

## Schule in Israel als Sitz der Weisheit

ELISABETH SEVENICH-BAX

»Also lautet ein Beschluss: Dass der Mensch was lernen muss. –  
Nicht allein das ABC bringt den Menschen in die Höh',  
nicht allein im Schreiben, Lesen übt sich ein vernünftig Wesen;  
nicht allein in Rechnungssachen soll der Mensch sich Mühe machen;  
sondern auch der Weisheit Lehren muss man mit Vergnügen hören.  
...«

So beginnt Wilhelm Busch's bekannte Episode vom Lehrer Lämpel und seinen ungebärdigen Schülern Max und Moritz, die sich nicht nur als notorische Brathähnchenräuber einen Namen machen, sondern dank pyrotechnischer Fertigkeiten dem gestrengen Herrn auch sein Feierabendvergnügen – die geliebte Pfeife – verleiden. Von »Vernunft«, Verstand, Einsicht – oder wie immer man es nennen mag – kann folglich in Bezug auf das Lausbubenduo keine Rede sein, obgleich ihnen eine gewisse Cleverness nicht abzusprechen ist.

Busch veranschaulicht in seiner Einleitung zum vierten Streich vorab den gesellschaftlichen Konsens hinsichtlich des Auftrags und der Funktionen von Schule, um diesen später mit der typischen Schülerperspektive von Max und Moritz zu konfrontieren (»... *Max und Moritz, diese beiden, mochten ihn darum nicht leiden.*«).

Dabei legt er den Akzent zunächst auf das Erlernen bestimmter notwendiger Fähigkeiten, wobei er durch das Stilmittel der Anapher<sup>1</sup> in den Zeilen 2–4 ein spannungsschaffendes Element (Protasis) erzeugt, dem mit Zeile 5 durch die syntaktische Entgegensetzung (»sondern auch«) ein spannungslösender Bestandteil (Apodosis) folgt.<sup>2</sup> Auf dieser Zeile liegt dann auch das inhaltliche Gewicht, also auf den von Busch allerdings nicht näher erläuterten »Weisheitslehren«.

Instruktiv ist das Zitat mit Bezug auf das in der Überschrift genannte Thema in zweierlei Hinsicht: Zum einen charakterisiert Busch in knapper, aber konzentrierter Form die Aufgaben, die Schule wahr-

<sup>1</sup> »Die *anaphora* ... besteht in der Wiederholung eines Satzteils zu Beginn aufeinanderfolgender Wortgruppen.« (LAUSBERG, *Elemente*, 86f.).

<sup>2</sup> Vgl. dazu LAUSBERG, *Elemente*, 146ff.

zunehmen hat (Zeile 1–4), und zwar in einer Weise, die Allgemeingültigkeit beanspruchen kann. Schule soll danach bestimmte Grundfertigkeiten wie etwa Lesen, Schreiben und Rechnen vermitteln und einüben, mit dem elementaren Ziel der Lebensertüchtigung durch Erwerb von Schlüsselfähigkeiten und Eigenkompetenzen. Zum anderen verortet Wilhelm Busch mit großer Selbstverständlichkeit nicht weiter spezifizierte »Weisheitslehren« im schulischen Milieu (Zeile 5). Dabei fällt allerdings auch auf, dass das Studium der Weisheit – als eher inhaltliche Qualifikation – offenbar nur in lockerem Konnex zu dem Training des rein technischen Lese-, Schreib- oder Rechenvermögens steht.

In dem Titel »*Schule in Israel als Sitz der Weisheit*« sind genau jene beiden Komponenten enthalten, die auch das Zitat von Wilhelm Busch prägen, allerdings mit folgendem entscheidenden Unterschied: Es ist in der Forschung zu dem Thema keineswegs erwiesen, ob die alttestamentliche Weisheit bzw. die Weisheitslehren schulisch vermittelt wurde(n).<sup>3</sup> Dagegen ist die Frage, was denn unter den Weisheitslehren selbst inhaltlich zu verstehen sei, im Wesentlichen geklärt.<sup>4</sup> Im Folgenden soll deshalb zunächst (I) das Unstrittige – nämlich ein kurzer Abriss zu Form und Inhalt der so genannten Weisheit – dargestellt werden<sup>5</sup>, bevor in einem zweiten Teil (II) auf die Frage eingegangen wird, ob es so etwas wie eine schulische Bildung weisheitlichen Inhalts in Israel gegeben hat und wie diese gegebenenfalls ausgesehen haben könnte.

## I.

Unter dem Begriff »Weisheit« wird im Alten Testament eine Reihe von zum Teil recht unterschiedlichen Literaturwerken zusammengefasst, die zwar im großen und ganzen denselben Vorstellungs- und Denkhorizont haben, sich aber dennoch in vielen Details mehr oder minder stark voneinander unterscheiden. Dies betrifft v. a. die Form oder

<sup>3</sup> Ein informativer Forschungsüberblick zu dem Thema findet sich bei DELKURT, *Grundprobleme*, 43–48.

<sup>4</sup> Einen anderen Standpunkt vertritt allerdings DOLL, *Menschenschöpfung*, 7f., demzufolge die Frage nach der Weisheit in der Forschung nicht gelöst ist, weil es unklar sei, ob die Weisheit eher von den Inhalten her oder von ihren Redeformen und deren Überlieferung her erfasst werden muss. Überdies sei auch die Frage, ob die Weisheit Israels generell oder nur in ihren jüngeren Teilen als Schulweisheit verstanden werden könne, ungeklärt.

<sup>5</sup> Ein übersichtliches Glossar zum Thema Weisheit, verfasst von F. BÖHMISCH im Juni 1998, findet sich auch im Internet unter der Adresse <http://www.animabit.de/bibel/weisheit.htm>.

Gattung, in der sich weisheitliche Erkenntnis präsentiert. Diese reicht von einer schlichten Zusammenstellung von Aussage- und Sprichwörtern, wie sie für das Buch der Sprüche (Kap. 10ff.) typisch sind<sup>6</sup>, über die Lehrrede bzw. Lehrdichtung (Spr 1–9) als einer ausgeführten und weiterentwickelten Form der Unterweisung<sup>7</sup> bis hin zu komplexen Reflexionen in Weisheitsschriften, wie sie etwa im Buch Hiob oder bei Kohelet zu finden sind.<sup>8</sup> Auch manche Erzählungen wie z. B. die Josephsgeschichte oder die Thronnachfolgeerzählung werden als weisheitlich charakterisiert, da sie eine didaktische Absicht erkennen lassen.<sup>9</sup>

Inhaltlich wird unter dem Begriff Weisheit zunächst das elementare Traditionswissen verstanden, das ein Mensch braucht, um in seiner kulturellen Sphäre ein glückliches und sinnerfülltes Leben führen zu können. Weisheit in Israel ist danach traditionell die Einsicht in die Gesetzmäßigkeiten und Daseinsbedingungen, in die Ordnung aller Gegebenheiten, in denen ein Mensch selber handelt und die er verstehen muss, wenn er sich nicht durch falsches Handeln unglücklich machen will (Zusammenhang von Tun und Ergehen).<sup>10</sup>

Die Weisheit hat demzufolge mit der Weltordnung zu tun. Diese Weltordnung ist Ausdruck der Weisheit des Schöpfers.<sup>11</sup> Die Schöpfungsweisheit Gottes ist das, was die Welt als Ordnung im Gleichgewicht hält. Solche Weisheit ist lebensrelevant! Deshalb heißt die erste Forderung der Weisheit: »Erwirb dir Weisheit« (Spr 4,7).<sup>12</sup>

<sup>6</sup> Zu den Aussageworten gehören auch die Mahnworte, die eine Begründung bei sich führen. Inhaltlich sind sie als »Explizitmachen der schon im Aussagewort verborgenen liegenden Anmutung, die im Aussagewort gegebene Erfahrungstatsache beim Handeln zu berücksichtigen« zu verstehen (vgl. ZIMMERLI, *Struktur*, 186; ähnlich SCHREINER, *Formen*, 222, und HERMISSON, *Weisheit*, 170; eine formgeschichtlich deutlichere Trennung von Aussage- und Mahnwort vertreten etwa VON RAD, *Weisheit*, 48, PREUSS, *Einführung*, 46f., und nachdrücklich WESTERMANN, *Wurzeln*, 101ff., der den Mahnworten ein eigenes Kapitel widmet).

<sup>7</sup> Anders VON RAD, *Weisheit*, 43, demzufolge die Annahme, dass die kleinsten Einheiten zwangsläufig am Anfang einer Entwicklung stehen und die umfangreicheren immer ein späteres Entwicklungsstadium präsentieren, irrig ist.

