

V&R unipress

# Bonner Biblische Beiträge

Band 169

herausgegeben von

Ulrich Berges und Martin Ebner

Katja Tesch

## **Weisheitsunterricht bei Ben Sira**

Lehrkonzepte im Sirachbuch und ihre Relevanz für  
heutiges Lernen im Religionsunterricht

V&R unipress

Bonn University Press



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-8471-0108-6

ISBN 978-3-8470-0108-9 (E-Book)

**Veröffentlichungen der Bonn University Press  
erscheinen im Verlag V&R unipress GmbH.**

© 2013, V&R unipress in Göttingen / [www.vr-unipress.de](http://www.vr-unipress.de)

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Druck und Bindung: CPI Buch Bücher.de GmbH, Birkach

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

---

# Inhalt

Abkürzungen . . . . .	9
Vorwort . . . . .	11
Einführung und Fragestellung . . . . .	13
1. Zur neueren Forschungsgeschichte . . . . .	19
1.1 Zum altorientalischen und antiken Schul- und Bildungswesen: Die Situation in Israel/Judäa . . . . .	19
1.1.1 Biblische Belege . . . . .	21
1.1.2 Archäologische Belege . . . . .	25
1.1.3 Analogieschlüsse . . . . .	26
1.1.4 Jüdische Bildungsorte in hellenistischer Zeit . . . . .	29
1.1.5 Zur bisherigen Erforschung des Unterrichts von Ben Sira . . . . .	35
1.1.6 Konsequenzen für die weitere Untersuchung . . . . .	42
1.2 Der Text des Sirachbuches . . . . .	53
1.2.1 Der Textbefund . . . . .	54
1.2.1.1 Die hebräischen Textzeugen . . . . .	54
1.2.1.2 Die antiken Übersetzungen . . . . .	56
1.2.2 Auf der Suche nach dem Ausgangstext: Die Textüberlieferung . . . . .	60
1.2.2.1 Die Buchkomposition . . . . .	60
1.2.2.2 Das Modell zweier verschiedener hebräischer und griechischer Textformen . . . . .	62
1.2.2.3 Mögliche sekundäre Zusätze in H . . . . .	64
1.2.3 Konsequenzen für die weitere Untersuchung . . . . .	65
2. Konzepte weisheitlichen Lehrens im Sirachbuch . . . . .	69
2.1 Analyse von Sirachtexten mit unterrichtlicher Funktion . . . . .	69
2.1.1 Sir 41,16–42,8: Über das »Schämen« . . . . .	69

2.1.2	Sir 3,1 – 16: Über Elternerziehung . . . . .	79
2.1.3	Sir 4,1 – 10: Über Armenfürsorge . . . . .	84
2.1.4	Sir 4,20 – 6,3: Über den Gewinn von persönlicher Würde und Anerkennung durch verantwortliches Handeln . . . . .	87
2.1.5	Sir 6,18 – 37: Über den Weg zur Weisheit . . . . .	96
2.1.6	Sir 7,1 – 36: Über die Vermeidung von Sünde und das Bewahren des eigenen Ansehens in der Gesellschaft und vor Gott . . . . .	101
2.1.7	Sir 8,1 – 9,16: Über den Umgang mit unterschiedlichen Männer- und Frauen-Stereotypen . . . . .	108
2.1.8	Sir 31(34),12 – 32(35),13: Über Mahl und Trinkgelage . . . . .	119
2.1.9	Sir 37,7 – 15: Über die Auswahl eines Ratgebers . . . . .	128
2.2	Analyse von Sirachtexten mit unsicherer unterrichtlicher Funktion . . . . .	132
2.2.1	Sir 3,17 – 20: Über Demut . . . . .	132
2.2.2	Sir 3,21 – 24: Über die Grenzen der eigenen Erkenntnis . . . . .	132
2.2.3	Sir 10,1 – 11,4[6]: Über Hochmut und Demut . . . . .	134
2.2.4	Sir 11,7 – 9: Über gelingende/fehlerhafte Kommunikation . . . . .	135
2.2.5	Sir 11,10 – 14,19: Über die Abhängigkeit gelingenden Lebens von Gottes Segen und einem klugen gesellschaftlichen Verhalten . . . . .	136
2.2.6	Sir 32(35),14 – 33(36),3: Über den Umgang mit der Weisung . . . . .	139
2.2.7	Sir 33(30),20 – 24(28 – 32): Über den Umgang mit dem Erbe . . . . .	141
2.2.8	Sir 33(30),25 – 32(33 – 40): Über den Umgang mit Sklaven . . . . .	142
2.2.9	Sir 34(31),21 – 35(32),26: Über Frömmigkeit . . . . .	144
2.2.10	Sir 37,27 – 31: Über Selbstprüfung beim Essen . . . . .	146
2.2.11	Sir 38,1 – 15: Über den Umgang mit Krankheit . . . . .	147
2.2.12	Sir 38,16 – 23: Über den Umgang mit Tod und Trauer . . . . .	149
2.3	Fazit zu den Textanalysen . . . . .	150
2.4	Das Lehrcurriculum in Ben Siras Unterricht . . . . .	151
2.5	Resümee: Konzepte weisheitlichen Lehrens im Sirachbuch – das Erbe eines antiken jüdischen Lehrers . . . . .	153
3.	Zur Relevanz der Konzepte weisheitlichen Lehrens im Sirachbuch für heutiges Lernen im Religionsunterricht . . . . .	157
3.1	Zwei aktuelle bibeldidaktische Ansätze . . . . .	159
3.1.1	Baldermann: Emotionales Lernen . . . . .	160
3.1.2	Oberthür: Religionspädagogik der Frage – Philosophieren mit Kindern im Religionsunterricht . . . . .	168

---

3.2 Eine Erweiterung der vorgestellten Ansätze: Förderung ethischer Kompetenzen durch weisheitliches Spruchgut . . . . .	177
3.3 Konkretionen an drei Textbeispielen für die Grundschule . . . . .	185
3.3.1 Konkretion 1: Barmherzigkeit . . . . .	185
3.3.2 Konkretion 2: Freundschaft . . . . .	189
3.3.3 Konkretion 3: Der Tun-Ergehen-Zusammenhang . . . . .	191
3.4 Resümee: Zur Relevanz der Konzepte weisheitlichen Lehrens im Sirachbuch für heutiges Lernen im Religionsunterricht . . . . .	195
Literaturverzeichnis . . . . .	197
Textstellen-Register . . . . .	207





---

## Abkürzungen

Schriftenreihen, Zeitschriften und Lexika sind nach dem Abkürzungsverzeichnis zur Theologischen Realenzyklopädie, <sup>2</sup>1994, abgekürzt. Die Textausgabe der Academy of the Hebrew Language (The Book of Ben Sira. Text, Concordance and an Analysis of the Vocabulary. Jerusalem: Academy of the Hebrew Language/Keter Press, 1973) wird mit ›Book‹ abgekürzt, die 18. Auflage von Wilhelm Gesenius: Hebräisches und aramäisches Handwörterbuch über das Alte Testament, mit ›Ges<sup>18</sup>‹.

Zudem finden (neben selbstverständlichen) folgende Abkürzungen Verwendung:

- G = griechischer Text des Sirachbuches
- H = hebräischer Text des Sirachbuches
- HS(S) = Handschrift(en)
- L = lateinischer Text des Sirachbuches
- LXX = Septuaginta
- S = syrischer Text des Sirachbuches



---

## Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde im Sommersemester 2012 von der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Braunschweig als Dissertation angenommen. Für die Veröffentlichung wurde sie leicht überarbeitet.

Dank sei jenen ausgesprochen, die dieses Dissertationsprojekt begleitet und unterstützt haben: Zuvorderst danke ich Herrn Prof. Dr. Jürgen Wehnert für die Anregung zu dem Projekt, für seine Motivation und Förderung, für die fachliche Betreuung der Arbeit und unsere persönlichen Gespräche während meiner Zeit an der TU Braunschweig. Herrn Prof. Dr. Gottfried Orth und Frau Dr. Ingrid Wiedenroth-Gabler danke ich für Impulse und Gespräche insbesondere zum religionspädagogischen Teil der Arbeit, Herrn Prof. Dr. Heinz-Josef Fabry für wichtige fachwissenschaftliche Hinweise, Herrn Gabriel Rabo für die Klärung schwieriger Fragen zum syrischen Text, Lena Reinhardt für Korrekturlesarbeiten am Manuskript des forschungsgeschichtlichen Teils der Arbeit, und den Herausgebern der BBB für die Aufnahme meiner Arbeit in ihre Reihe.

Besonderer Dank gilt schließlich auch meinen Eltern, meiner Schwester, meinem Freund und meiner Großmutter, die mich (nicht nur) während der Dissertationsphase stets liebevoll unterstützt, gefördert und in meinen Interessen bestärkt haben.

Braunschweig, Januar 2013

Katja Tesch



---

## Einführung und Fragestellung

Bei den Kulturvölkern des Alten Orients bestand eine Vorliebe für das Sammeln und Weitergeben von Spruchweisheit. Sie schöpfte aus Einsichten und Erfahrungen, deren Gültigkeit sich erwiesen zu haben schien.<sup>1</sup> Durch weisheitliche Reflexion bemühte man sich, die göttlichen Ordnungen der Welt zu beschreiben und aus ihnen Handlungsanweisungen für ein glückliches und sinnerfülltes, am göttlichen Willen orientiertes Leben abzuleiten. Spruchweisheit sollte den Zeitgenossen Wege zu einem gelingenden Leben eröffnen und den folgenden Generationen erprobte Lebensweisheiten an die Hand geben. In dieser weisheitlichen Tradition steht auch Ben Sira, dessen Sprüche im Sirachbuch (nach 200 v. Chr.) überliefert sind.

Am Anfang des Sirachbuches wird deutlich, was Ben Sira unter Weisheit versteht: In Sir 1,1 – 10 gilt Gott als der Spender der Weisheit und als der zu Respektierende.<sup>2</sup> Wodurch aber sollte Gott nach 1,1 – 10 Ehrfurcht beanspruchen, wenn nicht durch seine Weisheit? Dass Gottesfurcht in dem in Sir 1 entworfenen Zusammenhang nichts anderes ist als die Weisheit selbst (unter dem theologischen Aspekt ihres Respekt beanspruchenden göttlichen Ursprungs), verdeutlicht Sir 1,14: »Das Prinzip/Die Leitidee (ἀρχή) der Weisheit ist es, den Herrn zu fürchten«<sup>3</sup>, oder etwas abstrakter: Die Weisheit ist der Sache bzw.

---

1 Rad 1982, 15.

2 In V. 8 stehen die Adjektive σοφός und φοβερός nebeneinander: Der weise ist zugleich der Ehrfurcht gebietende Gott.

3 Vgl. Spr 1,7; 9,10; Hiob 28,28; Ps 111,10. – Sir 1,14 könnte auch übersetzt werden: »Anfang der Weisheit ist die Gottesfurcht« bzw. »Der Anfang der Weisheit ist es, den Herrn zu fürchten« (vgl. Peters 1913, 12; Hamp 1962, 9; Skehan/Di Lella 2007, 140; Marböck 2010, 55; auch noch Tesch 2011, 199), was ein chronologisches Verhältnis der beiden Größen anzeigen würde: Der Ehrfurcht *folgt* die Weisheit. Doch ist fraglich, ob »Anfang« die korrekte Übersetzung von ἀρχή (hebräisch רשׁיח) ist; das griechische wie das hebräische Wort bedeutet auch »Prinzip« (Gemoll, 135; Bauer, 222; Ges<sup>18</sup>, 1209). Dass dies in Sir 1,14 gemeint ist, zeigt neben 1,1 – 10 auch Spr 9,10 (hier חרלה statt רשׁיח), wo die Gleichung »חרלה (Anfang) der Weisheit = Furcht Jhwhs« chiasmatisch mit der Gleichung »Erkenntnis des Heiligen = Einsicht« erläutert wird, die kein zeitliches Nacheinander beinhaltet. – So deutet auch die lateinische Übersetzung die

ihrem Selbstverständnis nach Gottesfurcht.<sup>4</sup> Dieses Verständnis klingt auch in den in Teil 2 der vorliegenden Arbeit zu analysierenden Abschnitten immer wieder an: Ben Siras Lehre ist keine profane, sondern eine göttliche Lehre, die ihre Adressaten anleitet, wie sie sich in der antiken Gesellschaft verhalten sollen, um zu Erfolg und Ehre zu gelangen.

In der theologischen Forschung wird dem jüdischen Weisheitslehrer Ben Sira derzeit mehr Aufmerksamkeit geschenkt, als es noch vor wenigen Jahrzehnten der Fall war. In den letzten fünfzehn Jahren wurden zum Sirachbuch zahlreiche wichtige Monographien und Sammelbände veröffentlicht. Ein Blick auf darin reflektierte Lehr-Lern-Prozesse wird jedoch nur selten geworfen. Auch die zahlreich erschienenen Aufsätze zu Ben Sira behandeln pädagogische Fragen eher am Rande. Im Mittelpunkt des Interesses stehen vielmehr Themen wie Freundschaft<sup>5</sup>, Armut und Reichtum<sup>6</sup>, Sühne<sup>7</sup>, Priestertum<sup>8</sup>, die Frage nach dem Leiden<sup>9</sup>, Ben Siras Verständnis des Todes<sup>10</sup>, seine Auseinandersetzung mit dem

---

genannten Verse in Spr und Hiob: »timor Domini principium scientiae sapientiae«, »die Furcht Gottes ist das Prinzip des Wissens von Weisheit« (Spr 1,7) bzw. »principium sapientiae timor Domini«, »das Prinzip der Weisheit ist die Furcht Gottes« (9,10; vgl. 15,33: »timor Domini disciplina sapientiae«, »die Furcht Gottes ist die Regel der Weisheit«) und »ecce, timor Domini ipsa est sapientia«, »siehe, die Furcht Gottes selbst ist Weisheit« (Hiob 28,28).

- 4 Vgl. Zenger 2008, 330. Das Verhältnis Weisheit – Torah bleibt unterdessen klärungsbedürftig. Auch der viel zitierte, grammatisch sowie kontextlich aber problematische Vers Sir 24,23 bedarf der Überprüfung (vgl. Schrader 1994, 70 f.). Die Verhältnisbestimmung von Weisheit und Torah ist ein offenes Forschungsfeld, das meine Arbeit allerdings nicht tangiert, weil Ben Siras Lehre nicht (priesterliche) Torah ist, sondern ein eigener Zugang zu einem Leben in Gottesvertrauen: Weisheit.
- 5 Zahlreiche Aufsätze in: Reiterer, Friedrich V. (Hg.): Freundschaft bei Ben Sira. Beiträge des Symposions zu Ben Sira, Salzburg, 1995 (BZAW 244). Berlin/New York: de Gruyter, 1996.
- 6 S. insbesondere Kaiser, Otto: Arm und Reich bei Jesus Sirach. In: Deuser, Hermann/Linde, Gesche/Rink, Sigurd (Hg.): Theologie und Kirchenleitung (Marburger theologische Studien 75). Marburg: Elwert, 2003, 17 – 30.
- 7 Z.B. Kaiser, Otto: Kultische und sittliche Sühne bei Jesus Sirach. In: Diehl, Johannes F./Heitzenröder, Reinhardt/Witte, Markus (Hg.): Einen Altar von Erde mache mir ... (Kleine Arbeiten zum Alten und Neuen Testament 4/5). Waltrop: Spinner, 2003, 151 – 167; Schenker, Adrian: Erlässt Umkehr Schuld oder vermindert sie Strafe? In: Fischer/Rapp/Schiller (Hg.) 2003, 349 – 357.
- 8 S. insbesondere Wright, Benjamin G.: »Fear the Lord and Honor the Priest«. Ben Sira as Defender of the Jerusalem Priesthood. In: Beentjes (Hg.) 1997, 189 – 222; Fabry, Heinz-Josef: Jesus Sirach und das Priestertum. In: Fischer/Rapp/Schiller (Hg.) 2003, 265 – 282.
- 9 S. insbesondere Schrader 1994; Beentjes, Pancratius C.: Theodicy in the Wisdom of Ben Sira. In: Laato, Antti/De Moor, Johannes C. (Hg.): Theodicy in the World of the Bible. Leiden: Brill, 2003, 509 – 524.
- 10 Zuletzt: Kaiser, Otto: Das Verständnis des Todes bei Ben Sira. In: ders.: Zwischen Athen und Jerusalem. Beiträge zur griechischen und biblischen Theologie, ihrer Eigenart und ihrem Verhältnis (BZAW 320). Berlin/New York: de Gruyter, 2003; Reiterer, Friedrich V.: Deutung und Wertung des Todes durch Ben Sira. In: ders.: »Alle Weisheit stammt vom Herrn ...« Gesammelte Studien zu Ben Sira (BZAW 375). Berlin/New York: de Gruyter, 2007, 307 – 343.

Hellenismus<sup>11</sup> und manches andere mehr<sup>12</sup>. Mit dem Weisheitsunterricht des Ben Sira beschäftigen sich immerhin die Habilitationsschrift »Die Kultur des Buches Jesus Sirach« von Oda Wischmeyer (1995) und die Dissertation »Weisheit aus der Begegnung. Bildung nach dem Buch Ben Sira« von Frank Ueberschäer (2007) sowie einige Beiträge von Otto Kaiser (bes. 2005 und 2008). Eine Sichtung dieser Literatur ergibt, dass die Erforschung von Ben Siras Unterricht noch am Anfang steht und keine einheitliche Auffassung darüber vorliegt. Die genannten Autoren beziehen sich in ihren Arbeiten insbesondere auf Sir 51,23, den frühesten bekannten Beleg, der von einer Schule, einem »Lehrhaus«, in Judäa spricht: »Wendet euch an mich, Ungebildete, und lasst euch nieder in dem Haus meiner Lehre.« Allerdings ist dieser Vers interpretationsbedürftig und umstritten: Hat Ben Sira hier tatsächlich einen institutionalisierten Schulbetrieb vor Augen oder handelt es sich lediglich um »eine metaphorische Empfehlung seines Buches«<sup>13</sup>? (Zur Diskussion s. u. Kap. 1.1.5.) Die Fragen nach Lehr-Lern-Prozessen und der Funktion des Einsatzes von Spruchweisheit in Ben Siras Unterricht werden in der Literatur nur selten gestellt. Beidem werde ich in der vorliegenden Arbeit genauer nachgehen. Im Rückblick auf den antiken Unterricht Ben Siras und dessen langer literarischer Wirkungsgeschichte werde ich anschließend fragen, ob sich darin Aspekte von bleibender Relevanz finden: Was kann antike Weisheit, die von sich sagt, dass sie göttlichen Ursprungs ist, heutigen Menschen sagen? Bieten die Lehr-Lern-Prozesse Ben Siras Anknüpfungspunkte für heutige religionspädagogische Konzepte?

Wurde bereits von »Schule«, »Pädagogik« und »Unterricht« gesprochen, und lassen sich die Begriffe auch »nicht streng voneinander trennen«<sup>14</sup>, so soll an dieser Stelle doch eine Begriffsabgrenzung vorgenommen werden, zumal sich heutige Auffassungen von Schule, Pädagogik und Unterricht nicht einfach auf die Zeit Ben Siras übertragen lassen. Hinsichtlich des Pädagogik-Begriffs kann festgestellt werden, dass dieser in der Antike einen praktischen Prozess beschreibt (griechisch παιδεύειν: »ein Kind erziehen«; hebräisches Äquivalent ist  $\text{רִב}$ ), während er heute vornehmlich zur Bezeichnung für den wissenschaftlichen Diskurs, der sich mit Erziehungs- und Bildungsprozessen befasst, verwendet wird; damit wird er zum Synonym für »Erziehungswissenschaft«.<sup>15</sup> Zwar könnte der Begriff der »Pädagogik« oder auch »Didaktik«<sup>16</sup> im pragmatischen Sinn als

---

11 S. insbesondere Middendorp 1973; Kaiser 1985, 110–121; Kaiser 1998, 201–217; Kieweler, Hans V.: Ben Sira zwischen Judentum und Hellenismus. Eine Auseinandersetzung mit Th. Middendorp. Frankfurt am Main: Lang, 1992.

12 S. die Bibliographie von Reiterer/Calduch-Benages 1998.

13 Kaiser 2008, 119 f.

14 Lentzen-Deis, Wolfgang: Schule V. Pädagogisch-didaktisch. In: LThK 9 (2009) 292 f.

15 Vgl. Peukert, Helmut: Pädagogik I. Wortbedeutung u. Begriff. In: LThK 7 (2009) 1257 f.

16 »Didaktik« gilt vornehmlich als »eine erziehungswiss. Disziplin, die z. wiss. Reflexion u.

Begriff für »Lehren und Lernen« verwendet werden, doch sind heute umfassendere Assoziationen mit den Begriffen verbunden, die nicht ohne weiteres auf Ben Sira übertragbar sind, da sein Selbstverständnis ein anderes als das eines heutigen Pädagogen oder Didaktikers war. Auf beide Begriffe soll zur Beschreibung der Lehr-Lern-Prozesse bei Ben Sira daher verzichtet werden. Sucht man nach einem angemessenen Ausdruck für den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit, so scheint auch der Begriff der »Erziehung«, dem heute »ein autoritativer Beigeschmack [...] mit Tendenzen von Unterdrückung, Entmündigung, Gängelung oder Engstirnigkeit«<sup>17</sup> anhaftet, wenig geeignet. Auch der Begriff der »Bildung«, modern verstanden als »die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten in Selbstverfügung und aktiver Gestaltung mit dem Ziel der reflexiven Ausformung eines kultivierten Lebensstils«<sup>18</sup>, trifft nur Teilaspekte. Für die Verwendung des Begriffs »Lehre« oder »Belehrung« Ben Siras spräche sein Vorkommen im Sirachbuch selbst. Doch wird in ihm die diachrone Perspektive, die der Untersuchung zugrunde liegt, nicht unmittelbar deutlich, weil »Lehre Ben Siras« auch die im Sirachbuch transportierte Lehre meinen und die Untersuchung damit auf die Lehrinhalte begrenzt erscheinen könnte. Angemessener, weil enger gefasst, ist hier von »Unterricht« zu reden. Gemeint ist damit nicht ein Unterricht als »die spez.[ielle] Form des Lehrens u. Lernens im institutionellen Rahmen versch.[iedener] Schulen u. Hochschulen«<sup>19</sup>, da es zur Zeit Ben Siras noch keine gesellschaftlich etablierte »Institution Schule« gegeben hat (s. u. Kap. 1.1), sondern allgemeiner »die gezielte Planung, Organisation und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen«<sup>20</sup>. Als »Schule« soll im Folgenden der Ort verstanden werden, an dem Lehr-Lern-Prozesse stattfinden. Dabei geht es mir nicht primär um weisheitliches *Lernen*, sondern um den Vorgang weisheitlichen *Lehrens*.

Die beiden Leitfragen meiner Arbeit können nach dieser Begriffsklärung so formuliert werden: Wie funktioniert Unterricht, wie funktioniert weisheitliches Lehren bei Ben Sira um 200 v.Chr.? Können in diesen Lehr-Lern-Prozessen Anknüpfungspunkte für heutige schulische Pädagogik, für einen (weisheitlichen) Unterricht im 21. Jahrhundert gefunden werden?

Da weder das Sirachbuch selbst noch andere Quellen unmittelbare Rückschlüsse auf die konkrete Form von Ben Siras Unterricht und seinen gesellschaftlichen Ort zulassen, können alle Hypothesen hierzu nur Annäherungen an die historischen Verhältnisse sein. Um die wichtigsten Positionen hierzu

---

Bewältigung v. Lehr- u. Lernprozessen befähigen soll« (Weidmann, Fritz: Didaktik I. Allgemein. In: LThK 3 [2009] 209 f.).

17 Raitzel/Dollinger/Hörmann 2009, 10.

18 A.a.O., 36.

19 Scheidler, Monika: Unterricht. In: LThK 10 (2009) 443 f., hier: 443.

20 Helsper/Keuffer 2006, 91.



nachvollziehen zu können, ist zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Grundproblem erforderlich, dass die Existenz von Schulen im antiken Judäa bis ins 2. Jahrhundert v. Chr. höchst kontrovers beurteilt wird. Die Forschungspositionen hierzu stelle ich in Kap. 1.1 dar, um daraufhin meine These zu entwickeln, dass das Sirachbuch von einer bisher nicht wahrgenommenen Gattung »Unterrichtsmanskript« geprägt ist. Für die in Teil 2 der Arbeit erfolgende Untersuchung derjenigen Abschnitte des Buches, welche sich dieser Gattung zuordnen lassen, gilt es zunächst, den vorhandenen Text vollständig zu sichten und zu entscheiden, welche der überlieferten Abschnitte für eine Analyse relevant sind. Nach der Präzisierung und Beschreibung der Textbasis (Kap. 1.2) werde ich mit der Analyse eines exemplarischen Textbeispiels im Sirachbuch beginnen (Sir 41,16–42,8; Kap. 2.1.1). Daran anknüpfend, werden weitere Abschnitte, die eine unterrichtliche Verwendung durch Ben Sira vermuten lassen, untersucht (Kap. 2.1.2–9). Innerhalb der Analysen steht neben der Übersetzung des oft schwierigen hebräischen Textes die detaillierte Untersuchung der ausgrenzten Textstellen im Vordergrund. Textanalytische Überlegungen bilden jeweils die Voraussetzung für die Interpretation der Abschnitte hinsichtlich ihres unterrichtlichen Einsatzes durch Ben Sira. Neben Texten, deren Sitz im Leben mit hoher Sicherheit Ben Siras weisheitlicher Unterricht ist, finden sich Abschnitte, die nur sporadisch Strukturen eines unterrichtlichen Zusammenhangs aufweisen. Sollten auch hinter diesen Teilen des Buches unterrichtliche Entwürfe Ben Siras stehen, sind sie bei der Redaktion des Werkes von zusätzlichem weisheitlichem Material so weit aufgefüllt worden, dass sie nur noch in Umrissen zu erkennen sind. Im Rahmen der Untersuchung sind diese Abschnitte zu den unsicheren Unterrichtsabschnitten zu zählen (Kap. 2.2). Dem Fazit zu den Textanalysen (2.3) folgen eine Zusammenstellung der in den Textanalysen beschriebenen weisheitlichen Themen zu einem Gesamtbild von Ben Siras Unterricht (2.4) sowie ein Resümee zu den Konzepten weisheitlichen Lehrens im Sirachbuch und zum Profil des Lehrers Ben Sira (2.5).

Geht Weisheit, wie oben angedeutet, von anthropologischen und sozialen Konstanten in der Generationenfolge aus, die ein weisheitliches Lernen im schulischen Kontext sinnvoll und lebensgeschichtlich fruchtbar erscheinen lassen, und steht in Judentum und Christentum solches Lernen aus der Tradition seit antiker Zeit im Zentrum weisheitlichen Denkens und weisheitlich geprägter Ausbildung und Lebensgestaltung, so stellt sich die Frage, ob die ethischen Aussagen des Sirachbuches und die Formen ihrer Vermittlung im heutigen Kontext noch einen Sitz im Leben haben können. Auch aus Sicht einer Pädagogik, die aus den Errungenschaften der Vergangenheit schöpft (die Religionspädagogik vorrangig aus deren Konzeptionen seit 1900, beginnend mit der liberalen Religionspädagogik), und einer biblischen Hermeneutik, die nicht bei der Exegese enden will, sollte die Frage bedacht werden, ob und ggf. was von den

Inhalten und Formen des antiken weisheitlichen Unterrichts gelernt werden kann. Letztes Ziel von historischer Rückbesinnung und Beschreibung der historischen Aspekte des Unterrichts von Ben Sira kann nur die vertiefte Reflexion der heutigen unterrichtlichen Gegebenheiten sein sowie eine mögliche Erweiterung heutigen unterrichtlichen Denkens und Handelns mittels dieser alten Traditions- und Sprachmuster.

