

Udo Tworuschka

RELIGIONEN IM UNTERRICHT

Ein geschichtlicher Abriss
des interreligiösen Lernens

Band 1:

Von den Anfängen bis
zum Nationalsozialismus



**WESTARP
SCIENCE**
FACHVERLAG

Impressum:

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://www.dnb.de> abrufbar

Tworuschka, Udo

Religionen im Unterricht

Ein geschichtlicher Abriss des interreligiösen Lernens

Band 1: Von den Anfängen bis zum Nationalsozialismus

1. Auflage 2022

© 2022 Westarp Science Fachverlag

in der Mediengruppe Westarp

Kirchstr. 5 - 39326 Hohenwarsleben

www.westarp.de, www.westarp-bs.de, www.book-on-demand.de

ISBN: 978-3-86617-188-6

Band 2 ist erschienen unter der ISBN: 978-3-86617-189-3

Die Gesamtausgabe ist erschienen unter der ISBN: 978-3-86617-190-9

Umschlagfotos:

rechts unten: Augustinus (354-430 n. Chr.); rechts oben: Johann Amos Comenius (1592-1670);

links unten: August Hermann Niemeyer (1754-1828); links oben: Carola Barth (1879-1959)

Lektorat: Christiane Lober

Umschlaggestaltung, Satz & Layout: Stefanie Oeft

Druck und Bindung: Kühne & Partner Druck GmbH, Helmstedt

www.druckerei-kuehne.de, www.unidruck7-24.de



Klimaneutral

Druckprodukt

ClimatePartner.com/12518-1907-1001



Printed in Germany.

Alle Rechte vorbehalten, insbesondere die der fotomechanischen Vervielfältigung oder Übernahme in elektronische Medien, auch auszugsweise.

Inhalt

Vorwort	9
Einleitung	12
1 Terminologie in Unterrichtsmedien	15
1 1 Andere Religionen/Fremde Religionen/Fremdreligionen	16
1 2 Außerchristliche Religionen	21
1 3 Religionen der Völker	23
1 4 Nicht christliche Religionen	32
1 5 Weltreligion/Weltreligionen	35
1 6 Religionsgeschichte	55
2 Religionen in der Unterweisung des Urchristentums und der Alten Kirche	57
2 1 Paideia Kyriou	57
2 2 Frühchristliche Einstellungen	62
3 Religionen in der christlichen Unterweisung der Vor- moderne	70
3 1 Mittelalter	72
3 2 Frühe Neuzeit	80
3 3 Humanismus	83
3 4 Reformation	87
3 5 Religionen im Unterricht des 17./18. Jahrhunderts	94
4 Die Religionen im Religionsunterricht der Aufklärung	116
4 1 Allgemeine Merkmale	116
4 2 Religionsgeschichtliches Wissen im 18. Jahrhundert	119

4 3	Pädagogikreform in Frankreich und Deutschland	129
4 4	Zusammenfassung: Der allgemeine Beitrag der Aufklärung für das interreligiöse Lernen	148
5	Der Pietismus: Erziehung zur Rechtgläubigkeit durch Begegnung mit dem Heidentum in Realienkammern und -kabinetten	151
5 1	Allgemeine Merkmale	151
5 2	Pädagogik der „Kunst- und Wunderkammern“	153
6	Johann Gottfried Herders Bedeutung für die Religionen- Didaktik	157
7	Schulmythologien	162
7 1	Carolus Ludovicus de Launay	162
7 2	Johann Peter Miller	165
7 3	David Christoph Seybold	167
7 4	Martin Gottfried Herrmann	169
7 5	August Heinrich Petiscus	171
7 6	Typologie der Schulmythologien	174
8	Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher und das Verstehen der Religionen	177
9	Religionsgeschichte und Religionen im Religionsunterricht des 19. Jahrhunderts	184
9 1	Allgemeine Merkmale des 19. Jahrhunderts	184
9 2	Spektrum der geistigen Bewegungen um 1900: Religionen, Konfessionen, Weltanschauungen, Philosophien	187
9 3	Die „Religionsgeschichtliche Schule“	192

9 4	Religiöser Pluralismus: kein Thema des Religionsunterrichts im 19. Jahrhundert	194
9 5	Religionen im Kontext der Kulturstufentheorie: Johann Friedrich Herbart und die Herbartianer	195
9 6	Religionen im nicht konfessionellen allgemeinen Religionsunterricht Friedrich Adolph Wilhelm Diesterwegs	198
9 7	„Das Confessionelle geht die allgemeine Volksschule überhaupt nichts an“: Friedrich Dittes	200
9 8	Religionen in Schulbüchern des 19. Jahrhunderts	203
9 9	Religionen im Kontext der Mission	207
10	Relionsgeschichte und Religionen im Religionsunterricht des 19./20. Jahrhunderts: Ende des Kaiserreichs und Übergang zur Demokratie	214
10 1	Reform des Religionsunterrichts	214
10 2	Die Bremer Reformpädagogen	217
10 3	Unterricht in Religionsgeschichte	219
10 4	Unterricht in Religionskunde	228
10 5	Unterricht in Religionenkunde	247
10 6	Kurze Statistik anhand der religionspädagogischen Zeitschriften an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert	251
11	Die Thematisierung der Religionen auf der Grundlage freigeistiger Strömungen	255
11 1	Allgemeine Merkmale	255
11 2	Konstante Merkmale	259
12	Reformpädagogik	269
12 1	Indophilie	270
12 2	Relionsgeschichte in Landerziehungsheimen	272

13	Die Religionen in der liberalen Religionspädagogik	283
13 1	Motive für die Thematisierung der Religionsgeschichte	284
13 2	Geistige Ausrichtung	291
13 3	Methodenfragen	294
13 4	Konrad Hermann Meltzer	297
13 5	Paul Wilhelm Julius Fiebig	300
13 6	Magdalene Wilhelmine Carola Barth	301
13 7	Otto Eberhard und Hans Pöhlmann: Religionskundliche Exkursionen	305
14	Die Phase des Übergangs von der liberalen zur dialektischen Theologie	309
15	Religionen vor dem Hintergrund nationaler und national- sozialistischer Bestrebungen	315
15 1	Die germanische Religion im Rahmen deutsch-nationaler Bildung – Deutschkunde	315
15 2	Religionsvermittlung unter deutsch-christlicher Perspektive: Joachim Kurd Niedlich	320
15 3	Religionen in der Religionspädagogik zur Zeit des National- sozialismus	323
15 4	Hermann Schuster, Martin Rang, Heinrich Karpp	328
	Ausgewählte Literatur	336

Vorwort

Seit den 1990er-Jahren boomt in der Religionspädagogik das „interreligiöse Lernen“. Eine neue Ebene der Diskussion, Aufbrüche, sich mit Religionen im Religionsunterricht auseinanderzusetzen, gab es bereits seit den 1970er-Jahren. Diese werden von manchen heutigen Nachfahren allenfalls als Vorgeschichte späterer Entwicklungen gewürdigt, während andere – und sie dürften das Recht meiner Meinung nach auf ihrer Seite haben – die Aufbruchphase der 1970er-Jahre als integrativen Teil einer kontinuierlichen Gesamtgeschichte begreifen. Man kann zwei Begriffsverständnisse des interreligiösen Lernens unterscheiden: Sehr *eng verstanden*, bezeichnet der Begriff eine Phase der Religionspädagogik seit den 1990er-Jahren, die inzwischen bereits von einer *transreligiösen Variante* überholt zu werden beginnt. Interreligiöses Lernen im engen Sinn geschieht direkt (personal), durch konkrete „Begegnung“ mit hinduistischen, buddhistischen, jüdischen, islamischen usw. Schülerinnen und Schülern. Im *weiteren Sinn* bezeichnet interreligiöses Lernen „die Gesamtheit der einschlägigen interkulturellen und interreligiösen Bildungsvorgänge mit dem Fokus auf Schule, Religionsunterricht, Erwachsenenbildung“¹. In diesem Sinne sind auch alle indirekten, d. h. medial durch Texte, Bilder, Töne vermittelten didaktischen Bemühungen der Vermittlung von Religionen gemeint – insbesondere auch solche, bei denen konkrete Begegnungen nicht als konstitutiv gelten, die aber trotzdem als interreligiöses Lernen bezeichnet werden können.