<sup>8</sup> Vgl. dazu VON RAD, *Weisheit*, 267ff.292ff., HERMISSON, *Weisheit*, 175ff.179ff., sowie PREUSS, *Einführung*, 93–101.116f.

<sup>9</sup> Vgl. insgesamt HERMISSON, *Studien*, 183–186, ders., *Weisheit*, 166.183f., und SCOTT, *Way*, 85–87. Zur Josephsgeschichte speziell siehe VON RAD, *Josephsgeschichte*, 22–41. KAISER, *Grundriss*, 49, rechnet des weiteren mit weisheitlichem Einfluss in den Büchern Ruth, Jona, Esther, der Danielerzählung und dem Tobitbuch.

<sup>10</sup> Dies ist Konsens der Forschung wie etwa VON LIPS, *Traditionen*, 15f., ausweist.

<sup>11</sup> Vgl. neben VON RAD, *Weisheit*, 125, und VON LIPS, *Traditionen*, 26f., etwa auch BAUER-KAYATZ, *Einführung*, 11f., und SCHMID, *Jahweglaube*, 33.

<sup>12</sup> Vgl. ähnlich HERMISSON, *Weisheit*, 173.

Die weisheitlichen Traditionen Israels lassen sich typisierend in verschiedene *Entwicklungsstufen* einteilen:<sup>13</sup>

I.1 Die so genannte alte Weisheit enthält vorwiegend Spruchweisheit bzw. Weisheit des täglichen Lebens in Form von Erfahrungssprüchen (Sentenzen) und Mahnungen, die dem Inhalt nach Erkenntnisse über Tatsächlichkeiten und Gegensätzlichkeiten enthalten (vgl. etwa Spr 10,15: »Dem Reichen ist seine Habe eine feste Burg / dem Armen bringt seine Armut Verderben«), aber ebenso den Tun-Ergehen-Zusammenhang einprägen, demzufolge jede Tat ein abzusehendes Geschick zeitigt, indem eine Bewegung ausgelöst wird, die über kurz oder lang auf den Täter zurückfällt (vgl. z. B. Spr 11,21: »Die Hand darauf: Der Böse bleibt nicht ungestraft, der Gerechten Geschlecht jedoch wird gerettet.« – Spr 26,27: »Wer eine Grube gräbt, fällt selbst hinein, wer einen Stein wälzt, auf den fällt er zurück.«). Auch die Lehre von der fallenden Zeit gehört in diesen Zusammenhang. In ihr drückt sich die Erfahrung aus, dass menschliches Tun nicht zu allen Zeiten gleichermaßen erfolgreich und sinnvoll ist (vgl. Koh 3,1–8).<sup>14</sup> Schließlich ist die Analogie hier einzuordnen, deren noetische Leistung darin besteht, dass die gemeinsame Eigenart verschiedenartiger Phänomene, z. T. auch in verhüllender Aussage<sup>15</sup>, verdeutlicht wird (vgl. Spr 25,3: »Der Himmel an Höhe und die Erde an Tiefe und das Herz der Könige sind unerforschlich.«<sup>16</sup>).

I.2 In einer *späteren Entwicklung* wird Weisheit selbst zum Gegenstand weisheitlichen Denkens, verbunden mit einer – allerdings nicht durchgängig zu beobachtenden – Personifizierung der Weisheit (Rede

<sup>13</sup> Die folgenden Schritte sind keine klar abgrenzbaren Entwicklungsphasen. Häufig wird man bei der Betrachtung von Texten feststellen, dass Elemente mehrerer Phasen vorhanden sind.

<sup>14</sup> Dabei gehört die Lehre von der (zu)fallenden Zeit bereits zu der Reflexion der Grenzen bzw. der Tragfähigkeit weisheitlicher Handlungsanweisungen für ein glückliches Leben. Vgl. dazu ausführlich LÖNING, *Konfrontation*, 8–10.

<sup>15</sup> Für die Analogie gilt grundsätzlich, dass ihre Bedeutung erschlossen werden muss, da »die Vergleiche in der Mehrzahl Vorgänge sind, deren Linien ... nicht ausgezogen werden. ... der Vergleich ... [zielt] immer auf ein Nachdenken« (WESTERMANN, *Wurzeln*, 73).

<sup>16</sup> »In diesem Fall werden Raumvorstellungen zur Kennzeichnung der Regierungskompetenz von Königen verwendet. Die hintergründige Pointe der Analogie kommt dadurch zustande, daß der Vergleichspunkt der Aussage im Schlußglied ausgespart bleibt ..., während die Eröffnungsglieder im ersten Halbvers den Vergleichspunkt in Form eines konträren Gegensatzes und damit unergänzt durch etwas Drittes formulieren. Auf diese Weise wird die Aussage über die Unerforschlichkeit der Herzen von Königen auch formal zu einem unerforschlichen Satz.« So LÖNING, *Füchse*, 90f. In seiner jüngsten Veröffentlichung weist Löning nach, dass sich auch die neutestamentlichen Gleichnisse der erkenntnisleitenden Form der Analogie bedienen. Vgl. LÖNING, *Konfrontation*, 29ff. mit Anm. 45.

von »Frau Weisheit« vgl. Spr 1–9).<sup>17</sup> Eine typische Form dieser Weisheitsreflexion ist die Lehrrede, die ihrem Adressatenkreis ein bestimmtes Sein oder Handeln ans Herz legt. Charakteristisch ist, dass die Weisheit nun selbst als redendes und handelndes Subjekt in Erscheinung tritt und ihr Publikum im »Ich-Stil« belehrt.<sup>18</sup> Der Aufbau der Lehrrede zeigt ein bestimmtes Grundschema, das jeweils nur leicht variiert wird: a) Anrede an den Schüler und Aufforderung zu hören unter Angabe der Motivation dafür, nämlich der Nützlichkeit der Lehre, b) instruktiver Hauptabschnitt unterschiedlicher Prägung, c) Abschluss der Rede mit Hinweisen auf die Folgen weisen oder unweisen Verhaltens.<sup>19</sup>

Die Erfahrung, dass die Weisheit vergeblich um ihre Schüler wirbt, auch die häufig beobachtete Ablehnung weisheitlicher Empfehlungen und Lebensart führt in einer weiteren Entfaltung zu der Schlussfolgerung, dass die Weisheit der menschlichen Einsicht – obwohl grundlegend wichtig zum Gelingen des Lebens – verborgen ist (Ijob 28; Bar 3). Deshalb ist menschliche Weisheit das Suchen nach dem verborgenen Sinn. Bei dieser Suche kommt die Weisheit dem Menschen entgegen, insofern sie selbst auf der Suche ist nach einem Ort in der Welt, nach einer Wohnung unter den Menschen (Sir 24; Bar 3,15–38).<sup>20</sup> Weisheit wird nun verstanden als die *weltzugewandte Seite Gottes*.<sup>21</sup>

I.3 In der zeitlich jüngsten Entwicklung, die hier nur kurz zusammengefasst wird<sup>22</sup>, differenziert sich die Weisheitstradition in *Toraweisheit* einerseits und *apokalyptische Weisheit* andererseits.

Unter Toraweisheit ist die *Identifizierung von Weisheit und mosaischem Gesetz* zu verstehen (vgl. Sir 24,23–27)<sup>23</sup>. Die Wohnungssuche der Weisheit findet ihre Erfüllung im mosaischen Gesetz als Manifestation des göttlichen Willens. Der Mensch findet Zugang zur Weisheit durch das Studium der entsprechenden Schriften.<sup>24</sup>

<sup>17</sup> Vgl. dazu insgesamt LANG, *Frau*, sowie BAUMANN, *Weisheitsgestalt*, 272–274.

<sup>18</sup> »Das Reden der Weisheit ... läßt sie geradezu mit göttlicher Autorität sprechen. Die Weisheit wird zum Offenbarungsträger und zum Offenbarungsmittler.« (VON LIPS, *Traditionen*, 26)

<sup>19</sup> Vgl. insgesamt die immer noch instruktive Studie von LANG, *Lehrrede*.

<sup>20</sup> Vgl. auch VON LIPS, *Traditionen*, 27.

<sup>21</sup> Vgl. dazu insgesamt auch ZENGER, *Eigenart*, 294.

<sup>22</sup> Eine ausführliche Darstellung findet sich bei KÜCHLER, *Weisheitstraditionen*.

<sup>23</sup> Dabei ist die Gleichsetzung von Weisheit und Gesetz als Kulmination einer längeren Entwicklung zu beurteilen, in der zunächst »nur weisheitlicher Umgang mit dem Gesetz als einer Gegebenheit für das Leben des Juden« zu konstatieren ist, bevor »die Weisheit – über den Begriff der Gottesfurcht – grundsätzlich zum Gesetzesgehorsam in Beziehung gebracht wird.« (VON LIPS, *Traditionen*, 55f.)

