aber eine ‚historische‘ Sichtweise der Zeitgenossen? Der „postclassical mentality“ fehle, so Stenger, überwiegend

20 Zur produktiven Inanspruchnahme von ‚Neuheit‘ im Christentum vgl. bereits W. Kinzig: *Novitas christiana. Die Idee des Fortschritts in der alten Kirche bis Eusebius*. Göttingen 1994 (Forschungen zur Kirchen- und Dogmengeschichte 58).

21 Cassiod. var. 4,51,2: *antiquorum diligentissimus imitator, modernorum nobilissimus institutor* (über den Wiederaerbauer des Pompeius-Theaters in Rom, Symmachus; zitiert S. 273).

„a precise sense of chronology and analytical periodization“ (S. 282). Hier ließe sich die Frage anschließen, wie spätere Generationen mit dieser geschichtlichen Verortung umgingen, die ihnen im karolingischen Reich in der Kirchenväterliteratur entgegentrat, aber damit wären die selbst gesteckten Grenzen der Darstellung weit überschritten.

In seiner Schlussbetrachtung attestiert Stenger den Bildungstheoretikern der Spätantike „a characteristic willingness to tackle big questions“ (S. 286). Eine funktionalistische Betrachtungsweise greife zu kurz, um das umfassende „revival of the original meaning of paideia, the classical concept of humanism“ zu erfassen, wie es Gregor von Nyssa mit der ‚Morphose‘ gut auf den Punkt gebracht habe (S. 288). Dabei war diese Theorie dezidiert nicht praxisorientiert und hatte nur „a very limited effect on what was going on in pedagogy at the time“ (S. 290), was zu der konstatierten Bedeutung von Bildungsdiskursen in der urbanen Öffentlichkeit in Spannung steht. „Education“, bringt Stenger sein Ergebnis auf den Punkt, „represented a *Weltanschauung*“ (S. 291), die wiederum alles andere als starr und uniform war, sondern alle Bereiche des Lebens und Denkens durchzog, quer zu religiösen oder ethnischen Affiliationen. Erst wenn man die allzu lange dominierende Fokussierung auf soziale Funktionalisierung und religiöse Separierung überwinde, werde deutlich, weshalb in der Spätantike „immense fascination“ an Bildung herrschte, so der Schlusssatz (S. 292).

Der Autor hält, was er in der Einleitung verspricht: „The first book-length study devoted to the educational ideologies of the late Empire, this monograph recovers an underestimated dimension of education in this period and revises the image of a ‚frozen‘ system that has dominated scholarship for too long“ (S. 16). Stenger ist es ausdrücklich um die „educational theorists“ (S. 9) zu tun, die in dieser Form tatsächlich noch nicht zwischen zwei Buchdeckeln thematisiert wurden; und es geht ihm um ‚education‘ im Sinne von ‚paideia‘, um Bildung als umfassende Formung des geistigen und sozialen Lebens. Zugespitzt steht letztlich *Bildung* (‚self-formation‘) im Vordergrund, während ‚education‘, als *Erziehung* verstanden, nur partiell einbezogen wird. In der Beschäftigung mit den Theoretikern spätantiker Bildung spielt Stenger seine Stärken aus – eine virtuose Vertrautheit mit einer breiten Palette

von Texten, die schon in seiner Habilitationsschrift²² thematisierte Originalität spätantiker paganer Literaten, die souveräne Verschmelzung von literarischen Diskursen über die damals wie heute gezogenen religiösen Grenzen hinweg. Wer sich mit dem Bildungsdenken jener Zeit vertraut machen möchte, findet hier – mit Dietrich Schwanitz – ‚alles, was man wissen muss‘, und auch wer sich schon länger damit befasst hat, wird mit überraschenden Interpretationen bekannter Texte konfrontiert. Nicht zuletzt wird die prinzipiell etablierte Sicht der Spätantike als Epoche *sui generis* an einem höchst aussagekräftigen Beispiel, eben der Bildung²³, *materialiter* untermauert.

Die Konzentration des Buches auf theoretische Debatten bedingt allerdings das Ausblenden der *Praxis* der spätantiken ‚education‘. Welchen Einfluss auf schulische Erziehung und Bildung hatten die behandelten Theorien konkret, und wenn dieser Einfluss gering war, wie oben angedeutet, woran lag das? Welchen Beitrag leisteten sie zur tatsächlichen Umformung der Gesellschaft? Der in der Forschung derzeit oft gebrauchte Praxisbegriff begegnet bei Stenger vor allem in Kapitel 1.4 („The Educated Few“, S. 42–53) in Form der *literarischen* Praxis der wenigen Hochgebildeten im Gallien des späten fünften Jahrhunderts. Gewiss ist es wichtig zu beachten, dass Bildung nicht nur kognitive Textverarbeitung umfasste, sondern auch soziale Praktiken beinhaltete – aber ließe sich zu Praxis nicht noch mehr sagen? Und hätten unter dem Stichwort ‚education‘ nicht auch einflussreiche spätantike Grammatiker als Schul-Praktiker oder, mit Robert Kaster, „guardians of language“²⁴ behandelt werden sollen? Immerhin stellte deren Tätigkeit eine Praxis dar, von der die Bildungstheoretiker sich kritisch, teils polemisch abgrenzten. *Audiat et altera pars ...*