Während es zahlreiche didaktische Entwürfe zur Arbeit mit Urgeschichte, Erzelterngeschichten, Exodus, Königen, Propheten, Psalmen oder auch Hiob gibt, wurde der Umgang mit weisheitlichem Spruchgut im Religionsunterricht bisher kaum reflektiert.<sup>21</sup> Angesichts dieser Leerstelle in der pädagogischen Fachliteratur soll im dritten Teil der Arbeit auf dem Hintergrund zweier aktueller bibeldidaktischer Ansätze – dem Emotionalen Lernen von Ingo Baldermann und dem Philosophieren mit Kindern im Religionsunterricht von Rainer Oberthür (vorgestellt in Kap. 3.1) – bedacht werden, inwiefern sich unterrichtliches Theologisieren bzw. Philosophieren mit Kindern mittels antiker Spruchweisheit sinnvoll in Richtung ethischer Kompetenzen erweitern lässt und welche Anschlussmöglichkeiten Ben Siras Lehren hier bieten (Kap. 3.2–4).

---

21 Ingrid Grill schreibt in ihrem Beitrag »Weisheit (Sprüche Salomos/Kohelet)« in »Elementare Bibeltexte: Exegetisch – systematisch – didaktisch« (hg. von Lachmann/Adam/Reents 2010) nach einer Einführung in die weisheitlichen Texte der Hebräischen Bibel und exegetisch-hermeneutischen Überlegungen lediglich eine Seite zur Übertragbarkeit weisheitlicher Didaktik auf heutigen Religionsunterricht. Die weisheitlichen Texte werden also zwar als »elementare Bibeltexte« verstanden, ihre Behandlungsmöglichkeiten im Religionsunterricht aber nicht weiter bedacht. In ihrem Aufsatz »Weisheitliche Sprachspiele im Religionsunterricht« (Grill 1998) zeigt sie im Abschnitt »Sprachspiele der Weisheit« inhaltlich-pädagogische Verknüpfungen zwischen Aussagen von Weisheitstexten (»Schau genau hin!«, »Überleg mal!«, »Ich erzähle dir eine Geschichte«, »Stell dir vor«) und heutigen Vorstellungen von (gutem) Religionsunterricht auf, stellt allerdings nicht dar, inwiefern weisheitliches Spruch- bzw. Sprachgut konkret Verwendung im Religionsunterricht finden oder wie ein an Weisheit orientierter Unterricht inhaltlich konkret aussehen könnte oder müsste.

---

# 1. Zur neueren Forschungsgeschichte

## 1.1 Zum altorientalischen und antiken Schul- und Bildungswesen: Die Situation in Israel/Judäa

Nirgends in der Hebräischen Bibel wird explizit von einer Schule gesprochen. Auch über das Erziehungsgeschehen, z. B. in Hinblick auf die religiöse Praxis oder die Berufsausbildung, gibt sie »so gut wie keinen Aufschluß«.<sup>22</sup> Dass die biblischen Autoren nirgends eine Schule nennen, kann laut James L. Crenshaw auf zwei Wegen erklärt werden: »(1) the existence of schools was so well known that no one stated the obvious, or (2) there were no schools in ancient Israel.«<sup>23</sup>

Die Frage nach der Existenz von Schulen in Israel wird in der Forschungsgeschichte mit der sicheren Überzeugung, dass es sie gegeben habe (u. a. Klostermann, Hermisson, von Rad, Lemaire), mit Zweifeln bis zur Bestreitung (u. a. Whybray, Golka) und in den letzten Jahren mit vorsichtig positiven Einschätzungen (u. a. Crenshaw, Collins, Davies, Carr) beantwortet.

Viele der im 20. Jahrhundert veröffentlichten Arbeiten zur Problematik von Schulen im vorexilischen Israel stützen sich auf den 1908 erschienen Aufsatz »Schulwesen im alten Israel« von August Klostermann<sup>24</sup>, der durch Analyse biblischer Texte die Existenz von Schulen in Israel nachzuweisen versucht. Lange Zeit war dann die u. a. von Gerhard von Rad vertretene Auffassung maßgeblich, dass die Existenz von Schulen zwar nicht anhand von Belegen der Hebräischen Bibel nachzuweisen, wohl aber aus Plausibilitätsgründen zu erkennen sei: Zum einen könne von den Nachbarstaaten Israels, zu denen das Land auch in anderen Bereichen Analogien aufweise, her geschlossen werden, dass die israelitischen Schulen ähnlich wie dort ausgesehen haben müssten, zum anderen setze der hohe Literaturbestand bereits in der frühen Königszeit sowohl einen Schrei-

---

22 Fox 1999, 1509.

23 Crenshaw 1998, 90.

24 Vgl. Golka 1994, 12.

berstand wie auch, aus dessen Existenz abgeleitet, Schulen voraus, in denen das Schreiben gelehrt wurde.<sup>25</sup>

Roger N. Whybray und Friedemann W. Golka haben diese Arbeiten und die auf sie aufbauende Literatur radikal kritisiert. Den bisherigen »Konsensus der Wissenschaft« [...] vor allen Dingen im Bereich der Weisheit« erklärte Golka für »auf Sand gebaut«.<sup>26</sup> Ihm zufolge ist man in der Forschung nach Klostermann und von Rad zu sehr darauf festgelegt gewesen, dass es eine israelitische Weisheitsschule gegeben habe.<sup>27</sup> Nach den Arbeiten Whybrays und seinen eigenen Erwägungen müsse sowohl die Existenz einer Schule (in der Königszeit) bezweifelt als auch die Existenz eines Standes von Weisen hinterfragt werden.<sup>28</sup> Zu Schulen in nachexilischer Zeit äußert sich Golka nicht. Die kritischen Stimmen betonen neben den fehlenden konkreten Belegen für die Existenz von Schulen auch, dass die (religiöse) Kindererziehung und -ausbildung sowie die Weisheitslehre ihren Ort vor allem innerhalb der Familie hatten.<sup>29</sup>

Für die Forschungslage bezüglich der Existenz von Schulen in nachexilischer und hellenistischer Zeit kann insgesamt eine ähnliche Situation festgestellt werden: Während einige Forscher von ihrer Existenz überzeugt scheinen, verweisen andere wiederum auf die fehlenden Belege für die Existenz eines jüdischen Schulwesens – dabei wird vielfach hervorgehoben, dass Ben Sira als erster Judäer von einem »Lehrhaus« spricht (Sir 51,23).<sup>30</sup>

In der Forschungsdebatte um die Existenz eines israelitischen Schulwesens in voralexandrinischer und persischer Zeit werden vor allem folgende Punkte diskutiert: (1) (indirekte) Hinweise in Bibeltexten, (2) Inschriften(fragmente), die sich als Unterrichtstexte interpretieren lassen, sowie deren orthographische Einheitlichkeit, »die eine institutionalisierte Vermittlung des Schreibens nahelegt«<sup>31</sup>, und (3) Analogieschlüsse zu ägyptischen und mesopotamischen Verhältnissen. Die wichtigsten Positionen sollen im Folgenden nachgezeichnet werden<sup>32</sup> (Kap. 1.1.1–3). Dabei kann z. T., um Doppelungen zu der Dissertation von Ueberschär (2007) zu vermeiden, auf diese verwiesen werden.<sup>33</sup> Daran an-

25 Rad 1982, 31. Neben diesen Schreiberschulen habe es Priesterschulen sowie eine jeweils separate Ausbildung von Tempelschreibern, höfischen Staatsbeamten und Leviten bedurft (ebd.). Zudem habe es Lehrer gegeben, die weisheitliche Lehren überlieferten (a. a. O., 34–38).

26 Beide Zitate: Golka 1994, 11.

27 A. a. O., 11 f.

28 A. a. O., 18 f. und 21–23.

29 A. a. O., 18 f.; Whybray 1974, 32.

30 So u. a. von Rad 1982, 31; Hengel 1988, 145; Whybray 1974, 33.

31 Fox 1999, 1509.

32 Der mögliche Bedarf von Schreiber- und Beamten Schulen wird unter Punkt (3) aufgegriffen.

33 So zur Zusammenstellung biblischer Belege (Kap. 1.1.1) und zu einem Überblick über das babylonische und ägyptische Bildungswesen (Kap. 1.1.3).

schließlich soll nach möglichem, in der Forschungsliteratur diskutierten jüdischen Bildungsorten in hellenistischer Zeit gefragt (Kap. 1.1.4) sowie auf relevante Forschungspositionen zum Weisheitsunterricht Ben Siras eingegangen werden (Kap. 1.1.5), um die forschungsgeschichtlichen Voraussetzungen für die vorliegende Untersuchung zu klären und eine eigene Hypothese zu formulieren (Kap. 1.1.6).

### 1.1.1 Biblische Belege

»Die Forschung hat bislang die E.[rziehung] im AT stets auf dem Hintergrund der Frage erörtert, ob es im vorexil. Israel Schulen gegeben hat.«<sup>34</sup> Hierbei kann unterschieden werden zwischen biblischen Belegen, die möglicherweise auf eine Schulsituation anspielen<sup>35</sup>, und solchen, die eine unterrichtliche Funktion zu haben scheinen (dabei wird insbesondere auf die Weisheitsliteratur verwiesen).

Klostermann, den Bernhard Lang als den »Entdecker des Unterrichtswesens im alten Israel«<sup>36</sup> bezeichnet, stellt in seinem Aufsatz Schulsituationen andeutende Textstellen der Hebräischen Bibel zusammen. Er zieht den Schluss, dass es Gruppen weiser Männer gegeben haben müsse, die »die heranwachsende männliche Jugend im Anschluss an die elterliche Zucht und über das zu Hause erreichte Mass der Einsicht und Charakterbildung hinaus durch professionelle Mitteilung der Früchte ihres Nachdenkens und ihrer reichen Erfahrung«<sup>37</sup> förderten und dafür bezahlt wurden. Solche Gruppen von Männern habe es bereits zur Zeit von König David gegeben (1. Chr 27,32). Aufgrund seiner Analyse spricht Klostermann vom Sprüchebuch als einem »Beleg dafür, dass in den altisraelitischen Schulen auf den höheren Stufen der Lehrer diktierte, was der Schüler schreiben sollte, und dass ebenso der Schüler in Schrift zu reproduzieren hatte, was ihm von den mündlichen Vorträgen des Lehrers im Gedächtnis geblieben war.«<sup>38</sup>

Auf die Problematik der Schlussfolgerungen Klostermanns wurde mehrfach hingewiesen. Nicht erst Golka hat gegen dessen Thesen und deren Rezeption durch spätere Autoren eingewandt, dass Klostermann derart intensiv Zuflucht suche »zu Konjekturen und Emendation des Textes, so daß dieser manchmal

---

34 Fox 1999, 1509.

35 Eine Zusammenstellung der zum Nachweis der Existenz von Schulen im alten Israel bisher herangezogenen biblischen Belege und der Einwände gegen sie gibt Ueberschaer 2007, 92–99.

36 Lang 1980, 104.

37 Klostermann 1908, 206.

38 A.a.O., 231.

kaum noch wiederzuerkennen ist.«<sup>39</sup> Bereits Hans-Jürgen Hermisson kritisierte Klostermanns Konjekturen und dessen Schlussfolgerungen aus den Textstellen, die einen größeren Deutungsspielraum zuließen.<sup>40</sup> Laut Whybray haben die biblischen Texte, die Klostermann u. a. als Belege für die Existenz einer Klasse professioneller Lehrer heranzog, keine ausreichende Beweiskraft.<sup>41</sup> Aufgrund seiner Analyse der bisher herangezogenen Textstellen und der (in der Hebräischen Bibel sehr generellen, nicht auf einen bestimmten Berufsstand bezogenen) Verwendung des Wortes חכם («weise») beurteilt er sowohl die bisherigen Erwägungen zur Existenz von (Weisheits- bzw. Schreiber-)Schulen wie auch die zu einem »Weisen«-Stand in Israel als nicht überzeugend.<sup>42</sup> Nach Whybray hat es in vorexilischer Zeit nur zwei Gruppen gegeben, die Unterricht erteilten: Propheten und Priester; ob diese auch Kinder unterwiesen, sei ungewiss.<sup>43</sup> Dass die biblischen Textstellen für den Nachweis einer Schule nicht aussagekräftig genug sind, meint auch Crenshaw: Die Belege zeigen nur deutlich die Existenz von literarisch gebildeten Personen zu einer frühen Zeit in Israel, weisen jedoch nicht auf den Ort hin, wo sich diese Personen die Bildung aneigneten.<sup>44</sup> David W. Jamieson-Drake zufolge reduziere auch die weiterhin bestehende Datierungsproblematik etlicher Bibeltexte ihre Beweiskraft in der Diskussion um die Entwicklung der israelitischen Staatsverwaltung (und die einhergehende Entwicklung israelitischer Schulen).<sup>45</sup>

Heinz-Josef Fabry entwickelt die Hypothese, dass religiöse Erziehung in der Patriarchenzeit ausschließlich in der Familie erfolgte, bevor im Königtum Israels dann ein Unterrichtswesen entstand, in dem Schüler Lesen, Schreiben und Weisheitssprüche lernten und Priester für die Weitergabe der religiösen Tradition verantwortlich waren. Die sogenannten »Kinderfragen« (Dtn 6,20–24; Ex 12,26 f.; 13,14–16; Jos 4,6 f.; 4,21–24) schließlich möchte er so interpretieren, dass die religiöse Belehrung der Kinder zur Zeit des frühen Exils wieder dem Vater übertragen wurde, weil die schulischen Systeme zu jener Zeit versagten.<sup>46</sup> Norbert Lohfink hingegen rechnet zwar mit einem Schulsystem in staatlicher

39 Golka 1994, 12.

40 Hermisson 1968, 118–120. In Anschluss an Hermisson räumt auch von Rad ein, dass »eine mehrfache sorgfältige Überprüfung« alttestamentlicher Aussagen bezüglich des israelitischen Schulwesens »ziemlich ergebnislos geblieben« sei (Rad 1982, 31).

41 Whybray 1974, 33.

42 A.a.O., 43 und 54.

43 A.a.O., 32; zudem gäbe es zwar dünne Hinweise darauf, dass Lehrer in einigen Fällen für die Königssöhne angestellt wurden, aber das hieße noch nicht, dass diese Ausbildung auch anderen zugänglich war (a. a. O., 33). Einen Überblick über die Forschungsdiskussion bis 1994 bezüglich der Annahme, dass Prophetenschüler eine Art von Schule bildeten, gibt Byrskog 1994, 56–62.

44 Crenshaw 1985, 604.

45 Jamieson-Drake 1991, 151.

46 Fabry 1982, 757 f.

Zeit, sieht die Weitergabe der *religiösen* Tradition zur selben Zeit aber vorrangig im familiären Bereich. Während er aus Dtn 6,4–9 folgert, dass diese Weitergabe hauptsächlich durch Nachahmung religiöser Praxis stattgefunden habe, indem Väter mit ihren Söhnen den Text des Deuteronomiums beständig gemeinsam rezitierten<sup>47</sup>, versteht Karin Finsterbusch Dtn 6,7 als Anweisung an die Eltern, ihren Kindern Gebote vorzusprechen (die jene dann nachsprechen sollten) und mit ihnen anschließend über diese Gebote zu reden. Hierzu habe auch die Beantwortung von Kinderfragen bezüglich des Gesetzes gehört (Dtn 6,20–24).<sup>48</sup>

Rainer Riesner hebt in seiner Dissertation hervor, dass in vorexilischer Zeit für Israel eine insgesamt familiäre Traditionsweitergabe wie auch Berufsvererbung typisch gewesen sei.<sup>49</sup> Erst durch Esras Forderung nach Torahkenntnissen jedes Israeliten (Esr 7,10.25; Neh 8,1) sei »ein Angebot elementarer Bildung« »für weitere Kreise« vonnöten gewesen.<sup>50</sup> Während Riesner hier von einer generellen »Demokratisierung und Intensivierung der Bildung«<sup>51</sup> spricht, ziehen André Lemaire, John J. Collins und David M. Carr eine mit und nach Esra stattfindende Konzentration der literarischen Bildung im Tempel in Betracht<sup>52</sup>, mit welcher auch die Entstehung von (Tempel-)Schulen einhergegangen sein könne.<sup>53</sup>

Dass in der Weisheitsliteratur nur wenige Bezüge zu Tempel, Priestern und Torah hergestellt werden, scheinere darauf hinzudeuten, »that some scribal schools flourished independently of the cult down to the Hellenistic period«.<sup>54</sup> So hätten die weisheitlichen Sprüche nach Lemaire und Collins ihren Ursprung zwar in der Volksweisheit, in der Gesellschaft, seien aber in der (vom Tempel unabhängigen) Schule gesammelt, niedergeschrieben und interpretiert worden. Dass die Sammlung und Überlieferung der weisheitlichen Tradition ohne die wesentliche Rolle der im Rahmen von Schulen tätigen Weisen und Schreibern stattgefunden habe, sei unvorstellbar.<sup>55</sup> Elisabeth Sevenich-Bax zufolge sprechen vor allem die jüngeren weisheitlichen Formen für eine nachexilische jüdische Schule, z. B. die Lehrrede im Sprüchebuch Kapitel 1–9 und die daran anknüp-

47 Lohfink 1983, 87 und 92.

48 Finsterbusch 2005, 35.

49 Riesner 1988, 106–108. Auch in nachexilischer Zeit sei die Weitergabe der religiösen Tradition durch den Vater und die Übernahme des väterlichen Berufs typisch gewesen: a. a. O., 107.

50 A. a. O., 129.

51 A. a. O., 163.

52 Lemaire 1990, 180; Collins 1997, 8 (mit Bezug auf 2. Chr 17,7–9; Dtn 33,10; 1 QS 5,2; CD 14,6b–8; 13,2–4; 1 QSb 3,22–27); Carr 2005, 169.

53 Collins 1997, 8.

54 A. a. O., 9.

55 Lemaire 1990, 175; Collins 1997, 5.

fenden Traditionen.<sup>56</sup> Indizien für eine schulische Institution seien vor allem textinterne Gründe, z. B. die Länge der Gedichte und deren Reflexionsniveau (beides setze Schriftlichkeit voraus), die aus einer Schulsituation zwischen Lehrer und Schülern entlehnte Sprache der Werbung der personifizierten Weisheit um Aufmerksamkeit ihrer Schüler und ihre Klage über deren Unaufmerksamkeit.<sup>57</sup>

Einige Verse des Sprüchebuches seien angeführt, die Aufschluss über den Ort der Weisheitsweitergabe zu geben scheinen. So deutet Spr 31 in den ersten Versen darauf hin, dass die Weitergabe von Weisheit ursprünglich in der Familie stattfand: »(1) (Dies sind die) Worte Lemuels, des Königs von Massa, die ihn seine Mutter lehrte: (2) Was, (mein) Kind, sollst du erfüllen, was? Die Worte Gottes. Erstgeborener, (die) sage ich dir, mein Sohn<sup>58</sup>, und was, du Sohn meines Leibes, und was, du Sohn meiner Gelübde? (3) Gib nicht den Frauen deine Kraft und (nicht) deine Wege denen, die Könige auslöschen.« In Spr 15,12 heißt es hingegen: »Nicht liebt es der Spötter, wenn man ihn zurechtweist; zu den Weisen geht er nicht.« Weiterhin wird in der von der Weisheit formulierten Selbstanzeige des Törichtigen Spr 5,12 ff. einleitend reflektiert: »Wie (sehr) habe ich Belehrung gehasst, und Zurechtweisung hat mein Herz verschmäht, und nicht habe ich auf die Stimme meiner Unterweiser gehört, und nicht habe ich mein Ohr zu meinen Lehrern geneigt.« Ist in diesen letzten Versen ausdrücklich von »Unterweisern« (Partizip Hifil zu ירה) bzw. »Lehrern« (Partizip Piel zu למד) die Rede, so wird unbefangene Lektüre hier einen Lehrbetrieb assoziieren (und nicht häusliche elterliche Ermahnung).

Fazit: Konkrete biblische Belege für die Existenz von Schulen in vorexilischer Zeit liegen nicht vor, jedoch begegnen speziell in der Weisheitsliteratur Formen, die einer Schulsituation entlehnt sind. Zudem wird im Sprüchebuch Belehrung durch Unterweiser/Lehrer reflektiert – beides spricht für das Vorhandensein zumindest von nachexilischen Schulen.

56 Sevenich-Bax 2003, 64. Auch Collins 1997, 37 f., zufolge kann Spr 1–9 besser als Produkt einer Schulinstruktion denn als das einer häuslichen Unterweisung gelten. Zur Datierungsproblematik des Sprüchebuches s. z. B. Scoralick, Ruth: Sprüchebuch / Sprichwörter. In: LThK 9 (2009) 885 f.: Während einzelne Sprüche möglicherweise aus vorstaatlicher Zeit stammen, erfolgte die Komposition des Buchrahmens (1–9; 31) etwa im 4. Jahrhundert v. Chr.

57 Sevenich-Bax 2003, 65 f. Sie weist auf die Anrede בן («mein Sohn») schon in Spr 1,8.10.15; 2,1; 3,1.11.21; 4,1.10.20; 5,20; 6,1.3.20; 7,1.24; 8,32 und die Nennung des אב («Vater») in Spr 1,8; 4,1; 6,20 hin, die nicht nur im Familien-, sondern auch im Lehrer-Schüler-Verhältnis Verwendung fanden (a. a. O., 66), sowie zudem auf die Spruchform des Parallelismus membrorum, der »von einer elaborierten Sprachverwendung [zeuge], wie sie eher für die Schule als für den Volksmund typisch sein dürfte« (a. a. O., 68).

58 Übersetzung von V. 2a nach der LXX. Der hebräische Kurztext («Was, mein Sohn») scheint korrupt (vermutlich ein Zeilensprung), da dem מן hier der Bezugspunkt (LXX: τηρήσεις) fehlt.



### 1.1.2 Archäologische Belege

In der Diskussion um Schulen in vorexilischer bzw. vorhellenistischer Zeit scheint auch die Archäologie keine Klarheit schaffen zu können. Zwar wurden diverse Ostraka und Inschriften (fragmente) in Judäa entdeckt<sup>59</sup>, ihre Interpretation wird jedoch ebenso kontrovers diskutiert wie die Textstellen der Hebräischen Bibel.

Nach seiner Auswertung einzelner Inschriften aus vorexilischer Zeit bezeichnete Lemaire deren bisherige Dokumentation als »très pauvre et très fragmentaire«.<sup>60</sup> Innerhalb der Funde meint er dennoch, Übungen ausfindig machen zu können, die im Wesentlichen dem Elementarunterricht entstammen, in dem Lesen, Schreiben, Rechnen und Zeichnen auf billigen Materialien (Stein, Gips, Ton) gelernt wurde. Analog zu Ägypten seien diese Materialien für den Anfängerunterricht, die teureren Materialien Papyrus oder Leder im Fortgeschrittenenunterricht verwendet worden. Aufgrund des relativ feuchten Klimas in Palästina bestünden allerdings nur wenig Chancen, eines Tages Schulübungen von fortgeschrittenen Schülern auf Papyrus zu finden.<sup>61</sup> Er schlussfolgert, dass man zwischen drei verschiedenen Schulformen im vorexilischen Palästina unterscheiden müsse: einer Schule in der Hauptstadt (Jerusalem oder Samaria), regionalen Schulen in den großen Zentren (Lakisch und evtl. Hebron) und lokal gelegenen Schulen in den königlichen Hochburgen (Arad, Qadesch-Barnea, Kuntilat-Ajrud).<sup>62</sup> Dabei gesteht er zu, dass diese Schulen sicherlich nicht die gesamte Zeit über eine gleich bedeutende Rolle gespielt haben, was sich auch an der Verbreitung von Inschriften seit dem 1. Jahrtausend bis zum Exil zeige: Während es zu Beginn sicherlich nur wenige Schulen gegeben habe, sei die Schriftlichkeit im jüdischen Königreich ab dem 8. Jahrhundert so weit verbreitet gewesen, dass sie sich ohne die Annahme der Existenz von Schulen schwer erklären ließe.<sup>63</sup>

Nach einer erneuten Prüfung der epigraphischen Funde meldeten Menahem Haran und Emile Puech Bedenken an, ob die Belege tatsächlich aus einem Ausbildungskontext stammen; u. a. seien nicht alle Alphabete als Schulübungen zu interpretieren.<sup>64</sup> Während Puech die Existenz von Schulen nicht vollkommen bestreitet und explizit auf die beachtenswerte Gleichförmigkeit vieler Inschrif-

---

59 S. die umfangreichen Darstellungen der archäologischen Funde von Renz, Johannes/Röllig, Wolfgang; Handbuch der althebräischen Epigraphik, Band I–III. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1995, 2003.

60 Lemaire 1981, 84.

61 A.a.O., 32 f.

62 A.a.O., 49; vgl. Lohfink 1983, 86.

63 Lemaire 1990, 170–172.

64 Haran 1988, bes. 85–91; Puech 1988.

ten in Buchstaben und Schrift hinweist<sup>65</sup> – was laut Crenshaw, Collins und Graham I. Davies auf die Arbeit gut ausgebildeter Schreiber und die Existenz von Schreibstandards hinweist<sup>66</sup> –, meint Golka, dass all die Funde ebenso wie einer Schule auch gut »dem Privatunterricht nach dem Famulussystem entstammen« können, in dem der Lehrer sich seine Nachfolger wie Lehrlinge durch Beteiligung an seiner Arbeit heranzog. Er urteilt: »Wäre all dieses Material an einem Ort, besonders in Jerusalem, gefunden worden, sähe die Beweislage schon ganz anders aus.«<sup>67</sup> Beim heutigen Stand der Ausgrabungen in Palästina müsse man mehr erwarten können, »hätte es Schulen zur Zeit der Monarchie gegeben«.<sup>68</sup>

Der mittlerweile wachsende Korpus an epigraphischem Material lässt laut Davies keinen Zweifel mehr an der Existenz von Schulen.<sup>69</sup> Zwar bestreitet Davies ein so weitgestreutes Ausbildungssystem, wie Lemaire es konstruiert hat – hierfür gebe es keine hinlänglichen Beweise; formelle Unterweisung habe es möglicherweise nur in den Hauptstädten und in den von der Hauptstadt abhängigen administrativen Zentren gegeben –, er zieht jedoch in Erwägung, dass es eine Form von Schulen in den jüdischen Dörfern gegeben haben könnte, die von einem oder mehreren der Dorf-Ältesten geleitet wurde.<sup>70</sup>

Fazit: Da von einem geringen Materialumfang heute nicht mehr die Rede sein kann<sup>71</sup>, wird von einer in den verschiedenen Zeiten der Geschichte des Volkes zunehmend breiteren Lese- und Schreibkompetenz auszugehen sein, welche erlernt werden musste. Die Orte dieses Lernens könnte man als »Schulen« bezeichnen.