<sup>24</sup> Vgl. auch das Glossar von BÖHMISCH, *Glossar*.

Apokalyptische Weisheit versteht die Weisheit dagegen als *Offenbarungswissen*, das nur einem kleinen Kreis von Erwählten zugänglich ist. Diese beziehen ihr Wissen durch Himmelsreisen, Visionen o. ä. direkt aus der göttlichen Sphäre, allerdings vermittelt durch Engel oder andere Offenbarergestalten (u. a.: den Menschensohn). Die Teilhabe an der Offenbarung (als elitäres Geheimwissen der Gruppe) entscheidet über Heil/Unheil des Einzelnen. Auch dies wird in einer Variation des Themas von der Wohnungssuche der Weisheit ausgedrückt: Dieses Geschlecht hat die Weisheit nicht angenommen, deshalb muss sie zurückkehren zum »Herrn der Geister« (äthHen 42,1–3; 4 Esr 5,9b–10)<sup>25</sup>. »Der Bruch, der auf kosmischer Ebene schon gegeben ist, muss sich ... auch in der Geschichte zeigen«<sup>26</sup>, indem nämlich die Geschichte selbst an ein Ende kommt und eine völlig neue Welt als neue Schöpfung durch Gott herbeigeführt wird. Der apokalyptischen Gemeinde aber ist die Weisheit in Form von Offenbarungswissen geschenkt. Ihre Teilhabe an der neuen Welt ist dadurch gesichert.<sup>27</sup>

## II.

Die Frage, ob die Weisheitslehren ihren Sitz in der Schule hatten, d. h. ob sie in Unterrichtssituationen gelehrt und gelernt wurden, ist nach wie vor umstritten.<sup>28</sup> Der Streit entzündet sich v. a. an der Problematik der so genannten alten Weisheit (Spruchweisheit in vorexilischer Zeit), während weitgehend Konsens darüber besteht, dass für die jüngere Form der Lehrrede in Spr 1–9<sup>29</sup> schulische Institutionen vorauszusetzen sind.<sup>30</sup> Dafür sprechen textimmanent folgende Gründe:

<sup>25</sup> Die Überlieferungsgeschichtliche Relation von Apokalyptik und Weisheit ist allerdings nicht in allen Schriften gleichermaßen evident, sondern vielmehr in einigen ausgeprägter als in anderen. Neben den unstrittig weisheitlichen Traditionen sind insgesamt wohl auch prophetische Einflüsse auf die apokalyptische Literatur geltend zu machen. Vgl. von Lips, *Traditionen*, 80–89.

<sup>26</sup> BÖHMISCH, *Glossar*.

<sup>27</sup> Zur soteriologischen Relevanz dieses Wissens vgl. LÖNING, *Konfrontation*, 17–22.

<sup>28</sup> Vgl. dazu PREUSS, *Einführung*, 45f.

<sup>29</sup> Dies gilt dann natürlich gleichermaßen für die nachfolgenden Entwicklungen. Vgl. dazu v. a. von Lips, *Traditionen*, 33–36.62–65.

<sup>30</sup> Diese Ansicht vertritt schon KLOSTERMANN, *Schulwesen*, 195–232 (203ff.), und in seinem Gefolge auch HERNER, *Erziehung*, 58–66 (64f.). Unter der Einschränkung, dass der Schulunterricht ausschließlich den Weisen vorbehalten war, stimmt auch DÜRR, *Erziehungswesen*, 178f., zu. In jüngerer Zeit sind hierzu die Arbeiten von LANG, *Schule*, 110ff., und ders., *Frau*, 23–53, instruktiv. Auch WESTERMANN, *Wurzeln*, 122f., verortet die Sammlung der Sprüche in Prov 1–9 in Schule und Unterricht, obgleich er dies für die ältere Weisheit gerade bestreitet. Ähnlich die Beurteilung bei SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, *Buch*, 332, der zwar den ein- und zweizeiligen Spruch, wie er

1. Die Länge der Lehrgedichte und das Niveau der Reflexion setzen Schriftlichkeit voraus, damit aber zugleich die aktive und/oder passive Beherrschung der Schrift (Schreib-/Lesevermögen) bei Adressant und Adressat, die wiederum eine entsprechende Unterweisung erfordert.<sup>31</sup>

2. Die in den Gedichten verwendete Sprache ist der Schule entlehnt<sup>32</sup>: Die personifizierte Weisheit tritt in der Attitüde und mit dem Selbstverständnis eines Lehrers auf, der zunächst um Aufmerksamkeit wirbt und seine Lehre anpreist (Spr 8,4–11) oder umgekehrt die Unaufmerksamkeit seiner Schüler zornig beklagt: »Ich halte Reden – und ihr hört nicht zu, ich drohe mit erhobener Hand – und keiner passt auf.« (Spr 1,24).<sup>33</sup> Auch in der an junge Männer gerichteten Weisung »Klugheit« zu erwerben und »Verstand« zu gewinnen (Spr 8,4f.) lässt sich schulisches Vokabular erkennen, ebenso wie im Schlussteil der Rede (Spr 8,32–34), in der die Schüler erneut aufgefordert werden zu hören und an den »Türen« (der Weisheit) zu wachen.<sup>34</sup>

sich v. a. in den Kapiteln 10–22 und 25–29 präsentiert, dem Volksmund, also mündlicher Tradition zuordnet, für die weisheitliche Lehrrede der Kapitel 1–9 aber einen schriftlichen Ursprung im Kreis der Weisen bei Hof und in der Schule geltend macht. Durch die Voranstellung der Kapitel 1–9 vor die älteren Teile sei dann für letztere eine sekundäre Ausrichtung auf Erziehung und Unterricht bewirkt worden.

<sup>31</sup> Ähnlich, aber zeitlich eher ansetzend die Schlussfolgerung bei VON RAD, *Weisheit*, 31: »... die hochstehende Literatur schon der frühen Königszeit ... fordert einfach die Annahme des Vorhandenseins eines Schreiberstandes. ... Alles Schreiben aber mußte gelehrt werden. Die Schrift aber wurde nie ohne eine dazugehörige Lehre gelehrt. Daraus folgt, daß es Schulen verschiedener Art in Israel gegeben haben muß.« Zu der gleichen Schlussfolgerung kommt auch LEMAIRE, *Sagesse*, 272, wenn er – gegen Westermann – betont, dass die schriftliche Verfasstheit des Sprüchebuches und dessen didaktische Abzweckung eine Unterrichts- (und Schul-)Kultur voraussetze: »cela suppose évidemment un milieu où on sache lire et écrire ...«

<sup>32</sup> Anders die Bewertung von BAUMANN, *Weisheitsgestalt*, 260–268, die zwar die *Form* der Unterweisung der (elterlichen) Lehrrede zuweist, ihre derzeitige Situierung im Sprüchebuch aber als literarische Fixierung weisheitlicher Lehre nicht mehr unmittelbaren Unterrichtssituationen zuordnen kann und will. Entsprechend verankert sie die Texte auch eher im familiären Milieu mit Mutter und Vater als Lehrautoritäten. Sie gesteht allerdings zu, dass die Verschriftlichung einer eventuell einmal vorhandenen Unterrichtssituation die mögliche Anwendungszeit der Lehre erweitert, insofern diese immer neu aktuell werden kann.

<sup>33</sup> So die Übersetzung von LANG, *Frau*, 23. Zur Interpretation vgl. ebd., 41–53. BAUMANN, *Weisheitsgestalt*, 175, bewertet den Passus allerdings insgesamt anders, da sie ihn aufgrund der negativ bewerteten Handlungen des angeredeten Publikums und der damit verbundenen negativen Konsequenzen formgeschichtlich als Gerichtsankündigung einordnet.