So verstanden, reicht die Geschichte des interreligiösen Lernens nicht erst bis zur Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert zurück, sondern bis zu den Anfängen des Christentums. Unser historischer Überblick verdeutlicht, dass den Diskussionen der letzten Jahrzehnte häufig Argumentationsmuster zugrunde liegen, die alte Kontroversen widerspiegeln: *ob überhaupt*,

1 Stephan Leimgruber: Interreligiöses Lernen, 2. vollständig erneuerte Auflage, München 2007, S. 23.

und wenn ja, *wozu* und *wie* man mit Religionen, zu denen man sich nicht bekennt, theologisch und religionspädagogisch verantwortungsvoll umgeht. Immer wieder wurde in der Geschichte die Forderung nach Öffnung des Religionsunterrichts für Inhalte aus der allgemeinen Religionsgeschichte *von außen* an das Fach herangetragen, oft waren kirchen- und religionskritische Motive dabei vorherrschend.

Das vorliegende Buch ist von der Erkenntnis geleitet, dass viele der im 20. und 21. Jahrhundert verhandelten einschlägigen Probleme eine zum Teil recht lange Vorgeschichte haben. Es schien mir auch an der Zeit, die vielen Vertreterinnen und Vertreter der Religionen-Didaktik in Erinnerung zu rufen, weil sie in der gegenwärtigen Diskussion über das interreligiöse Lernen vergessen zu werden drohen – oder bereits vergessen sind. Wichtig war mir, geschichtlich gewonnene Erkenntnisse, die früher einmal hart umkämpft waren und inzwischen Allgemeingut darstellen bzw. heute sogar als Innovationen beworben werden, gebündelt darzustellen.

Die vorliegende Arbeit versteht sich, wie schon ihr Vorgängerwerk von 1983², als ein „geschichtlicher Abriss“, auch wenn sie nun in zwei Bänden erscheint und vier Mal so umfangreich ist. Über vier Jahrzehnte wurde der Vorgänger zustimmend rezipiert: oft korrekt bibliografiert, immer wieder aber auch nicht, weil die Erkenntnisse offensichtlich längst als Gemeingut betrachtet wurden. Dass meine kleine Arbeit von 1983 eine solche Wirkung erzielte, obwohl die Religionen immer wieder ins religionspädagogische Abseits gerieten, freut mich dann doch. Auch wenn das vorliegende Buch als lineare Geschichte konzipiert ist, so sind es doch letztlich viele signifikante Ausschnitte und Momente, die ich zu bearbeiten versucht habe. Für die Bildungs-, Sozial-, Religions- und Kirchengeschichte, insbesondere der spätantiken und mittelalterlichen Zeitabschnitte, gibt es kompetentere Historiker, auf die ich zurückgreifen konnte. Eine der vorliegenden Unter-

2 Udo Tworuschka: Die Geschichte nichtchristlicher Religionen im christlichen Religionsunterricht (= Kölner Veröffentlichungen zur Religionsgeschichte, Bd. 2), Köln/Wien 1983, 161 Seiten.

suchung vergleichbare Publikation gibt es nach wie vor nicht; auch fehlen Spezialuntersuchungen. So wären in verschiedenen Phasen der religionsdidaktischen Entwicklung – Aufklärung, Kaiserreich, Weimarer Republik³ – neben prosopografischen Untersuchungen insbesondere solche des sozialen Umfeldes einzelner Akteurinnen und Akteure wichtig. Deren Netzwerke, also ihre Beziehungen untereinander, müssten systematisch analysiert werden. Sozialwissenschaftlich gesehen, sind nämlich nicht die Individuen bzw. die Gruppen die grundlegenden Bausteine der sozialen Welt, sondern die sich in Netzwerken manifestierenden sozialen Beziehungen.⁴

Zu einem Teil beruhen die hier vorgelegten Erkenntnisse auf eigener Forschung bzw. eigenen Synthetisierungen. Mehr aber noch steht die Untersuchung auf den „Schultern von Riesen“. Da die benutzte Spezialliteratur in den Fußnoten nachgewiesen wird, habe ich auf ein Literaturverzeichnis verzichtet, stattdessen „ausgewählte Literatur“ genannt.

3 Kaiserreich und Weimarer Republik sind zwar religionspädagogisch schon öfter untersucht worden, doch ein Interesse an Religionen war dabei nicht festzustellen.

4 Vgl. Marten Düring/Linda von Keyserlingk: Netzwerkanalyse in den Geschichtswissenschaften. Historische Netzwerkanalyse als Methode für die Erforschung von historischen Prozessen. In: R. Schützeichel/S. Jordan (Hg.): Prozesse. Formen, Dynamiken, Erklärungen, Wiesbaden 2015, S. 337–350.

Einleitung

Das Interesse dieser Untersuchung ist nicht die minutiöse Dokumentation einer tatsächlich weit länger als gewöhnlich angenommenen Geschichte. Es geht nicht nur um die Betrachtung der Vergangenheit, sondern die Analyse des geschichtlichen Verlaufes ist immer auch vom Interesse an unserer Gegenwart und Zukunft geleitet. Daher bricht die vorliegende Untersuchung aus der unübersehbaren Fülle geschichtlicher Fakten nur solche heraus, die zur Entwicklung einer Problemstellung bzw. zur Erklärung von Gegenwärtigem notwendig sind: „Alles andere lässt man liegen, wo es liegt.“¹ Weil also nur die Hauptstraßen, nicht aber, um im Bild zu bleiben, Feldwege und Sackgassen nachgezeichnet werden sollen, gehe ich auf (in diesem Sinne) Nebensächliches nur allgemein oder gar nicht ein. Der Pluralbegriff „Religionen“ steht, wenn nichts anderes gesagt wird, für nicht christliche Religionen.

Überblickt man die Vorgänge in ihrer Gesamtheit, so spiegelt sich in der Geschichte des interreligiösen Lernens, um diesen gegenwärtig bevorzugten Begriff zu verwenden, die Auseinandersetzung unserer kulturellen, also christlichen bzw. vom christlichen Hintergrund zu verstehenden „Wir-Gruppe“ mit verschiedenen „Fremdgruppen“ wider. Die Geschichte dieser Akkulturation reicht bis zu den Anfängen des Christentums zurück, weist Phasen größerer und geringerer Relevanz für unser Thema auf. Je weiter wir zur Gegenwart fortschreiten, desto intensiver gestaltet sich der von Richard Friedli (geb. 1937) mit „kultureller Zirkulation“² beschriebene Vorgang.

1 Helmut Seiffert: Einführung in die Wissenschaftstheorie, Bd. 2, München 1971³, S. 177.

2 Richard Friedli: Fremdheit als Heimat. Auf der Suche nach einem Kriterium für den Dialog zwischen den Religionen (= Ökumenische Beihefte zur Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie, Bd. 8), Freiburg (Schweiz) 1974, S. 31 ff. – Einen wichtigen Ausschnitt präsentiert Elmar Schenkel: Unterwegs nach Xanadu. Begegnungen zwischen Ost und West, Frankfurt/Main 2021.

Man kann zwischen einer *eigenständigen Thematisierung* der Religionen im Unterricht um ihrer selbst willen und einer mehr *beiläufigen*, dennoch unvermeidbaren Berücksichtigung unterscheiden. Die Auseinandersetzung des Christentums mit den Religionen hat eine jeweils verschiedene, das heißt verschieden datierbare und unterschiedlich intensiv geführte Geschichte,³ und so weist der geschichtliche Abriss *zwei unterschiedliche Stränge* auf, die es freizulegen und im Verlauf der Darstellung zu dokumentieren gilt.