Wenig Beachtung finden auch sozialgeschichtliche Kontexte. Die dramatischen Umwälzungen im westlichen Römischen Reich zwischen 300 und 550 n. Chr. werden als solche nicht thematisiert. Spitz gefragt: Wo kommen in

22 J. R. Stenger: Hellenische Identität in der Spätantike. Pagane Autoren und ihr Unbehagen an der eigenen Zeit. Berlin/New York 2009 (Untersuchungen zur antiken Literatur und Geschichte 97).

23 Freilich wird der Bildungsbegriff erst in der Hinführung zu Kapitel 5 und damit recht verspätet eingeführt; das Stichwort hatte sich Stenger eigentlich schon in der Einleitung (S. 15) gegeben.

24 R. A. Kaster: Guardians of Language. The Grammarian and Society in Late Antiquity. Berkeley, CA 1988 (The Transformation of the Classical Heritage 11). Donatus erscheint nur en passant, Priscian gar nicht, um nur zwei Beispiele zu nennen.

der Zeit von Boethius und Cassiodor auf einmal die Ostgoten her? Ernsthafter ausgedrückt: Warum wurde im späten fünften und frühen sechsten Jahrhundert in Italien und Gallien Bildung theoretisch diskutiert, nicht hingegen in Nordafrika und auch nicht mehr in Ägypten, dafür aber wiederum in Palästina? Übrigens wird das spätantike Gaza, mit dem Stenger sich andernorts intensiv befasst hat, kaum erwähnt, obwohl die dort zu beobachtende Durchdringung von paganer Rhetorik und christlicher Exegese ein Fallbeispiel par excellence abgegeben hätte. Ebenso fehlt bibliographisch und konzeptionell Stengers Vorschlag, Urbanität als Faktor von Bildungsprozessen in „Learning Cities“ einzubeziehen.²⁵ Und es erstaunt angesichts seines schon vorliegenden Œuvres, dass monastische Bildung – außer Cassian – kaum Beachtung findet: Dorotheus von Gaza wird nur knapp erwähnt (S. 11–12), die ‚Schweigemönche‘ und Briefseelsorger Barsanuphius und Johannes gar nicht. Auch dies wäre ein Bereich, den die frühere Forschung übergangen hatte, der aber in das Tableau spätantiker Bildungsdiskurse hineingehört.²⁶

Stengers Entscheidung, die behandelten Positionen und Debatten nicht nach Religionszugehörigkeit, sondern nach Sachgesichtspunkten anzuordnen, erweist sich als fruchtbar, weil die Grenzen zwischen religiösen Affiliationen nicht einfach vorausgesetzt werden können und sich die Protagonisten vielfach als Grenzgänger erwiesen. Die Vielfalt von Bildungsdiskursen wird sehr plastisch vor Augen geführt. Macht es aber für Theorie und Praxis der Bildung nicht doch einen Unterschied, dass das Christentum im frühen vierten Jahrhundert eine marginale Religion war, von der sich trotzdem ‚Heiden‘ wie Porphyrius bedroht fühlten²⁷, während es sich in der ‚Generation Augustin‘ auf dem Sprung zur dominierenden Religion des Reiches befand,

25 J. R. Stenger (Hrsg.): *Learning Cities in Late Antiquity. The Local Dimension of Education*. London/New York 2019. In dieselbe Richtung wies auch seine letzte Monographie: *Johannes Chrysostomos und die Christianisierung der Polis. „Damit die Städte Städte werden“*. Tübingen 2019 (Studien und Text zu Antike und Christentum 115).

26 Vgl. inspirierend, aber nicht erschöpfend, L. I. Larsen/S. Rubenson (Hrsgg.): *Monastic Education in Late Antiquity: The Transformation of Classical Paideia*. Cambridge 2018.