<sup>34</sup> LANG zufolge ist mit dem Hinweis auf die Tür »ohne Zweifel (...) das Haus des Lehrers gemeint. Aus dem Text geht jedoch nicht hervor, ob der Unterricht *im* Haus stattfindet und der Schüler vor der Unterrichtszeit auf die Öffnung des Lehrsaals oder Klassenzimmers wartet oder ob der Schüler den heraustretenden Lehrer und den Unterricht im Freien ... abwartet.« (LANG, *Frau*, 64). Auch hier widerspricht BAUMANN, *Weisheitsgestalt*, 162, Langs Interpretation. Sie hält die Redewendung für metaphorisch und beanstandet bei Lang, dass die bildhafte Rede der Weisheitsge-

Am deutlichsten verweist Spr 5,12f. auf die Schule, da dort der »Lehrer« bzw. – abhängig von der Übersetzung – die Lehre in Verbindung mit Erziehungsaufgaben erwähnt wird; genauer zitiert der Lehrer innerhalb einer Lehrrede »das Lamento eines Schülers, der sich aus dem Moralkodex der Schule nichts machte, ... und nun die Folgen zu tragen hat.«<sup>35</sup>

3. In der stereotypen Anrede »(mein) Sohn« (vgl. Spr 1,8.10.15; 2,1; 3,1.11.21; 4,1.10.20; 5,1.7.20; 6,1.3.20; 7,1.24; 8,32) und der Bezeichnung »Vater« (vgl. Spr 1,8; 4,1; 6,20) spiegelt sich folgerichtig auch nicht (nur) ein Familienverhältnis, vielmehr ist die Bezeichnung »Vater« (auch) der Ehrentitel des Lehrers, der seinen Schüler vertraulich als »Sohn« anspricht.<sup>36</sup> Diese Interpretation wird noch unterstützt durch eine Gruppe weiterer Sprüche, die mit der Erziehung befasst sind und in gleicher Weise von Sohn und Vater handeln (z. B.: Spr 10,1; 15,20; 17,25; 23,24f.; 28,7). In allen diesen Sprüchen ist eine Mahnung »an die in ihm angeredeten Schüler [impliziert], sich so zu verhalten, daß sie mit ihrer Bemühung um die Weisheit ihren Eltern keinen Kummer, sondern Freude bereiten. In ihm sprechen Lehrer, die die jungen Leute im Auftrag ihrer Eltern lehren und darin die Erziehung der Eltern weiterführen.«<sup>37</sup>

Auch textexterne Faktoren unterstützen die Annahme, dass die Lehrreden der Schule entstammen bzw. für schulische Zwecke genutzt wurden: Dabei ist v. a. auf die inhaltliche und stilistische Nähe zu ägyptischen, sumerischen und babylonischen (Lehr-)Texten aufmerksam gemacht worden, welche ihrerseits in (Schreiber-)Schulen beheimatet waren und dort in erzieherischer Absicht eingesetzt und kopiert wurden.<sup>38</sup> Wenn die israelitische Weisheitsliteratur also nicht als singuläres Phänomen, sondern im Kontext der vergleichbaren internationalen und interreligiösen Traditionen zu behandeln ist<sup>39</sup>, kann in Form

stalt mit konkreten Gegebenheiten identifiziert werde.

<sup>35</sup> So LANG, *Schule*, 112. Inhaltlich ähnlich übrigens die aus jüngerer Zeit stammende Interpretation von SCHÄFER, *Poesie*, 137f.

<sup>36</sup> Vgl. dazu v. a. LANG, *Schule*, 110–112, sowie HERMISSON, *Weisheit*, 174, und SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, *Sprichwörter*, 332. In der Auffassung KAISERS, *Grundriss*, 55f. ist die Anrede »Sohn« allerdings *primär* wörtlich zu verstehen, da in älterer Zeit der Vater der Lehrer seiner Söhne gewesen sei. Erst später wurde ihm zufolge der Terminus auch für die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler relevant.

<sup>37</sup> So WESTERMANN, *Wurzeln*, 38. Er bestätigt ausdrücklich, dass diese Sprüche in Zusammenhang mit der Schule, wie sie durch Jesus Sirach belegt ist, verfasst und entstanden sind (vgl. ebd., 39).

<sup>38</sup> Vgl. dazu und zu den mit der orientalischen Weisheit befassten früheren Forschungsarbeiten SCOTT, *Study*, 25–27.28f. Ähnlich, aber eingedenk der Problematik, dass die Verhältnisse der benachbarten Hochkulturen nicht ohne weiteres auf das kulturell bescheidenere Israel übertragen werden können, VON RAD, *Weisheit*, 20–22.31.

<sup>39</sup> Vgl. dazu u. a. BAUMGARTNER, *Weisheit*, 11ff., ders., *Weisheitsliteratur*, 281ff., BAUER-

eines Analogieschlusses auch für das Proverbienbuch, speziell für die Kapitel 1–9, eine didaktische Verwendung als »Schulbuch« bzw. als (moralisch unterlegte) Lese- und Schreibübung für angehende Schreiber beansprucht und wahrscheinlich gemacht werden.<sup>40</sup>

Weniger deutlich ist die Situation, wenn man sich dem wohl ältesten Teil der Spruchsammlung (Spr 10,1–22,16)<sup>41</sup> zuwendet. Die Situation wird auch dadurch erschwert, dass innerhalb des Alten Testaments Schulen nirgends direkt erwähnt werden.<sup>42</sup> Dennoch sind einige Rückschlüsse möglich und erlaubt, die die Existenz von Schulen als »Sitz« bzw. Träger der Weisheit wahrscheinlich machen können.

4. Die redaktionelle Zuweisung der Spruchsammlung Kapitel 10ff. an »Salomon« als exemplarischen Weisen sowie die Notiz in Spr 25,1, die die »Männer Hiskijas, des Königs von Juda« mit den Hütern salomonischer Weisheit identifiziert, machen deutlich, dass die Pflege weisheitlicher Traditionen in höfischer Umgebung angesiedelt wird.<sup>43</sup> Dies ist im Grunde auch nicht weiter verwunderlich, weil sich spätestens mit dem unter Salomo begonnenen innenpolitischen Ausbau des Reiches die Notwendigkeit eines größeren Verwaltungsapparates ergab, der ausgebildete Verwaltungsbeamte erforderte<sup>44</sup>. Deshalb liegt die Schlussfolgerung nahe, dass in der Königszeit mit dem Auf- und Ausbau von Schulen begonnen wurde<sup>45</sup>, die hinsichtlich ihrer Organisation auf die bekannten ägyptischen und babylonischen Vorbilder zu-

KAYATZ, *Einführung*, 7, FOHRER, *Bedeutung*, 34, HERMISSON, *Studien*, 11, und KAISER, *Grundriss*, 52f.

<sup>40</sup> Vgl. SCOTT, *Study*, 30f., LANG, *Schule*, 113ff., sowie FOHRER, *Geschichte*, 116–118.

<sup>41</sup> Die Entstehungsgeschichte des Proverbienbuches ist bis heute nicht gänzlich geklärt: Sicher scheint, dass die Kapitel 1–9 das jüngste Stadium der Sammlung repräsentieren, während Spr 10,1–22,16 sowie Spr 25–29 zu den älteren Teilen zählen. Möglicherweise ist hier aber eine weitere Unterscheidung zu treffen, indem die Kapitel 10–15 den ältesten Kern darstellen, von dem eine jüngere, auf den Königshof bezogene Sammlung (Kapitel 16–22,16; 25–29) abzugrenzen ist. Die Kapitel 22,17–24,22 sowie 30–31 müssen dann weiteren Bearbeitungen zugeschrieben werden, wobei 22,17–24,22 und 30–31 nochmals gegeneinander abzugrenzen sind, ebenso wie zwischen Kapitel 30 und 31 zu unterscheiden ist. Vor allem die Verse 31,10ff. scheinen im Zuge der Endredaktion angekoppelt worden zu sein. Vgl. insgesamt HERMISSON, *Weisheit*, 168f., und PREUSS, *Einführung*, 31–34.

<sup>42</sup> Vgl. PREUSS, *Einführung*, 45; so auch VON RAD, *Weisheit*, 31. Ein erster, wenn auch zeitlich später Hinweis findet sich in Sir 51,23, wo das »Lehrhaus« erwähnt wird.

<sup>43</sup> Siehe auch VON RAD, *Weisheit*, 28f. Ähnlich das Urteil von ZIMMERLI, *Struktur*, 180, und HERMISSON, *Weisheit*, 167f. Zurückhaltender SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, *Buch*, 334, der in diesen Notizen die Erfahrung gespiegelt sehen mag, dass der Königshof ein Ort der Sammlung und Tradierung von Sprichwörtern war.