1. Die Auseinandersetzung des frühen und spätantiken Christentums mit der kulturell und religiös unterschiedlich geprägten Umwelt lieferte ein Longue-durée-Modell für den pädagogischen Umgang mit Religionen, das bis heute nachwirkt. Dieser Strang umfasst die – sich oft außerhalb des Religionsunterrichts vollziehende – Rezeption klassisch-antiker Bildungsgüter, vornehmlich in Gestalt der griechisch-römischen Mythologie. Im Verlauf der abendländischen Geistesgeschichte kann man eine durch mehrere Renaissance gefördert Beschäftigung mit dieser Mythologie, das heißt also auch mit den sich darin ausdrückenden religiösen Konzepten, beobachten. Hierbei wurden hermeneutische Kategorien entwickelt, die man auch gegenüber lebenden Religionen anwandte. Die Auseinandersetzung mit der Antike hatte vielfach einen existenziellen Charakter, da die extinkten Religionen durchaus noch als glaubensgefährdende Größen galten. Ohne diese Rezeption klassischer Mythologie, die weite Strecken der abendländischen Kultur- und Bildungsgeschichte prägte, bliebe unser Bild der Geschichte der Vermittlung der Religionen unvollständig.

3 Bereits Morris Jastrow jun. wies in „The Study of Religion“, London 1901, im Zusammenhang des Kapitels XIV („The Study of Religion in Colleges, Universities and Seminaries“) auf den mythologischen Strang hin: „In a measure this has been done in France, where the religions antecedent to Christianity are treated in outline, while in Germany, Holland, and Belgium at all events the mythology of the Greeks and Romans is included, and incidental references made to the religions of other ancient nations“, S. 363.

2. Seit der Renaissance befasste man sich in Europa intensiver mit fremden Völkern und deren Religionen. Das von Reisenden, Missionaren, Kolonialbeamten u. a. gesammelte Wissen über die „Merkwürdigkeiten“ dieser Länder präsentierte man zu Hause in Gestalt von Reiseberichten, wertete es antiquarisch bzw. statistisch aus.⁴ Angeregt durch den missionarischen Pietismus, intensivierte sich die Auseinandersetzung mit den „religions of the present“ zur Zeit der Aufklärung. Nach dem evangelischen Neutestamentler und Religionspädagogen Helmuth Kittel (1902–1984) ist „die Tradierung unseres Wissens um diese Fremdreigionen [...] seit der Aufklärung gleichsam eine Notwendigkeit unserer Menschlichkeit“⁵ geworden.

Im Mittelpunkt unseres geschichtlichen Abrisses, der nur die signifikanteren Momente herausgreift, steht vor allem der evangelische Religionsunterricht. Wenn es jedoch von der Sache her erforderlich war, wird auch der katholische Religionsunterricht thematisiert und kommen andere Schulfächer wie Geschichte, Geografie, Deutsch zu Wort. Es ist aber nicht möglich, die Bedeutung der Religionen in diesen Fächern gründlicher nachzuzeichnen, obgleich sich dies insbesondere seit dem Aufkommen der „Realia“ lohnen würde.⁶ Eine Reduzierung dieses Überblicks allein auf den Religionsunterricht wäre aber dennoch problematisch. Da es eigentlichen Religionsunterricht erst seit dem Reformationsjahrhundert gibt, würden wichtige, vorher liegende Daten unberücksichtigt bleiben. Seit dem Zeitalter der Aufklärung müssen gerade auch nicht kirchliche Bemühungen um das Thema registriert werden.

4 Justin Stagl: Kulturanthropologie und Gesellschaft, München 1974, S. 18 ff.

5 Helmuth Kittel: Evangelische Religionspädagogik, Berlin 1970, S. 333. – Eberhard Preime: Über die Aufnahme des griechischen Geistes im 18. Jahrhundert in Deutschland. In: Die Antike 19 (1943), S. 231–254.

6 Vgl. Stefan Schaaf: Bestandsaufnahme und Versuche zur Integration der Völkerkunde/Ethnologie in den Schulunterricht (= Arbeitspapiere/Working Papers; Nr. 68; Institut für Ethnologie und Afrikastudien, Universität Mainz), 2006. Schaaf stellt mehrere Phasen der Diskussion um die Einführung der Ethnologie in den Schulunterricht – als eigenes Fach bzw. in andere Fächer integriert – dar. Sein Literaturverzeichnis enthält zahlreiche Hinweise auf einschlägige Schulbuchanalysen insbesondere Afrikas.

2 | Religionen in der Unterweisung des Urchristentums und der Alten Kirche

2 | 1 Paideia Kyriou

Die Wirkungszeit des durch „Dörfer, Städte und Höfe“ (Mk 6, 56) ziehenden Bauhandwerkersohns und prophetischen Wanderpredigers Jeschua (Jesus: „JHWH rettet“) begann etwa in der Zeit von Frühjahr 28/29 und dauerte wohl wenig länger als ein Jahr. Wie sich dieser in einer frommen Umwelt aufgewachsene ca. 30-jährige Jude zu den nicht jüdischen Religionen verhielt, thematisieren die Autoren des Neuen Testaments – sie zählen zur zweiten Generation seiner Schüler – nicht grundsätzlich. Mit seiner angestammten Religion setzte er sich insofern auseinander, „als er gegen eine missbräuchliche, der Werkgerechtigkeit dienende Verwendung der Thora, des geoffenbarten Gesetzes Gottes, kämpfte“¹. Die Angehörigen der Religionsgemeinschaft der Samaritaner galten zur Zeit Jesu als Irrgläubige, wurden verachtet und gemieden. Jesus scheute die Begegnung mit ihnen nicht (Lk 9, 52–56); sie dienen sogar als Modell musterhafter Nächstenliebe (Lk 10, 29–37).

Was die Erziehung und Bildung betrifft, so sucht man im Neuen Testament „vergebens nach einer theologischen Reflexion über den Begriff ‚Paideia‘“², dem Schlüsselwort antiker schulmäßiger Bildung. Im Neuen Testament wird Paideia mit „Erziehung, Zucht“ wiedergegeben (Eph 6, 4; Hebr 12, 5–11). „Paideia Kyriou“ war die Vermittlung von Glaubenswahrheiten und

1 Gustav Mensching: Der offene Tempel. Die Weltreligionen im Gespräch miteinander, Stuttgart 1974, S. 35 f.

2 Werner Jentsch: Urchristliches Erziehungsdenken. Die Paideia Kyriu im Rahmen der hellenistisch-jüdischen Umwelt, Gütersloh 1951, S. 194.

das Einüben entsprechender Verhaltensweisen.³ Sie fand innerhalb der Familie sowie im Rahmen der Kirche statt. Jesus wurde als „Lehrer“, seine Jünger als „Schüler/Lehrlinge“ (mathetai tou kyriou) wahrgenommen.

Christliche Erziehung geschah einerseits in den Familien⁴, wobei weder der christliche „Oikos“ (= Wohnhaus, Behausung, auch Bewohner) noch die Erziehung selbst eine einheitliche Größe darstellten. Man bejahte und schätzte die Neugeborenen, lehnte Abtreibung ab, setzte sie nicht aus. Sogenannte „Haustafeln“ mahnten die christliche Erziehung an, wobei strengere und mildere Varianten erkennbar sind. Nicht nur die Eltern, auch Paten spielten eine Rolle. Ein Problem stellte die im Laufe der Zeit üblicher werdende Praxis des Taufaufschubs dar.

Neben der christlichen Erziehung in Haus und Gemeinde besuchten christliche Kinder die paganen Schulen. „Die Dauerhaftigkeit der antiken Bildung und ihrer Institutionen ist oft notiert worden. Die Römer der späten Republik und frühen Kaiserzeit übernahmen die hellenistischen Bildungsinstitutionen bruchlos. [...] In der westlichen Reichshälfte blieb das Bildungswesen bis zum Untergang des Imperiums im 5. Jahrhundert, im Osten bis in die Zeit Justinians weitgehend unverändert erhalten.“⁵ Nach dem klassischen Bildungsmodell war das Schulsystem prinzipiell dreigegliedert, wobei lokale und andere Unterschiede zu beachten sind. In der Elementarschule (ab dem 7. Lebensjahr) lernten die Kinder das Lesen, Schreiben und Rechnen.⁶ Ab dem 11./12. Jahr schloss sich die „literarische“ Bildung an und zwischen dem 15. und 20. Lebensjahr die rhetorische Bildung. Auf der

3 Henri-Irénée Marrou: Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. Hg. von Richard Harder, Freiburg/München 1957, S. 455 ff.