### 1.1.3 Analogieschlüsse

Aufgrund der unsicheren innerisraelitischen Quellenlage werden in der Forschung oftmals die Schultraditionen der Israel umgebenden Staaten und Völker betrachtet, um aus ihren Entwicklungen und Errungenschaften analoge Aussagen für Israel treffen zu können. Die außerisraelitischen Schulformen spielen also eine erhebliche Rolle in der Forschungsdebatte um die Existenz von Schulen im antiken Judentum.

Für Mesopotamien und Ägypten kann aufgrund vorliegender Textfunde bereits für kurz vor der Wende vom 3. zum 2. Jahrtausend v. Chr. die Existenz eines

65 Puech 1988, 197 und 201.

66 Crenshaw 1998, 106; Collins 1997, 8; Davies 1995, 202.

67 Beide Zitate: Golka 1994, 17 Anm. 19.

68 A.a.O., 16.

69 Davies 1995, 209.

70 A.a.O., 211.

71 Vgl. Anm. 59.

Schulbetriebes als erwiesen gelten. Die wichtige Rolle, die die Schule in Ägypten spielte, stellte Hellmut Brunner (»Altägyptische Erziehung«) heraus. Auch für Mesopotamien ist die Existenz von Schulen aufgrund der vielen entdeckten Schulübungen bestätigt.

Während Lehrlinge in Ägypten nach Zusammenbruch des Alten Reiches in den großen Verwaltungsbüros und Tempelskriptorien erst in kleinen Gruppen unterrichtet, als Fortgeschrittene dann als Famuli einem Beamten oder Priester zugeordnet wurden<sup>72</sup>, gab es in Mesopotamien zur gleichen Zeit bereits Lehrer, die ihre aus langjähriger Erfahrung erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse in verschiedensten Bereichen<sup>73</sup> in einer schulischen Institution an ihre Schüler weitergaben.<sup>74</sup>

Die mit Analogieschlüssen arbeitende Forschung besagt: So, wie es Schulbetriebe in Ägypten und Mesopotamien gab, müsse es zur gleichen Zeit ähnlich in Israel ausgesehen haben.<sup>75</sup> Dies wurde vor allem für die Königszeit (um 1000 bis 721 bzw. 587 v. Chr.) postuliert. Auch hier kamen die massivsten Einwände von Whybray und Golka: Ein Analogieschluss, der die Gegebenheiten des vor-exilischen Israels/Judas gleichsetzt mit denen Ägyptens oder Mesopotamiens derselben Zeit, basiere auf einem Trugschluss: »Während wir in Ägypten im MR [= Mittleren Reich], NR [= Neuen Reich] und in der Spätzeit ein hochentwickeltes Weltreich vor uns haben, steht Israel zur Zeit Davids und Salomos erst ganz in den Anfängen. D. h., die Einrichtungen, die sich zur gleichen Zeit in Ägypten nachweisen lassen, dürfen in Israel auf gar keinen Fall ohne ausdrückliche Belege angenommen werden.«<sup>76</sup> Mithilfe eines soziologischen Vergleichs sei laut Golka aber ein Weiterkommen an diesem Punkt möglich: »Haben zwei Gesellschaften einen ähnlichen Entwicklungsstand, so ergeben sich plötzlich viele Analogien.«<sup>77</sup> Beispielhaft hierfür sei der Vergleich von Israel mit dem Alten Reich Ägyptens (ca. 2700 – 2200 v. Chr.): Laut Brunner war im Alten Reich Ägyptens als Schulform das Famulussystem maßgeblich.<sup>78</sup> Üblich war, dass der Sohn den Beruf des Vaters ergriff. In einem solchen (Generationen-)

---

72 Assmann 2000, 141.

73 Waetzoldt 1989, 34, nennt hier: »Beherrschung aller sumerischen Vokabulare, der Verwaltungssprache, der juristischen Phraseologie, des Briefschreibens, Erstellens von Abrechnungen und der Landvermessung. Hinzu kommen das Spielen mehrerer Musikinstrumente, Gesang und die Kenntnis der literarischen und religiösen Texte und der Königsinschriften.«

74 A.a.O., 33 f. Eine Einführung in das babylonische und ägyptische Schul- und Bildungswesen gibt Ueberschaer 2007, 61 – 87.

75 Fox 1999, 1509. So sagt z. B. Hermisson 1968, 122, hinsichtlich israelitischer Schulen für angehende Beamte, dass es »schlechterdings unvorstellbar ist, daß zwar die Stadtstaaten (wie Ugarit) eine solche Institution besessen haben, nicht aber die israelitischen Königreiche«.

76 Golka 1994, 18; vgl. Whybray 1974, 38 f.

77 Golka 1994, 18.

78 Brunner 1957, 10 f.

System könne Golka zufolge (gegen von Rad, der aus dem Vorhandensein einer Schrift folgert, es müsse Schulen gegeben haben, in denen das Schreiben gelehrt wurde<sup>79</sup>) auch Lesen und Schreiben gelernt worden sein. Demnach habe es hier keines (institutionalisierten) Schulbetriebes bedurft.<sup>80</sup> Ähnlich argumentiert Golka nun auch für Israel: Aufgrund des soziologischen Vergleichs ergebe sich, dass im Ersten Testament deshalb nirgends eine Schule erwähnt wird, weil es keine gab. Die Erziehung lag vollkommen in der Hand des Vaters. Und für den Fall, dass ein israelitischer Sohn ausnahmsweise einen anderen Beruf als den des Vaters ergreifen wollte oder sollte, scheine es analog zu Ägypten auch in Israel ein Famulussystem gegeben zu haben – eine mögliche Interpretation von 1.Sam 1 sei, dass darin beschrieben wird, wie Samuel in Elis Haus kommt, um ausgebildet zu werden.

Laut Jamieson-Drake ist das einfache Schriftsystem Judas mit den anspruchsvollen Hieroglyphen- und Keilschriften der beiden anderen Staaten nicht vergleichbar. Kenntnisse der hebräischen Schrift konnten in einer vergleichsweise kurzen Zeit von einer Person an eine andere weitergegeben werden – »[s]chools would hardly have been necessary, unless other skills that demanded an educational setting were being taught alongside literacy«. Wenn es jüdische Schulen gegeben hätte, müssten sie sich von denen Ägyptens und Mesopotamiens sehr unterschieden haben.<sup>81</sup>

Gegen das Argument, Israel sei viel unbedeutender als seine Nachbarstaaten gewesen und könne somit nicht mit ihnen verglichen werden, wendet Riesner ein, dass hierbei übersehen werde, »daß Jerusalem die Hauptstadt eines Reiches war, das unter David und Salomo durchaus zu den altorientalischen Großmächten zählte. Das machte eine sehr spezialisierte Schreiberausbildung zur Notwendigkeit.«<sup>82</sup> Zudem habe es für die Belange der Reichsverwaltung nicht mehr genügt, »nur Lesen und Schreiben zu beherrschen. Es war nötig, in verschiedenen Sprachen zu korrespondieren, Listen zu führen, Annalen abzufassen usw. Diese Vielfalt von Aufgaben erforderte eine größere Zahl von spezialisierten Beamten, für deren Ausbildung der väterliche Unterricht nicht mehr auslangte. Solche differenzierten Kenntnisse konnten nur in einer Schule effektiv weitergegeben werden.«<sup>83</sup>

Laut Crenshaw müsse zudem bedacht werden, dass sich Staaten nicht in derselben Geschwindigkeit entwickeln, insbesondere dann nicht, wenn die Erfahrungen der einen Nation die Entwicklung der anderen begünstigen können. Die relativ einfache israelitische Kultur habe von dem engen Kontakt mit dem

79 Rad 1982, 31.

80 Hierzu und zum Folgenden: Golka 1994, 18 f.

81 Jamieson-Drake 1991, 153 f.

82 Riesner 1988, 158.

83 Ebd.

bereits entwickelten ägyptischen Schulsystem profitieren und schnelle Fortschritte machen können.<sup>84</sup> Schwerlich sei anzunehmen, dass die Ausbildung von Schreibern, eine wichtige Aufgabe für den Staat, vollkommen in den Händen der Familie gelassen wurde.<sup>85</sup>

Carr betont zudem die Parallelen, die nicht nur zwischen mesopotamischen und israelitischen Gesetzes- und Vertragstraditionen, sondern auch den Mythen beider Völker bestehen (Atrahasis, Gilgamesch, Enuma Elisch, Parallelen der Mose-Geschichte zum Sargon-Epos, mesopotamische Analogien zum zweiten Schöpfungsbericht). Sie machen laut Carr den Einfluss mesopotamischer bzw. sumerisch-akkadischer Traditionen auf das syrisch-palästinische Gebiet deutlich.<sup>86</sup> Ägypten wiederum habe seit früher Zeit viele politische und wirtschaftliche Kontakte zu Kanaan/Israel gehabt, von Handelsbeziehungen bis hin zur Oberherrschaft über Syrien-Palästina. Die intensiven Kontakte zwischen den beiden Gebieten werden nicht nur in biblischen Texten angedeutet, auch wurden in Israel verschiedenartige Beispiele ägyptischer Ausbildungstexte (praktische mathematische Übungen) entdeckt, welche ägyptischen Einfluss auf die israelitische Ausbildung, zumindest im mathematischen Bereich, anzeigen.<sup>87</sup> Insgesamt spricht sich Carr dafür aus, dass es in Israel/Judäa (ebenso wie in großen Teilen Mesopotamiens und Ägyptens) weder Schulen im heutigen Sinne noch eine verbreitete Schriftlichkeit gegeben habe, sondern eine Praxis, in der das Schreiben und Lesen in einer Art Lehre oder Ausbildung an eine geringe Anzahl von Personen weitergegeben wurde.

Fazit: Die Bildungseinrichtungen (zunächst im Famulus-, dann auch in institutionalisierten Schulsystemen) seiner Nachbarstaaten wird Israel gekannt und – in welcher Form auch immer – von ihnen übernommen haben. Hierfür spricht neben den intensiven Kontakten Israels/Judäas zu den Kulturen Ägyptens und Mesopotamiens auch die für den Staat notwendige Ausbildung von Schreibern und Beamten.

#### 1.1.4 Jüdische Bildungsorte in hellenistischer Zeit

Nach der Eroberung Palästinas durch Alexander den Großen wurde das jüdische Volk durch die griechische Wirtschaft, Politik und Kultur beeinflusst. In griechischer Sprache wurde miteinander verhandelt, wurden Gesetze erlassen und Verträge geschlossen. Griechische Mode, Bildung, Philosophie, soziale Organi-

---

84 Crenshaw 1985, 609 f.

85 Collins 1997, 6 f.

86 Carr 2005, 60 f.

87 A.a.O., 84 f., mit Beispielen biblischer Texte.

sation und Architektur fanden ihren Weg nach Palästina.<sup>88</sup> Neben dem Schulbetrieb verschiedener philosophischer Strömungen existierten in hellenistischer Zeit auch allgemeinbildende Einrichtungen. In den griechischen Schulen erhielt die Jugend »traditionelle griechische Bildung und Lebensform«.<sup>89</sup> Schlüsselbegriff dieser Bildung ist die *παιδεία*. Diese bezeichnet im Hellenismus nicht mehr nur eine auf das Kind (*παῖς*) angewandte Technik der Erziehung, sondern auch »das Ergebnis jener erzieherischen Bemühung«, den »Zustand eines voll entwickelten Geistes, der alle seine Möglichkeiten entfaltet hat, dem des Menschen, der wahrhaft Mensch geworden ist«.<sup>90</sup> *Παιδεία* ist das, was die Griechen zu einer Einheit macht: das gemeinsame Ziel, die gleiche Erziehung zu bekommen. Hierfür bauten sie in ihren eroberten Gebieten Erziehungsstätten, Elementarschulen und Gymnasien auf.<sup>91</sup>

Die eigentliche *παιδεία* begann mit dem vollendeten siebten Lebensjahr, mit dem ein griechisches Kind in die Schule geschickt wurde.<sup>92</sup> Dort besuchte es sieben Jahre lang den Elementarunterricht, der Lesen, Auswendiglernen, Schreiben und Rechnen umfasste (hierüber geben entdeckte Papyri, Täfelchen und Ostraka, die als Übungen und Schülerhefte identifiziert werden können, Aufschluss). Inhaltlich spielten vor allem die literarischen Klassiker (u. a. Homer, Hesiod, Orpheus) eine Rolle. Es schloss sich die meist einjährige Ephebie an, die ursprünglich der militärischen Erziehung, in hellenistischer Zeit dann vor allem der körperlichen Erziehung diente und »den äußeren Rahmen für die höhere Bildung in Rhetorik und Philosophie« bildete.<sup>93</sup> Da die Schüler aufgrund ihres weitgesteckten Lernprogramms (Literatur, Rhetorik, Philosophie, Naturwissenschaften etc.) kein sehr hohes Niveau erreicht zu haben scheinen, widmeten sie sich im Anschluss weiteren Studien (*μαθήματα*) in Rhetorik und/oder Philosophie.<sup>94</sup>

88 Haag 2003, 104 f.; Frevel 2008, 695.

89 Hengel 1988, 122.

90 Marrou 1977, 191 f.

91 A. a. O., 192 f. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass sich aufgrund der Unterrichtskosten »sicherlich nur ein kleinerer Teil der Bevölkerung eine längere Ausbildung der Kinder leisten« konnte (Baumgarten 2006, 93). Inwieweit Mädchen und Frauen zu dieser Bildung zugelassen wurden, sei unklar (a. a. O., 98 – 100).

92 Hierzu und zum gesamten Absatz, wenn nicht anders angegeben: Marrou 1977, 198, 214, 273, 288 f., 311 – 314.

93 Baumgarten 2006, 68.

94 Marrou 1977, 199 und 359. Philosophieunterricht wurde in drei Formen erteilt: (1) öffentlicher Unterricht in Schulen, die von einem Meister gegründet und von Schülern fortgeführt wurden, (2) in eigener Verantwortung unterrichtende Lehrer, (3) Wanderphilosophen, »die sich unter freiem Himmel auf öffentlichen Plätzen oder an einer Straßenecke an eine Hörschule wenden, welche Zufall und Neugier vor ihnen versammelt« (a. a. O., 390 – 392; Zitat: 391).

Während für das ptolemäische Ägypten aufgrund vieler Papyrifunde die Existenz von privaten Elementarschulen und Gymnasien in den Städten sowie auch in größeren Dörfern belegt ist, wurde in Jerusalem erst 175 v. Chr. ein Gymnasium errichtet. Martin Hengel hält es jedoch für wahrscheinlich, dass es bereits vor 175 v. Chr. eine griechische Schule in Jerusalem gegeben hat.<sup>95</sup>

Auf die Einführung des griechischen Gymnasiums in Jerusalem reagierte die jüdische Seite laut Benedict T. Viviano (*The Eerdmans Dictionary of Early Judaism*, 2010) mit der Einrichtung eigener Schulen.<sup>96</sup> Während sich »primary schools« laut Viviano erst später entwickelt haben (nur wenige Belege weisen in die Zeit vor dem 1. Jahrhundert n. Chr.), bestätige Sir 51,23 die Existenz einer »Jewish secondary school (*bêt midraš*)« im 2. Jahrhundert v. Chr. »The Jewish school was the equivalent of the Greek gymnasium, with students living in intimacy with their master and learning both theory and practice. Boys aged ten to thirteen years began studying the oral Torah, both midrash (commenting on a continuous text) and Mishnah (studying texts arranged topically).« Belege für diese konkreten Angaben führt Viviano nicht an. Bis zur Tempelzerstörung 70 n. Chr. habe solche jüdische Bildung in den Säulengängen (»porticoes«) des Tempels sowie (auch noch nach der Tempelzerstörung) in Schulräumen in oder neben Privathäusern (mit Hinweis auf Sir 51,23) stattgefunden. Seit dem 1. Jahrhundert n. Chr. habe die Synagoge ihre vorrangigen Funktionen in Unterricht und Gottesdienst, im Studieren und Lehren der Torah gehabt.

Von einer wichtigen Rolle der Synagogen bei der Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten an die jüngeren Generationen geht auch Riesner aus: Ihm zufolge erforderte die (spätestens in nachmakkabäischer Zeit einsetzende) Einrichtung von Synagogen, die mit der Konfrontation des Judentums mit dem Hellenismus einhergegangen sei, als Pendant die Einrichtung jüdischer Schulen, denn bevor ein Gottesdienst abgehalten werden konnte, in dem gelesen und gepredigt wurde, musste beides gelernt werden.<sup>97</sup> Riesner folgert: »Aus den Erfordernissen des Synagogengottesdienstes entstand so eine Art von »Volks-hochschule«, die direkt in oder an der Synagoge angesiedelt war; in der rabbinischen Literatur würden die Ausdrücke בית המדרש (»Lehrhaus«) und בינה הכנסה

95 Hengel 1988, 122 und 191.

96 Zum gesamten Absatz: Viviano 2010, 561 – 563.

97 Riesner 1988, 130, 151, 176; nach archäologischen Funden dürften die Synagogen vor 70 n. Chr. meistens »kleinere Haussynagogen« gewesen sein (a. a. O., 136). Viviano 2010, 561, datiert früher: Das Dekret des persischen Königs (Esr 7,25) zeige, auch wenn es nicht historisch sei, den Beginn »of synagogue worship, targum, and midrash« an. Neutestamentliche Angaben und Aussagen von Philo und Josephus zeigen laut Riesner 1988, 136 f. und 142, dass Synagogen im 1. Jahrhundert n. Chr. weit verbreitet und die synagogale Versammlung am Sabbat fester Brauch waren.

(»Synagoge«) »manchmal in einer Weise austauschbar verwendet, die auf eine Identität der Räume schließen lässt.«<sup>98</sup>

Auf den Tempel als wesentlichen Bildungsort im frühen 2. Jahrhundert v. Chr. weist Lemaire hin: »the Jerusalem temple was not only the cultic center of the Jewish nation, it was also the main center of Jewish teaching.«<sup>99</sup> Carr meint, in den frühesten Schichten der Henoch-Tradition (3./2. Jahrhundert v. Chr.) wie auch in anderen pseudepigraphischen Schriften sei eine Konzentration von jüdischer Bildung und Schreibertätigkeit auf verschiedene priesterliche Gruppen vorausgesetzt, die in einem eher familiären Kontext mündlich oder schriftlich ausgebildet wurden.<sup>100</sup> In Zusammenhang mit dieser priesterlich-elitären Bildung stand möglicherweise die Ausbildung zum Schriftgelehrten. Nach Hengel habe sich der Stand der ספרים bis spätestens 200 v. Chr. herausgebildet.<sup>101</sup> Hengel geht davon aus, dass es Schreiberschulen gab, die zunächst an den Tempel gebunden und damit primär Leviten und Priestern vorbehalten waren. Neben der Priesterklasse seien vermutlich »auch aristokratische Laien [...] zur Ausbildung an diesen Schreiberschulen zugelassen« worden; als Beispiel könne der Verfasser des Koheletbuches gelten.<sup>102</sup>

Collins zieht in Erwägung, dass es neben den Priestern und Leviten zur Zeit des Zweiten Tempels weise Männer gab, die in einem בית מדרש ihre eigene Lehre unterrichteten.<sup>103</sup> In einem solchen Zusammenhang könnten das Sprüchebuch sowie das Koheletbuch entstanden sein. Das hebräische Wort קהלה leitet sich von dem Verb קהל (»versammeln«) ab, welches sich im Koheletbuch (Koh 1,1.2.12; 7,27; 12,8 – 10) statt auf ein Sammeln von Sprüchen eher auf das Versammeln eines Hörerkreises bezieht. Kohelet könnte dann etwa mit »Versammlungsleiter« übersetzt werden.<sup>104</sup> Welche Menschen Kohelet versammelte, bleibt fraglich. Auch Ort und Methode seines Unterrichts sind ungewiss.<sup>105</sup> Dass es sich bei

98 Riesner 1988, 152, mit Hinweis u. a. auf j. Mo'ed Qatan 81d; j. Baba Qamma 60b. In späterer Zeit sei eine räumliche Trennung von Lehrhaus und Synagoge erfolgt (ebd.).

99 Lemaire 1990, 180.

100 Carr 2005, 202 – 206.

101 Hengel 1988, 144 f.: Die Schriftgelehrten werden als Stand explizit erstmals bei Antiochos III. genannt (Ant. 12,142; vgl. 11,128); ihre große Zeit liege in den 200 Jahren zwischen Esra (398 v. Chr.) und Ben Sira. Zur näheren Bestimmung des Schreiberstandes. Schams, Christine: Jewish scribes in the Second-Temple Period (JSOT.S 291). Sheffield: Sheffield Academy Press, 1998.

102 Hengel 1988, 144 f.

103 Collins 1997, 37.

104 Kaiser 1998, 158 f.; Lohfink 1998, 21.

105 Die Interpretationen des Epilogverses Koh 12,9, der berichtet, dass der weise Kohelet das כח Wissen lehrte, gehen auseinander: Während Lohfink 1998, 21 f., כח mit »Volk« übersetzt und folgert, Kohelet habe öffentlich auf dem Marktplatz gelehrt, macht Kaiser 1998, 159, darauf aufmerksam, dass כח auch »zur Bezeichnung einer unbestimmten Menge« verwendet wird.



seiner Person um einen im 3. Jahrhundert v. Chr. wirkenden Weisheitslehrer handelt, wird jedoch in der Forschung allgemein anerkannt. Da Kohelet in seiner Lehre nicht die priesterliche Torah verkündet, sondern sich seine Weisheit vor allem durch persönliche Erfahrungen auszeichnet, sei davon auszugehen, dass er nicht zur Priesterklasse oder zu den Leviten zählte und somit einer anderen Art von Lehrern zugerechnet werden könne.<sup>106</sup>

Zu diesen Weisheitslehrern wird auch Ben Sira gezählt (s. u. Kap. 1.1.5). Seine literarische Wirksamkeit wird aufgrund der Zeitangabe im Vorwort der griechischen Übersetzung des Sirachbuches (0,27 – 30) und der Betrachtung des historischen Kontextes gemeinhin zwischen 190 und 180/175 v. Chr.<sup>107</sup> in Jerusalem<sup>108</sup> verortet. Die Zeitangabe in den Prologversen wird weithin als authentisch angesehen. Aus ihnen ist zu schließen, dass der griechische Übersetzer im Jahr 132 v. Chr.<sup>109</sup> nach Ägypten übersiedelte und dort eine griechische Übersetzung des Sirachbuches anzufertigen begann. Nimmt man eine (leibliche) Enkelschaft des griechischen Übersetzers an und rechnet zwei Generationen zurück (so Marböck<sup>110</sup>), gelangt man zu einer Wirksamkeit Ben Siras im ersten Viertel des 2. Jahrhunderts v. Chr.<sup>111</sup>

Aus dem Buch selbst ergibt sich eine relativ eindeutige zeitliche Eingrenzung nach vorn: Da es keine Hinweise auf die im Jahr 175 v. Chr. durch die Verdrängung Onias III. (des Nachfolgers des Hohenpriesters Simeon II.) ausgelösten außenpolitischen und innenpolitischen Konflikte enthält, ebenso nicht auf die Krise der 160er Jahre – Tempelentweihung 169 und Zwangshellenisierung ab 168 v. Chr. durch den Seleukidenkönig Antiochos IV. Epiphanes (175 – 164 v. Chr.) sowie den sich anschließenden Freiheitskampf der Makkabäer –, wird eine Entstehungszeit des Buches nach 175 v. Chr. ausgeschlossen.<sup>112</sup> Möglicherweise lassen die Aufforderungen an die Zadokiden in Sir 45,25 f. und 50,22 – 24

106 Collins 1997, 37; Lohfink 1998, 21.

107 Ueberschaer 2007, 36; Kaiser 2005, 131 f.; Schreiner 2002, 8; Gilbert 1984, 291.

108 Die Angabe der Herkunft Ben Siras aus Jerusalem (Sir 50,27 LXX) ist zwar nur in der griechischen Übersetzung überliefert, doch kann angenommen werden, dass bekannt war, wo der weise Buchautor lebte, dessen Werk immerhin die Diaspora in Alexandrien erreichte. Zudem wird Ben Sira sich in keiner anderen Stadt als derjenigen, in der sich die Weisheit selbst niedergelassen hat (Sir 24,11 LXX), seiner Lehre gewidmet haben.

109 In 0,27 f. ist die Rede vom 38. Jahr des Königs Euergetes, der für gewöhnlich mit Ptolemaios VII. Euergetes II. identifiziert wird: Kaiser 2005, 126; Marböck 2008, 413; Wagner 1999, 31.

110 Marböck 2000, 310.

111 Zu wenig beachtet wird bei dieser These, dass sich der griechische Übersetzer nirgends selbst als (leiblicher) Enkel bezeichnet und das griechische πάππος (Sir 0,7) nicht nur den (leiblichen) Großvater bezeichnen, sondern auch »Ahn«, »Vorfahr« – evtl. im übertragenen Sinn – bedeuten kann (vgl. Zöckler 1891, 257; Toy/Lévi [»Date«]).

112 Kaiser 2005, 131; Schrader 1994, 116; vgl. Reiterer 2006, 1. Anspielungen auf die Religionsverfolgung finden sich evtl. in den sekundären Zusätzen (s. Kap. 1.2.2.3) Sir 4,28; 36 (G: 33/36).

erahnen, dass sich die Auseinandersetzungen zwischen konservativ denkenden und hellenistisch gesinnten Priesterkreisen anbahnten.<sup>113</sup> Auch die Verse 7,4–6 könnten als Hinweis auf die politische Situation unter Onias III. betrachtet werden, der nicht in der Lage war, den Streit der Parteien und den Einfluss der reichen Tobiaden zu steuern<sup>114</sup> (vgl. 10,19–24; 36,2 f.).

Bei einer Eingrenzung des Zeitfensters nach hinten wird vor allem auf den in Sir 50,24a genannten »Simeon« hingewiesen, der, so die allgemeine Meinung, mit dem von ca. 215 bis 196 v. Chr. amtierenden Hohenpriester Simeon II. zu identifizieren sei<sup>115</sup>; sein Tod schein hier bereits vorausgesetzt<sup>116</sup>.

Damit ergäbe sich ein grober zeitlicher Rahmen von 196 (bzw. wenn man den Beginn von Ben Siras Tätigkeit nicht sofort nach dem Tod Simeons sucht: gegen 190) bis 175 v. Chr. Doch ist bei einer zeitlichen Eingrenzung die Entstehungsgeschichte des Buches zu bedenken, die sich möglicherweise über mehrere Jahr(zehnt)e hinzog (s. u. Kap. 1.2.2.1): Man muss sich »vor Augen halten, daß es sich beim Sirachbuch nicht um ein innerlich zusammenhängendes Ganzes, sondern um eine Sammlung ursprünglich selbständiger literarischer Einheiten handelt«.<sup>117</sup> Eine genaue Datierung des Buches und seiner Inhalte ist daher sehr unsicher. Die Verse über den Hohenpriester Simeon könnten zu den letzten Notizen Ben Siras gehören und der Großteil der Texte bereits wesentlich früher entstanden sein.