27 Vgl. M. Becker: *Polemik, Bedrohungskommunikation, Emotion. Porphyrios und sein Umgang mit der christlichen Bedrohung in Contra Christianos*. In: I. Männlein-Robert (Hrsg.): *Die Christen als Bedrohung? Text, Kontext und Wirkung von Porphyrios' Contra Christianos*. Stuttgart 2017 (Roma aeterna 5), S. 111–135.

sich wenige Jahrzehnte später aber mit anderen, nicht (oder ‚falsch‘) christlichen ‚Barbaren‘ als Herrschern arrangieren musste? *Vice versa* änderte sich die Großwetterlage ja auch für die Neuplatoniker von Porphyrius bis Damascius erheblich. Stenger rekonstruiert ein ‚Epochenbewusstsein‘ – müsste man diesem nicht aber ein ‚Generationenbewusstsein‘ zur Seite stellen? Denn es ist ja kein Zufall, dass ‚Heiden‘ wie Themistius, Libanius und Himerius einerseits, Christen wie Basilius von Caesarea, Gregor von Nyssa, Hieronymus und Augustin andererseits in diesem Band implizit als generationelle Cluster mit gemeinsamen Fragestellungen auftreten – die Herausforderungen, mit denen sich Sidonius Apollinaris, Boethius und Cassiodor konfrontiert sahen, waren nur teilweise dieselben. So wichtig es ist, diskursiv stabilisierte religiöse Grenzen nicht als Widerspiegelungen der Realität zu nehmen – wirkte sich nicht das Bildungsdenken und Bildungsstreben in verschiedenen religiösen Kontexten unterschiedlich aus? Und wäre es nicht angebracht, zu fragen, wann welches Theorieelement in den Vordergrund trat?

Nun ist es leicht, zu bemängeln, dass der Autor dies und das *nicht* behandelt hat, was den Rezensenten interessiert hätte. Insofern verstehen sich die gestellten Fragen als Hinweise, wie das Projekt einer umfassenden Beschreibung von Bildung in der Spätantike über dieses Buch hinaus weitergeführt werden könnte. Noch billiger wäre es, Lücken zu beklagen, deren Füllung gar nicht im Kompetenzbereich des Autors läge: So wie der Zeitrahmen bestimmt wurde, konnte Bildung im (frühen) Islam keine Berücksichtigung finden.²⁸ Auch jüdische Bildung wird nur en passant erwähnt (S. 65–67).²⁹ Schade ist allerdings, dass Stenger nicht wenigstens die fließenden Grenzen zum Mittelalter aus Bildungssicht zum Thema macht und sein Buch zum

28 Die jüngere Diskussion über die Zugehörigkeit des Islams zu ‚Late Antiquity‘ und über deren zeitliche Erstreckung könnte dies freilich nahelegen. Vgl. N. Schmidt/N.K. Schmid/A. Neuwirth (Hrsgg.): Denkraum Spätantike. Reflexionen von Antiken im Umfeld des Koran. Wiesbaden 2016 (Episteme in Bewegung. Beiträge zu einer transdisziplinären Wissensgeschichte 5).

29 Vgl. G. Stemberger: Das klassische Judentum. Kultur und Geschichte der rabbinischen Zeit. München 2009 (Beck'sche Reihe 1904), S. 107–123; G. Langer: Menschen-Bildung. Rabbinisches zu Lernen und Lehren jenseits von PISA. Wien/Köln/Weimar 2012 (Stabwechsel 3).

Beispiel zum Œuvre von Pierre Riché ins Verhältnis setzt.³⁰ Die zeitliche Abgrenzung um 550 wird festgelegt (S. 2), ohne dass man so recht wüsste, warum.

Es spricht nicht gegen, sondern für ein Buch, wenn es Leserinnen und Leser dazu anregt, seine Geschichte weiter und vielleicht anders zu erzählen. Wer solide, originell und quellenmäßig breit abgestützt über spätantikes Bildungsgedenken informiert werden möchte, ist gut beraten, Stengers Buch zur Hand zu nehmen. Dass der Autor den oft als ‚typisch deutsch‘ kritisierten Bildungsbegriff für eine englischsprachige Leserschaft in den Fokus rückt, finde ich ebenso bemerkenswert wie erfreulich. Fußballerisch ausgedrückt: Das Buch ist ein Steilpass für künftige Forschungen, und man darf gespannt sein, wo und wie dieser Ball aufgenommen wird.

30 P. Riché: *Education et culture dans l'occident barbare. VIe–VIIIe siècles*. 2e éd. révisée et corrigée. Paris 1967 (Patristica Sorbonensia 4); Ders.: *Les écoles et l'enseignement dans l'occident chrétien de la fin du Ve siècle au milieu du XIe siècle*. Paris 1979 (Collection historique).

Peter Gemeinhardt, Georg-August-Universität Göttingen
Theologische Fakultät
Professur für Kirchengeschichte
peter.gemeinhardt@theologie.uni-goettingen.de

www.plekos.de

Empfohlene Zitierweise

Peter Gemeinhardt: Rezension zu: Jan R. Stenger: *Education in Late Antiquity. Challenges, Dynamism, and Reinterpretation, 300–550 CE*. Oxford: Oxford University Press 2022. In: Plekos 24, 2022, S. 419–433 (URL: <https://www.plekos.uni-muenchen.de/2022/r-stenger.pdf>).