<sup>44</sup> Deshalb lautet etwa auch das Urteil von SCOTT, *Study*, 33: »The beginning of a wisdom literature in Israel were undoubtedly associated with Salomon's court.«

<sup>45</sup> Gegen WHYBRAY, *Tradition*, 41ff., und GOLKA, *Weisheitsschule*, 257–270, die eine Existenz von Schulen zur Königszeit bestreiten.

rückgreifen konnten.<sup>46</sup> Ein weiteres Argument für die Wahrscheinlichkeit der Existenz von Beamten- bzw. Weisheitsschulen zur Königszeit lässt sich von archäologischen Ausgrabungen her gewinnen, die an verschiedenen Orten »Tafeln« zu Tage förderten, die ganz offensichtlich Schülerübungen (v. a. im Schreiben) enthalten.<sup>47</sup>

Adressaten dieser Schulbildung waren zum einen die Beamten des salomonischen Verwaltungsapparates<sup>48</sup>, die ihr Handwerk erlernen mussten; zum anderen waren auch die Söhne der höheren Stände, in besonderer Weise aber die Prinzen, auf den Staatsdienst vorzubereiten.<sup>49</sup> So fungierten die am Hof tätigen Weisen wohl nicht nur als Lehrer, sondern nahmen aller Wahrscheinlichkeit nach auch Erziehungsaufgaben sowie eventuell Beratungsfunktionen wahr.<sup>50</sup>

5. Die Form der Sprüche, die wesentlich durch das Kunst- bzw. Stilmittel des (synonymen, antithetischen oder synthetischen) Parallelismus membrorum charakterisiert ist, zeugt von einer elaborierten Sprachverwendung, wie sie eher für die Schule als für den Volksmund typisch sein dürfte: »Man spricht dann besser von einer Spruchpoesie«.<sup>51</sup>

Mit all dem soll nicht in Abrede gestellt werden, dass ein Teil der Weisheitstraditionen ihren Ursprung in familiärer Umgebung bzw. in der Sippe hat. Dafür spricht v. a. die Tatsache, dass kurze, in sich geschlossene, *einzeilige* Sprüche (im Unterschied zum oben erwähnten Kunstspruch!) »weltweit ... ihre größte Bedeutung bei schriftlosen Völkern und Stämmen ...« haben.<sup>52</sup> Sie sind charakteristisch für ein

<sup>46</sup> Vgl. insgesamt HERMISSON, *Studien*, 116f., und SCOTT, *Way*, 13, sowie ausführlich zu dem Thema LEMAIRE, *Écoles*, 46ff. Auch VON LIPS, *Traditionen*, 30f., hält die Verbindung weisheitlicher Betätigung mit Institutionen der Monarchie für die wahrscheinlichste Lösung im Hinblick auf die Frage nach den Anfängen und Grundlagen der vorexilischen Weisheitsliteratur.

<sup>47</sup> Vgl. LEMAIRE, *Écoles*, 7–33, und LANG, *Schule*, 106f. GOLKA, *Weisheitsschule*, 263 (mit Anm. 19) lehnt allerdings eine Interpretation pro (Beamten-)Schule ab und vertritt die Ansicht, dass die Funde ebenso gut einem Privatunterricht nach dem Famulusssystem entsprungen sein können, welches das von ihm favorisierte Erklärungsmodell beinhaltet. Diese Auffassung ist nicht neu, ihr wird aber von LANG, *Schule*, 108f., überzeugend widersprochen.

<sup>48</sup> Vgl. dazu WÜRTHWEIN, *Weisheit*, 198f.

<sup>49</sup> Dazu passt die Beobachtung von SKLADNY, *Spruchsammlungen*, 46.66, wonach die Kapitel 16–22 des Sprüchebuches vor allem an königliche Beamte adressiert sind, während sich die Kapitel 28–29 vorwiegend an die zukünftigen Prinzen und Regenten wenden.

<sup>50</sup> Vgl. neben VON LIPS, *Traditionen*, 31, auch CONRAD, *Generation*, 128, und NEIDHART, *Erziehung*, 56f.

<sup>51</sup> So VON RAD, *Weisheit*, 42. Dieser Auffassung schließt sich auch PREUSS, *Einführung*, 46, an.

<sup>52</sup> WESTERMANN, *Wurzeln*, 10. ZENGER, *Eigenart*, 293, macht hier unter soziologischen Aspekten geltend, dass die ursprünglich dörflich-bäuerliche Grundstruktur der is-

schriftloses Stadium mündlicher Tradition und haben neben erzieherischen auch sozialisierende Funktionen im Sinne der Einübung bestimmter, für das gemeinsame Leben unabdingbarer Regeln und Verhaltensweisen.<sup>53</sup>

Die Feststellung allein, dass ein Teil der Sprüche in einem frühen, möglicherweise noch schriftlosen Stadium nomadischen Lebens verankert ist, erklärt allerdings noch nicht, von wem und mit welcher Absicht diese mündlichen Traditionen gesammelt und verschriftlicht wurden: Die Wirksamkeit von Volksweisheit ist demnach keine ausreichende Basis für das Aufkommen der Weisheitsbewegung.<sup>54</sup> Hier bekommt die These, wonach die am Hof tätigen Weisen weisheitliches Gut nicht nur selbst formuliert, sondern überdies auch nicht-höfisches sowie außerisraelitisches Weisheitsgut gesammelt haben, einige Plausibilität.<sup>55</sup>

Auch wenn die Spruchsammlungen zunächst wohl am Hofe zum Zwecke der Schulung des königlichen Nachwuchses und der für die Verwaltungstätigkeiten auszubildenden Beamten eingesetzt wurden, mithin Schulen zumindest in den größeren Bezirksstädten des salomonischen Reiches vorausgesetzt werden dürften<sup>56</sup>, so bleibt zweifelhaft, ob sie ausschließlich für schulische Belange zusammengestellt wurden, denn die in der Spruchliteratur gesammelten Sentenzen beanspruchen Gültigkeit für alle Menschen, nicht etwa nur für angehende Beamte und Prinzen. Mit dieser Beobachtung konvergiert die Feststellung, dass sich die weit überwiegende Mehrzahl der Sprüche inhaltlich nicht mit Problemen und Gegenständen der höfischen Welt befasst. Dies führt zu der Folgerung, dass die Pflege der Weisheit of-

raelitischen Gesellschaft zugunsten der Annahme einer Sippen- bzw. Volksweisheit spreche. Dies widerspreche andererseits aber nicht der Existenz von Schulen, da die städtisch-höfische Weisheit in Israel als kunstvolle und komplexe Spiegelung städtischer Lebenswelt(en) auf Erziehung und Bildung angewiesen und deshalb als eine von der Sippenweisheit weitgehend unabhängige (zweite) Grundströmung weisheitlicher Überlieferung zu verstehen sei.

<sup>53</sup> Vgl. WESTERMANN, *Wurzeln*, 10.154; seiner Auffassung schließt sich GOLKA, *Weisheitschule*, 269f., explizit an. Auch DOLL, *Menschenschöpfung*, 9ff., von LIPS, *Traditionen*, 29f., und SCOTT, *Study*, 29, bestreiten nicht, dass Volks- bzw. Sippenweisheit in die Spruchsammlung aufgenommen worden bzw. in sie eingegangen ist, verstehen dies aber hinsichtlich der Beurteilung der Ursprünge weisheitlicher Traditionen nicht exklusiv, sondern als einen von mehreren wirksamen Faktoren.

<sup>54</sup> So von LIPS, *Traditionen*, 30.

<sup>55</sup> Vgl. von LIPS, *Traditionen*, 31; ähnlich formulieren von RAD, *Weisheit*, 30f., und HERMISSON, *Weisheit*, 175. Auch KAISER, *Grundriss*, 54f., rechnet mit einer Verschriftlichung der ursprünglich mündlich tradierten Volks- bzw. Sippenweisheit durch die beamteten Schreiber am Hofe, wodurch sich zugleich der Charakter des Weisheitsspruches zum Kunstspruch hin verändert habe.