Zuletzt sei hinsichtlich jüdischer Bildungsorte in hellenistischer Zeit auf die in den Höhlen von Qumran entdeckte Bibliothek hingewiesen. Die Handschriften vom Toten Meer geben »authentische Einblicke in religiöses Lernen von Juden zur Zeit des Zweiten Tempels«.<sup>118</sup> Aus verschiedenen Qumrantexten folgern Annette Steudel und David M. Carr, dass die männlichen Mitglieder der qumranischen Gemeinschaft nach der Vollendung des zehnten Lebensjahres eine religiöse Unterweisung erhielten, welche vor allem die heiligen Schriften

113 Kaiser 2005, 132.

114 Hengel 1988, 245. Dagegen Schrader 1994, 111: Das Buch an sich enthalte »in seiner ursprünglichen Fassung keine konkreten zeitgeschichtlichen Anspielungen«.

115 Gilbert 1984, 291; Fritzsche 1859, XVI; Kaiser 2005, 131; zur Amtszeit Simeons II. s. Frevel 2008, 694. Einen anderen, innerhalb der Forschungsliteratur m.E. bisher nicht weiter verfolgten Weg zur Bestimmung des Buchentstehungszeitraumes schlagen Otto Zöckler und Hermann L. Strack ein, indem sie den genannten »Simeon« nicht mit Simeon II., sondern mit Simeon I. (um 290 v. Chr.) identifizieren (Zöckler 1891, 257 f.; etwas vorsichtiger: Strack Kommentar 1898, 160).

116 Kaiser 2005, 131.

117 Schrader 1994, 110. Schrader weiter: »Es muß also zwischen dem Datum der Herstellung dieser Sammlung [...] und dem der Abfassung der einzelnen Einheiten unterschieden werden.« (ebd.; vgl. Kap. 1.2.2.1)

118 Steudel 2005, 99; etwas vorsichtiger Carr 2005, 219: Es dürfe nicht zu schnell angenommen werden, dass die Texte die Realitäten der Qumrangemeinschaft korrekt darstellen würden.

(insbesondere die Torah) beinhaltetete.<sup>119</sup> Bei der Unterweisung ginge es vor allem um ein Auswendiglernen der wichtigsten Texte.<sup>120</sup> Aufgrund der Fülle von Begriffen aus dem Kontext »religiöses Lernen« könne von einem hervorgehobenen Interesse Qumrans an religiösem Lernen gesprochen werden.<sup>121</sup>

Für das übrige Judentum kann erst in späterer Zeit von einer relativ einheitlichen Ausbildung von Kindern und Jugendlichen ausgegangen werden. Das Einsetzen allgemeiner jüdischer Bildungsbemühungen in vorhasmonäischer Zeit überliefern zwei Traditionen: Im Jerusalemer Talmud heißt es, Simeon ben Schetach, Sanhedrinpräsident zur Regierungszeit von Alexander Jannaeus (103 – 76 v. Chr.), habe angeordnet, dass Kinder zur Schule gehen (j. Kethuboth 8.32c). Eine Tradition des Babylonischen Talmuds hingegen überliefert, dass erst Joschua ben Gamala, Hoherpriester von 63 bis 65 n. Chr., eingeführt habe, dass in jedem Bezirk und in jeder Stadt Lehrer tätig sein sollen, zu denen Kinder ab einem Alter von sechs oder sieben Jahren gehen sollen (b. Baba Bathra 21a). Obwohl die Datierung der Texte sehr fraglich ist, wird aus letzterem Traktat laut Collins zumindest deutlich, dass Allgemeinbildung erst gegen Ende der Zeit des Zweiten Tempels zur Norm wurde und zu Ben Siras Zeit in Jerusalem noch kein »system of public education« vorhanden war.<sup>122</sup> Nach Günter Stemberger hat sich der Elementarunterricht für alle Kinder vermutlich erst ab der Mitte des 2. Jahrhunderts n. Chr. vollkommen durchgesetzt, in welchem sie durch lautes Wiederholen Toratexte auswendiglernten.<sup>123</sup>

### 1.1.5 Zur bisherigen Erforschung des Unterrichts von Ben Sira

Wichtige zeitgenössische Forschungen zum Unterricht von Ben Sira stammen, wie in der Einführung erwähnt, von Oda Wischmeyer, Frank Ueberschaer und Otto Kaiser.<sup>124</sup>

119 Steudel 2005, 103 f.; Carr 2005, 219.

120 Steudel 2005, 105.

121 A.a.O., 102.

122 Collins 1997, 36.

123 Stemberger 1979, 111 – 113. Die Relevanz des Wiederholens zeige Chag 9b an: »Wer seinen Abschnitt hundertmal wiederholt, ist nicht dem zu vergleichen, der ihn hunderteinmal wiederholt.« (nach Stemberger 1979, 113)

124 Dass sich viele weitere Forscher auf den Beleg Sir 51,23 beziehen, wurde unter Kap. 1.1 erwähnt. Daneben finden sich immer wieder einzelne Überlegungen zu Ben Siras Unterricht, z. B. meint Reiterer 2008, 235, zu Sir 51,23: »In this reference, he [= Ben Sira] appropriates the idea of the philosophical schools of Hellenists. However, he has developed the content of his own program. This content issues from Sirach's own work, whether given orally or available in writing. This program of learning was probably the textbook in the house of learning just mentioned.« Konkretere Erwägungen zu Ort, Schülerschaft, Methodik und Inhalten des Unterrichts bleiben dabei weitgehend ausgespart.

Wischmeyer widmet ein Kapitel ihrer Habilitationsschrift »Die Kultur des Buches Jesus Sirach« von 1995 dem Thema »Erziehung und Bildung«<sup>125</sup>. Nach einleitenden Bemerkungen zum Erziehungswesen in Judäa stellt sie anhand von Sirachbelegten Überlegungen zur Lehrer- und Schülerrolle, zur Art der Lehre, zu Lehrinhalten und Lehrziel Ben Siras an.

Kaiser äußert sich in der Einleitung seiner Sirachbuchübersetzung von 2005 sowie in seiner Aufsatzsammlung »Vom offenbaren und verborgenen Gott. Studien zur spätbiblischen Weisheit und Hermeneutik« von 2008 zum Unterricht Ben Siras. Im letztgenannten Band geht Kaiser unter dem Titel »Erziehung und Bildung in der Weisheit des Jesus Sirach«<sup>126</sup> neben dem zeitgeschichtlichen Kontext sowie den Lehrzielen auch auf die Frage nach Adressaten und »Grundsätze[n] und Mittel[n] der Erziehung«<sup>127</sup> Ben Siras ein.

Den Unterricht Ben Siras thematisiert auch Ueberschaers Dissertation »Weisheit aus der Begegnung. Bildung nach dem Buch Ben Sira« von 2007. Nach einem Referat des Forschungsstandes in den Einleitungsfragen des Sirachbuches geht er ausführlich auf »Das Schul- und Bildungswesen in Israel und seiner Umwelt« (d.h. Babylonien und Ägypten) und »Das hellenistische Schul- und Bildungswesen« ein (vgl. oben Kap. 1.1.1 und 1.1.3). In seiner textanalytischen Untersuchung (»Weisheit und Bildung. Der sich bildende Mensch und die bildende Weisheit«) legt er auf knapp 260 Seiten Ben Siras Bildungskonzept dar. Dabei verknüpft er theoretische Grundvorstellungen der Anthropologie Ben Siras mit den Fragen nach seiner Zielgruppe und methodischen sowie inhaltlichen Unterrichtsaspekten. Anschließend stellt er die Rolle Gottes und der (personifizierten) Weisheit im Bildungsgeschehen dar, entfaltet das Selbstverständnis des Lehrers Ben Sira und erläutert die von Ben Sira reflektierten Erkenntnisgrenzen sowie dessen Bildungsziel. Den Abschnitten seiner Untersuchung legt Ueberschaer jeweils eine Sirachtextstelle zugrunde, übersetzt und analysiert sie, und zieht dann weitere thematisch passende Texte zur Untersuchung heran. Zwar kennzeichnet er jeweils, aus welchen Handschriften die ausgewählten Verse stammen, unterscheidet aber nicht zwischen einem palästinischen und alexandrinischen Adressatenkreis. Das Kapitel »Weisheit und Bildung nach Ben Sira. »Die Weisheit begegnet ihrem Schüler« (Sir 15,2)« bildet den zusammenfassenden Abschluss, in welchem Ueberschaer »Ben Siras occurierendes Bildungsverständnis« resümiert: Während der Schüler den ersten Schritt gehen und sich auf den Weg zur Weisheit begeben müsse, sei es letztlich doch Gott bzw. die Weisheit selbst, die dem Schüler den Weg zu sich eröffnet, ihn zunächst prüft, dann aber begleitet und stützt. Jene personale Begegnung mit

125 Wischmeyer 1995, 174–200.

126 Kaiser 2008, 119–143.

127 Abschnittsüberschrift a. a. O., 137.

der Weisheit und der stete Umgang mit ihr zeichnen den Weisen aus und ermöglichen es ihm, eigene Weisheit zu lehren. »Damit bestimmt Ben Sira Weisheit und Bildung in einem neuen Sinne: Die Weisheit wird zu einer Lebenshaltung und Bildung zu einem Beziehungsbegriff.«<sup>128</sup>

Festzuhalten bleibt, dass Ueberschaer sein Augenmerk vor allem auf das (theologische) Bildungsverständnis Ben Siras legt. Obwohl er ausführliche Überlegungen zu seiner Schülerschaft anstellt, geht er nur oberflächlich auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen im Unterricht des Weisheitslehrers ein.

Die Positionen der drei genannten Autoren zum Lernort, zu den Lernenden und zur Lehrmethode Ben Siras seien im Folgenden, ergänzt um einige weitere Forschungsmeinungen, zusammengefasst.

In allen Beiträgen zu Ben Siras Unterricht wird Bezug auf Sir 51,23 genommen: »Wendet euch an mich, Ungebildete, und lasst euch nieder in dem Haus meiner Lehre (בית מדרש).« Mitunter wird 51,29 erwähnt, wo Ben Sira von seiner »Freude« an seinem »Sitz« (ישיבה), d. h. seinem »Lehrstuhl/Lehrhaus«, spricht. Liefern diese Sätze scheinbar die Bestätigung für die Existenz eines jüdischen Schulbetriebs, so sind sie doch interpretationsbedürftig: Ist hier von einem organisierten Schulbetrieb die Rede, wie u. a. Hengel und Ueberschaer annehmen<sup>129</sup>, oder handelt es sich lediglich um »eine metaphorische Empfehlung seines Buches«, wie Kaiser interpretiert<sup>130</sup>? Bereits Norbert Peters urteilte bezüglich der beiden Verse, dass Ben Sira »sein eigenes Buch [...] ein ›Auslegungshaus‹ nennt (51, 23), in dem er seinen ›Lehrstuhl‹ (51, 29) aufgerichtet hat.«<sup>131</sup> Laut Kaiser könne Ben Sira den Lesern des Buches mit den Sätzen lediglich versprechen wollen, »durch die Lektüre wie durch den Besuch einer Schule Zucht und Weisheit [zu] erlernen.«<sup>132</sup> Die Belege erlauben ihm zufolge »keinen Rückschluss darauf, daß Ben Sira tatsächlich als Weisheitslehrer gewirkt hat; denn es könnte ja sein, daß er sich auf Grund seiner Lebenserfahrung nur den Mantel eines solchen umgelegt hat.«<sup>133</sup> Dennoch zieht Kaiser eine Lehrtätigkeit Ben Siras in einem privaten Rahmen in Betracht, wo der Weise als Tutor »einzelne begabte Jünglinge betreute.«<sup>134</sup>

Ähnlich äußert sich Wischmeyer: Das בית מדרש sei »in keinem Fall eine Schule gewesen«, denn der Ausdruck gehöre zur weisheitlichen Hausmetaphorik Ben

128 Ueberschaer 2007, 392–399, bes. 395 f. und 398 (dort beide Zitate).

129 Hengel 1988, 243, spricht von einem »festen Schulbetrieb«, Ueberschaer 2007, 108, von »einem höheren beziehungsweise fortgeschrittenen organisierten Schulbetrieb«.

130 Kaiser 2008, 119 f.; ähnlich bereits Kaiser 2005, 134 f.

131 Peters 1913, XLIV.

132 Kaiser 2008, 120.

133 Ebd.

134 Kaiser 2005, 135; vgl. Kaiser 2008, 120 Anm. 10, und Collins 1997, 38, der von einem »group tutorial« spricht.

Siras.<sup>135</sup> Sein Lehrort könne keiner öffentlichen Schulform gleichgesetzt, sondern müsse als eine private Weisheitsschule »als Größe sui generis erfaßt und beschrieben werden«.<sup>136</sup>

Auch andere wollen den Ausdruck »Schule/Lehrhaus« präziser fassen: Während Crenshaw meint, mit בית מדרש und ישיבה sei nicht an eine institutionelle Schule, sondern an eine private Unterweisung im Haus des Lehrers zu denken<sup>137</sup>, will Benjamin G. Wright der Bezeichnung »Weisheitsschule« für Ben Siras Unterrichtsort nur zustimmen, »if by the term ›school‹ we simply mean a formal pedagogical context in which teachers instruct students«.<sup>138</sup>

Insgesamt scheint die Interpretation des בית מדרש als Schule Ben Siras also von der Definition des Begriffs »Schule« abzuhängen. Wollen einige Forscher keinen institutionalisiert-organisierten Schulbetrieb annehmen, so gehen sie doch von einem privaten Unterrichtsort Ben Siras aus. Wen er dort unterrichtete, ist die nächste zu klärende Frage.

Für eine genauere Bestimmung der Adressaten Ben Siras entnimmt man seinem Buch Hinweise auf ihr Alter, ihre familiäre Situation, finanziell-sozialen Verhältnisse und beruflichen Orientierungen. Bei einem derartigen Vorgehen ist die Annahme grundlegend, dass Ben Sira über Dinge schreibt, »die seine Schüler entweder in ihrer Gegenwart oder auch in ihrer [...] Zukunft betreffen«.<sup>139</sup>

Während Martin Löhr und Helge Stadelmann Ben Sira als eine Art Volkserzieher charakterisieren<sup>140</sup>, unterscheidet Franz Böhmisch für den hebräischen Ausgangstext<sup>141</sup> verschiedene Adressatengruppen<sup>142</sup>: In den Lehrreden seien zunächst die wohlhabenden Schüler Ben Siras im Blick, die er in seinem Lehrhaus unterrichtete; ihnen gelte die Anrede בני (»mein Sohn«). Mit Veröffentlichung des Buches habe sich der Adressatenkreis ausgeweitet auf alle Menschen, die Weisheit suchen. Zudem spreche Ben Sira die Regenten des Volkes (33[30], 19 [27]), die aaronitischen Priester (Sir 45) und schließlich sogar einen universalen Adressatenkreis (24,30–33) an. Diese strenge Differenzierung der Adressaten kritisiert Ueberschaer. Ihm zufolge kann von lediglich zwei Gruppen ausgegangen werden: von der Schülergruppe in Ben Siras Lehrhaus und von der

135 Wischmeyer 1995, 175 f. (Zitat: 175).

136 A.a.O., 177.

137 Crenshaw 2006, 26.

138 Wright 2008, 161.

139 Ueberschaer 2007, 160.

140 Löhr 1975, 98; Stadelmann 1980, 296 (unter Hinweis auf Löhr).

141 Als »Ausgangstext« wird im Folgenden der hypothetische, auf Ben Sira zurückgehende hebräische Text bezeichnet, der hinter allen hebräischen Handschriften (s. Kap. 1.2.1.1) steht.

142 Zum Folgenden Böhmisch 1997, 93–99.

»soziologisch schwer fassbare[n] Leserschaft nach der Herausgabe des Buches«, bei der es sich »um verschiedene Gruppen der Öffentlichkeit« handele.<sup>143</sup>

Hinsichtlich einer näheren Bestimmung der erstgenannten Gruppe könne laut Ueberschaer aus dem Abschnitt über Elternerziehung (3,1 – 16) ersehen werden, dass die Schüler die grundlegende Erziehung im Elternhaus hinter sich gebracht hatten, ein gewisses Reflexionsvermögen besaßen (3,3) und, sofern man 3,5 »nicht als ferne Zukunftsansage« verstehe, kurz vor der Verheiratung standen oder schon verheiratet waren. Sir 6,18 deute darauf hin, dass die Schüler Jugendliche oder junge Erwachsene waren und gegenüber ihren Eltern eine »gewisse Entscheidungsfreiheit und Unabhängigkeit« hatten. Ben Sira habe »also keine Elementarerziehung mehr« geleistet.<sup>144</sup>

Laut Stadelmann und Kaiser legen die *בני*-Anreden (3,8.12.17.18; 4,1.20; 6,32; 10,28.29; 11,8.10.20; 14,11; 31[34],12.22; 37,27; 38,9.16; 40,28; 42,11), die Forderung nach sozialer Verantwortlichkeit (4,1 ff.) und die »Anweisungen über sexualethisches Verhalten« (6,2 ff.)<sup>145</sup> eine aus Heranwachsenden und jungen Erwachsenen bestehende Schülerschaft nahe.<sup>146</sup> Mit Kaiser ist zu betonen, dass nur Jungen, keine Mädchen an Ben Siras Unterricht teilnahmen:

»Schon die Tatsache, daß er nicht nur *über* die Erziehung der Söhne, sondern auch *zu* dem erziehenden »Sohn«, aber lediglich *über* die Erziehung der Töchter spricht, beweist, daß er bei seine[n] Adressaten an Jünglinge und Männer dachte. Die Mädchen erhielten wie in der Regel auch im damaligen Griechenland nur eine häusliche Erziehung, die sie auf ihre künftige Rolle als Ehe- und Hausfrau vorbereiten sollte.«<sup>147</sup>

Neben den Jugendlichen zählten nach Ueberschaer auch ältere Männer zu Ben Siras Adressaten<sup>148</sup> (an welchem Ort er diese belehrte und wer diese Männer waren, lässt Ueberschaer offen). Dies ziehen auch Stadelmann und Wischmeyer in Betracht.<sup>149</sup> Während Stadelmann vermutet, dass die Anreden an Mächtige und Gemeindeführer (33[36],19[27]) erst nachträglich in das literarische Werk eingetragen oder »rhetorische Appellation« Ben Siras seien, um seiner Lehre Gewicht zu verleihen<sup>150</sup>, meint Wischmeyer, dass die Belehrung eines aus »Fürsten, Richter[n] und Mitglieder[n] der Volksversammlung« bestehenden

143 Ueberschaer 2007, 162 f. (Zitate: 163).

144 A.a.O., 169 f.

145 Ich lese die Verse mit anderer Semantik, s. Kap. 2.1.4.

146 Stadelmann 1980, 35 f.; Kaiser 2008, 120.

147 Kaiser 2008, 121; vgl. Wischmeyer 1995, 180.

148 Ueberschaer 2007, 171.

149 Stadelmann 1980, 36, aufgrund der Mahnung in 33(30),20–24(28–32), das Erbe nicht zu früh zu verteilen; Wischmeyer 1995, 181, mit Hinweis auf 33(36/30),16–19(16/25–27); 8,8; 15,5; 37,23; 38,32 f.; 39,4.

150 Stadelmann 1980, 37 f. (Zitat: 37).

Publikums sicher »nicht die Regel, sondern eher der Höhepunkt für einen Weisheitslehrer gewesen sein« mag.<sup>151</sup>

Auf sozialer Ebene verortet Wischmeyer die Schüler Ben Siras in der Oberschicht, da nur sie die notwendige Zeit hatten und sich die Bildung Ben Siras leisten konnten. Nur für sie waren die Perspektiven, die Ben Sira in seinem Buch eröffnet (»Berater von Herrschern zu werden, ins Ausland zu reisen, in Muße zu forschen«) realistisch.<sup>152</sup> Etwas niedriger in der Sozialordnung stufen Stadelmann und Kaiser die Schülerschaft Ben Siras ein, wenn sie von einem »gehobenen Mittelstand«<sup>153</sup> bzw. einer »aufsteigenden Mittelklasse«<sup>154</sup> sprechen, aus der sich die Schüler rekrutierten. Dasselbe stellt Ueberschaer in seinen Textanalysen heraus: Die Warnung, sich nicht auf seinen Reichtum zu verlassen (5,1.8), der vorausgesetzte Sklavenbesitz (7,20 f.; 33[30],26.28[34.36]), die Möglichkeit zur Wohltätigkeit (4,1 – 10; 7,32 – 36; 18,15 – 17), zur Bürgerschaft und zum Geldverleih (8,12 f.; 29,14.20) sowie zur Teilnahme an Gelagen (31[34],12 – 32[35],13) setzen voraus, dass die Schüler einen gewissen Wohlstand genossen. Aus den Versen 33(30),20 – 24(28 – 32), die von einer Erbschaft sprechen, könne geschlossen werden, dass die Schüler am Familienreichtum partizipierten. Doch gehörten sie »offenbar nicht zu den Reichsten der Gesellschaft«, da Ben Sira »ausdrücklich vor Reicheren und Mächtigeren, die seine Schüler zu nützlichen Ausbeutungsobjekten machen könnten«, warnt (13,1 – 7).<sup>155</sup>

Die in 7,15; 11,20 f. anklingende Berufstätigkeit zeigt laut Stadelmann, dass die Schüler im Berufsleben standen oder sich zumindest darauf vorbereiteten.<sup>156</sup> Nach Ueberschaer zeigen 5,9; 7,22, dass ein Teil der Schüler von einem landwirtschaftlichen Betrieb lebte, wohingegen andere im Handel tätig gewesen seien (42,3 – 5a; 26,29 – 27,3).<sup>157</sup>

Die zukünftige gehobene Stellung der Schüler in der Jerusalemer Gesellschaft deuten nach Ueberschaer u. a. Verse an, in denen ein Auftreten vor Fürsten (8,8) und die Teilnahme an Symposien und Gastmählern (31[34],12; 32[35],1 f.) erwogen werden.<sup>158</sup> Wright will in Themen wie dem Verhalten bei Gastmählern und bei Gericht ein »Karrieretraining« (»formal career training«) für junge

151 Wischmeyer 1995, 181.

152 A.a.O., 298. Ueberschaer 2007, 178, betont, dass bereits der Schulbesuch im Allgemeinen einen Wohlstand der Schüler andeute, weil sie »nicht schon frühzeitig in den Erwerbsprozess der Familie eingebunden werden« mussten.

153 Stadelmann 1980, 36 f.: Die Schüler gehörten weder der obersten (4,7; 34,12 ff.; 8,1 f.; 9,13; 8,12 – 14; 13,2 – 7) noch untersten sozialen Schicht an (23,14; 4,30; 6,11; 33[30],25 – 32[33 – 40]; 42,5).

154 Kaiser 2008, 121.

155 Ueberschaer 2007, 172 – 177 (Zitate: 176 f.).

156 Stadelmann 1980, 38.

157 Ueberschaer 2007, 184 – 186.

158 A.a.O., 188 – 190.



Schreiber bzw. Weise erkennen.<sup>159</sup> Auch Wischmeyer sieht die Schülerschaft aus späteren Weisheitslehrern sowie führenden Persönlichkeiten Israels zusammengesetzt.<sup>160</sup> Ueberschaer meint sogar, dass es sich bei Ben Siras Schülern »um die angehende Führungselite der Jerusalemer und der Judäischen Gesellschaft« handele, »sowohl in wirtschaftlicher als auch in gesellschaftlicher und politischer Hinsicht«.<sup>161</sup>

Zur Lehrmethodik Ben Siras finden sich in der Literatur folgende Positionen: Wischmeyer stellt zunächst grundsätzlich fest: »Seine Lehre ist mündlich, nirgendwo findet sich ein Hinweis auf schriftliche Formen des Lernens wie Abschreiben oder selbst schriftlich Formulieren, obgleich Sirach seine Lehren selbst schriftlich niedergelegt hat.«<sup>162</sup> Auf einen persönlichen und mündlichen Lehrvortrag deutete bereits die Aufforderung zum Hören der Lehre hin (51,28 sowie Hinweise in 4,24; 6,33 f.; 9,14 f.; 11,8; 24,32 f. u. ö.).<sup>163</sup>

Etwas konkreter werden Ueberschaer und Kaiser in ihren Überlegungen zur Unterrichtsweise: Neben den בני- und שמע בני-Anreden (»höre, mein Sohn«: 16,24; 31[34],22) legt laut Ueberschaer auch die Sentenzform an sich einen Vortrag, ein Wiederholen und Auswendiglernen der Sprüche nahe.<sup>164</sup> Während er offen halten will, »wie die Schüler das Gehörte konkret gelernt haben«, vermutet er doch, dass »sie es selber mitgeschrieben haben, sodass sie es repetieren konnten«.<sup>165</sup> »[A]bgesehen vom lauten Wiederholen der Lehrinhalte« seien die Schüler im Unterricht allerdings nicht zu Wort gekommen und haben keine eigenen Sprüche hervorgebracht.<sup>166</sup> Etwas anders urteilt Kaiser, der annimmt, dass die Schüler in Anschluss an einen Lehrvortrag Ben Siras »das Gehörte (oder Gelesene) memorierten, nachschrieben und dann seine Fragen beantworteten«.<sup>167</sup> Während Weisheitsunterricht auch laut Ilse Müllner nicht beim Auswendiglernen endete, sondern zudem ein Nachsinnen und »reflektierendes Bedenken« der Sprüche beinhaltete<sup>168</sup>, hebt Ludger Schwienhorst-Schönberger den Sinn des (reinen) Auswendiglernens hervor: Es gehe darum, »sich einen

159 Wright 2008, 161.

160 Wischmeyer 1995, 181.

161 Ueberschaer 2007, 193.

162 Wischmeyer 1995, 185; vgl. Crenshaw 2006, 28, der aus Sir 6,18–37 folgert: »Nowhere in this unit does Ben Sira mention the reading of texts or exercises in writing. His students learn by listening to intelligent conversation; Ben Sira still lives in a predominantly oral culture. [...] he transmits his instructions to students orally, and he expects them to learn by astute listening.«

163 Wischmeyer 1995, 185.

164 Ueberschaer 2007, 202 f.

165 A.a.O., 203.

166 A.a.O., 204 (unter Hinweis auf Crenshaw 1998, 187 und 189).

167 Kaiser 2008, 121.

168 Müllner 2006, 145 f. (Zitat: 146).

begrenzten Stoff durch ständiges Wiederholen anzueignen«, ihn schrittweise zu verstehen und schließlich zu *leben*.<sup>169</sup>

Neben den schulischen Lehrvorträgen hat es Wischmeyer und Ueberschaer zufolge Lehrgespräche zwischen weisen/erfahrenen Männern gegeben, an denen die Schüler teilnahmen (9,14 f. bzw. 6,35; 8,8).<sup>170</sup> Der Hymnus 39,12–16 veranlasst Ueberschaer ferner zu der Annahme, dass die Schüler Psalmen sangen.<sup>171</sup>

Während Johannes Marböck vermutet, dass Ben Sira Teile seines Buches ursprünglich als Medium für seinen Unterricht konzipiert habe, womöglich in Form von »Lehrzyklen«<sup>172</sup>, muss laut Ueberschaer offen bleiben, ob Ben Sira sein Buch im Unterricht verwendet hat<sup>173</sup>.