4 Michael Gärtner: Die Familienerziehung in der Alten Kirche. Eine Untersuchung über die ersten vier Jahrhunderte des Christentums (= Kölner Veröffentlichungen zur Religionsgeschichte, Bd. 7, hg. von Michael Klöcker/Udo Tworuschka), Köln/Wien 1985.

5 Peter Gemeinhardt: Das lateinische Christentum und die antike pagane Bildung, Tübingen 2007, S. 27.

6 Augustin: „legere et scribere et numerare.“ Zitiert bei: ebd., S. 36.

ersten Stufe wurden kleine Diktate geschrieben, Texte auswendig gelernt und inhaltlich besprochen. Der einflussreichste Theologe des frühen westlichen Christentums, Tertullian (nach 150–220), klagte, dass sich bereits die „Grundschullehrer“ (Ludi Magistri) – oft waren dies Sklaven – „in der Lage sehen, die Kenntnis der heidnischen Götterlehren verbreiten zu müssen, die Kenntnis ihrer Namen, Abstammung, ihrer Mythen und sämtlicher ehrenden Abzeichen anzugeben“⁷. Neben dem Erlernen der Grundschulfertigkeiten las man Homer, Cicero, Terenz, Hesiod, Vergil. Christliche Kinder prägten sich Listen polytheistischer Götter ein, lernten mythologische Erzählungen kennen, die das Leben und die durchaus zweifelhafte Moral mancher antiker Götter plastisch schilderten. Auf einer Wachstafel findet sich sogar die Aussage: „Homer war kein Mensch, sondern ein Gott.“⁸ Selbst nach der staatlichen Anerkennung des Christentums gingen christliche Kinder weiterhin in dieselben Elementar-, Grammatik- und Rhetorenschulen wie ihre nicht christlichen Mitschüler. Es hat den Anschein, dass „viele Christen weder den Besuch des Elementarunterrichts und der darauf aufbauenden Unterrichtsstufen für problematisch hielten noch die Tätigkeit von Mitschülern in entsprechenden pädagogischen Berufen“⁹.

Frühe Ansätze eines rein christlichen Bildungswesens finden sich in den Vorbereitungskursen für die Erwachsenentaufe, dem sog. Katechumenat. Hier wurden die Täuflinge oder Katechumenen durch einen mehrstufigen Unterricht – für Hörende, Betende, Erleuchtete – im christlichen Kultus und Glauben unterwiesen und durch asketische Übungen seelisch auf den Weiheakt der Taufe vorbereitet. Die frühe christliche Kirche übernahm den

7 Ebd.

8 Auf einer kleinen Wachstafel aus der Bodleian Library in Oxford, zitiert bei Christoph Marksches: Lehrer, Schüler, Schule: Zur Bedeutung einer Institution für das antike Christentum. In: Ulrike Egelhaaf-Gaiser / Alfred Schäfer (Hg.): Religiöse Vereine in der römischen Antike. Untersuchungen zu Organisation, Ritual und Raumordnung, Tübingen 2002, S. 97–120, hier S. 100.

9 Ebd., S. 106.

Begriff Mystagogie¹⁰ für den einführenden Unterricht der Katechumenen vor ihrer Taufe. Dieses Wort bezeichnete insbesondere die kurz vor oder nach der Taufe erteilten Lektionen, die sich vor allem mit den Sakramenten und gottesdienstlichen Formen beschäftigten. Als seit dem 4. Jahrhundert die Massenbekehrungen einsetzten und die Kindertaufe üblich wurde, verfiel dieser Unterricht wieder. So kamen weder eine christlich-wissenschaftliche Priesterbildung noch eine christliche Laienbildung zustande. Das Bildungsbedürfnis konnte nur auf den bestehenden heidnischen Schulen befriedigt werden.

Nach dem Vorbild „Jesu als Lehrer“¹¹ treffen wir im 2. Jahrhundert auf drei verschiedene Lehrertypen in Rom (Justin), Alexandrien (Patainos, Clemens, Origenes), Karthago (Tertullian), Syrien sowie auf nicht lokalisierbare christliche (Verfasser des Barnabasbriefes, Tatian, Athenagoras) und (christlich-) gnostische Lehrer¹², die ihre Tätigkeit haupt-, aber auch nebenberuflich ausübten: Wanderlehrer, „lehrende Amtsträger und im Gemeindeauftrag tätige Katecheten“ sowie die „christlichen Lehrer des zweiten und beginnenden dritten Jahrhunderts“¹³, die häufig als „freie Lehrer“ bezeichnet werden.

Die ersten und einzigen christlichen Hochschulen des Altertums, die Katechetenschulen, deren bedeutendste in Alexandria bereits im letzten Viertel des zweiten Jahrhunderts zur Blüte gelangte, waren Lehr- und Arbeitsstätten christlicher Philosophen. Sie dienten nicht der Priesterbildung, son-

10 In der neueren katholischen Theologie steht Mystagogie für die Einführung in den Glauben. Sie setzt bereits Glaubenserfahrungen voraus, deren Bedeutungen dem Lernenden noch nicht hinreichend klar sind. Die Verwendung des Begriffs innerhalb der (nachträglichen) Katechese findet sich schon gut im 4. Jahrhundert bezeugt.

11 Rainer Riesner: Jesus als Lehrer. Eine Untersuchung zum Ursprung der Evangelien-Überlieferung (= Wissenschaftliche Untersuchungen zum NT; 2. Reihe, Bd. 7), Tübingen 1988³ (1981).

12 Ulrich Neymeyr: Die christlichen Lehrer im zweiten Jahrhundert. Ihre Lehrtätigkeit, ihr Selbstverständnis und ihre Geschichte, Leiden 1989.

13 Ebd., S. 8.

dern dem wissenschaftlichen Ausbau und der Verteidigung der christlichen Glaubenslehre.

Trotz der allmählichen Zunahme des christlichen Einflusses ist von einer durchgreifenden Christianisierung der weltlichen Schule nichts zu spüren. Zwar sollen christliche Schüler bekennen, dass „die Götter der Heiden nur Dämonen sind“¹⁴, doch noch Schülerhefte aus dem 4. Jahrhundert belegen „dieselben Aneinanderreihungen von mythologischen Namen, dieselben Sprüche oder Anekdoten moralischer oder zotiger Natur. Der einzige christliche Zug ist neben der Anrufung ‚Gelobt seit Gott‘ über dem ersten Blatt das sorgfältig gezogene monogrammatische Kreuz zu Anfang jeder Seite.“¹⁵

Eine christliche Bekenntnisschule gründete nicht die Kirche, sondern der heidnische Kaiser Julian Apostata (331–363).¹⁶ Gegen christliche Lehrer, die zwar im Unterricht klassische heidnische Inhalte unterrichten, selbst aber nicht daran glauben, richtete sich sein Schulgesetz (363). Ansonsten sind solche Institutionen in der Alten Kirche Ausnahmen. Sie finden sich erst vom 4. Jahrhundert an: in Gestalt der orientalischen und abendländischen Klosterschulen¹⁷ sowie der Bischofs- und Presbyterialschulen¹⁸. Auch als immer mehr christliche Schulen entstanden, entfernte man aus dem allgemeinen Lehrstoff nur das, was mit dem Christentum wirklich unverträglich schien. Nicht christliche Autoren dagegen wurden weitergelesen.¹⁹

14 Can. HJipp. 12 bei Marrou: a. a. O., S. 470.

15 Ebd., S. 471 f.

16 Gerhard Ruhbach: Bildung in der Alten Kirche. In: Kirchengeschichte als Missionsgeschichte, Bd. 1. hg. von Heinzgünter Frohnes/Uwe W. Knorr, München 1974, S. 296.