<sup>56</sup> Vgl. dazu LEMAIRE, *Écoles*, 46ff.

fenbar nicht nur am Hofe betrieben wurde, sondern einer breiteren Bildungsschicht zugänglich gewesen sein muss.<sup>57</sup>

Der Ort der (Weisheits-)Schule ist mithin auch an öffentlichen Plätzen zu finden. Insbesondere der »freie Platz« (r<sup>e</sup>ḥob), der sich am Stadttor, am Palasttor oder vor dem Tempel findet und etwa dem deutschen »Marktplatz« entspricht<sup>58</sup>, und das Stadttor (ša<sup>c</sup>ar), das gleichzeitig den Ort für Rechts- und Handelsgeschäfte sowie für Versammlungen des Altenrats darstellt, sind Inbegriffe des öffentlichen Lebens. Dafür dass sich Lehre und Weisheit mit Vorliebe an öffentlichen Plätzen präsentieren, sprechen explizit die (jungen) Belege in Spr 1,20.21, 8,2.3 und 9,3.<sup>59</sup> Es liegt aber auch in der Natur der Sache selbst, dass ein Auftreten des die Weisheit vermittelnden Lehrers »co-ram publico« stattfand: Die »Straße« als Modell des gesellschaftlichen Lebens ist nämlich »der Ort weisheitlicher Erkenntnis. Die Lehre der Weisen beruhte nicht auf Abstraktion und Spekulation, ... sondern erwuchs aus der Gasse und auf den Märkten«<sup>60</sup> und hatte sich folglich dort auch zu bewähren. Das Stadttor und der (Markt-)Platz sind deshalb auch Orte der Schule, d. h. Orte, an denen die Lehrer unter freiem Himmel, aber wohl auch in Häusern und Buden ihren Unterricht erteilten. Dies hat dann zur Konsequenz, dass der relativ eng begrenzte Adressatenkreis der eigentlichen Schüler, also v. a. der noch jungen unerfahrenen Menschen<sup>61</sup>, zur Allgemeinheit hin überschritten wird. Der Unterricht erreicht so auch diejenigen, die der Schule entweder schon entwachsen sind oder die nie einen förmlichen Schulunterricht erhalten haben.<sup>62</sup>

Treffen die oben angestellten Überlegungen zu, dann kann man zumindest zwei – wenn nicht drei – Schultypen kontrastieren, nämlich zum einen die lokale, man könnte sagen allgemeinbildende Schule am Marktplatz der Stadt, und zum anderen die regionale (Beamten-)Schule in den größeren Verwaltungszentren und Handelsfestungen. Von diesen wäre unter Umständen noch eine königliche sowie eine

<sup>57</sup> So VON RAD, *Weisheit*, 30f.; ähnlich SCOTT, *Way*, 15f.

<sup>58</sup> Vgl. dazu und zum folgenden LANG, *Frau*, 25ff.

<sup>59</sup> Vgl. LANG, *Frau*, 24ff., sowie ders., *Schule*, 118f. – Anhand des Wortfeldes »Weisheit« und der damit verbundenen Motive lässt sich aber nachweisen, dass die Verknüpfung von Weisheit und Öffentlichkeit nicht neueren bzw. jüngeren Datums ist, denn in der Koppelung von Weisheit und Gericht spiegelt sich die vorexilische Situation des Gerichtes am Tor einer jeden Stadt, das in der Zuständigkeit der Ältesten lag (vgl. dazu VON LIPS, *Traditionen*, 139f.).

<sup>60</sup> LANG, *Frau*, 31.

<sup>61</sup> Vgl. dazu BAUER-KAYATZ, *Einführung*, 41, sowie LANG, *Frau*, 17.

<sup>62</sup> So auch LANG, *Frau*, 52f.; ähnlich BAUER-KAYATZ, *Einführung*, 41, mit dem zusätzlichen Hinweis, dass so die Erkenntnis zum Tragen komme, »daß Lebensweisheit stets etwas Unabgeschlossenes ist.«

Tempel-Schule<sup>63</sup> in der Hauptstadt Jerusalem (bzw. nach der Reichsteilung in Jerusalem und Samaria) abzugrenzen.<sup>64</sup> Dass sich diese Schultypen dann auch im Bildungs- und Unterrichtsniveau unterschieden haben dürften, ist naheliegend.

Obgleich gesicherte Erkenntnisse dazu kaum vorliegen, hat sich A. Lemaire dieser Frage intensiv angenommen.<sup>65</sup> Seine Position soll im folgenden zusammengefasst werden:

Lemaire zufolge werden die lokalen Schulen lediglich ein Grundwissen vermittelt haben, zu dem er Lesen, Schreiben, das Aufsetzen von Formularen – insbesondere hinsichtlich der Abfassung von Briefen –, ein Minimum an Rechnen einschließlich der Kenntnis der Maßeinheiten, Zeichnen, Musik und Gesang rechnet sowie möglicherweise eine Einführung in die phönizische Sprache.

Auf dem mittleren Schulniveau in den so genannten regionalen Schulen ist – so Lemaire – ein differenzierteres Bildungsangebot zu erwarten. Die angehenden Verwaltungsbeamten hatten deshalb wohl über die Elementarbildung hinaus das sachgemäße Abfassen von Nachrichten und Briefen einschließlich der Formulierung von Kauf- und Hochzeitsverträgen sowie Scheidungsurkunden zu erlernen, sowie darüber hinaus Kenntnisse in nationaler Geschichts- und Rechtstradition, Geographie und – rudimentär – Politik zu erwerben.

Weiterhin differenziert Lemaire in den von ihm postulierten ranghöchsten Schulen der Hauptstadt Jerusalem bzw. den Hauptstädten Samaria und Jerusalem nochmals vor allem zwischen königlicher und priesterlicher Ausbildung. Ihm zufolge hatte die sog. königliche Schule vorrangig in Staatsgeschäfte (Politik, Wirtschaft, Verwaltung, Kriegs-

<sup>63</sup> »Verbindungen zwischen Weisheit und Kult zeigen sich in der jüngeren und frühjüdischen Weisheit, wo weisheitliche Themen in kultische Gattungen ... Aufnahme finden und andererseits bestimmte kultische Gattungen in der Weisheitsliteratur begegnen« (VON LIPS, *Traditionen*, 117); deshalb liegt die Annahme eines Connexes zwischen Weisheitsschule und Tempelschule nahe. – Vor allem im Tempel wurde die Schreibkunst benötigt, weil die Schrift und die Auslegung dort von jeher eine große Rolle gespielt haben. Dementsprechend kann man wenigstens für die angehenden Priester – ob und in welcher Weise auch das übrige Tempelpersonal hier einzubeziehen ist, ist fraglich – einen förmlichen Schulunterricht voraussetzen. Vgl. dazu auch LANG, *Lehrrede*, 37f., LEMAIRE, *Écoles*, 36.49f., und HERMISSON, *Studien*, 100.129ff. Hermisson sieht eine quasi institutionalisierte Ausbildung der Priester primär in Jerusalem und zu den Blütezeiten des Tempels gegeben, denn aufgrund des erblichen Priestertums sei für diesen Bereich auch die Unterweisung des Sohnes durch den Vater wahrscheinlich zu machen. Auch KAISER, *Grundriss*, 54f., rechnet mit einer Ausbildung zumindest für Beamte, Priester und Tempelsänger und zwar sowohl in vorexilischer wie nachexilischer Zeit, lässt aber offen, ob diese auf quasi institutionalisiertem Wege – also durch förmlichen Schulunterricht – oder in Form der Wissensweitergabe vom Vater auf den Sohn betrieben wurde.

<sup>64</sup> Diese Auffassung vertritt jedenfalls LEMAIRE, *Écoles*, 49ff.63ff.

<sup>65</sup> Vgl. zum folgenden LEMAIRE, *Écoles*, 49ff.63ff.

führung und ›Außenpolitik‹) einzuführen. So umfasste ihr Lehrplan – neben den als selbstverständlich vorausgesetzten Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens – nach Lemaire's Überzeugung Fremdsprachen (v. a. Phönizisch und Aramäisch), eine fundierte Vermittlung aller nationalen Traditionen, der Geschichte und der geographischen Gegebenheiten, die Kunst des Regierens, zu der er auch die Rhetorik zählt, und schließlich die Rechtsbildung, die sowohl das israelitische wie das Gewohnheits- und internationale Recht beinhaltete.

Demgegenüber betraf die schulische Vorbereitung auf das Priesteramt bevorzugt andere Aspekte und Fächer, da z. B. die verschiedenen Arten der Opfer sowie genaue Anweisungen zu ihrer Durchführung Unterrichtsgegenstand waren, damit aber auch biologische bzw. zoologische Inhalte in den Vordergrund rückten. Auch astronomische Kenntnisse mussten in gewissem Umfang vermittelt werden, um den Schülern die Beachtung und Einhaltung des liturgischen Kalenders zu ermöglichen. Für die Unterscheidung zwischen »rein« und »unrein« war – laut Lemaire – eine »medizinische« sowie »hygienische« Bildung unumgänglich. Schließlich hatten die Schüler Musik und Gesang im Hinblick auf die kultischen Feiern zu erlernen.

Gegenüber Lemaire's »Bildungsoptimismus« ist mit Hermisson und Lang einzuwenden, dass es keinerlei Belege dafür gibt, dass es so etwas wie einen umfangreichen Fächerkanon gegeben habe. Gleichwohl stimmen beide darin überein, dass die Annahme anderer Unterrichtsfächer<sup>66</sup> neben dem Erlernen der Schrift, wenigstens für die Beamten-schaft, einige Wahrscheinlichkeit für sich habe.<sup>67</sup>

Die reine Existenz von Schulen in Israel kann man also trotz weithin fehlender eindeutiger Belege<sup>68</sup> als gesichert voraussetzen<sup>69</sup>. Dass die (weisheitlichen) Spruchsammlungen in diesem Zusammenhang als Lehrmaterial fungiert haben, d. h. dass mit und an ihnen lesen und schreiben gelehrt und gelernt wurde, legen nicht nur die zuvor ange-stellten Beobachtungen nahe<sup>70</sup>, dies kann vielmehr auch mittels Analogieschluss wahrscheinlich gemacht werden: Wie im gesamten alten Orient wurde das Erlernen von Sprache auch in Israel v. a. durch Dik-

<sup>66</sup> Hier rechnen sie v. a. mit dem Fach Mathematik sowie überdies mit der Möglichkeit einer Fremdsprache (Akkadisch oder Phönizisch).