Fazit: Ein relativer Konsens der bisherigen Forschung besteht darin, dass Ben Sira seine Schüler eher in einem privaten als öffentlichen Lehrhaus unterrichtete. Vorgestellt werden sie als primär ältere jugendliche bzw. junge erwachsene Männer, die durch ihr Elternhaus finanziell abgesichert waren. Neben dieser Schülerschaft wandte sich Ben Sira womöglich an weitere Adressatenkreise. Darüber, wie man sich den Unterricht in Ben Siras Lehrhaus konkret vorzustellen hat und wie Ben Sira sein weisheitliches Material im Unterricht einsetzte, werden in der Literatur nur vage Überlegungen angestellt.<sup>174</sup>

### 1.1.6 Konsequenzen für die weitere Untersuchung

In Kap. 1.1.1 – 4 wurde aufgezeigt, dass für die Existenz jüdischer Schulen weder für die (vor-)exilische noch (vor-)hellenistische Zeit Beweise vorliegen. Auf dokumentierte jüdische Schul- und Unterrichtstraditionen kann somit für die Analyse von Lehr-Lern-Prozessen bei Ben Sira nicht zurückgegriffen werden. Doch ist aufgrund der zahlreichen Ostrakafunde und des anzunehmenden Einflusses der Schultraditionen aus den Israel umgebenden Staaten begründet zu vermuten, dass es auch in Judäa Schulen gegeben hat und dass Ben Sira in deren Tradition stand.

Ein Reden über »Schul«-Traditionen im antiken Israel/Judäa setzt ein be-

169 Schwienhorst-Schönberger 2005, 77 f.

170 Wischmeyer 1995, 185; Ueberschaer 2007, 203. שׂוּחָה bezeichne in den Textstellen jeweils ein Gespräch zwischen Gelehrten (a. a. O., 203 Anm. 54, 205); s. dagegen Kap. 2.1.7.

171 A. a. O., 209 f. Weiterhin spielten nach Ueberschaer Rätselsprüche (8,8), »die Einübung in die Praxis der Frömmigkeit« (6,37), individuell erlangte Erfahrung (25,3–6) und Muße (38,24) unterrichtsmethodisch eine Rolle (a. a. O., 206–208 und 212 f.; Zitat: 206).

172 Marböck 2008, 413.

173 Ueberschaer 2007, 211.

174 Vgl. auch die Frage von Beate Ego: »Was aber war die Rolle der verschrifteten Lehre im Unterrichtsgeschehen selber?«, auf die sie keine Antwort wagt, sondern lediglich auf die Traditionsweitergabe im rabbinischen Judentum hinweist (Ego 2009, 220 f.).

stimmtes Verständnis des Begriffs »Schule« voraus: »Die Frage, ob es Schulen in Israel gab, erscheint im Wesentlichen als die Frage, was man unter Schulen verstehen möchte.«<sup>175</sup>

Sicherlich hat der Großteil der Erziehung und Ausbildung im Israel der altorientalischen Zeit in der Familie stattgefunden, darüber hinaus gab es aber wahrscheinlich auch die Möglichkeit, seinen Sohn in die Obhut eines Ausbilders zu geben.<sup>176</sup> In staatlicher Zeit hatten z. B. Propheten ihre Schüler. Priester wurden am Tempel und Beamte und Schreiber für ihren Staatsdienst in der Verwaltung ausgebildet. Dies geschah wohl lange Zeit im Rahmen eines Magister-Famulus-Systems, in dem ein erfahrener Beamter oder Schreiber einen oder mehrere Lehrlinge in seinen Beruf einführte.<sup>177</sup> Möchte man diese Ausbildungsorte als »Schulen« bezeichnen, so hat es schon früh israelitische/judäische Schulen gegeben. Möglicherweise hatte auch die Aristokratie das Privileg, Lesen und Schreiben zu lernen. Mit dem Zusammenbruch des jüdischen Staates und dem Beginn des babylonischen Exils gab es in Judäa weder Priester noch eine Oberschicht, die der Ausbildung bedurfte oder sie anbieten konnte. Vielleicht erst mit Esra kamen die Priester und Schreiber zurück nach Judäa. Bis dahin werden die Eltern für die Bildung und Ausbildung ihrer Kinder gesorgt haben.

In griechischer Zeit entwickelte sich, evtl. auch in bewusster Opposition zur hellenistischen Schultradition, als neuer »Schul«-Typ die jüdische Weisheitsschule. Sicherlich waren dies keine (staatlich) organisierten Schulen. Man hat sie sich wohl als private Schulen vorzustellen, welche von gebildeten jüdischen Lehrern geführt wurden. Ihre Schülerschaft suchte sie in deren Häusern auf, um sich belehren zu lassen. Dass die Weitergabe von Weisheit, einst Aufgabe der Familie, in nachexilischer Zeit von Weisen übernommen wurde, ergibt sich aus Spr 31,1 (5./4. Jahrhundert v. Chr.) sowie 15,12 und 5,12 ff. (s. o. Kap. 1.1.1). An sie delegierten die Eltern ihre Lehraufgabe wohl auch aufgrund ihrer beruflichen Belastung mit Handwerk, Handel oder Landwirtschaft (diese Arbeiten thematisiert auch Ben Sira in seinem Werk)<sup>178</sup>, vielleicht auch aus Prestige Gründen. Spr 1–9 gehört zu den jüngsten Teilen jenes Buches, steht also dem Sirachbuch

---

175 Ueberschaer 2007, 102 f.

176 Vgl. Lemaire 1990, 168; Lux 1992, 66 f.

177 Vgl. Lux 1992, 66.

178 Vgl. Riesner 1988, 176: »Vermutlich trugen auch wirtschaftliche Faktoren dazu bei, die Erziehung der Jungen stärker vom Elternhaus auf Schulen zu übertragen. Das vorexilische Israel war eine vorwiegend agrarische Gesellschaft. Dagegen scheint es unter den religiös motivierten Rückwanderern in größerem Maß Handwerker und Kaufleute gegeben zu haben (Neh 3,8.31). [...] Während früher zwischen den landwirtschaftlichen Hauptarbeitszeiten eher Raum für eine umfassendere ›Hauskatechese‹ durch den Vater blieb, entfielen gerade für die meisten Angehörigen der religiös interessierten Kreise solche saisonal bedingten Ruhezeiten.«

chronologisch nicht fern. Zwar ist die weisheitliche Tradition viel älter als die Weisheitsschulen dieser Zeit, mit der Hellenisierung wurden die Beschäftigung mit ihr und das Besinnen auf sie jedoch intensiviert.

Seinem in Sir 39 anklingenden Selbstverständnis nach wird sich Ben Sira als einer jener Lehrer begriffen haben, deren מוסר («Lehre, Belehrung») erfolgreiches Leben verheißt (dessen Verfehlen der Törichte in Spr 5,12 f. beklagt) und die ihre Weisheit an Gruppen von Schülern vermittelten. Alle Forscher, die sich zur Schülerschaft und Unterrichtsgestaltung Ben Siras äußern, nehmen an, dass dieser als Weisheitslehrer in einer (privaten) Schule, einem בית מדרש (Sir 51,23) (vermutlich in seinem eigenen Wohnhaus), wirkte – dies setze auch ich für die vorliegende Untersuchung voraus. Während die bisherige Forschung ihr Augenmerk vorrangig auf die Adressaten und Lehrinhalte Ben Siras gerichtet hat, soll sich meine Untersuchung vor allem auf die Unterrichtsgestaltung Ben Siras konzentrieren.

Methodischer Ausgangspunkt dieser Untersuchung ist die Annahme, dass im Sirachbuch Textgattungen mit unterschiedlichen Sitzen im Leben zusammengefasst sind. Das ergibt sich bereits aus der Formenvielfalt des Buches. So begegnen neben den typisch weisheitlichen Formen Lehrgedicht und Spruchsammlung im Sirachbuch z. B. Psalmen verschiedener Gattungen: als Gebete (22,27 – 23,6; 36,1 – 17 [G: 33,1 – 13a; 36,16b – 22]), Hymnen (39,12 – 35; 42,15 – 43,33; 44,1 – 50,26) und Danklieder (51,1 – 12; 51,13 – 30). Auch die autobiographischen Notizen gehören zur Formensprache des Sirachbuches<sup>179</sup> – zu Recht bezeichnet Marböck das Sirachbuch als dasjenige Werk, das »die größte Vielfalt literarischer Gattungen unter den Weisheitsbüchern« aufweist.<sup>180</sup>

Bei der Durcharbeit des Sirachbuches ergeben sich formkritische Beobachtungen, die die Existenz einer im Buch verarbeiteten Gattung »Unterrichtsmanskript« nahelegen. Damit sind Texte gemeint, die unmittelbar zu Schülern sprechen. Weil die in diesen Abschnitten überlieferten Sprüche oft nicht aus sich heraus verständlich sind, liegt die Vermutung nahe, dass der Lehrer sie in seinem Unterricht erörtert und, etwa anhand von Beispielen aus der Lebenswelt seiner Schüler, veranschaulicht hat. Einen konkreten Anhaltspunkt für die Unterscheidung zwischen vorgetragenem Spruch und prosaischer Erörterung in Ben Siras Unterricht liefert der Lehrer selbst in Sir 8,8 (s. u. Kap. 2.1.7).

Nach Hermann Gunkel müssen drei Kriterien erfüllt sein, um von einer Gattung reden zu können: Die Literatur hat »1. einen bestimmten Schatz von *Gedanken und Stimmungen*, 2. eine deutliche *Formensprache*, in der diese sich äußern, 3. einen *Sitz im Leben*, aus dem Inhalt und Form erst verstanden werden

179 Reiterer 2006, 5.2.

180 Marböck 2000, 311.

können«. <sup>181</sup> Meine These lautet, dass sich bestimmte Abschnitte des Sirachbuches der Gattung »Unterrichtsmanuscript« aufgrund folgender Kriterien zuordnen lassen: Der Text bildet eine größere literarische Einheit mit Mahnworten, die die Adressaten mit direkter Anrede (im Gegensatz zum unpersönlich formulierten Weisheitswort) zu einem bestimmten Verhalten anleiten bzw. von einem bestimmten Verhalten abhalten wollen (spezielle Formensprache). Der Text ist an Heranwachsende gerichtet, die auf das Erwachsenenleben vorbereitet werden sollen (spezielle Gedanken). Als Verwendungsort des Textes ist eine Unterrichtssituation anzunehmen (spezieller Sitz im Leben).

Diese Hypothese schließt keineswegs aus, dass Ben Sira auch andere Textformen, vor allem seine (kürzeren) Lehrgedichte, im Unterricht einsetzte. Für die meisten Lehrgedichte des Sirachbuches gilt jedoch, dass ihre primäre Verwendung und damit auch ihre primären Adressaten im Dunkeln bleiben. So könnten diverse Gedichte (z. B. Sir 1,1 – 10 und 1,11 – 20) sowohl für Schüler (evtl. als eine Lehre einleitender oder zusammenfassender Unterrichtsbeginn oder -abschluss) wie auch für andere Hörerkreise konzipiert worden sein, etwa für einen Vortrag bei einem Gastmahl, für eine philosophische oder theologische Disputation, vielleicht sogar für eine Festrede vor Fürsten und Mächtigen (vgl. Sir 33[30],19[27]). Da ihr Sitz im Leben undeutlich ist und sie kaum Aufschluss über die Unterrichtsgestaltung Ben Siras geben können, werden sie im Folgenden unberücksichtigt bleiben. Nur Passagen, in denen der Schüler primär in Form von Mahnworten angesprochen wird, sollen Gegenstand der Analyse sein.

Der Identifikation dieser Textabschnitte soll eine Sichtung des gesamten Sirachbuches dienen. Die Grenzen zwischen den Texteinheiten werden aufgrund inhaltlicher und formkritischer Merkmale bestimmt. Zu den formkritischen Gesichtspunkten zählen die einander abwechselnden literarischen Gattungen sowie die Dreigliedrigkeit von Lehreinheiten, auf die Elisabeth Sevenich-Bax und Rüdiger Lux hingewiesen haben <sup>182</sup>: a) Lehreröffnung durch direkte Anrede an den Sohn/Schüler (בן), von Kaiser als »Aufmerksamkeitsruf« <sup>183</sup> bezeichnet; b) Hauptteil mit Handlungsanweisungen ohne feststehendes Formschema; c) Redeabschluss, häufig mit Hinweis auf die Konsequenzen der (Nicht-)Befolgung der vorangegangenen Anweisungen. Nach Pancratius C. Beentjes schließen die mit בן eingeleiteten Paragraphen oft mit einem zusammenfassenden Satz ab, in dem »bestimmte Aussagen mit Bezug auf Gott zu finden sind«. <sup>184</sup>

181 Gunkel 1963, 57 (Kursivschrift im Original gesperrt).

182 Sevenich-Bax 2003, 63; Lux 1992, 44.

183 Dieser steht laut Kaiser »am Anfang des Unterrichts als tatsächlicher oder ideeller väterlicher Unterweisung« (Kaiser 2005, 150). Kaiser zufolge ist der Aufmerksamkeitsruf primär dem Einzelspruch zuzuordnen und fand erst sekundär seine Verwendung als Einleitung bzw. Gliederung einer Lehrrede (Kaiser 1994, 58).

184 Beentjes 2006, 36.

Die den genannten Gattungskriterien entsprechenden Abschnitte sind durch graue Hinterlegung hervorgehoben.

Verse	Gliederung nach Form und Inhalt
1,1 – 10 LXX <sup>185</sup>	Lehrgedicht über den Ursprung der Weisheit
1,11 – 20 LXX	Lehrgedicht oder Sammlung von Weisheitsworten über Gottesfurcht und ihre Beziehung zur Weisheit
1,21 – 30 LXX	Weisheits- und Mahnworte zum Thema Gottesfurcht <sup>186</sup>
2,1 – 6 LXX	Mahnendes Lehrgedicht zur Geduld im Leiden; τέκνον- Anrede; evtl. schließt das Lehrgedicht 2,7 – 18 den Abschnitt ab.
2,7 – 18 LXX	Mahnendes Lehrgedicht über Gottesfurcht – eine durchdachte literarische Komposition mit zweimaligem dreifachen οἱ φοβούμενοι (+ τὸν [2,7]) κύριον («die Gottesfürchtigen», als Anrede in V. 7–9, in dritter Person in V. 15–17) und dreimaligem οὐαί- («Wehe«-)Ruf (V. 12–14)
3,1 – 16 (3,1 – 5,7 nur LXX)	Mahn- und Weisheitsworte zur Elternehrung
3,17 – 20	Mahnworte über Demut, beginnend mit בָּי
3,21 – 24	Mahnworte über die Grenzen der eigenen Erkenntnis
3,25 – 31	Weisheitsworte; thematische Schnittmenge: Gutes tun, sich von der Sünde abwenden
4,1 – 10	Mahnworte und ein Weisheitswort zum Verhalten gegenüber sozial Benachteiligten (und anderen), beginnend mit בָּי
4,11 – 19	Zwei Lehrgedichte: Das Gedicht über Weisheit in V. 11 – 14 bricht ab. V. 15 – 19: Rede der personifizierten Weisheit
4,20 – 6,3	Mahnworte und wenige Weisheitsworte über das korrekte Verhalten in der Gesellschaft, beginnend mit בָּי
6,4 – 16(17)	Lehrgedicht über Freunde (Mahnworte nur in 6,7.13)
6,18 – 37	Mahnendes Lehrgedicht über den Weg zur Weisheit – offensichtlich an Schüler gerichtet
7,1 – 36	Mahnworte über das Verhalten in der Gesellschaft und vor Gott
8,1 – 9,16	Mahnworte mit Begründungen zum Verhalten gegenüber verschiedenen Menschentypen
9,17 f.	Ein Weisheitswort über Handwerker und Herrscher, ein anderes über den Schwätzer
10,1 – 11,4[6]	Mahn- und Weisheitsworte über Hochmut und Demut
11,7 – 9	Mahnworte über gelingende/fehlerhafte Kommunikation

185 Die nicht im hebräischen Text vorliegenden Abschnitte werden mit »LXX« gekennzeichnet.

186 In der syrischen Tradition steht anstelle von 1,21 – 27 LXX eine Reflexion über das Sira-buch, die das antike Buchverständnis als ein Buch, das Leben ermöglicht, zum Ausdruck bringt.

## Fortsetzung

Verse	Gliederung nach Form und Inhalt
11,10 – 14,19	Mahn- und Weisheitsworte/Lehrgedichte über die Abhängigkeit gelingenden Lebens von Gottes Segen und über Vorsicht im gesellschaftlichen Umgang
14,20 – 15,10	Lehrgedicht über das Streben nach Weisheit
15,11 – 20	Lehrgedicht: Nicht von Gott kommt die Sünde, sondern der Mensch ist selbst verantwortlich dafür, was er tut/wählt (das »sage nicht« in 15,11 f. ist rhetorisch; direkte Anreden nur in den Weisheitsworten in V. 15 f.).
16,1 – 3	Kurzes mahnendes Lehrgedicht: sich nicht an nicht-gottesfürchtigen Kindern erfreuen – Sitz im Leben unklar
16,4	Weisheitswort: Durch Gottesfurcht wird eine Stadt bewohnt (Anschluss an 16,1 – 3?).
16,5	»Viele Dinge wie dieses hat mein Auge gesehen und Mächtigeres als dieses hat mein Ohr gehört.« – Die Zugehörigkeit des Verses ist unklar: Ist er Abschluss des/eines vorangegangenen Abschnitts oder Übergang oder Neubeginn zu dem/einem folgenden Abschnitt? <sup>187</sup>
16,6 – 16	Lehrgedicht über Gottes Vergeltung mit Rückblick in Israels Geschichte
16,17 – 23	Lehrgedicht: Die Taten der Menschen sind nicht vor Gott verborgen (das »sage nicht« in 16,17 ist rhetorisch [vgl. V. 23], das »siehe« in V. 18 ebenfalls).
16,24 – 18,14 (16,24a in H, sonst nur LXX)	Lehrgedicht/Hymnus über die Erschaffung der Werke Gottes, über Gottes Vergeltung und sein Mitleid mit den Menschen <sup>188</sup>
18,15 – 26 LXX	Mahnworte über rechtes Reden, Demut und Gelübde; eingeleitet mit τέκνον, in 18,16 – 18,26 begründet mit Weisheitsworten
18,27 – 29 LXX	Weisheitsworte über weise Männer

187 Während Fritzsche 1859, 75 f., Sir 16,5 als Abschluss der kleinen Einheit 16,1 – 5 betrachtet, kennzeichnet Schreiner 2002, 88 – 92, die Zugehörigkeit des Verses zu den Folgeversen durch einen Doppelpunkt am Versende. Er rechnet V. 5 wie Peters 1913, 132 f.; Hamp 1962, 43 – 45, und Sauer 2000, 133 – 135, zur Einheit 16,1 – 23 (Skehan/DiLella 2007, 267 – 269, sogar 15,11 – 16,23; Smend Kommentar 1906, 137, hingegen 16,1 – 14).

188 In den Einleitungen bzw. Rahmen der großen hymnischen Kompositionen im Sirachbuch redet Ben Sira seine Zuhörer im Plural an, fordert zum Gotteslob auf und spricht von sich in erster Person: 16,24 f.; 39,12 – 15.32 – 35; 42,15a/b/43,27 – 30; 44,1/50,22 f. (vgl. 33[30],18 f.[26 f.]; 51,12a-o). Die Anreden leiten jeweils eine längere Rede ein bzw. aus, welche Ben Sira eher nicht seinen Schülern, sondern sozial und geistig Ebenbürtigen vorgelesen haben wird, die er mit seinen poetischen Fähigkeiten beeindrucken wollte; möglicherweise sind dies seine Vorträge bei einem Symposium oder einer Gemeindeversammlung. In 33(30),19(27) LXX spricht er direkt »Große des Volkes und Leiter der Gemeinde« an.

## Fortsetzung

Verse	Gliederung nach Form und Inhalt
18,30 – 19,22 (18,31 – 33; 19,1 f. in H, sonst nur LXX)	Mahn- und Weisheitsworte, in der LXX überschrieben mit »(Über) Selbstbeherrschung/Enthaltbarkeit«: den Begierden nicht nachgeben und Vorsicht im Umgang mit Worten wahren lassen
19,23 – 30 LXX	Weisheitsworte über Einsicht, Gesetz und Sünder
20,1 – 23 (20,5 7.13.22 f. in H, sonst nur LXX)	Weisheitsworte über rechtes und törichtes Reden und seine Folgen (20,23 ist pointierter Abschluss)
20,24 – 26 LXX	Weisheitsworte über das Lügen
20,27 – 31 (20,30 f. in H, sonst nur LXX)	»Sprichwörter« (= 20,27-tit LXX) zum gesellschaftlichen Ansehen durch Klugheit und Weisheit
21,1 – 10 LXX	Mahn- und Weisheitsworte über Sünde und Gesetzlosigkeit, beginnend mit τέκνον
21,11 – 22,26 (21,22 f.26; 22,11 f.21 f. in H, sonst nur LXX)	Mahn- und Weisheitsworte über den Toren in seinen verschiedenen »Ausprägungen«
22,27 – 23,6 LXX	Gebet: Bitte um Beherrschung von Reden, Denken und Begierden
23,7 – 15 (23,11 in H, sonst nur LXX)	Mahn- und Weisheitsworte über rechtes bzw. falsches Reden; die LXX überschreibt: »Belehrung über den Mund«; Einleitung in 23,7 f. mit τέκνα
23,16 – 27 LXX	Lehrgedicht über »Unzucht« und ihre Folgen (keine Mahnworte)
24,1 – 22 LXX	Lehrgedicht der personifizierten Weisheit über ihren Weg von Gott in den Höhen bis nach Jerusalem, Aufruf zur Weisheitsbegegnung (nur ein Mahnwort in 24,19)
24,23 – 34 LXX	Lehrgedicht mit Rückbezug auf das vorangegangene Lehrgedicht (24,23): die Torah selbst stiftet Weisheit (V. 23 – 29) (??) <sup>189</sup> , Ben Siras Selbstdarstellung: über den eigenen Weg der Weisheitserlangung (V. 30 f.) und die (künftige) Weitergabe der Weisheit durch Belehrung (V. 32 – 34) – in V. 24 eine direkte Anrede im Plural; möglicherweise war der Text Vortrag vor Gemeindemitgliedern, bei denen der Lehrer Schüler zu akquirieren suchte, d. h. bei Eltern potentieller Schüler für seinen Unterricht warb.
25,1 f. LXX	Weisheitsworte (Zahlensprüche) über Frau und Mann

189 Vgl. Anm. 4. Sir 24,23 ff. wird in der Literatur oft zu eindeutig interpretiert, indem aus V. 23 zu schnell eine Identifikation von Weisheit und Torah abgeleitet wird, die der Text nicht ohne weiteres hergibt. Möglicherweise ist in 24,23 mit ταῦτα πάντα nicht die Weisheit allgemein gemeint, die sich zuvor selbst lobt (V. 1 – 22), sondern irgendeine Lehre, die dieser Vers (ein versprengter Lehrabschluss?) abschloss (vgl. das πάντα γὰρ ταῦτα in 35[32],4b).



## Fortsetzung

Verse	Gliederung nach Form und Inhalt
25,3 – 6 LXX	Weisheitsworte über Weisheit im Alter mit direkter Anrede in 25,3
25,7 – 11 (25,7 f. in H, sonst nur LXX)	Weisheitswort (Zahlenspruch) über den glücklichen (gottesfürchtigen) Mann
25,13 – 26,27 (25,13.17 – 24; 26,1 – 3.13.15 – 17 in H, sonst nur LXX)	Mahn- und Weisheitsworte über gute und schlechte Frauen
26,28 – 27,3 LXX	Weisheitsworte über den Kaufmann/Händler, welcher schwerlich frei von Sünden bleibt – nur Gottesfurcht kann ihn retten.
27,4 – 7 LXX	Weisheitsworte und ein Mahnwort: Durch das Nachdenken über einen Menschen prüft man ihn, erst in dessen Anschluss soll man ihn loben.
27,8 – 10 LXX	Weisheitsworte (in 27,8 mit direkter Anrede): Gerechtigkeit üben wird Lohn bringen.
27,11 – 13 LXX	Weisheitsworte und ein Mahnwort über die Unterredung mit Weisen und Toren
27,14 f. LXX	Weisheitsworte zum Gerede und Streit des »viel Schwörenden« und des Hochmütigen
27,16 – 21 LXX	(Einleitendes?) Weisheitswort und mahnendes Lehrgedicht über den Verrat von Geheimnissen eines Freundes (in 27,17.20 Mahnworte jeweils mit Begründungen in V. 18 f.21)
27,22 – 24 LXX	Weisheitswort über einen hinterlistigen Menschen
27,25 – 29 LXX	Weisheitsworte (Sprichwörter) über die auf den Menschen zurückfallenden Taten
27,30 – 28,12 LXX	Weisheitsworte und drei Mahnworte: Zorn und Sünde hängen zusammen wie Vergeben und Sündenvergebung, deshalb soll der Mensch keinen Streit anfachen.
28,13 – 16 LXX	Lehrgedicht über »die dritte Zunge« <sup>190</sup>
28,17 – 26 LXX	Lehrgedicht über die Zunge, die den Menschen eher zu Fall bringt als ein Schwert – der Pronomengebrauch in 28,19 – 23 spricht für eine literarische Komposition; V. 24 – 26 zeigen in Mahnworten die Konsequenz der Lehre auf.
29,1 – 13 LXX	(Einleitendes?) Weisheitswort und Mahnworte über das Borgen; in 29,4 – 6 evtl. eingeschobenes, eigenständiges Lehrgedicht
29,14 – 20 LXX	Weisheitsworte und zwei Mahnworte über das Bürgen

190 Diese ist laut Peters 1913, 231, »in der späteren Literatur gangbare Bezeichnung der zwischen-trägerischen, verleumderischen Zunge, nach Raschi (bei Levy s. v.  $\text{לשון}$ ) deshalb, »weil der Verleumder den Dritten spielt, dem einen etwas ablauscht und es dem andern hinterbringt«.

## Fortsetzung

Verse	Gliederung nach Form und Inhalt
29,21 – 28 LXX	Zwei Weisheitsworte und ein Mahnwort (29,21 – 23): auch mit Wenigem zufrieden sein, und ein Lehrgedicht (V. 24 – 28) über das schwere Leben bei Fremden
30,1 – 13 (30,11 – 13 in H, sonst nur LXX)	Weisheits- und Mahnworte über die Erziehung des Sohnes (LXX-tit: »Über Kinder/Söhne«)
30,14 – 20	Weisheitsworte: besser arm und gesund als reich und krank (LXX-tit vor 30,16: »Über Speise« bzw. »Über Gesundheit« <sup>191</sup> )
30,21 – 31(34),4	Mahn- und Weisheitsworte: in 30,21 – 24 zwei Mahnworte und begründende Weisheitsworte: sich nicht unnötig Sorgen machen und Ärger fernhalten, denn das verkürzt das Leben; in V. 25 ein Weisheitswort zum guten Schlaf des Fröhlichen; in 31,1 – 4 Konkretisierung des vorher Gesagten auf die Sorgen des Reichen und des Armen (oder ist V. 1 – 4 separat zu sehen?) <sup>192</sup>
31(34),5 – 11	Lehrgedicht über die Seltenheit eines schuldlos gebliebenen Reichen und über dessen Ruhm
31,12 – 32(35),13	Mahn- und Weisheitsworte: »Belehrung über Mahl und Trinkgelage zugleich« (31[34],12-tit)
32(35),14 – 33(36),3	Weisheits- und Mahnworte über den Umgang mit der Weisung
33(36),4	Vereinzelt Mahnwort: die Rede vorbereiten und dann antworten
33(36),5 f.	Zwei Sprichwörter über den Toren und den hassenden Freund
33(36),7 – 15	Lehrgedicht über die Gegensatzpaare der Schöpfung am Beispiel von Tagen und Menschen (in V. 15 ein abschließendes Mahnwort)
33(36),16; 33(30),17 – 19(25 – 27)	Ben Siras Selbstdarstellung: Er hält Nachlese hinter den Winzern und müht sich ab für die, die Belehrung/Erziehung suchen, wendet sich an die Fürsten des Volkes und Herrscher der Gemeinde <sup>193</sup> – die Verse können keiner Lehre zugeordnet werden.
33(30),20 – 24(28 – 32)	Mahnendes Lehrgedicht über das Verteilen des Erbes
33(30),25 – 32(33 – 40)	Mahnendes Lehrgedicht zum Umgang mit Sklaven bzw. deren Züchtigung (ein Weisheitswort, Rest Mahnworte)

191 »Über Speise« lesen B\*, S, 248, 155, 542, 755, 795; »Über Gesundheit« A und die übrigen.