17 Marrou: a. a. O., S. 477 ff.

18 Ebd., S. 483 ff.

19 Carl Schneider: Geistesgeschichte der christlichen Antike, München 1970, S. 379.

2 | 2 Frühchristliche Einstellungen

2 | 2.1 Frühchristliche Einstellungen zu anderen Religionen

Die Christen wuchsen in einer kulturellen Umwelt auf, die von hellenistischer Religionsphilosophie (Neuplatonismus, gnostische Theosophie usw.) sowie traditionellen Religionen der hellenistisch-römischen Welt geprägt war – wobei zwischen dem populären Glauben der Landbevölkerung und der Religion der Gebildeten unterschieden werden muss –, den Mysterienreligionen, Sonnenkulten, dem Judentum.²⁰

Die Autoren der vorkonstantinischen Zeit boten ein differenziertes Bild: Einerseits vereinnahmten die Apologeten die pagane Philosophie für die christliche Lehre, andererseits dämonisierten kirchliche Amtsträger diese als häretische Gefahr. Die Apologeten argumentierten in ihrer Logos-Lehre universalistisch. Sie versuchten, die gebildeten heidnischen Kreise für sich zu gewinnen, bezogen die griechische Religionsphilosophie in ihre Betrachtungen ein und interpretierten sie von Christus her. Nach dieser Lehre findet sich der „samenhaft ausgestreute Logos“ (Lógos spermatikós) auch bei vernünftigen „Heiden“, zum Beispiel in der Philosophie der Inder, Perser, Ägypter und Griechen. Als „ganzer Logos“ (Pās Lógos) erscheint er aber nur in Christus. Die Idee einer natürlichen Religion ermöglichte die Ineinsetzung von Offenbarungs- und allgemeiner Religionsgeschichte.

Der in Rom lebende Philosoph und Märtyrer Justin, der wohl um die Wende vom 1. zum 2. Jahrhundert geboren wurde und seit etwa 150 als „Lehrer der Weisheit“ in Rom Schüler um sich sammelte und kostenlos unterrichtete, wirkte nicht mehr wie die früheren urchristlichen Lehrer im Auftrag einer christlichen Gemeinde, sondern in seiner eigenen philo-

20 Hartmut Leppin (Hg.): Antike Mythologie in christlichen Kontexten der Spätantike, Berlin/München/Boston 2015. Hierin v. a. Winrich Löhr: Christliche Bischöfe und klassische Mythologien der Spätantike.

sophischen Schule,²¹ in der aber wohl nicht dauerhaft Schüler unterrichtet wurden.²² Justin lieferte seinen christlichen Hörern im Unterricht und in Streitgesprächen sowie seinen Lesern Argumente für die Auseinandersetzung mit Nichtchristen und unterstützte ihr christliches Selbstbewusstsein. Aus missionarischen Gründen unterrichtete er in erster Linie „Heiden“. Er kommentierte griechisch-römische Philosophie, Mythologie und Religion aufgrund biblischer Grundlagen wie dem Alten Testament, Weisungen Christi und der Apostel.

2 | 2.2 Frühchristliche Einstellungen zu antiker Bildung

Unter den Christen waren unterschiedliche Haltungen gegenüber der spätantiken Bildung, insbesondere der tradierten paganen Mythologie, verbreitet. „Neben solchen Christen, die hart darum rangen, die weltverleugnenden Anforderungen der neuen Religion mit den bildungs- und karriereorientierten der römischen Gesellschaft zu verbinden (oder die sich gleich ganz aus ihr zurückzogen), standen diejenigen, die ihrem religiösen Bekenntnis keinesfalls die Prinzipien der römischen Eruditio zu opfern bereit waren und selbstverständlich die für ihren Stand obligatorische Rhetorenlaufbahn anstrebten. In ihrer Geisteshaltung standen sie dem paganen Bürgertum um vieles näher als ihren Glaubensbrüdern. Die Eruditio, das Ideal einer nicht mit dem Schulbesuch abgeschlossenen Bildung, die als ‚Lebenshaltung [...] einen eigenständigen Umgang mit der römischen Kultur‘ ermöglichte, wirkte im vierten und fünften Jahrhundert

21 Carl Andresen/Adolf Martin Ritter: Die Anfänge christlicher Lehrentwicklung. In: Carl Andresen/Ekkehard Mühlenberg/Adolf Martin Ritter/Martin Anton Schmidt/Klaus Wessel: Die christlichen Lehrentwicklungen bis zum Ende des Spätmittelalters, Neuausgabe bearbeitet von Adolf Martin Ritter, Göttingen 2011, S. 1–96, hier S. 46–51.

22 Ulrich Neymeyr: Die christlichen Lehrer im zweiten Jahrhundert. Ihre Lehrtätigkeit, ihr Selbstverständnis und ihre Geschichte, Leiden 1989, S. 29.

mehr denn je als integrierendes Moment der zwar religiös, aber kaum sozial divergierenden Gruppen. Dieser vollkommen auf Lektüre gegründeten Bildung und dem römischen Schulwesen als der vermittelnden Instanz galt die christlich-patristische Mythenkritik vielleicht noch mehr als der ‚gelebten‘ Religion des öffentlichen Kultbetriebs, waren doch in der Schule die heidnischen Mythen nicht nur im Unterrichtsstoff omnipräsent, sondern auch in den am römischen Festkalender ausgerichteten Ferienzeiten.“²³

Die Urteile der Kirchenväter über die klassische Bildung waren zwiespältig. Während westliche Vertreter meist absolute Abstinenz forderten,²⁴ empfahlen andere ihre kritische Rezeption. „Einige spätantike christliche Bischöfe polemisierten gegen klassische Mythologie, vor allem dann, wenn diese entweder eine besondere mediale Präsenz außerhalb der Schule aufwies (im noch existierenden heidnischen Kult, in bildlichen Darstellungen, auf der Bühne) oder wenn philosophisch gebildete Heiden behaupteten, die heidnischen Mythen verhüllten einen tieferen theologischen Sinn. Als Lehrstoff im Grammatik- und Rhetorikunterricht erregte heidnische Mythologie kaum oder gar nicht den Zorn dieser gebildeten Bischöfe – jedenfalls insofern dieser sich öffentlich artikulierte.“²⁵ Tertullian riet Schülern, sich in der Schule so zu verhalten wie jemand, dem Gift dargereicht werde, der sich aber hütet, es zu nehmen.²⁶

23 Petra Korte: Die antike Unterwelt im christlichen Mittelalter. Kommentierung – Dichtung – philosophischer Diskurs, Frankfurt/Main u. a. 2012, S. 33f.

24 „Ab omnibus igitur alienis et diabolicis scripturis fortiter te abstine“. In: Didasc. Ap. I 6, 1–6, zitiert bei: Henri-Irénée Marrou: Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum, hg. von Richard Harder, Freiburg/München 1957, S. 464.

25 Winrich Löhr: Christliche Bischöfe und klassische Mythologien der Spätantike. In: Hartmut Leppin (Hg.): Antike Mythologie in christlichen Kontexten der Spätantike, Berlin/München/Boston 2015.

26 Marrou: a. a. O., S. 466.

Der französische Althistoriker Henri-Irénée Marrou (1904–1977) unterscheidet zwischen „Bildung“ im allgemeinen Sinne des Wortes und „vorbereitender Bildung“²⁷. Die altkirchlichen Verbote beziehen sich nach Marrou durchweg auf die erstgenannte Bildungsform, nicht aber auf die zweite; denn „im klaren Bewusstsein von der Notwendigkeit für den Gläubigen, angesichts des ‚gelehrten‘ buchmäßigen Charakters der christlichen Religion Zugang zur literarischen Bildung zu haben, sah die Kirche keine andere Lösung, als die Jugend in den Schulen der üblichen hellenistischen Art sich bilden zu lassen“²⁸. „Die Frage nach Inhalt und Vermittlungsformen der antiken Bildung und nach ihrer Aufnahme durch das Christentum geht nun von der Beobachtung aus, wie vielfältig und fließend die Übergänge zwischen christlicher und nichtchristlicher Religiosität waren – und dass der Bereich der Bildung insgesamt ein Ort der Begegnung mit dem ‚Heidentum‘ war.“²⁹ Die unübersehbaren „Kontinuitätslinien“ betreffen „die Exegese der Heiligen Schrift“, reichen „bis zur philosophischen Rekonstruktion des Verständnisses von Gott und der Welt. Zwar übten christliche Theologen ausgiebig und lautstark Kritik an paganer Literatur und Philosophie, hatten aber zugleich damit zu kämpfen, dass die meisten Christen, sofern sie überhaupt eine Schule besuchten, dies ohne Gewissensbisse taten. Die Vorschrift der aus Ägypten stammenden Canones Hippolyti, wer als Christ Grammatik lehren wolle, müsse die Schüler ständig darüber informieren, dass die in den Schultexten auftretenden Götter Dämonen seien, und sich zum dreieinigen Gott bekennen, war eine Ausnahme.“³⁰

27 Marrou, S. 465.

28 Ebd.

29 Peter Gemeinhardt: Wozu Bildungsgeschichte in der Theologie? Gesprächsimpulse aus kirchengeschichtlicher Perspektive. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H.2, S. 190–207, hier S. 191.