<sup>67</sup> Vgl. HERMISSON, *Studien*, 270, und LANG, *Schule*, 117. Auch FOHRER, *Geschichte*, 116, setzt ein breiter gefächertes Unterrichtsangebot voraus.

<sup>68</sup> Der einzig greifbare direkte Beleg in Sir 51,23, wo von einem »Lehrhaus« (*bet-midrāš*) die Rede ist, entstammt später nachexilischer Zeit.

<sup>69</sup> Dafür sprechen im Übrigen etwa auch die Hinweise in Dtn 6,6–9 und 11,18–21, in denen dazu aufgefordert wird, die Aneignung des Glaubenswissens (als Basis der Identität und des Selbstverständnisses des Volkes JHWHs) mit den »Wiederholungs-methoden der Schule« zu betreiben (vgl. dazu BRAULIK, *Buch*, 137f.).

<sup>70</sup> Siehe oben S. 64ff. für Spr 1–9, S. 67f. für Spr 10–22\*.

tat und Auswendiglernen geschult, wozu sich die kürzeren Sprüche und längeren Lehrtexte des Proverbienbuches besonders eigneten und anboten: »Wir können also auch für Israel annehmen, daß solche Sprüche den Schreibübungen zugrundegelegt, diktiert und auswendiggelernt wurden und daß man mit ihnen die Sprache beherrschen lernte.«<sup>71</sup>

Das Besondere dieses Lehrmaterials ist vor allem darin zu sehen, dass der Inhalt der Texte nicht beliebig ist, sondern im Ereignis des Schriffterwerbs immer auch weisheitliche Erkenntnis vermittelt wird. Der Schüler wird also, indem er schreiben lernt, zugleich in das rechte Verhalten der Erwachsenen eingeführt<sup>72</sup> und kann sich die dem weisheitlichen Denken zugrunde liegende Analyse weltlicher Erfahrungen und Gesetzmäßigkeiten zu eigen machen. Darin erweist sich erneut ein Grundzug weisheitlichen (Welt-)Verständnisses, insofern nämlich die Weisheit ebenso aus Praxis gewonnen wird wie sie auf Praxis zielt, weil es ihr fundamental »um das Erlernen, Praktizieren und Weitergeben ... von Lebenskunst« geht.<sup>73</sup>

Ein Auseinanderfallen von Weisheit und der Vermittlung technischer (Schreib-/Lese-)Qualifikationen, wie es sich zu Anfang in dem Zitat von Wilhelm Busch andeutete, soll so gerade vermieden werden. Vielleicht hätten auch Max und Moritz mehr Spaß an einem Unterricht gehabt, der sich als »Weitergabe von Lebenskunst« versteht, besonders dann, wenn dieser – wie u. a. Dtn 6,6–9 ausweist – nicht nur zu Hause, sondern auch auf den Straßen stattfindet, mithin die Vermittlung von Wissen und Erfahrung nicht allein der Schule als einziger Bildungsinstanz zugewiesen wird, sondern als Aufgabe der Öffentlichkeit (Familie, »Straße«) definiert ist.<sup>74</sup> Bei diesem Verständnis von »Weisheit« und »Lehre« wären Max und Moritz möglicherweise nicht gar so schnell als Bösewichter abgestempelt und dem Leser im »Prolog« als solche präsentiert worden (*»Ach, was muß man oft von bösen / Kindern hören oder lesen! / Wie zum Beispiel hier von diesen / Welche Max und Moritz hießen ...«*), denn ihre Streiche könnten – zumindest augenzwinkernd – ja durchaus auch als Erfahrungs- bzw. entdeckendes Lernen gewertet werden. Für das Bildungsverständnis des 19. Jahrhunderts gelten allerdings primär andere Tugenden als erstrebenswert,

<sup>71</sup> HERMISSON, *Studien*, 122f. Vgl. aber auch LANG, *Lehrrede*, 39.62.101f., und ders., *Schule*, 113–117, dort v. a. mit Bezug auf ägyptische Vorbilder.

<sup>72</sup> Vgl. auch LANG, *Lehrrede*, 62.

<sup>73</sup> So ZENGER, *Eigenart*, 291.

<sup>74</sup> Vgl. dazu auch ASSMANN, *Gedächtnis*, 215–222, besonders 218f., in der er – bezogen auf Dtn 6,6–7 – Erziehung versteht als »Weitergabe an die folgenden Generationen durch Kommunikation, Zirkulation und davon Reden allerorten und allerwege«.

wie z. B. diszipliniertes Benehmen in Schule und Kirche und ein entsprechendes sittlich gutes Verhalten<sup>75</sup>, was sich auch in der Klage über die Impertinenz und Faulheit der Jugend andeutet (*»Ja zur Übeltätigkeit, / Ja, dazu ist man bereit! / Menschen necken, Tiere quälen, / Äpfel, Birnen, Zwetschgen stehlen – / Das ist freilich angenehmer / Und dazu auch viel bequemer, / Als in Kirche oder Schule / festzusitzen auf dem Stuhle ...«*).<sup>76</sup> So liegt es in der Konsequenz dieses Gedankengutes, dass Max und Moritz – der Abschreckung halber – ein vorzeitiges letales Schicksal erleiden. Dies ist zwar auch nach dem weisheitlichen Tun-Ergehen-Zusammenhang eine mögliche Folge törichten Verhaltens (vgl. z. B. Spr 1,32; 8,35f.; 9,6.13–18; 11,19), aber dort wohl eher auf Erwachsene gemünzt, die sich der Tragweite ihres Tuns bewusst sind, als auf Kinder, denen »Torheit« als anthropologische Ausgangslage durchaus zugestanden wird (vgl. Spr 22,15a: »Narrheit haftet am Herzen des Knaben ...«<sup>77</sup>). Max und Moritz wäre demzufolge zumindest eine »Galgenfrist« einzuräumen gewesen, in der sich erst hätte erweisen müssen, ob sie sich unter Anleitung der Weisheit(!) als Erzieherin nicht doch noch zu klugem Verhalten entschließen würden. Insofern sind in Buschs Erzählung die weisheitlichen Assoziationen zwar deutlich, in den durch die Ideenwelt des 19. Jahrhunderts geprägten Szenen und Vorstellungen sind aber im Vergleich mit der traditionellen Weisheit auch charakteristische Unterschiede zu erkennen, v. a. bezüglich der Unduldsamkeit und Engstirnigkeit der kulturellen Welt der Erwachsenen, in die Max und Moritz sich weigern eingeführt zu werden.

<sup>75</sup> Dies im Unterschied zur alttestamentlichen Weisheit, die »wenig Neigung (zeigt), das Glück des Menschen allein über das sittlich Gute zu definieren« und sich statt dessen durchaus auch zur Geltung der außermoralischen Werte bekennt (vgl. LÖNING, *Konfrontation*, 7 mit Anm. 10).

<sup>76</sup> Nicht nur Wilhelm Busch beschwert sich über „die“ Jugend, dies ist vielmehr ein Thema, das die Erwachsenen schon seit Menschengedenken beschäftigt. Als Beispiel sei folgender ca. 3000 Jahre alte Text angeführt, der sich auf einer babylonischen Tontafel findet: *»Die heutige Jugend ist von Grund auf verdorben, sie ist böse, gottlos und faul. Sie wird niemals so sein wie die Jugend vorher und es wird ihr niemals gelingen, unsere Kultur zu erhalten.«*

<sup>77</sup> Obwohl ein törichter Sohn den Eltern Kummer und Ärgernis bereitet (vgl. Spr 10,1; 17,21.25) ist solchem jugendlichen Unverständnis mit Erziehung beizukommen (vgl. Spr 22,6), kein Grund jedenfalls, den Mut zu verlieren oder gar das Ableben des Kindes zu erhoffen (Spr 19,18: »Züchtige deinen Sohn, denn Hoffnung ist [immer] noch; aber nach seinem Tode verlange nicht!«).