192 Sauer 2000, 216 – 220, zieht 30,21 – 25 mit zu 30,14 ff. und 31,1 – 4 zu 31,5 – 11. Peters 1913, 246 f.; Hamp 1962, 84 – 86; Skehan/DiLella 2007, 378 f.; Zapff 2010, 190 – 197, hingegen betrachten 30,14 – 31,11 als Einheit. Ich folge Smend Kommentar 1906, 263 f., in der Abgrenzung von 30,14 – 20 und 31(34),5 – 11 von 30,21 – 31(34),4 (Smend unterteilt dabei noch 30,21 – 25 und 31[34],1 – 4).

193 Zur direkten Anrede in diesem Abschnitt s. Anm. 188.

## Fortsetzung

Verse	Gliederung nach Form und Inhalt
34(31),1 – 8 (34,1 in H, sonst nur LXX)	Lehrgedicht: Träume, Wahrsagungen und Orakel sind nichtig.
34(31),9 – 13 LXX	Weisheitsworte: Erfahrung, Reisen und In-Versuchung-Geführt-Werden sind beim Wissenserwerb wesentlich.
34(31), 14 – 20 LXX	Lehrgedicht: Selig sind die Gottesfürchtigen.
34(31),21 – 35(32),26 (bis 35[32],7 nur LXX)	Lehren über Opferdienst und Armenfürsorge (Mahnworte, Weisheitsworte, Hymnus)
36,1 – 17 (33,1 – 13a; 36,16b – 22)	Gebet: Bitte um Erfüllung der Prophezeiungen über die Aufrichtung Israels und Vergeltung der Völker
36(33),18 – 26 (23 – 31)	Weisheitsworte über die Frau
37,1 – 6	Weisheitsworte und ein Mahnwort über Freunde und Gefährten
37,7 – 15 <sup>194</sup>	Mahn- und Weisheitsworte über Ratgeber
37,16 – 18	Weisheitsworte über rechtes Reden
37,19 – 26	Lehrgedicht über weise Menschen, die für sich selbst weise sind, und solche, die für das Volk weise sind
37,27 – 31	Mahnworte und Begründungen zur Selbstprüfung und gegen Genusssucht, die zur Krankheit führt, eingeleitet mit בָּנִי
38,1 – 15	Mahn- und Weisheitsworte zum Verhalten in Krankheit, בָּנִי in 38,9
38,16 – 23	Mahnworte und ein Weisheitswort zum Umgang mit Tod und Trauer, בָּנִי in 38,16 f.
38,24 – 39,11 (38,24 – 27b in H, sonst nur LXX)	Lehrgedicht: der schriftgelehrte Weise (im Gegensatz zu anderen Berufsgruppen) – eine solche Lehre wird Ben Sira kaum seinen Schülern vorgetragen haben, denn es war nicht ihr Ziel bzw. ihre Perspektive, ein weiser טוֹפֵר zu werden.
39,12 – 35 (39,12 – 15a/b nur LXX)	Hymnus: Gottes Werke und ihre Zweckmäßigkeit <sup>195</sup>

194 Sir 36(33),18 – 26(23 – 32); 37,1 – 6,7 – 15 beginnen jeweils mit בָּנִי, was evtl. für eine literarische Einheit dieser drei Abschnitte spricht. Da jedoch im Abschnitt über die Frau kein und im Abschnitt über Freunde nur ein einziges Mahnwort vorkommt, in 37,7 ff. hingegen mehrere, könnte es sich auch um eine nachträgliche Zusammenstellung handeln. Der Abschnitt über Ratgeber kann daher getrennt von den vorangegangenen Versen betrachtet werden; vgl. Fritzsche 1859, 202 – 206; ähnlich Peters 1913, 297 – 303; Hamp 1962, 99 – 102 (bei beiden der Ratgeber-Abschnitt bis 37,18); Smend Kommentar 1906, 323 (unterteilt 36[33],18 – 26[23 – 32] noch einmal); Sauer 2000 (Ratgeber-Abschnitt bis 37,18 und weitere Unterteilung von 36[33],18 – 26[23 – 32]).

195 Wie Anm. 193.

## Fortsetzung

Verse	Gliederung nach Form und Inhalt
40,1 – 11	Lehrgedicht (40,1 – 7) und drei einzelne Weisheitsworte (V. 8 – 11) über die von Gott zugeteilte Beschweris des Menschen und ihre Zweckmäßigkeit hinsichtlich seiner Vergeltung
40,12 – 17	Weisheitsworte über ungerechten Reichtum
40,18 – 27	Lehrgedicht: »besser-als-X-und-Y-ist-Z«-Sätze, die hinauslaufen auf die alles übertreffende Gottesfurcht
40,28 – 30	Mahnwort und Weisheitsworte über Armut/Betteln, mit בני
41,1 – 13	Lehrgedicht über den Tod als das Schicksal aller Menschen (darin zwei Mahnworte und ein Weheruf)
41,14 f.	Weisheitsworte über einen seine Weisheit verbergenden Mann <sup>196</sup>
41,16 – 42,8	Mahn- und Weisheitsworte: »Belehrung über das Schämen« (41,16-tit)
42,9 – 14	Lehrgedicht über die Erziehung der Tochter (nur ein direktes Mahnwort in 42,11a)
42,15 – 43,33	Hymnus über Gottes Herrlichkeit in der Schöpfung <sup>197</sup>
44,1 – 50,26	Hymnus über die frommen Männer in Israels Geschichte <sup>198</sup>
50,27 – 28(29)	1. Nachwort
51,1 – 12	Danklied über die Rettung aus vielen Nöten
51,12a-o	Danklied über die Güte Jhwhs (Aufruf zum Lob) <sup>199</sup>
51,13 – 30b	Danklied (11QPs <sup>a</sup> ): über Ben Siras eigene Suche nach Weisheit (51,13 – 22) und die Einladung in sein ביה מדרש (V. 23 – 30b) – sollte Ben Sira dieses Gedicht im Unterricht verwendet haben <sup>200</sup> , hat er es vermutlich in Vortragsform gehalten, womöglich als Eröffnung des Unterrichts oder als Werbung für seinen Unterricht; auf eine Analyse des Abschnitts kann aufgrund seines Vortragcharakters verzichtet werden.
51,30c – h	2. Nachwort

Der auf Ben Sira zurückgehende hebräische Buchtext liegt nur bruchstückhaft und zum Teil in unterschiedlichen Varianten vor. Die hebräischen Fragmente werden üblicherweise ergänzt durch die antiken Übersetzungen des Buches ins Griechische, Syrische und Lateinische. Um die größte erreichbare Nähe zur Lehre Ben Siras herzustellen, konzentriere ich mich in der Untersuchung auf den

196 Die Verse entsprechen Sir 20,30 f. Womöglich sind sie in 41,14 f. eine bereits früh in den Text eingedrungene Randlesart, daher konnte die zu 41,16 gehörige Überschrift in der LXX auch vor 41,14 geraten (vgl. Smend Kommentar 1906, 385).

197 Wie Anm. 193.

198 Wie Anm. 193.

199 Wie Anm. 193.

200 Zur Herkunft des Abschnitts s. Kap. 1.2.2.3.

hebräischen Textbestand. Auf die Übersetzungen, speziell die LXX, greife ich nur dort zurück, wo der hebräische Text so defekt ist, dass er einer Ergänzung bedarf, oder wo die hebräischen Handschriften so widersprüchlich sind, dass sie verglichen werden müssen. Zur Klärung der Textbasis werden im folgenden Kapitel Textbestand und -überlieferung des Sirachbuches behandelt.

Unter Anwendung der beiden Auswahlkriterien a) Überlieferung im hebräischen Text und b) Übereinstimmung mit den Kriterien für die postulierte Gattung »Unterrichtsmanuskript« lassen sich anhand der Gliederung des Sirachbuches zwei Arten von zu analysierenden Abschnitten herausfiltern: jene, denen mit hoher Wahrscheinlichkeit eine unterrichtliche Funktion zugesprochen werden kann, und solche, deren unterrichtliche Verwendung aus formalen und inhaltlichen Gründen unsicher bleibt. Die erste Gruppe bilden die Texte Sir 3,1 – 16; 4,1 – 10; 4,20 – 6,3; 6,18 – 37; 7,1 – 36; 8,1 – 9,16; 31(34),12 – 32(35),13; 37,7 – 15; 41,16 – 42,8. Zu den unsicheren Abschnitten rechne ich Sir 3,17 – 20; 3,21 – 24; 10,1 – 11,4[6]; 11,7 – 9; 11,10 – 14,19; 32(35),14 – 33(36),3; 33(30),20 – 24(28 – 32); 33(30),25 – 32(33 – 40); 34(31),21 – 35(32),26; 37,27 – 31; 38,1 – 15; 38,16 – 23.

## 1.2 Der Text des Sirachbuches

Der hebräische Text des Sirachbuches liegt heute nicht mehr vollständig vor (gewiss eine Folge der Nichtaufnahme des Buches in die Hebräische Bibel<sup>201</sup>). Von seiner Existenz wusste man lange lediglich durch einen Hinweis bei Hieronymus (Prologus in libris Salomonis) sowie durch Zitate bei Saadja Gaon und in der rabbinischen Literatur.<sup>202</sup> Bis 1896 waren nur die alten, teils stark voneinander abweichenden Übersetzungen des Buches bekannt: die griechische (G), die syrische (S) und die lateinische (L). Unter Rückgriff auf diese Übersetzungen sowie auf die seitdem entdeckten hebräischen Fragmente aus der Kairoer Geniza (seit 1896), Qumran (nach 1947) und den Ruinen Massadas (1964), mit denen etwa 68 % des hebräischen Textes abgedeckt sind, kann das hebräische Sirachbuch mehr oder weniger genau rekonstruiert werden.

Im Folgenden soll ein Überblick über die verschiedenen hebräischen Handschriften (HSS) (Kap. 1.2.1.1) sowie die antiken Übersetzungen (Kap. 1.2.1.2) Aufschluss über die Textgrundlage für eine Arbeit zum hebräischen Sirachbuch geben. Zur Darstellung des komplexen Textüberlieferungsprozesses, welcher bei einer textanalytischen Arbeit stets mitzubedenken ist,

201 Vgl. Schreiner 2002, 10.

202 Marböck 2000, 307. Eine Zusammenstellung von rabbinischen und talmudischen Sirachzitaten gibt Smend Kommentar 1906, XLVI – LVI.

behandele ich in Kap. 1.2.2 zunächst die Frage der Komposition (sowohl in Hinblick auf die Zusammenstellung wie auch die Herausgabe) des Buches (Kap. 1.2.2.1). Danach lege ich den gegenwärtigen Diskussionsstand bezüglich der Existenz zweier verschiedener Formen des Sirachtexes (Kap. 1.2.2.2) sowie sekundärer Einschübe in das Buch (Kap. 1.2.2.3) ansatzweise dar. Weil letztere für die vorliegende Arbeit zum größten Teil<sup>203</sup> nicht relevant sind, werde ich lediglich einen Überblick zu den in der Redaktionsdiskussion stehenden Versen bzw. Kapiteln geben.

Abschließend sollen die Konsequenzen formuliert werden, die sich aus dem dargestellten Forschungsstand für die vorliegende Arbeit ergeben (Kap. 1.2.3).

## 1.2.1 Der Textbefund

### 1.2.1.1 Die hebräischen Textzeugen

1896 entdeckte Solomon Schechter in der Geniza der Kairoer Karäersynagoge ein Fragment, das er als Teil des hebräischen Sirachbuches identifizierte.<sup>204</sup> Eine anschließende systematische Suche erbrachte weitere Funde von hebräischen Sirachtexten in den Jahren 1896–1900, 1930/31, 1958, 1960 und 1982 sowie 2006 und 2010. Die aus der Geniza stammenden Texte werden sechs mittelalterlichen Handschriften, bezeichnet als HSS A-F, zugeordnet, von denen die meisten wohl im 11./12. Jahrhundert n. Chr. entstanden sind.<sup>205</sup>

Während in den ersten Jahren nach der Entdeckung die Kairoer Fragmente als authentisch und unabhängig von den antiken Übersetzungen angesehen wurden, gaben später einige Forscher diesen Konsens auf und entwickelten »elaborate, and often fanciful, hypotheses«<sup>206</sup>, dass die Kairoer Sirachtexte durch einen mittelalterlichen Juden aus dem Persischen, Griechischen und/oder Syrischen rückübersetzt worden seien.<sup>207</sup> Daraufhin entbrannte eine lange Diskussion um den Wert der Kairoer Fragmente, die erst erlosch, als 1964 nach den 1952/1956 in Qumran aufgefundenen bruchstückhaften Fragmenten auch in den Ruinen Massadas Teile des hebräischen Sirachbuches gefunden wurden (be-

203 Bis auf Sir 51,13–30 (speziell V. 23); zu dessen Authentizität s. Kap. 1.2.2.3.

204 Eine detaillierte Darstellung der Geschichte der Textfunde und ihrer Veröffentlichungen gibt Reiterer 1998, 16–26.

205 Beentjes 1997, 100. Laut Wagner 1999, 51, stammen alle Kairoer Handschriften aus dem 9. bis 12. Jahrhundert.

206 Di Lella 1966, 16.

207 Vgl. den Abriss der gesamten Authentizitätsdebatte bis 1966 bei DiLella 1966, 20–46. Die noch von Di Lella vermuteten Rückübersetzungen aus einer syrischen Vorlage (a. a. O., 108–147) erkannte Rüger als »genuin hebräische Glossen« (Rüger 1970, 4 und 8).

zeichnet werden diese Handschriften als Q<sup>208</sup> bzw. M). Während die lückenhaften Fragmente aus Qumran aus der Zeit zwischen 100 – 50 v. Chr. bzw. vor 68 n. Chr. stammen<sup>209</sup>, ist die Handschrift aus den Ruinen Massadas vermutlich an den Beginn des 1. Jahrhunderts v. Chr. zu datieren und somit ältester Textzeuge<sup>210</sup>.

Zwischen den einzelnen hebräischen Textzeugen bestehen z.T. erhebliche Differenzen. So ist der Text in einigen Manuskripten stichometrisch geschrieben (HSS B, E, F und M), in anderen fortlaufend (HSS A, C, D und Q).<sup>211</sup> Die HSS A, B und F weisen Zusätze auf und unterscheiden sich damit in ihrem Umfang von den anderen Handschriften. Auch sind einige Versanordnungen problematisch. So sind z. B. Sir 27,5 f. in HS A hinter 6,22 gesetzt; in HS B tritt z. B. 7,21 zwischen 10,24 und 10,25; 27,16 zwischen 31(34),2 und 31(34),3.<sup>212</sup> Insgesamt ist die Problematik einer Verzählung der hebräischen Handschriften, welche durch Abweichungen der Übersetzungen weiter kompliziert wird, bei der Arbeit mit dem Sirachbuch zu berücksichtigen: »In common practice, many exegetes go from one way of numeration to another, so there is much confusion. One can only escape with the help of a numerical synopsis«<sup>213</sup>, die Friedrich V. Reiterer inzwischen vorgelegt hat<sup>214</sup>.

Zudem weisen alle hebräischen Manuskripte Schreibfehler und Entstellungen auf. Häufig kommen Verwechslungen von ähnlichen Buchstaben (vor allem ם und ן sowie ך und ך sowie ם und ם) oder Metathesen vor. Pancratius C. Beentjes und Christian Wagner ziehen aufgrund ihrer Synopsen von hebräisch überlieferten Versen in Betracht, dass Schreibfehler in den Handschriften, speziell nennen sie HS B einschließlich ihrer Marginallesarten und HS M, eigentlich Hörfehler sind<sup>215</sup>: Vertauscht wurden hier jeweils die Buchstaben ם und ם sowie ך und ך sowie ן und ן.<sup>216</sup> Möglicherweise sei HS B das Ergebnis eines Diktates.<sup>217</sup>

208 Differenziert werden muss hier zwischen zwei Lederfetzen aus Höhle II (2Q18; entdeckt 1952) sowie einer vollständig erhaltenen Schriftrolle aus Höhle XI (11QP<sup>a</sup>; entdeckt 1956).

209 Marböck 2000, 307.

210 Wagner 1999, 53; Marböck 2000, 307. Kaiser 2005, 127, meint hingegen, die Handschrift könne auch auf die Mitte des 2. Jahrhunderts v. Chr. zurückgehen.

211 Die graphischen und strukturellen Eigenschaften der einzelnen Texte der hebräischen Sirach-HSS beschreibt Oesch (2003). Er folgert u. a., dass der Ausgangstext entsprechend der Abschriften aus vorchristlicher Zeit kolographisch geschrieben worden sei und die makrostrukturellen Textgliederungen (Randzeichen, Leerzeilen) der vorchristlichen und mittelalterlichen Kopien enthielt (Oesch 2003, 321 – 324).

212 Beentjes 1997, 98.

213 Reiterer 1997, 34.

214 Reiterer, Friedrich V. (Hg.): Zählsynopse zum Buch Ben Sira (Fontes et Subsidia ad Bibliam pertinentes 1), erstellt von Friedrich Reiterer unter Mitarbeit von Renate Egger-Wenzel u. a. Berlin/New York: de Gruyter, 2003.

215 Beentjes 1997, 108; Wagner 1999, 64.

216 Beentjes 1997, 108.

Beentjes zufolge könne auch in anderen Handschriften auf Diktat geschlossen werden, da z. B. in den HSS A und C gelegentlich die Buchstaben *n* und *u* vertauscht werden.<sup>218</sup>

HS B hat nicht nur aufgrund ihrer Länge, sondern auch wegen ihrer Vielzahl von Marginallesarten eine Sonderstellung inne. Mit Beentjes könnten diese darauf hindeuten, dass dem Bearbeiter von HS B mehrere Manuskripte vorgelegen haben, deren Abweichungen gegenüber HS B er an ihrem Rand notierte (im Folgenden als B<sup>m</sup> bezeichnet).<sup>219</sup> Die Unterschiede, die B<sup>m</sup> reflektiert, lassen sich unterteilen in orthographische Unterschiede (durch Hinzufügung oder Auslassung von *Matres lectionis*, z. B. in Sir 39,31b; 40,22b; 42,12b), Schreibfehler (z. B. in 40,29d; 41,10b; 43,4a.5b.13a.18a), Synonyme (z. B. in 40,1a; 44,19b) und solche Wörter bzw. Verse, die einen deutlichen Bedeutungsunterschied aufweisen (eine verständlichere Alternative zum bruchstückhaft erhaltenen Haupttext bietet B<sup>m</sup> beispielsweise in 41,1a).<sup>220</sup>

Ähnliche Unterschiede wie zwischen HS B und ihren Marginalien lassen sich auch zwischen den Haupttexten der einzelnen Handschriften ausfindig machen. Zwar können die orthographischen Differenzen sowie die Buchstabenvertauschungen mit der Annahme von Schreib- (oder: Hör-)Fehlern erklärt werden. Die Unterschiede lexikalischer Art, aber auch offensichtliche Wortumstellungen, die sich im Vergleich der Handschriften zeigen, lassen sich jedoch, soweit besteht Konsens, »gewiß nicht ausschließlich als zufällige Verschreibungen der Überlieferer erklären«.<sup>221</sup> Die Theorie zweier verschiedener Textformen, die auf diese Problematik zu antworten versucht, wird in Kap. 1.2.2.2 angesprochen.

### 1.2.1.2 Die antiken Übersetzungen

Die drei antiken Sirachübersetzungen tragen die Titel »Jesus Sirach« (G), »Bar Asira« (S) bzw. »Ecclesiasticus« (L). Die neben diesen dreien häufig verwendete Buchbezeichnung »Ben Sira« gründet in der rabbinischen Tradition.<sup>222</sup>

Die heute vorliegenden Fassungen des griechischen Textes beruhen auf der Übersetzung des »Enkels« Ben Siras, die – darin besteht in der Forschung weitgehender Konsens – aller Wahrscheinlichkeit nach um 132 v. Chr. für die in Ägypten lebenden Juden angefertigt und um einen Prolog ergänzt wurde.<sup>223</sup> Die

217 Ebd.

218 A.a.O., 109 f.

219 A.a.O., 102 und 108.

220 A.a.O., 103 f.

221 Wagner 1999, 54.

222 Reiterer 1997, 24.

223 S.o. Kap. 1.1.4.



syrische und lateinische Übersetzung sind in den ersten nachchristlichen Jahrhunderten angefertigt worden.<sup>224</sup>

Hinsichtlich der Abhängigkeiten der einzelnen Übersetzungen vom hebräischen Text bzw. ihrer Beziehungen untereinander liegen bisher nur wenig gesicherte Erkenntnisse vor. Meist wird angenommen, dass die in der Peschitta vorliegende syrische Übersetzung offensichtlich eine hebräische Vorlage hatte<sup>225</sup>, dabei aber evtl. auch einen LXX-Text berücksichtigte<sup>226</sup>. Ungeklärt ist, weshalb der syrische Übersetzer längere Passagen des Sirachtextes ausließ<sup>227</sup> – falls ihm ein hebräischer und ein griechischer Text vorgelegen haben, ist das schwer nachzuvollziehen.

Die Frage nach der Herkunft von S und seinem Verhältnis zu G ist also offen. Selbst im neuesten Kongressband über die Textversionen des Sirachbuches<sup>228</sup> wird das Thema nicht diskutiert. Vorerst erscheint es (in Übereinstimmung mit der bisherigen Forschungsmeinung) sinnvoll anzunehmen, dass die Hauptgrundlage des Syrers in einem H-Text bestand und er damit zumindest nicht maßgeblich von einem griechischen Text abhängt, auch wenn ihm ein solcher vorgelegen hat.

Die Vetus Latina, die älteste lateinische Übersetzung, wurde, wie meist angenommen, in der zweiten Hälfte des 2. Jahrhunderts n. Chr. von Christen in Afrika anhand einer griechischen Textversion übersetzt.<sup>229</sup> Ursprünglich beinhaltete die Vetus Latina lediglich die Kapitel Sir 1–43 und 51 f. Sie wurde später um den Prolog und das »Lob der Väter« (Sir 44–50) erweitert. Diese Version wurde im 5. Jahrhundert in die Vulgata aufgenommen.<sup>230</sup>

Da der lateinische Text gegenüber dem griechischen Erweiterungen aufweist (u. a. ein gegenüber dem griechischen Text zusätzliches 52. Kapitel) und teilweise mit vom LXX-Text abweichenden hebräischen und syrischen Lesarten übereinstimmt, wird er, so Reiterer, »keine reine ›Tochterübersetzung‹ der LXX-Version« sein.<sup>231</sup> Auch der Entstehungsprozess des lateinischen Sirachtextes bedarf also weiterer Klärung.

Bei der Arbeit mit dem griechischen Sirachtext muss beachtet werden, dass dieser teilweise stark von den hebräischen Fragmenten abweicht und Zusätze sowie Auslassungen beinhaltet. Erschwerend kommt hinzu, dass hier z. T. mit

224 Sauer 2000, 27.

225 Gilbert 1984, 291; Marböck 2000, 308; Reiterer 2006, 3.4.4.

226 Reiterer 2006, 3.4.4.; Wagner 1999, 21.

227 Die in S nicht belegten Passagen führt Reiterer 2006, 3.4.4, an.

228 Rey, Jean-Sebastien/Joosten, Jan (Hg.): *The texts and versions of the book of Ben Sira. Transmission and interpretation* (Supplements to the Journal for the study of Judaism 150). Leiden: Brill, 2011.

229 Gilbert 1984, 291; vgl. Marböck 2000, 308.

230 Ebd.

231 Reiterer 2006, 3.4.3.

einer anderen Verszählung gearbeitet werden muss, u. a. in Folge einer irrtümlichen, schwer erklärbaren Blattvertauschung von Sir 30,25 – 33,13a mit 33,13b – 36,16, die in allen griechischen Handschriften auftritt.<sup>232</sup> Daraus ergibt sich folgende Kapitel-/Vers-Konkordanz zwischen H und G:

H: <sup>233</sup>	G: <sup>234</sup>
Sir 30,1 – 24	Sir 30,1 – 24
Sir 30,25	Sir 33,13b.c
Sir 31,1 – 31	Sir 34,1 – 31
Sir 32,1 – 24	Sir 35,1 – 24
Sir 33,1 – 16a	Sir 36,1 – 16a
Sir 33,16b – 32	Sir 30,25 – 40
Sir 34,1 – 31	Sir 31,1 – 31
Sir 35,1 – 26	Sir 32,1 – 26
Sir 36,1 – 11a	Sir 33,1 – 13a
Sir 36,11b – 26	Sir 36,16b – 31

Aufgrund der divergierenden Zählung muss für die Arbeit mit hebräischem und griechischem Text eine Zählweise als Norm festgelegt werden. Im Folgenden orientiere ich mich an der hebräischen Zählung nach Beentjes. Eine abweichende Zählweise der LXX (nach Ziegler) wird in Klammern angegeben. (Bei notwendigem Verweis auf den lateinischen oder syrischen Text führe ich auch deren vom hebräischen Text abweichende Zählweise an.)

Die deutlichen Unterschiede auf Wort- und Satzebene, die bei einem Vergleich der hebräischen Texte mit G auffallen, werden nicht zuletzt darin begründet sein, dass die Vorlage des griechischen Übersetzers nicht identisch war mit den uns vorliegenden hebräischen Texten aus Kairo, Qumran und Masada.<sup>235</sup> Auch eine möglicherweise schlechte Qualität der hebräischen Vorlage wird als Grund für die Unterschiede zwischen den hebräischen und griechischen Versionen angeführt.<sup>236</sup> Der griechische Übersetzer selbst gibt im Prolog an, dass

232 Einige Schlussfolgerungen aus der Kapitelvertauschung in allen griechischen Textzeugen spricht Wagner an: Zunächst sei klar, dass sie alle auf einen einzigen Kodex zurückgehen (nur in einem Kodex ist, im Gegensatz zu einer Schriftrolle, eine Blattvertauschung möglich), und weil »die Buchform des *codex* erst im 1. Jh. n. Chr. (Papyruscodex) bzw. im 2. Jh. n. Chr. (Pergamentcodex) aufkam, muß das 1. Jh. n. Chr., wahrscheinlicher aber das 2. Jh. n. Chr. als *terminus post quem* der Blattvertauschung und damit des Hyparchetyps angesehen werden« (Wagner 1999, 33 f.; Kursivschrift im Original). Da die gesamte griechische Sirachüberlieferung auf nur einem einzigen Kodex basiert, relativiere sich ihr textkritischer Wert (a. a. O., 34 f.).