30 Ebd.

2 | 2.3 Basileios von Cäsarea und das Bienengleichnis

Einer der Texte,³¹ der sich im 4. Jahrhundert ausführlicher mit der Frage nach dem Nutzen paganer Literatur für christliche Jugendliche beschäftigte, stammt von Basileios von Cäsarea (330–379). In seiner Mahnrede³² beschreibt dieser Theologe und Bischof, inwieweit pagane Schriftsteller mit ihren Werken einen positiven Einfluss auf die Entwicklung einer christlichen Lebens- und Werthaltung bei Jugendlichen haben können. Er möchte die Jugendlichen einerseits dazu führen, aus den antiken Texten das moralisch Nützliche zu gewinnen, andere Inhalte dagegen zu „übersehen“. Nicht der Polytheismus ist der kritische Angelpunkt bei der Beschäftigung mit den antiken Texten. Basilius erkennt sogar „zwischen den beiderseitigen Lehren eine Verwandtschaft [...]“. Wenn nicht, dann macht eine vergleichsweise Parallelisierung uns auf den Unterschied aufmerksam und dient nicht wenig zur Befestigung des Besseren.“³³ „Dasselbe lässt sich freilich auch von den Geschichtsschreibern sagen, besonders wenn sie den Hörern zum Gefallen und zum Vergnügen Geschichten erzählen. Auch die Fertigkeit der Rhetoren im Lügen wollen wir nicht nachahmen. Weder in den Gerichtshöfen noch bei anderweitiger Betätigung steht uns die Lüge an, uns, die wir doch den wahren und rechten Lebensweg eingeschlagen haben, und denen durch ein Gesetz geboten ist,³⁴ nicht zu prozessieren. Dagegen wollen wir gern von ihnen lernen, soweit sie die Tugend lobten oder das Laster rügten. Denn wie die meisten Geschöpfe von den Blumen nur etwas haben, insoweit sie an deren Duft oder Farbe sich ergötzen, die Bienen aber auch Honig aus ihnen zu gewinnen wissen, so werden auch die, die nicht bloß nach dem Angenehmen und Ergötzlichen solcher Schriften haschen, daraus auch eini-

31 Luzi Schucan: Das Nachleben von Basilius Magnus „ad adolescentes“. Ein Beitrag zur Geschichte des christlichen Humanismus, Genf 1973.

32 „An die Jugendlichen, wie sie aus der heidnischen Literatur Nutzen ziehen können“.

33 Kapitel 3, 1–6. Zitiert bei Löhr: a. a. O., S. 123.

34 Vgl. 1 Kor 6, 7.

gen Gewinn für ihre Seele erzielen. Ja, ganz nach dem Vorbilde der Bienen müsst ihr mit jenen Schriften umgehen. Diese fliegen ja nicht allen Blumen unterschiedslos zu, noch wollen sie die, die sie besuchen, ganz wegtragen, vielmehr nehmen sie nur so viel mit, als sie verarbeiten können, und lassen das Andere gern zurück. Wollen wir klug sein, dann eignen wir auch aus jenen Schriften nur das uns Passende und der Wahrheit Verwandte uns an, übergehen aber das andere.“³⁵

2 | 2.4 Augustin: Das „Gold und Silber der Heiden“

Eine große Wirkung auf die abendländische Bildungsgeschichte hatte der Kirchenvater Augustinus (354–430).³⁶ Gebildet nach dem hellenistischen Ideal der Enkyklios Paideia („Kreis der Kenntnisse“)³⁷, der Gesamtheit der Wissenschaften und Künste, bemühte sich *die* Autorität der lateinischen Kirche, den Weg zu einer christlichen Bildung aufzuzeigen. Zwar verzichtet sie nicht gänzlich auf „heidnische“ Elemente, jedoch stellt sie diese in den Dienst einer christlichen Gesamtschau. In seiner hauptsächlich an junge Kleriker gerichteten Schrift „De doctrina christiana“ (zwischen 396/97 und 426) finden sich wesentliche Gesichtspunkte, die im weiteren Verlauf der Diskussion um die Interpretation „heidnischer“ Elemente im Bildungswesen

35 Schucan: a. a. O., S. 32. – Das sich bei Seneca und Macrobius findende Bienenvergleichnis ist vielfältig rezipiert worden: online verfügbar unter <https://www.uzh.ch/ds/wiki/Karidol/index.php?n=Main.Exzerpieren> (zuletzt abgerufen am 07.08.2021).

36 Vgl. Franz Xaver Eggersdorfer: Der heilige Augustinus als Pädagoge und seine Bedeutung für die Geschichte der Bildung, Freiburg 1907, S. 107–130. – Josef Dolch: Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte, Ratingen 1971³. – Wilhelm Wühr: Das abendländische Bildungswesen im Mittelalter, München 1950, S. 20–24.

37 Seit Quintilian (ca. 35–ca. 100) wird unter enkyklios paideia der Kreis der Lehrfächer verstanden, den man im Mittelalter und bis weit in die Neuzeit in den „Septem Artes liberales“ zusammenfasste: Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Musik, Geometrie, Arithmetik, Astronomie (wechselnde Reihenfolge, wechselnde Fächer).

bestimmend werden. Sein Traktat „Von christlicher Wissenschaft“³⁸ leitet zum rechten Bibelstudium an. Im zweiten Buch legt Augustin dar, über welches Wissen angehende Kleriker und Prediger verfügen müssen, um ihrer geistlichen Aufgabe gerecht zu werden. Die Kapitel 18 bis 25 enthalten summarisch Augustins Stellungnahme zu den „Lehren der Heiden“. Augustin unterwirft das antike Wissen nicht generell seinem Verdikt. Er weist es nur insofern zurück, als es für den Christen unnütz ist. Augustin teilt die heidnischen Kenntnisse in göttliche und menschliche Einrichtungen (II, 19, 29) ein, die ihrerseits als „teils abergläubisch, teils nicht“ bezeichnet werden. Zu den Phänomenen abergläubischer Natur, die er ausdrücklich missbilligt, zählen verschiedene Arten des Aberglaubens, die heute in folgende Kategorien fallen: Idolatrie, Wahrsagerei, Magie, Fetischismus (II, 20, 30f.), Astrologie (II, 21, 32; II, 22, 33f.) sowie Satanismus bzw. Dämonismus (II, 23, 35, 36). Diese damals anzutreffenden religiösen Phänomene sollen „aus dem Herzen der Christen geschnitten und auch mit der Wurzel ausgerissen“ werden (II, 25, 38). Soweit die menschlichen Einrichtungen keinen Aberglauben darstellen, sind sie jedoch teils überflüssig (zum Beispiel Mimik, Malerei, Bildhauerei, Teile der Poesie), teils aber nützlich, wie manche gesellschaftlichen Einrichtungen (II, 26, 40; 27, 41). Zwar ist die Liste der im strengen Sinn als „religiös“ qualifizierten Phänomene umfangreich, doch verbannt Augustin nicht alles aus dem Bildungsplan. Denn die Religionen verfügen über Wahrheiten, derer sich ein Christ ruhig bedienen darf (II, 40, 60f.). Augustin verwendet das seitdem so beliebte Motiv von der israelitischen Übernahme der goldenen und silbernen Gefäße und Schmuckgegenstände der Ägypter, die durchaus nicht nur unwürdige Götzenbilder besaßen. Zum Beispiel enthält die Ethik der Religionen „einige sehr nützliche Sittenvorschriften“, ja in den Religionen finden sich Spuren der „Verehrung des einen Gottes“. Zwar haben die „heidnischen“ Religionen dieses

38 Textgrundlage: BKV, München 1925, Bd. 49 von P. Sigisbert Witterer.

Wissen nicht aus sich selbst; denn es stammt „sozusagen aus den Schächten der überall waltenden göttlichen Vorsehung“. Doch sie haben es „verkehrt und ungerecht zum Dienst der bösen Geister missbraucht“ (II, 0, 60).