## LITERATURVERZEICHNIS

- ASSMANN, Jan, *Das kulturelle Gedächtnis*. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München: Beck 1992.
- BAUER-KAYATZ, Christa, *Einführung in die alttestamentliche Weisheit* (BSt 55), Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 1969.
- BAUMANN, Gerlinde, *Die Weisheitsgestalt in Proverbien 1–9*. Traditionsgeschichtliche und theologische Studien (FAT 16), Tübingen: Mohr 1996.
- BAUMGARTNER, Walter, *Israelitische und altorientalische Weisheit*, Tübingen: Mohr 1933.
- BAUMGARTNER, Walter, *Die israelitische Weisheitsliteratur*, in: ThRNF 5 (1933), 259–288.
- BÖHMISCH, Franz, *Glossar: Weisheit* (29. Juni 1988), <http://www.animabit.de/bibel/weisheit.htm>.
- BRAULIK, Georg, *Das Buch Deuteronomium*, in: Zenger, Erich (u. a.), Einleitung in das Alte Testament (Kohlhammer Studienbücher Theologie 1,1), Stuttgart / Berlin / Köln: Kohlhammer <sup>3</sup>1998, 125–141.
- CONRAD, Joachim, *Die junge Generation im Alten Testament*. Die Stellung und Beurteilung der Jugend als Beitrag zum Thema Menschenbild im Rahmen der alttestamentlichen Theologie, Diss., Leipzig 1963.
- DELKURT, Holger, *Grundprobleme alttestamentlicher Weisheit*, in: Schmidt, Werner H. (Hrsg.), *Altes Testament (Verkündigung und Forschung 36,1)*, München: Kaiser 1991, 38–71.
- DOLL, Peter, *Menschenschöpfung und Weltschöpfung in der alttestamentlichen Weisheit* (SBS 117), Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk 1985.
- DÜRR, Lorenz, *Das Erziehungswesen im Alten Testament und im alten Orient*, in: Schröter, Josef (Hrsg.), *Die Pädagogik der nichtchristlichen Kulturvölker*, München: Kösel & Pustet 1934, 143–188.
- FOHRER, Georg, *Die zeitliche und überzeitliche Bedeutung des Alten Testaments*, in: ders., *Studien zur alttestamentlichen Theologie und Geschichte* (BZAW 115), Berlin: de Gruyter 1969, 23–38.
- FOHRER, Georg, *Geschichte Israels* (UTB 708), Heidelberg: Quelle & Meyer <sup>6</sup>1995.
- GOLKA, Friedemann W., *Die israelitische Weisheitsschule oder des Kaisers neue Kleider*, in: VT 33 (1983), 257–270.
- HERMISSON, Hans-Jürgen, *Studien zur israelitischen Spruchweisheit* (WMANT 28), Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 1968.
- HERMISSON, Hans-Jürgen, *Art. »Weisheit«*, in: Boecker, Hans Jochen / Hermisson, Hans-Jürgen / Schmid, J. M. / Schmidt, L., *Altes Testament*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 1983, 165–188.
- HERNER, Sven, *Erziehung und Unterricht im alten Israel*, in: Adler, Cyrus / Ember, Aaron (Hrsg.), *Oriental Studies, published in commemoration of the fortieth anniversary (1883-1923) of Paul Haupt as director of the Oriental Seminary of the Johns Hopkins University*, Baltimore: Johns Hopkins Press 1926, 58–66.
- KAISER, Otto, *Grundriss der Einleitung in die kanonischen und deuterokanonischen Schriften des Alten Testaments*, Band 3: Die poetischen und weisheitlichen Werke, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1994.

- KLOSTERMANN, August, *Schulwesen im alten Israel*, in: Theologische Studien, Festschrift Th. Zahn, Leipzig: Deichert 1908, 195–232.
- KÜCHLER, Max, *Frühjüdische Weisheitstraditionen. Zum Fortgang weisheitlichen Denkens im Bereich des frühjüdischen Jahweglaubens* (OBO 26), Freiburg (Schweiz): Universitätsverlag / Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1979.
- LANG, Bernhard, *Die weisheitliche Lehre. Eine Untersuchung von Sprüche 1–7* (SBS 54), Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk 1972.
- LANG, Bernhard, *Frau Weisheit. Deutung einer biblischen Gestalt*, Düsseldorf: Patmos 1975.
- LANG, Bernhard, *Schule und Unterricht im alten Israel*, in: ders., *Wie wird man Prophet in Israel. Aufsätze zum Alten Testament*, Düsseldorf: Patmos 1980, 104–119.
- LAUSBERG, Heinrich, *Elemente der literarischen Rhetorik*, München: Max Hueber Verlag<sup>9</sup>1987.
- LEMAIRE, André, *Les Écoles et la Formation de la Bible dans l'Ancien Testament* (OBO 39), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1981.
- LEMAIRE, André, *Sagesse et Écoles*, in: VT 34 (1984), 270–281.
- LIPS, Hermann von, *Weisheitliche Traditionen im Neuen Testament* (WMANT 64), Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 1990.
- LÖNING, Karl, *Die Füchse, die Vögel und der Menschensohn (Mt 8,19f. par Lk 9,57f.)*, in: Frankemölle, Hubert / Kertelge, Karl (Hrsg.), *Vom Urchristentum zu Jesus. Für Joachim Gnilka*, Freiburg / Basel / Wien: Herder 1989, 82–102.
- LÖNING, Karl, *Die Konfrontation des Menschen mit der Weisheit Gottes. Elemente einer sapientialen Soteriologie*, in: Löning, Karl / Faßnacht, Martin (Hrsg.), *Rettendes Wissen. Studien zum Fortgang weisheitlichen Denkens im Frühjudentum und im frühen Christentum* (AOAT 300), Münster: Ugarit-Verlag 2002, 1–41.
- NEIDHARDT, Walter, *Erziehung im Alten Testament*, in: Stollberg, Dietrich (Hrsg.), *Praxis Ecclesiae, Kurt Frör zum 65. Geburtstag*, München: Kaiser 1970, 45–59.
- PREUSS, Horst Dietrich, *Einführung in die alttestamentliche Weisheitsliteratur* (Urban-TB 383), Stuttgart / Berlin / Köln / Mainz: Kohlhammer 1987.
- RAD, Gerhard von, *Die Josephsgeschichte*, in: ders., *Gottes Wirken in Israel*, hrsg. von O. H. Steck, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 1974, 22–41.
- RAD, Gerhard von, *Weisheit in Israel*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag<sup>3</sup>1985.
- SCHÄFER, Rolf, *Die Poesie der Weisen. Dichotomie als Grundstruktur der Lehr- und Weisheitsgedichte in Proverbien 1–9* (WMANT 77), Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 1999.
- SCHMID, Hans Heinrich, *Jahweglaube und altorientalisches Weltordnungsdenken*, in: ders., *Altorientalische Welt in der alttestamentlichen Theologie*, Zürich: Theologischer Verlag 1974, 31–64.
- SCHREINER, Josef, *Formen und Gattungen im Alten Testament*, in: ders. (Hrsg.), *Einführung in die Methoden der biblischen Exegese*, Würzburg: Echter / Tyrolia 1971, 194–231.
- SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, Ludger, *Das Buch der Sprichwörter*, in: Zenger, Erich (u. a.), *Einleitung in das Alte Testament* (Kohlhammer Studienbücher Theologie 1,1), Stuttgart / Berlin / Köln: Kohlhammer<sup>3</sup>1998, 326–336.

- SCOTT, Robert B. Y., *The Study of the Wisdom Literature*, in: *Interpretation* 24 (1970), 20–45.
- SCOTT, Robert B. Y., *The Way of Wisdom in the Old Testament*, New York: Macmillan 1971.
- SKLADNY, Udo, *Die ältesten Spruchsammlungen in Israel*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1962.
- WESTERMANN, Claus, *Wurzeln der Weisheit*. Die ältesten Sprüche Israels und anderer Völker, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1990.
- WHYBRAY, Roger Norman, *The Intellectual Tradition in the Old Testament* (BZAW 135), Berlin: De Gruyter 1974.
- WÜRTHWEIN, Ernst, *Die Weisheit Ägyptens und das Alte Testament*, in: ders., *Wort und Existenz. Studien zum Alten Testament*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1970, 197–216.
- ZENGER, Erich, *Eigenart und Bedeutung der Weisheit Israels*, in: ders. (u. a.), *Einführung in das Alte Testament* (Kohlhammer Studienbücher Theologie 1,1), Stuttgart / Berlin / Köln: Kohlhammer<sup>3</sup>1998, 291–297.
- ZIMMERMANN, Walther, *Zur Struktur der alttestamentlichen Weisheit*, in: *ZAW* 51 (1933), 177–204.