233 Nummerierung nach der Textausgabe von Beentjes (2006).

234 Nummerierung nach Zieglers Ausgabe (Rahlfs macht die Blattvertauschung in seiner Zählweise bereits rückgängig und zählt nach H).

235 Toy/Lévi (»The Greek Version«).

236 Smend Kommentar 1906, CL – CLI; Peters 1913, LXXI; Cadbury 1955, 225.

er in der Wiedergabe einiger Ausdrücke wohl versagte<sup>237</sup>, auch wenn solche Bescheidenheit zur lobheischenden Rhetorik gehört.

Vorsichtig beschreiben Crawford H. Toy und Israel Lévi die Übersetzerqualitäten des Griechen: Zwar mache er teilweise Fehler und dehne manchmal den Text, selten füge er auch eigene Kommentare hinzu oder lasse etwas weg, generell bleibe er aber nah am hebräischen Text.<sup>238</sup> Peters betont hingegen »die Freiheiten« des griechischen Übersetzers:

»Unbedenklich setzt der Übersetzer andere synonyme Worte oder den hebräischen ungefähr entsprechende griechische Wendungen, läßt überflüssig erscheinende Worte weg, beseitigt Hebraismen, stellt durch Zusätze den Zusammenhang her. Vor allem strebt er nach Erklärung durch seine freiere Wiedergabe und in kurzen Zusätzen, lehnt sich gerne an Stellen der griechischen Übersetzung anderer Bücher an«<sup>239</sup> etc.

Zudem scheinen nicht nur bestimmte Wörter vom Übersetzer favorisiert zu werden, auch lässt sich die Tendenz feststellen, dasselbe Wort einige Zeilen später zu wiederholen.<sup>240</sup> Daneben variiert er Wörter, wenn deren Identität in der hebräischen Vorlage erwartet werden kann – ob dies bewusst oder zufällig erfolgt, kann laut Henry J. Cadbury nicht gesagt werden.<sup>241</sup> Reiterer betont: »Die Übersetzung zielt [...] weniger auf ›Wörtlichkeit‹, als auf terminologische und poetische Brillanz, eine Beobachtung, die für die Textkritik erst noch weiter ausgewertet werden wird.«<sup>242</sup> Insgesamt könne davon gesprochen werden, dass der griechische Übersetzer eine Interpretation des Textes vornahm.<sup>243</sup> Georg Sauer hat beobachtet, dass der »Enkel« Bilder des palästinischen Raumes, die sich im hebräischen Sirachtext finden, auf die Vorstellungswelt des Ziellandes

237 Sir 0,15 – 22 LXX: »(15) Lasst euch nun ermahnen, (16) mit Zuneigung und Aufmerksamkeit (17) die Lektüre zu betreiben (18) und Verzeihung zu gewähren, (19) wo es den Anschein haben könnte, dass wir (20) bei einigen der bei der Übersetzung mit Mühe verbundenen Ausdrücke unfähig waren (= versagten, die Ausdrücke gelungen wiederzugeben). (21) Denn nicht sind sie (= die Ausdrücke) von gleicher Kraft, (22) wenn sie an sich auf Hebräisch formuliert sind und wenn sie (dann) in eine andere Sprache umgewandelt werden.«

238 Toy/Lévi (»The Greek Version«).

239 Peters 1913, LXX – LXXI. Einzelheiten der Übersetzungsmethode führt Smend Kommentar 1906, LXII – LXVII, an.

240 Cadbury 1955, 222, mit Beispielen.

241 A.a.O., 223.

242 Reiterer 2006, 3.4.2.

243 Reiterer 1997, 30 – 32, unter Hinweis auf die Arbeiten von Wright, Benjamin G.: No Small Difference. Sirach's Relationship to Its Hebrew Parent Text. Atlanta 1989; Minissale, Antonio: La versione greca del Siracide. Confronto con il testo ebraico alla luce dell'attività midrascica e del metodo targumico. Rom 1995.

Ägypten überträgt.<sup>244</sup> Der Übersetzer von G orientierte sich also auch an der Lebenswelt seiner Zielgruppe.

## 1.2.2 Auf der Suche nach dem Ausgangstext<sup>245</sup>: Die Textüberlieferung

### 1.2.2.1 Die Buchkomposition

Das Sirachbuch ist nicht nur das umfangreichste Weisheitsbuch der frühjüdischen Weisheitsliteratur, sondern auch des gesamten Alten Orients.<sup>246</sup> Mögen die Verse auf den ersten Blick oft als unsystematisch aneinandergereihte Sprüche ohne logisch fortschreitende Ordnung erscheinen<sup>247</sup>, so kann doch nach dem Urteil vieler Forscher eine zweiteilige (oder dreiteilige) Buchstruktur erkannt werden, deren Gerüst die Kapitel 1, 24 und 51 bilden.<sup>248</sup> Reiterer spricht von »strukturierenden Spannungsbögen«<sup>249</sup> zwischen diesen drei Rahmentexten. Nachdem in Sir 1 die Weisheit als von Gott kommend und Gottesfurcht als ihre Wurzel beschrieben wird, finden sich zwischen Sir 1 und 24 hauptsächlich Lehren an die Einzelperson für den privaten Bereich, welche immer wieder durch Reflexionen über die Weisheit unterbrochen werden. In Ich-Rede tritt die personifizierte Weisheit schließlich in Sir 24 auf, spielt danach bis Sir 51 jedoch kaum noch eine Rolle. Bevor Ben Sira sich in Sir 51 als Vermittler der Weisheit präsentiert, belehren die Kapitel Sir 25 – 50 in meist größeren Passagen über das korrekte Verhalten des Einzelnen im öffentlichen Leben, in der Gemeinde und im Kult. Mittelpunkt dieses zweiten Hauptteils bildet das Thema des schriftgelehrten Weisen und das darin implizierte Selbstverständnis Ben Siras (Sir 37 – 39). Das Werk schließt ab mit einem einzigartigen Rückblick von der Schöpfung über die Erzväter bis zu Nehemia und dem zur Zeit Ben Siras amtierenden Hohenpriester Simeon (42,15 – 50,26).

Die Endgestalt des Sirachbuches setzt einen komplexen Wachstumsprozess voraus, dessen Stufenbestimmung noch weitgehend offen bleiben muss. Reiterer zieht in Betracht, »dass der Autor sein Werk von Anfang an als eine mehrdi-

244 Sauer, Georg: Ben Sira in Jerusalem und sein Enkel in Alexandria. In: Fischer/Rapp/Schiller (Hg.) 2003, 339 – 347.

245 Zur Bezeichnung »Ausgangstext« s. Anm. 141.

246 Strotmann 1998, 429.

247 Lang 1973, 61, urteilt: »Das Buch ist eher ein Haufen ungeordneter Notizen als eine geplante literarische Komposition.«

248 Reiterer 2006, 5.5. Marböck 2000, 311, gliedert das Buch beispielsweise in die Kapitel 1 – 23; 24 – 42,14; 42,15 – 51,11 und fragt an, ob Sir 24 als »feierlicher Abschluß eines ersten Teils (1,1 – 24,29)« oder als Eröffnung eines zweiten Teils verstanden werden solle. Kaiser 2005, 130, splittet das Buch in die Kapitel Sir 1 – 43 (Lehrreden) und 44 – 50/51 (Lob der Väter).

249 Reiterer 2006, 5.5.

mensionale, auf Weiterentwicklung hingeordnete Konzeption verstanden hat, die vermutlich schon zu Siras Zeit einem ständigen Wachstumsprozess unterlegen war.<sup>250</sup> Diese Annahme trifft sich mit der Feststellung von Marböck, laut dem die autobiographischen Notizen des Verfassers (16,24 f.; 24,30 – 34; 33,16 – 18 [G: 36,16; 30,25 f.]; 39,12 – 14.32; 50,27 – 28[29] und 51,30) auf mehrere Abschlüsse bzw. Fortsetzungen des Buches hindeuten.<sup>251</sup> Er vermutet, dass Teile des Textes in Ben Siras בית מדרש als eine Art »Lehrzyklen« entstanden sein könnten.<sup>252</sup>

Daneben wird vor allem ein »Zusammenwachsen kleinerer Sammlungen mit je eigenem Inhalt zu einem größeren Werk«<sup>253</sup> erwogen, worauf u. a. die thematischen Doppelungen ohne Rückbezüge<sup>254</sup> hindeuten; größere Kompositionen (z. B. die Weisheitsperikopen) sind vielleicht zunächst als selbstständige Einheiten entstanden<sup>255</sup>.

Hinsichtlich der Komposition und Herausgabe des Sirachbuches ist Lutz Schraders Ansatz beachtenswert:

»Die blockartige schroffe Aneinanderreihung der Sinneinheiten ist am ehesten einem Schüler zuzutrauen, der einen offensichtlich teilweise ungeordneten schriftlichen Nachlaß seines Lehrers, bestehend aus Einzelstücken und wohl ebenfalls von Schülerhand zusammengestellten Teilsammlungen, aus Ehrfurcht unversehrt, d. h. ohne Änderungen und Zusätze der Nachwelt überliefern wollte. [...] Die Zusammenfügung der Einzelstücke erfolgte im wesentlichen mechanisch assoziativ aufgrund von gemeinsamen Stichworten und thematischer Ähnlichkeit.«<sup>256</sup>

Die vorfindliche Komposition des Sirachbuches (evtl. in Nachahmung des Aufbaus des Sprüchebuches<sup>257</sup>) wäre demnach erst nach dem Tod Ben Siras erfolgt. Trifft diese Annahme zu, könnte ferner vermutet werden, dass die Epiloge (50,27 – 28[29] bzw. 51,30) das Werk von Schülern Ben Siras sind, die die Weisheitsschrift herausgaben und »im Anschluß an die Weisheitsschrift eigene Angaben zur Person des Autors (theologische Würdigung, Genealogie, Herkunft) in Form eines Nachworts (Kolophon) anbringen wollten«.<sup>258</sup> Das Argu-

250 A. a. O., 5.3. Dies meint bereits Peters 1913, XL: Sir 24,31 zeige, »daß der Autor ursprünglich ein kleineres Buch intendierte, das aber zu einem großen ihm unter der Hand anschwell«.

251 Marböck 2008, 413.

252 Ebd.

253 Sauer 2000, 35.

254 Vgl. nur die Demutsthematik in 3,17 – 20; 4,7 f.; 7,11.17, die Lügenthematik in 7,13; 20,24 – 26 sowie die Thematik der Bürgschaften und Leihgaben in 8,12 – 14; 29,1 – 20.

255 Marböck 2008, 413; Schrader 1994, 61.

256 Schrader 1994, 67.

257 Schrader 1994, 68, sieht u. a. Analogien im Buchanfang (Sir 1,1 – 20; Spr 1,1 – 9) und -ende (Sir 50,28[29]; Spr 31,30).

258 Wagner 1999, 47; vgl. Schrader 1994, 66. Sollten die Verfasserunterschriften allerdings gar nicht von Ben Sira selbst stammen, muss mit Wagner 1999, 48, gefragt werden, ob tatsächlich davon gesprochen werden kann, dass sich im Sirachbuch »erstmal ein jüdischer Verfasser mit seinem wirklichen Namen« vorgestellt habe, womit »der Individualismus der

ment, diese These sei wegen ihres Widerspruchs zur Aussage des »Enkels« im Prolog (ὁ πάππος μου ... προήχθη καὶ αὐτὸς συγγράψαι) ausgeschlossen – so beispielsweise Gerhard Maier<sup>259</sup> –, weist Schrader zurück: συγγράψαι beziehe sich »nicht zwingend auf die Herstellung des Buchganzen, und außerdem wird der Enkel keinen Anlaß gehabt haben, in einem Vorwort, das dazu diene, die Übersetzung des Buches zu empfehlen, seine Leser über die sekundäre Entstehung des Buches aufzuklären, sollte sie ihm denn bekannt gewesen sein«.<sup>260</sup>

Bisher besteht in der Frage nach den Herausgebern des Sirachbuches keine Einigkeit. Es darf aber wohl bezweifelt werden, dass es sich um ein von vorn herein bewusst konzipiertes literarisches Ganzes (oder gar um ein von Ben Sira konzipiertes »Schulbuch«<sup>261</sup>) handelt. Eher ist davon auszugehen, dass das Buch Resultat eines langen Wachstumsprozesses ist, der auch nach dem Vorliegen eines Buchganzen mit dem Umfang von 50 bzw. 51 Kapiteln noch nicht abgeschlossen war – dies belegen die vorliegenden kürzeren und längeren Versionen des Sirachbuches, die viele Forscher zwei verschiedenen Textformen zuordnen wollen.

### 1.2.2.2 Das Modell zweier verschiedener hebräischer und griechischer Textformen

In der Forschung wird bereits für einen sehr frühen Zeitpunkt von der Existenz je zweier verschiedener hebräischer und griechischer Textfassungen ausgegangen. Der kürzere und ältere Text, welcher dem Ausgangstext wohl näher steht – auf ihn gehen laut Marböck die Fragmente aus Qumran und Massada sowie einige Handschriften aus Kairo zurück –, wird mit H I bezeichnet, der längere und jüngere Text mit H II.<sup>262</sup> Hinsichtlich der sprachlichen Charakterisierung dieser beiden Textformen gehen die Forschungsmeinungen auseinander. Aufgrund eines Vergleichs von HS A mit HS C sowie HS A mit HS B folgert Hans-Peter Rügger, dass die jüngere Textform »das Ergebnis einer unbewußt – bewußten Umgestaltung der älteren« darstellt. Die ältere Textform (H I) sei in biblischem, die jüngere (H II) in Mischna-Hebräisch verfasst worden. HS C und B bezeugen nach Rüggers Vergleich gegenüber HS A in der Regel (!) die ältere

hellenistischen Zeit« und das Heraustreten der jüdischen Literatur »aus der bisherigen kollektiven Anonymität« deutlich werde (Zitate: Schrader 1994, 96).

259 Maier, Gerhard: Mensch und freier Wille. Nach den jüdischen Religionsparteien zwischen Ben Sira und Paulus (WUNT 12). Tübingen: Mohr, 1971, 24 Anm. 4a.

260 Schrader 1994, 67 Anm. 117.

261 Middendorp 1973, 33 u. ö.

262 Marböck 2000, 308. Reiterer 2006, 3.4.1, bezeichnet die Annahme einer älteren kürzeren und einer jüngeren längeren H-Fassung als »richtige[n] Ansatz«, welche »aber noch auf zu wenigen festen Eckpunkten auf[baut], um ein überzeugendes Textentwicklungs- und Handschriftenrelationsmodell vorlegen zu können«.

Textform.<sup>263</sup> Anders urteilt Schrader aufgrund seines Vergleichs von HS B mit HS M bzw. HS A mit HS C: Er geht von einer sekundären Anpassung des hebräischen Sirachtextes an das Bibel-Hebräische aus, welche darauf abzielte, »das Ansehen des Sirachbuches selbst zu erhöhen«.<sup>264</sup> HS M bzw. A bezeugen laut Schrader im Vergleich zu HS B bzw. C überwiegend die ältere Textform (wobei B<sup>m</sup> die Fassung aus HS M »bemerkenswerterweise häufig« bestätige<sup>265</sup>). Manchmal sei es aber auch umgekehrt, sodass HS B den authentischeren Wortlaut wiedergäbe.<sup>266</sup> Gegen die Untersuchungsergebnisse Schraders hat Wagner den berechtigten methodischen Einwand erhoben, dass ein Zugrundelegen von biblisch belegtem Vokabular als Beurteilungsmaßstab für schwierige (= ursprüngliche) Ausdrücke »nicht stichhaltig genug« erscheint, da HS B »nicht von vornherein aufgrund ihrer Bindung an geläufiges biblisches Vokabular als *jünger* und *sekundär* klassifiziert werden kann gegenüber dem von Aramaismen und außerbiblischen Lexemen geprägten, ›schwierigeren‹ (?) Texttyp von H<sup>M</sup>«. <sup>267</sup> Die Frage, ob H in zwei Rezensionen vorliegt, bedarf angesichts der widersprüchlichen Forschungslage weiterer Untersuchungen und muss in dieser Arbeit offen gelassen werden.

Analog zu der Annahme zweier hebräischer Textrezensionen geht die gegenwärtige Diskussion von zwei verschiedenen Fassungen der griechischen Übersetzung aus: Während die vom »Enkel« Ben Siras nach 132 v. Chr. verfasste Übersetzung G I auf die hebräische Textform H I zurückgehe, haben der Textfassung G II die ältere griechische Textform G I sowie die hebräische Textform H II zugrunde gelegen.<sup>268</sup> Als die G I am nächsten stehenden Textzeugen werden die Majuskelhandschriften Vaticanus, Sinaiticus (beide aus dem 4. Jahrhundert) und Alexandrinus (5. Jahrhundert) angesehen. Für Kirchenväterzitate und die Minuskelhandschrift 248 (sowie für die Vetus Latina) wird als Grundlage eine G II-Fassung angenommen.<sup>269</sup> In »Reinform« ist G II jedoch (wie G I) in keiner der Handschriften vollständig überliefert.<sup>270</sup> So scheint es unmöglich, die beiden Fassungen komplett zu rekonstruieren.<sup>271</sup> Die G I/II-Hypothese erscheint daher ebenso problematisch wie die H I/II-Hypothese.

263 Rüger 1970, 112.

264 Schrader 1994, 39.

265 A.a.O., 38; vgl. die in Kap. 1.2.1.1 dargelegte Überlegung, der Bearbeiter von HS B habe verschiedene HSS mit dem Haupttext verglichen.

266 Schrader 1994, 38 und 51.

267 Wagner 1999, 58.

268 Rüger 1970, 115; Marböck 2000, 308; Reiterer 2006, 3.4.2.

269 Gilbert 1984, 290; für die Kirchenväterzitate: Wagner 1999, 38 Anm. 162.

270 Wagner 1999, 40.

271 Vgl. a. a. O., 31 und 40.

### 1.2.2.3 Mögliche sekundäre Zusätze in H<sup>272</sup>

Während Sir 51 von der älteren Forschung als Appendix zum Kolophon in 50,27 – 28(29) abgetan wurde<sup>273</sup>, wird das Schlusskapitel des Buches mittlerweile differenzierter betrachtet. Was den Dankpsalm 51,1 – 12 betrifft, wird mit einiger Sicherheit angenommen, dass dieser von Ben Sira selbst stammt, ursprünglich jedoch nicht als Buchabschluss gedacht war, sondern nachträglich (möglicherweise durch einen Schüler Ben Siras) an das Buch angefügt wurde.<sup>274</sup> An der qumranischen Herkunft des Hymnus 51,12a-o besteht innerhalb der Forschung kaum ein Zweifel<sup>275</sup>; er ist nur in HS B belegt.

Hinsichtlich der Authentizität des ursprünglich akrostischen Weisheitsgedichts, das in HS B in 51,13 – 30 überliefert ist, besteht Uneinigkeit<sup>276</sup>, zumal es sich in der 1956 in Qumran aufgefundenen Sammlung außerkanonischer Psalmen 11QPs<sup>a</sup> findet, wo es von א bis ס durchgängig überliefert ist. Jim A. Sanders, Herausgeber der Psalmenrolle, urteilt:

»it is now quite clear that the canticle is totally independant of Sirach. If Jesus, son of Sira, of Jerusalem, had penned the canticle it would hardly be found in 11QPs<sup>a</sup>, which claims Davidic authorship. That neither David nor Ben Sira wrote it needs no comment.«<sup>277</sup>

Nachdem Patrick W. Skehan in einer ausführlichen Textstudie<sup>278</sup> die inhaltlichen Übereinstimmungen des Akrostichons 11QPs<sup>a</sup> mit dem ursprünglichen Sirachbuch nachwies, hat Stadelmann vermutet, dass Ben Sira Sir 51,13 – 30 verfasst habe.<sup>279</sup> Ob er somit auch als Verfasser von 11QPs<sup>a</sup> angesehen werden kann, sagt Stadelmann nicht. Plausibel erscheinen die Erwägungen Middendorps und Schraders, dass Ben Sira selbst zwar nicht das (ursprüngliche) Weisheitsgedicht

272 Zusätze in G sollen hier unberücksichtigt bleiben. Neben den im Folgenden vorgestellten sekundären Sirachabschnitten sind Schrader 1994, 69 – 71, zufolge 4,28 und 24,23a LXX (ein Teil des so wichtigen Verses für die Interpretation des Torah-Verständnisses Ben Siras!) als Zusätze zu charakterisieren. Zum möglicherweise sekundären Charakter der Kolophone (50,27 – 28[29]; 51,30) s. die in Kap. 1.2.2.1 dargestellte These von Schrader und Wagner bezüglich der Herausgabe des Buches durch (einen) Schüler Ben Siras.

273 Z.B. Fritzsche 1859, XXXII; Zöckler 1891, 256.

274 Schrader 1994, 74; für die Authentizität des Abschnitts plädieren auch Skehan/Di Lella 2007, 563. Die These Middendorps, der Dankpsalm sei in die Makkabäerzeit zu verorten (Middendorp 1973, 115 f.), weist Schrader 1994, 71 – 74, in seinen Textanalysen zurück.

275 Schrader 1994, 74 f.; Middendorp 1973, 116 f.; Skehan/Di Lella 2007, 569 f.

276 Eine umfangreiche Darstellung der Debatte um diesen Abschnitt bei Stadelmann 1980, 30 – 33.

277 Sanders, 83.

278 Skehan 1971.

279 Stadelmann 1980, 33.



verfasst habe, jedoch evtl. für die Übernahme des Gedichtes in seine Sammlung verantwortlich war.<sup>280</sup>

Hinsichtlich einer eschatologisch orientierten Revision des Sirachbuches in makkabäischer Zeit äußerten sich bisher vor allem Middendorp und (in Auseinandersetzung mit ihm) Schrader. Beide kommen mit ihren umfangreichen exegetischen Analysen zu dem Ergebnis, dass sowohl der Vers vom wiederkehrenden Elia in 48,10 (Middendorp: + 48,11) und der Abschnitt über das Endgericht über die Völker in 36,1 – 17 (in G: 33,1 – 13a; 36,16b – 22) wie auch einige Stichoï aus 35(32),22 – 25 Ben Sira aus sprachlichen wie theologischen Gründen abzusprechen sind.<sup>281</sup> Untereinander zeigten diese Verse aufgrund ihrer eschatologischen, nationalpolitischen Ausrichtung auffällige Ähnlichkeiten – ein Phänomen, das sich »[a]nders als durch die Annahme einer zusammenhängenden Bearbeitung« nicht erklären lasse.<sup>282</sup>

### 1.2.3 Konsequenzen für die weitere Untersuchung

In der Darstellung des Handschriften-Befundes (Kap. 1.2.1.1) wurde deutlich, dass nicht mit *dem* Ausgangstext des Sirachbuches gearbeitet werden kann, sondern dass textkritische Analysen immer nur eine Annäherung an den Ausgangstext anstreben können. Um Aussagen zum Unterricht bei Ben Sira anstellen zu können, müssen die verschiedenen Handschriften (und falls vorhanden: ihre Marginallesarten) in Teil 2 der Arbeit miteinander verglichen und hinsichtlich ihrer Authentizität bewertet werden. Obwohl die HSS Q und M gegenüber den Kairoer Handschriften (von deren genuin hebräischer Herkunft ausgegangen wird) wesentlich älter sind, kann dies nicht Entscheidungskriterium für einen älteren bzw. jüngeren Text sein, weil die Vorlagen der im Mittelalter kopierten Handschriften zeitlich hinter die HSS Q und M zurückgehen könnten. Zudem lässt sich nicht erweisen, dass eine der hebräischen Textfassungen *insgesamt* älter ist als eine andere. Die Handschriften zeigen immer nur Tendenzen, denen einzelne Verse widersprechen.<sup>283</sup> Die divergierende Textüberlieferung der hebräischen Handschriften erschwert somit letztlich eine

280 Middendorp 1973, 118; Schrader 1994, 81 f.

281 Textanalysen bei Middendorp 1973, 125–135; Schrader 1994, 82–93, mit z.T. unterschiedlichen Analyseergebnissen bezüglich der sekundären Stichoï in Sir 35,22–25.

282 Schrader 1994, 93.

283 Vgl. Rügers Studie (1970) sowie Schraders Analysen (Schrader 1994, 18–51); die Untersuchungen gelangen zwar zu unterschiedlichen Resultaten bezüglich der chronologischen Einordnung der Handschriften, ihnen ist jedoch gemein, dass sie dabei keine Eindeutigkeit postulieren, sondern jeweils davon sprechen, dass eine Handschrift gegenüber der anderen *tendenziell* den älteren resp. jüngeren Text wiedergibt.

präzise Annäherung an den Ausgangstext des Sirachbuches. Inwiefern sie diesen repräsentieren, kann aktuell nicht eindeutig beurteilt werden. Da gerade die hebräischen Buchtexte aber an den authentischen *hebräischen* Ausgangstext Ben Siras heranführen, werden sie für die Untersuchung bevorzugt.<sup>284</sup>

Als Textgrundlage für den hebräischen Text werden für die Untersuchung die maßgeblichen Editionen von der Academy of the Hebrew Language (1973) und von Beentjes (<sup>2</sup>2006)<sup>285</sup> herangezogen. Sie müssen miteinander verglichen werden, um mit einem möglichst authentischen hebräischen Textbestand arbeiten zu können. Zudem sind die Ausgaben der neu entdeckten Sirachblätter aus HS C (Erstveröffentlichung von Elizur [2006–2007], neu herausgegeben und den anderen HSS gegenübergestellt von Egger-Wenzel [2008]) und D (veröffentlicht von Elizur/Rand [2010]) heranzuziehen. Auf eine Sichtung der Originalhandschriften kann angesichts der weitgehend verlässlichen Textausgaben verzichtet werden.

Wesentliche Differenzen zwischen den Ausgaben von der Academy of the Hebrew Language (im Folgenden: Book) und Beentjes werden in der Untersuchung in den Fußnoten angemerkt. Nicht nachgewiesen werden Fälle, in denen eine Ausgabe einige Buchstaben des hebräischen Textes mehr bzw. weniger liest als die andere; hier wird der Ausgabe mit mehr Text gefolgt. Wo Book Rekonstruktionen eines bruchstückhaften hebräischen Textes angibt, werden diese verwendet.

Bedeutsame Abweichungen der hebräischen Handschriften untereinander werden im Übersetzungstext angegeben, weniger wichtige oder unverständliche Varianten in den Fußnoten; hier finden sich auch textkritische Kommentare sowie Hinweise auf vorgenommene Konjekturen (diese sind im Übersetzungstext kursiv gedruckt). Bruchstücke einer Handschrift werden, soweit sie dem vollständigen Text der anderen entsprechen, nicht eigens aufgeführt. Plene-Defektiv-Divergenzen zwischen den Handschriften werden nicht angegeben. Randlesarten führe ich nur dort an, wo sie konstruktive Beiträge zum Textverständnis liefern. Wo mehrere Handschriften zur Verfügung stehen, wird die Übersetzung aus diesen Handschriften zusammengesetzt. Der so entstandene Kunsttext mag seinen Zweck erfüllen, da es bei meiner Arbeit nicht auf jedes textliche Detail, sondern vor allem auf den Sinn der Verse ankommt.