Christen dürfen sich also fremdreligiöser Schätze bedienen, solange diese funktional zur Verkündigung des Evangeliums verwendet werden. Diese Inhalte haben einen mittelbaren Wert. Weitaus bedeutender aber als das letztlich doch geringe „Gold und Silber der Ägypter“ ist die Wissenschaft der Heiligen Schrift: „Mag der Mensch außerhalb der Heiligen Schrift gelernt haben, was er will; dieses sein Wissen wird dort verurteilt, sobald es schädlich ist; ist es aber nützlich, dann findet es sich auch in der Heiligen Schrift. Und während er dort alles wiederfindet, war er anderswo zu seinem Nutzen gelernt hat, wird er noch in viel reicherm Maße dort auch das finden, was er nirgendwo anders, sondern in der wunderbaren Tiefe und Demut jener Schriften lernen kann“ (II, 42, 63). Die allegorische Deutung der Mitnahme des Goldes und Silbers der Ägypter durch die Israeliten bei ihrem Exodus hinsichtlich der christlichen Rezeption heidnischer Bildungsgüter war ein bedeutendes hermeneutisches Modell im hellenistischen Judentum und im frühen Christentum: „Der damit suggerierte einlinige Vorgang der Rezeption einer feststehenden Entität durch einen eindeutigen Rezipienten – im Sinne einer ‚Nutzung‘ antiken Bildungsgutes auf der Basis ‚kritischer Auswahl‘ (χρῆσις) – muss aber hinterfragt werden.“ Es „ist davon auszugehen, dass nicht nur die ‚Aufnahmekultur‘ durch Bezugnahmen auf Früheres transformiert, sondern zugleich auch die ‚Referenzkultur‘ (neu) konstituiert wird. Wo religiös relevante Bildung (Wissen über Götter, exegetische Methoden, philosophische Deutungen) gegenüber ihrem Herkunftskontext umgeformt wird, entsteht zugleich dieser Kontext als neue Konstruktion.“³⁹

39 Peter Gemeinhardt: Bildung und Religion als interdisziplinäres Forschungsthema. Ein neuer Sonderforschungsbereich in Göttingen und seine Agenda. In: Theologische Literaturzeitung 142 (2017), S. 164–179, hier S. 171.

5 | **Der Pietismus: Erziehung zur Rechtgläubigkeit durch Begegnung mit dem Heidentum in Realienkammern und -kabinetten**

5 | 1 **Allgemeine Merkmale**

Man hat in der religiösen Erweckungsbewegung des Pietismus einen „Bahnbrecher“, aber auch ein „Kind der Aufklärung“ gesehen. Auch hat man die Brückenfunktion des Pietismus zwischen (theologischer) Orthodoxie und Aufklärung herausgestellt. Beide Bewegungen sind mit Blick auf ihre unterschiedlichen Herkunftsebenen jedoch gegensätzlicher Natur. So darf bei der von beiden Strömungen geübten Kritik an der Kirche nicht übersehen werden, dass der Pietismus an den orthodoxen Inhalten festhielt. Inzwischen herrscht in der Forschung ein Bild des Pietismus und der Aufklärung vor, das beide als ineinandergreifende Parallelbewegungen begreift.¹

Aus dem einstigen Spottbegriff („Frömmler“) wurde eine Selbstbezeichnung für denjenigen, „der Gottes Wort studiert und nach demselben auch ein heiliges Leben führt“². Während Forscher wie Johannes Wallmann (1930–2021) den Pietismus auf die Epoche zwischen ca. 1670 und 1750 eingrenzen, fassen andere wie etwa Martin Brecht den Begriff

1 Martin Gierl: Pietismus und Aufklärung. Theologische Polemik und die Kommunikationsreform der Wissenschaft am Ende des 17. Jahrhunderts, Göttingen 1997, S. 264. – Vgl. Johannes Wallmann: Der Pietismus, Stuttgart 2005, S. 21: „Insofern mit der europäischen Aufklärung parallel laufend, ist der Pietismus als religiöse Bewegung verwandt mit ähnlichen religiösen Bewegungen im nachreformatorischen Katholizismus (Jansenismus, Quietismus).“

2 Was ist Pietismus. Online verfügbar unter <https://www.eh-tabor.de/de/was-ist-pietismus> (zuletzt abgerufen am 15.08.2021).

weiter, bezeichnen damit „alle ähnlich geprägten geistlichen Erneuerungsbewegungen von 1600 bis zur heutigen Gemeinschaftsbewegung. Dabei wird dann manchmal noch differenziert zwischen dem Neupietismus, der seit Ende des 19. Jahrhunderts starke zusätzliche Impulse aus der anglo-amerikanischen Heiligungsbewegung aufnahm, und dem Altpietismus, der davon weniger berührt wurde.“³

Bildungsgeschichtlich berührt sich der Pietismus an einigen Stellen mit den Anliegen der Aufklärungspädagogik. Insbesondere lag dem Pietismus mit seinen Schwerpunkten in Württemberg, Brandenburg-Preußen, insbesondere Berlin und Halle/Saale sehr daran, die Erziehung der Jugend zu verbessern. Dabei ging es nicht nur um die Verinnerlichung und Vertiefung der persönlichen Frömmigkeit, sondern auch darum, die Jugendlichen auf das Leben in der *realen Welt* praktisch vorzubereiten. August Hermann Francke (1663–1727), „ein Vater der deutschen evangelischen Heidenmission [...] zugleich einer der größten Schulmänner“⁴, vertrat die Ansicht, dass sich die Heranwachsenden in der realen Welt bewähren müssten, weshalb ein besonderes Augenmerk auf den *Realienunterricht*, insbesondere in den mittleren Schulen, gelegt wurde. Gleichwohl standen der Religionsunterricht und die alten Sprachen wie Latein, Griechisch und Hebräisch weiterhin im Fokus des Lehrplans.

Franckes religionspädagogische Überlegungen finden sich in seiner Schrift „Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind“ (1702). Hier stellt Francke die „Ehre Gottes“ in den Mittelpunkt, die dazu erforderliche *Cultura Animi* („Gemütspflege“) und die Pflicht zu einem tätigen, rechtschaffenen Christentum, gepaart mit Fleiß und Bescheidenheit, sowie die Ablehnung von Müßiggang und Laster. Der kindliche Eigenwille, der als Ausdruck mangelnder Demut gilt, müsse bei den sündigen Schülern, den „Kindern Gottes“,

3 Ebd.

4 Gustav Warneck: Die Mission in der Schule. Ein Handbuch für den Lehrer, Gütersloh 71896 (71896), S. VII.

gebrochen werden, um sie auf die „Wiedergeburt“ vorzubereiten. Katechismus- und Bibelunterricht, Realienkunde und Handwerk machen schließlich bereit für den „Dienst Gottes“. Franckes Einsatz für benachteiligte Kinder lässt ihn zu einem der Väter der Sozialpädagogik werden.

An dem althumanistisch ausgerichteten Paedagogium Regium⁵ auf dem Areal der Franckeschen Stiftungen in der hallischen Vorstadt Glaucha, das 1702 die königlichen Privilegien erhalten hatte, war das Latein immer noch Lingua franca. Die Schulordnungen der Jahre 1702 und 1721 geben über Unterrichtsinhalte und Stundentafeln Auskunft. 1735 hatte Hieronymus Freyer (1675–1747) bereits die Frage gestellt, „an scriptores pagani in scholis tolerandi sint“⁶, und sie dahin gehend weitherzig beantwortet, dass er den stilistischen Nutzen über eine eventuelle moralische Gefährdung stellte. Der Lektürekanon wurde von allem Heidnischen entmythologisiert. Die Quellenauswahl des an der Eliteschule später benutzten Neuhumanisten Johann Matthias Gesner (1691–1761) öffnete sich dagegen stärker inhaltlich den antiken Bildungswerten, ohne sie zu zensieren.

5 | 2 Pädagogik der „Kunst- und Wunderkammern“

Eine besondere Rolle spielte im Bereich der Realien die Kunst- und Naturalienkammer der Franckeschen Stiftungen in Halle.⁷ Im Zeitraum

-
- 5 Klaus-Dieter Beims: Antike Texte an christlichen Schulen. Die römischen Autoren im Lateinunterricht des Halleschen Pietismus. (= Hallesche Forschungen, Bd. 41), Wiesbaden 2015.
 - 6 Zitiert bei Friedrich August Eckstein: Lateinischer und griechischer Unterricht, Leipzig 1887, S. 194.
 - 7 Annelore Rieke-Müller: Die außereuropäische Welt und die Ordnung der Dinge in Kunst- und Naturalienkammern des 18. Jahrhunderts – das Beispiel der Naturalienkammer der Franckeschen Stiftungen in Halle. In: Hans-Jürgen Lüsebrink, a. a. O., S. 51–72.

von ca. 1500 bis Ende des 18. Jahrhunderts gewinnen die universalen Sammlungsräume, „Kunst- und Wunderkammern“ genannt, an Bedeutung. Sie stellen eine Welt *en miniature* dar, und ihrer Ordnung lag ein kosmologisches Prinzip zugrunde, das um 1700 jedoch nicht mehr funktionierte. In den Kammern wurden seltene Naturalien, wertvolle Automaten, kostbare und kuriose Erzeugnisse aus fernen Welten, exzellente Kunstwerke ausgestellt, die die Stellung des Menschen im Universum darlegen. Nicht nur frühneuzeitliche Naturphilosophie, auch die dem Verständnis der Welt im 16. und 17. Jahrhundert zugrunde liegenden Wissenskategorien verbinden sich. Grundlegend ist das Prinzip der Analogie zwischen Makrokosmos und Mikrokosmos. Das kosmologische System gilt als ein Beziehungsnetz, das alle möglichen hierarchielos nebeneinander platzierten Gegenstände und Lebewesen miteinander verbindet und sich gegenseitig beeinflussen lässt. Die Aufgabe der Kunst- und Wunderkammer besteht darin, dieses Beziehungsnetz zu veranschaulichen.

Die Exponate gliedern sich in zwei Abteilungen: die Schöpfungen Gottes (Naturalia) und die menschlichen Hervorbringungen (Artificilia). Als solche gelten auch Kreationen, die für uns heute nur wenig mit Kunst zu tun haben, etwa wissenschaftliche Instrumente. Die höchste Gattung der Artificilia sind die Scientifica. Sie demonstrieren, dass der Mensch ein kleiner Gott ist – fähig, mit selbst erdachten Instrumenten Zeit und Raum zu messen, sogar Automaten herzustellen.

Im ehemaligen Schlafsaal des Waisenhauses hatte der Universalgelehrte und Künstler Gottfried August Gründler (1710–1775) eine Wunderkammer für ca. 4700 Objekte als Schulsammlung eingerichtet. Es befand sich in dem Glauchauer Waisenhaus, dem späteren Hallischen Waisenhaus. Die Sammlung war „in das Curriculum des Pädagogiums eingebunden, der jungen Adeligen und wohlhabenden Bürgersöhnen vorbehaltenen Einrichtung in Franckes Schulstadt. Die Quellen verbürgen, dass die Schüler einmal in der Woche in die im Obergeschoss des Waisenhauses eingerichtete Sammlung geführt werden sollten. [...] Offensichtlich diente die Kunst- und Naturalienkammer Francke als zusätzliches Argument dafür, finanzstarken Familien

aus Bürgertum und Adel das Pädagogium als geeignete Bildungsstätte und Erziehungsanstalt nahezulegen.“⁸

Neben den aus den Missionsländern stammenden Artificialia stellte man „heilige Sachen“ in zahlreichen Schauschränken aus. Franckes Bedeutung für das interreligiöse Lernen ist eher begrenzt; denn die Möglichkeiten seiner Realienkammern und -kabinette werden für ein religionskundliches Anschauungslernen nur als warnende Beispiele genutzt. Franckes eurozentrische Weltsicht und die missionarische Vorstellung, in den Missionsobjekten „Kinder Gottes“ zu sehen, egal wie alt sie waren und welcher Religion sie sich zugehörig fühlten, führte dazu, keinen Unterschied zwischen den hallischen Waisenkindern und den zu Missionierenden zu machen.⁹ Seit 1706 missionierten Missionare der Dänisch-Hallischen Mission im Auftrag der dänischen Regierung im südindischen Tranquebar. Neben Missionsberichten schickten sie auch viele religiöse Objekte in die Heimat, um ihre Bekehrungserfolge zu unterstreichen. Stellvertretend für die Gattung der Missionsberichte erwähne ich die „Halleschen Berichte“ im 18. Jahrhundert. Diese im Laufe einer Geschichte von knapp 150 Jahren von 60 Missionaren nach Halle geschickten Briefe thematisierten die wichtigsten kulturellen Bereiche, insbesondere auch Religion. Diese „Missionsberichte“ sind eine wertvolle Quelle insbesondere auch für die an Südindien im 18. Jahrhundert interessierte Religionswissenschaft.¹⁰

Die Franckesche Sammlung bestand aus mehreren Hundert Gegenständen aus verschiedenen Missionsländern (u.a. Nordamerika, hauptsächlich Südindien). Diese „heidnischen“ Objekte riefen das Missfallen

8 Eva Dolezel/Rainer Godel/Andreas Pečar/Holger Zaunstöck: Ordnen – Vernetzen – Vermitteln. Kunst- und Naturalienkammern der Frühen Neuzeit als Lehr- und Lernorte. In: Acta Historica Leopoldina Nr. 70, S. 7–18 (2018) S. 1–18, hier S. 7f.

9 Claudia Jarzebowski, a. a. O., S. 222.

10 Michael Bergunder/Rahul Peter Das (Hg.): „Arier“ und „Draviden“. Konstruktionen der Vergangenheit als Grundlage für Selbst- und Fremdwahrnehmungen Südasiens (= Neue Hallesche Berichte, Bd. 2), Halle 2002.

der lutherischen Orthodoxie hervor, u.a. der aufklappbare, sogenannte „Götzen-Kasten“ aus Tranqebar. Dieses Behältnis war das Geschenk eines Bekehrten, und der Missionar, der das Objekt versandt hatte, verfasste dazu ein ausführliches erklärendes Heft. Seit ca. 1725 enthielt die Sammlung die sogenannten Büberpantoffeln, ein Folterinstrument mit jeweils 100 Stacheln, von denen jeder Stachel ca. 2,54 cm lang ist. Diese Pantoffeln stammten von einem malabarischen Töpfer, der sich später zum christlichen Glauben bekehrte.¹¹

Die Missionsobjekte dienten Francke als Anschauungsmaterial seines Unterrichts, wobei weniger das religionskundliche Kennen- und Verstehenlernen im Mittelpunkt stand als vielmehr die Erziehung zur Rechtgläubigkeit. Angesichts des Götzen-Kastens sollte der Betrachter dazu geführt werden, für das in „Thorheit gefangene Volk[s]“ Erbarmen zu entwickeln. Er soll dankbar werden, weil er die Gnade der rechten Erkenntnis des göttlichen Wortes besitzt.

11 Thomas J. Müller-Bahlke: Die Wunderkammer. Die Kunst- und Naturalienkammer der Franckeschen Stiftungen, Halle 2012, S. 19.