Die Übersetzungen beabsichtigen eine Annäherung an den auf Ben Sira zurückgehenden Ausgangstext, der hinter den hebräischen Textzeugen und den antiken Übersetzungen steht. In eine Handschrift eingetragene Varianten eines Verses werden daher vor der jeweiligen Übersetzung ggf. benannt und ausge-

284 Zur Begründung s. Ende Kap. 1.1.6.

285 Den Wert der ersten Auflage dieser Textausgabe beschreiben die Rezensionen von Schreiner in BZ 42 (1998) 118 f. und Müller in BN 89 (1997) 19–21.

grenzt. Anderweitige sekundäre Elemente werden innerhalb der Übersetzung eingerückt wiedergegeben.

Bei defektem hebräischem Text oder Widersprüchen zwischen den hebräischen Handschriften greife ich auf die LXX zurück (s. o. Kap. 1.1.6). Die durch den griechischen Übersetzer vorgenommenen literarischen Veränderungen an der hebräischen Vorlage und seine Interpretation des hebräischen Textes wurden in Kap. 1.2.1.2 thematisiert und sind bei einem Vergleich von hebräischer und griechischer Textversion mitzubedenken. Der syrischen und lateinischen Tradition kommt bei der Suche nach dem Ausgangstext eine geringere Bedeutung zu als der LXX, da der syrische Text auf unerklärliche Weise vom hebräischen abweicht und der lateinische Text vom griechischen abhängt. Auf sie verweise ich deshalb nur dort, wo der griechische Text kein Weiterkommen ermöglicht. – Als Grundlage für die griechischen Textzeugen wird der Septuagintatext in den zu vergleichenden Ausgaben von Rahlfs (1979) und Ziegler (<sup>2</sup>1980) für die Untersuchung herangezogen. Der syrische Text wird der Syriac Bible 63DC (1979) und der lateinische der Biblia Sacra Vulgata (<sup>4</sup>1994) entnommen.



---

## 2. Konzepte weisheitlichen Lehrens im Sirachbuch

### 2.1 Analyse von Sirachtexten mit unterrichtlicher Funktion

In den Analysen wird zunächst jeweils (I) der Textbestand angezeigt und übersetzt. Es folgen (II) eine textanalytische Betrachtung sowie (III) Überlegungen zur unterrichtlichen Einsetzung des Abschnitts.

Der Text Sir 41,16–42,8 steht am Beginn der Untersuchung, weil er die Gattung »Unterrichtsmanuscript« besonders eindrucksvoll repräsentiert. Ferner behandelt der Text ein Grundthema des Unterrichts Ben Siras: das Sich-Schämen. Dieses Thema und seine didaktischen Konsequenzen werden in anderen Textabschnitten vorausgesetzt.

#### 2.1.1 Sir 41,16–42,8: Über das »Schämen«

/

Der Abschnitt Sir 41,16–42,8 ist, z. T. bruchstückhaft, in den HSS B und M überliefert. 41,16c/d auch in der Florilegien-HS C. Der Text der HSS B und M weicht hier oft voneinander ab und ist z. T. (auch bedingt durch die stichwortartige Struktur des Abschnitts) nur schwer verständlich. HS B hat eine Überschrift, wo HS M nur eine Leerzeile bietet. M weist in 41,21 f.<sup>286</sup>; 42,5 gegenüber B einen Textüberschuss von jeweils zwei Stichoi<sup>287</sup> auf. Da die Verse auch in G und L belegt sind, folge ich dem Umfang von M.

Die Überschrift 41,16-tit sowie 42,4b fehlen in G und 41,16a H steht in G zwei Verse weiter vorne (= V. 14a LXX; V. 16 LXX besteht demnach aus nur drei Stichoi). Die hebräischen Verse 41,19c–21d überliefert G in der Reihenfolge

---

286 Von Beentjes werden in 41,21b B Bruchstücke, die V. 22b M entsprechen, angegeben; für die Übersetzung werden diese (als V. 22b) einander zugeordnet.

287 Mit »Stichos« meine ich im Folgenden nicht die ganze Zeile, sondern die Halbzeile (einen Teilvers).

41,19c.21b.21d.19d.21a.21c. Desweiteren weicht die Verszählung der LXX in den modernen Ausgaben oft von der des hebräischen Textes ab (41,16a-d H = 41,14a.16a-c LXX; 41,18c/d.19a-d.21a-d.22a-d H = 41,19a/b.20a/b.21a/b.23a.21b.23b.22a.24a/b.25a/b LXX; 42,1a-d H = 41,26a/b.27a/b LXX; 42,1e/f H = 42,1a/b LXX; 42,4c/d.5a/b H = 42,4b.5a-c LXX). In L ist der Text in der LXX-Reihenfolge vorhanden.

Die syrische Tradition hat an dieser Stelle eine Lücke.<sup>288</sup>

Nach Überschrift und Lehereinleitung (41,16) beinhaltet der vorliegende Abschnitt zwei Sentenzreihen, die mit einem Mahnwort eröffnet und einer Konsequenz beschlossen werden. Sie benennen, weswegen sich der Schüler schämen (41,17–42,1d) bzw. nicht schämen (42,1e–8) soll.

### Überschrift und Einleitung<sup>289</sup>

41,16– tit  
tit

41,16 Belehrung über das Schämen<sup>290</sup> hört, (ihr) Söhne,  
und schämt euch aufgrund meiner Anordnung!  
Nicht jedes Sich-Schämen gehört sich zu beachten<sup>291</sup>  
und nicht jedes Sich-Schämen findet Gefallen.

### »Schäme dich...«

41,17 Schäme dich vor Vater und Mutter wegen <Unzucht> [B]/<Ausgelassenheit<sup>292</sup>> [B<sup>m</sup>+M],  
vor einem Fürsten und einem Vornehmen<sup>293</sup> wegen Lüge,  
41,18 vor einem Herrn und einer Gebieterin wegen <Täuschung> [B]/<Verschwörung> [M],  
vor der Gemeinde und dem Volk wegen Frevels,  
vor einem Kollegen und einem Gefährten wegen Treuebruchs  
(B: + und) vor dem Ort, (wo) du als Gast weilst, wegen (angeeignetem?)  
Fremdem<sup>294</sup>  
41,19 und vor dem Brechen eines Eidesfluches und eines Bundes  
und<sup>295</sup> vor dem abweisenden Ellbogen wegen (der Bitte um) Brot,  
vor dem Verweigern der Gabe (= des Erfüllens) einer Bitte,

288 S überliefert zwischen 41,12 und 42,9 lediglich fünf Stichoï, die dem Abschnitt über das Schämen nicht zugeordnet werden können. Zur Begründung des Textausfalls s. Peters 1913, 352.

289 Zur Zählweise: Beentjes' Verse 41,15c/d.16a/b werden hier der Übersichtlichkeit halber als 41,16a-d gezählt.

290 Auffällig in G: παιδείαν ἐν εἰρήνῃ (»Erziehung in/zum Frieden«?).

291 So B+C; M: »gehört sich zu schämen«.

292 So übersetzt auch Peters 1913, 350. Eigentlich bedeutet das Wort »Überschäumen« (»i. S.v. Unzucht«: Ges<sup>18</sup>, 1074 f.). Als Substantiv kommt es in Sir nur hier vor (im AT keine Belege).

293 So M+B<sup>m</sup>; B: »vor einem thronenden (צַרִּי aus צַרִּי = M+B<sup>m</sup> verschrieben?) Fürsten«.

294 So B; die Bruchstücke des letzten Wortes in M stimmen nicht mit B überein. G: »wegen Diebstahls«.

295 Wort nur in M.

- 41,21 <vor dem Vergelten<sup>296</sup> des Zorns deines Gefährten> [B]/ <und vor dem Abwehren des Angesichts deines Verwandten> [M],  
 vor dem Untätigsein beim Verteilen von Speiseportionen,  
 und vor dem, der einen Gruß entbietet<sup>297</sup>, zu schweigen,  
 vor dem Anschauen ...<sup>298</sup> (LXX: einer verheirateten Frau)  
 und vor dem Betrachten einer Fremden,  
 41,22 vor dem Sich-Beschäftigen mit einer dir gehörenden Sklavin  
 und vor dem Sich-Hinstellen an ihr Bett,  
 vor einem Freund wegen Worten der Schmähung<sup>299</sup>  
 und (da)vor: nach einem Geschenk <sollest du (es) nicht schmähen> [B]/  
 <(es) zu verhöhnen> [M],  
 42,1 vor dem Wiederholen (= Weitererzählen) eines Wortes, (das) du hörst,  
 und vor dem Enthüllen eines jeden Geheimnisses<sup>300</sup> einer Beratung.

### Konsequenz

Dann wirst du sein <ein Sich-Schämender> [B]/ <schamhaft> [M] in  
 Wahrheit  
 und einer, der Gunst findet in den Augen aller Lebenden.

### »Schäme dich nicht...«

- Doch wegen dieser Dinge sollst du dich nicht schämen  
 und nicht sollst du parteiisch sein und (dadurch) Schuld auf dich laden<sup>301</sup>:  
 42,2 wegen der Weisung/Torah des Höchsten und (seines) Gesetzes  
 und wegen eines Urteils, um freizusprechen einen Frevler<sup>302</sup>,  
 42,3 wegen einer Abrechnung (mit) <einem Genossen und einem Herrn> [B]/  
 <einem Partner und einem (Mit-)Wanderer> [M]/ <einem Partner und  
 einem (Mit-)Reisenden> [B<sup>m</sup>]  
 und wegen der Verteilung von Erbe und Besitz  
 42,4 (B: + und) wegen der Abnutzung einer Waage und eines Messgerätes  
 und wegen der Vertauschung<sup>303</sup> von Epha und Stein(gewicht),  
 wegen eines Kaufs, sei es viel oder wenig,  
 und wegen des Kaufpreises<sup>304</sup> der Ware eines Händlers  
 42,5 ...<sup>305</sup> (LXX: und wegen viel Erziehung der Kinder)  
 und eines bösen Knechts und einer zerschlagenen Rippe;  
 42,6 wegen einer schlechten Ehefrau ist ein Siegel (unter dem Scheidebrief?)  
 weise  
 und wo viele Hände sind ein Schlüssel<sup>306</sup>;

296 Book und Smend Text, 42: מוֹשֵׁב; Druckfehler in Beentjes: מוֹשֵׁב («vor der Berechnung»).

297 So Beentjes; Book liest in B ein Partizip Plural.

298 Textverlust. B<sup>m</sup> bietet noch: »Frau«, und bestätigt damit die Lesart von G.

299 So B; M unsinnig: »vor einem Freund wegen Worten der Treue«.

300 So B; M: »eines jeden Wortes« (aus 42,1a?).

301 Wörtlich: »und nicht sollst du erheben Angesicht und Schuld« (zu וְשֵׂא פָנִים s. Ges<sup>18</sup>, 849).

302 So M+B<sup>m</sup>; B unverständlich.

303 So B<sup>m</sup> (חֲמוּרָה); vermutlich Verschreibungen in B (חֲמוּרָה) und M (חֲמוּרִי).

304 Verschreibung in B.

305 Textverlust. In M nur ein ה am Zeilenende lesbar (B fehlt, s. o. zum Textbestand).

306 So M; B: »und wo schlaffe Hände sind, sollst du öffnen«.

- 42,7 wegen (Folgendem): wo du (etwas) anvertraut (= deponierst?), soll eine Hand (nach)zählen<sup>307</sup>; sowohl Gabe als auch Empfang<sup>308</sup> (= Warenausgabe und -annahme?): alles soll in ein Schriftstück;
- 42,8 wegen der Züchtigung/Belehrung eines Einfältigen und eines Narren und eines Weißhaarigen, der strauchelt und sich abgibt mit Unzucht<sup>309</sup>.

#### Konsequenz

Dann wirst du achtsam<sup>310</sup> sein in Wahrheit und ein Mann, besonnen vor allen Lebenden.

#### II

*Überschrift und Einleitung* (41,16): Der Abschnitt beginnt in HS B mit der Überschrift: »Belehrung<sup>311</sup> über das Schämen«, die dort in der Mitte der Zeile steht<sup>312</sup>. Die Überschrift ist weder in M noch in G überliefert. Neben dieser Überschrift finden sich im hebräischen Textbestand noch zwei weitere, in Sir 31 (34) und 44.<sup>313</sup> Diese Überschriften führen in die Funktion der Texte ein: Der Lehrer nennt den Schülern das Thema der Stunde. Eine Authentizität der Überschriften kann angenommen werden, da man diese nach Verlust des ursprünglichen Sitzes im Leben kaum hinzugefügt hätte.

Den Aufruf an die Schüler, die »Belehrung über das Schämen« anzuhören (d. h. sie zu beherzigen), enthalten beide hebräischen Handschriften. Bei dieser Aufforderung handelt es sich um eine Lehreinleitung, die sonst im Sirachbuch äußerst selten vorkommt: Eine Analogie findet sich nur noch in einem nur in G überlieferten Abschnitt.<sup>314</sup> Im hebräischen Textbestand des Sirachbuches ist die Anrede der Zuhörer mit בָּנִים, »Söhne«, einmalig; sonst wird der bzw. werden die Schüler stets im Singular mit בִּי angesprochen.

Die Schüler werden aufgefordert, sich entsprechend der »Anordnung« Ben

307 So B; M: »vertraut an eine Zahl«.

308 So B; in M nur zwei Buchstaben lesbar, die nicht zu B passen.

309 So B<sup>m</sup>; M wie B<sup>m</sup> ohne zweimaliges »und«; B unverständlich: »und eines Weißhaarigen und eines Greises und eines, der auferlegt einen Rat (zweimalige Verschreibung?) in Unzucht«.

310 Jastrow, 381.

311 Das Substantiv מִסָּר (griech. Äquivalent ist παιδεία) begegnet neben diesem Abschnitt noch in 6,18–37 und 31(34),12–32(35),13 sowie in 32(35),14; 37,31; 47,14; 50,27. Bei den Textstellen geht es stets um das Empfangen von מִסָּר als eine Unterweisung/Belehrung – meistens von einem Lehrer, mal von Gott (32[35],14).

312 Oesch 2003, 321 Anm. 59.

313 Vor 31(34),12: »Belehrung über Mahl und Trinkgelage zugleich« (s. Kap. 2.1.8), vor 44,1: »Lob der Väter der Vorzeit«. G bietet neben den Überschriften vor 31(34),12 (in einigen Minuskeln) und 44,1 weitere in Textabschnitten, die nicht im hebräischen Textbestand überliefert sind (vor 18,30; 20,27; 23,7; 24,1; 30,1) sowie vor 30,16 und 51,1 zwei Überschriften, die in den in HS B überlieferten hebräischen Textbeständen fehlen.

314 Sir 23,7 LXX: »Erziehung über den Mund hört, (ihr) Kinder/Söhne!«



Siras zu schämen (41,16a/b). Die Formulierung על משפטי, »aufgrund meiner Anordnung«, ist sprachlich auffällig: Zum einen spricht Ben Sira nur sehr selten in authentischer, d. h. nicht rhetorischer erster Person. Zum anderen scheint er hier eine Selbstdefinition seiner Arbeit zu geben, die er nach den HSS B und M (also in identischer, verlässlicher Überlieferung) mit einem Rechtsbegriff beschreibt. G verändert durch die Übersetzung von על משפטי mit ἐπὶ τῷ ῥήματι<sup>315</sup> μου, »aufgrund meiner Rede/meiner Weisung/meines Ausspruches«, die Semantik des hebräischen Textes. Was Ben Sira unter seinem משפט versteht, geht leider weder aus diesem Vers noch aus der sonstigen Verwendungsweise des Wortes im Sirachbuch hervor<sup>316</sup>: משפט meint im Sirachbuch sonst das »gesetzliche Recht« oder »Urteil« (4,9; 20,4; 33[30],30[38]; 42,2b; vgl. 38,16; 50,19) oder Gottes Recht (35[32],13.22; 45,5.10.17; 48,7; vgl. 47,10; Gottes Gericht: 39,29; 43,13). Es heißt: »Wer Jhwh fürchtet, versteht das Recht« (32[35],16a) bzw. »die Jhwh fürchten, verstehen sein Recht« (32[35],16c). Auch in der Hebräischen Bibel bezeichnet משפט nie die autoritative Lehre eines Lehrers für seine Schülerschaft<sup>317</sup>, d. h. Sir 41,16 bleibt der einzige Beleg hierfür. Somit kann lediglich gesagt werden, dass Ben Sira seine Lehre als »Anordnung«, als »ein Recht« oder »ein Gebot« versteht, der Begriff also sein Selbst- und Autoritätsbewusstsein zum Ausdruck bringt: Hinter seiner Lehre verbirgt sich die von Gott herkommende Weisheit. Aufgrund dieser Autorität kann er seine Hörer belehren, wie sie sich zu schämen haben.

Eine Lehre über korrektes Schämen ist offenbar notwendig, denn nicht jedes Schämen ist angebracht (41,16c/d).

»Schäme dich...« (41,17–42,1b): Es folgt eine umfangreiche Liste, aus welchen Gründen und vor wem sich der Schüler schämen soll. V. 17a beginnt mit der Aufforderung: »Schäme dich vor Vater und Mutter wegen Unzucht« (B) bzw. »wegen Ausgelassenheit« (M+B<sup>m</sup>). Dieses eine »Schäme dich« aus V. 17a muss für alle folgenden Verse bis einschließlich 42,1b vorausgesetzt werden. Es handelt sich demnach um eine anaphorische Reihe.

In den Versen 41,17b–18c werden jeweils (analog zu »Vater und Mutter« in 17a) zwei Personen(gruppen) genannt, die evtl. auch als *eine* Gruppe, die durch ein Hendiadyoin bezeichnet wird, aufgefasst werden kann. Vor diesen Personen oder Gruppen soll sich der Schüler wegen bestimmter Handlungen schämen: in V. 17b vor einem Fürsten und einem Vornehmen wegen Lüge, in V. 18a vor einem Herrn und einer Gebieterin wegen Täuschung (B) bzw. Verschwörung (M), in V.

315 So mit Rahlfs und der Mehrzahl der griechischen HSS. Ziegler liest mit Smends Rückübersetzung aus Η κρίματι (»Gebot, Weisung, Ausspruch«), dieses Wort überliefert aber lediglich die Minuskel 311 (und diese in gegenüber Zieglers Angaben umgestellter Reihenfolge: s. Ziegler-Apparat).

316 Das Wort kommt laut Book weitere 17-mal in Sir vor.

317 Vgl. Johnson 1986, 93–107.

18b vor Gemeinde und Volk wegen Frevels und in V. 18c vor Kollegen und Gefährten wegen Treuebruchs.

Dieses Schema wird unterbrochen in V. 18d, in dem es keine Gruppe von Menschen ist, vor der sich der Schüler schämen soll, sondern ein Ort<sup>318</sup> – nämlich der, an dem der Schüler zu Gast ist. Hier soll er sich, so die vielleicht das Richtige treffende Lesart von G, wegen Diebstahls schämen, wenn er die Gastfreundschaft dazu ausnutzt.

Ab V. 19a wechselt das vor V. 18d gültige Schema: Hier steht zwar ein ׀ am Versanfang, damit wird aber nicht mehr eine Personengruppe verbunden, vor der sich der Schüler schämen soll, sondern das ׀ ersetzt geradezu das zuvor in den Versen 17a – 18d gebrauchte ׀: Es wird nicht mehr gesagt, *vor wem* sich der Schüler *weswegen*, sondern *wovor* (also: wegen welchen Tuns) er sich schämen soll. Die Konstruktion ׀ plus Infinitiv kann von 41,19 bis 42,1b fast durchgängig beobachtet werden:

- »vor (׀) dem Brechen eines Eides« (41,19a)
- »vor (׀) dem Verweigern« (19c)
- »vor (׀) dem Vergelten« (19d)
- »vor (׀) dem Untätigsein« (21a)
- »vor (׀) dem Anschauen« (21c)
- »vor (׀) dem Betrachten« (21d)
- »vor (׀) dem Sich-Beschäftigen« (22a)
- »vor (׀) dem Sich-Hinstellen« (22b)
- »vor (׀) dem Wiederholen« (42,1a)
- »vor (׀) dem Enthüllen« (1b)

Unterbrochen wird diese Reihe durch 41,19b.21b.22c.d, in denen ein ׀ dreimal mit Partizip (19b.21b.22c), ein anderes Mal mit einer Präposition plus Substantiv steht (22d).

*Konsequenz* (42,1c/d): In 42,1c/d wird die Konsequenz eines Verhaltens aufgezeigt, das der Lehre Ben Siras entspricht: Wenn sich der Schüler der kritisierten Verhaltensweisen schämt, dann wird er sich »in Wahrheit« (also: richtig bzw. korrekt) schämen und er wird die Gunst aller Menschen finden.

»Schäme dich nicht...« (42,1e – 8b): Das Bikolon in 42,1e/f leitet den zweiten Teil der Lehre über das Schämen ein: Wegen der im Folgenden aufgezählten Verhaltensweisen soll sich der Schüler *nicht* schämen, weil er andernfalls Schuld auf sich lädt.

In den ersten Versen (42,2 – 4) ist die Struktur einigermaßen klar: Zu Beginn

318 Zwar meint Peters, dass hier indirekt Personen im Blick seien (Peters 1913, 350), die Struktur ist dennoch auffällig, da sie der vorangegangenen nicht direkt entspricht; schließlich hätte es auch einfach »Gastgeber« heißen können.

steht jeweils ein לָּ plus der Grund, weshalb man sich nicht schämen soll. Inhaltlich ist V. 2a ebenfalls klar: Der Schüler soll sich nicht wegen (des Haltens/Vertretens?) der Weisung/Torah oder des Gesetzes Gottes schämen.<sup>319</sup> Was aber bereits V. 2b sagen will, ist nicht so offensichtlich – vielleicht ist gemeint, dass der Frevler nicht freigesprochen werden soll; vielleicht aber auch, dass der Richter einen Frevler, der nicht überführt werden kann, ohne Scham freisprechen soll. Unschärf ist auch der Sinn von V. 3a. Hier wird es um verschiedene Formen des Abrechnens gehen. Womöglich ist der »Partner« (M) jemand, mit dem der Schüler Geschäfte macht, und der »(Mit-)Reisende« (B<sup>m</sup>) jemand, mit dem er sich die Reisekasse teilt, d. h. hier geht es wohl um eine gerechte Aufteilung von Reisekosten, wegen der sich der Schüler nicht schämen soll.

Aufmerksam zu machen ist auf die kontextuelle Problematik von 42,4a: Seit V. 1e erläutert Ben Sira Dinge, wegen derer sich der Schüler *nicht* schämen soll, d. h. einschließlich des mitzudenkenden Obersatzes lautet 4a: »und wegen der Abnutzung einer Waage und eines Messgerätes sollst du dich nicht schämen«. Es liegt auf der Hand, dass der Vers mit der Ergänzung des Obersatzes keinen Sinn ergibt. Vermutlich ist gemeint, dass sich der Schüler nicht schämen soll, es *anzusprechen*, wenn er vermutet, dass ein Kaufmann eine abgenutzte Waage oder ein abgenutztes Messgerät verwendet, oder, mit V. 4b, wenn Gewichte vertauscht (oder gefälscht?) werden – eine mögliche Interpretation, die sich allerdings nicht automatisch aus dem Text ergibt.

Im Sinne dieser Deutung ließe sich vermuten, dass V. 4d sagen will: Bei überteuerter Ware soll der Schüler dagegen protestieren und sie nicht einfach hinnehmen (der »Kaufpreis« wäre dann als »unangemessener Kaufpreis« zu lesen). Die beiden folgenden Teilverse 5a/b lassen sich inhaltlich ebenfalls nur schwer unter dem Obersatz »Schäme dich nicht...« fassen.<sup>320</sup> In 42,6 schließlich findet sich ein überraschender Übergang zur Ehefrau. Zwar entspricht der Versanfang mit לָּ formal den vorangegangenen Versen, inhaltlich passt er an dieser Stelle aber überhaupt nicht: Hier geht es nicht um ein »Schäme dich nicht wegen...«, sondern darum, dass »wegen« einer schlechten Ehefrau bzw. »für« eine schlechte Ehefrau ein Siegel weise, d. h. angebracht ist; und zwar ebenso weise wie ein Schlüssel dort, wo viele Hände sind. Auch 42,7, wiederum beginnend mit

319 Oder ist hier ganz generell gemeint, sich nicht der Weisung/Torah zu schämen? Vgl. das »Nicht schäme ich mich wegen des Evangeliums« in Röm 1,16. Womöglich liegt dann in Sir 42,2 eine Reaktion Ben Siras auf die hellenistische Schultradition vor, in deren Konkurrenz er seine eigene Schule sah und von der er sich hier abgrenzte. Zum Torah-Begriff s. u. Kap. 2.2.6.

320 Störend wirken die Verse in ihrem Kontext zudem, weil die »Erziehung« aus V. 5a noch einmal in V. 8 begegnet (ihr vermutlich ursprünglicher Ort) und in 5b offenbar zwei Gründe des Nicht-Schämens genannt werden, während es sonst nur ein Grund ist. Auch fehlt in V. 5b das für V. 2 ff. typische לָּ.

גל, enthält zwei Nominalsätze, die sich nicht in die übergeordnete Struktur fügen. Weil der Vers mit seiner Thematik an V. 4 anknüpft und weil zwischen V. 7 und 8 ein deutlicher Gedankensprung besteht, kann vermutet werden, dass V. 7 nur aufgrund des gemeinsamen Themas mit V. 4 hier aufgenommen wurde. 42,8a passt jedenfalls wieder zum Obersatz »Schäme dich nicht«. Der Zusammenhang von V. 8b bleibt undeutlich – hier geht es um einen greisen Menschen, der sich scheinbar der Unzucht schuldig gemacht hat; aber macht es Sinn, Schüler aufzufordern, diesen zu züchtigen?

*Konsequenz* (42,8c/d): Unter Rückbezug auf die analogen Stichoï 42,1c/d stellen die Teilverse 42,8c/d das Ergebnis der Lehrbefolgung dar: Wer sich an die Lehre Ben Siras hält, wird wahrhaft achtsam sein und gegenüber allen Menschen besonnen handeln. Damit endet die »Belehrung über das Schämen«.

### III

Um zu klären, wie Ben Sira diesen Abschnitt unterrichtlich verwendet hat, gilt es zunächst, einzelne Aspekte des Textes hinsichtlich ihrer Vermittelbarkeit zu befragen.

Mit dem Wort בשה, übersetzt mit »das Schämen«, ist der gesamte Abschnitt überschrieben (41,16-tit) bzw. eingeleitet (V. 16a). Nach Horst Seebaß bringt die Verbwurzel בוש zunächst zum Ausdruck, dass jemand mit einer »ehemals angesehene[n] Stellung« in Schande »gerät und sich schämen muß«; es geht um etwas Passives, das man erleidet.<sup>321</sup> Diese passive Bedeutung ändert sich im Mittelhebräischen: »Aus dem Mittelhebr. ist erwähnenswert, daß der Sinn mehr zum Subjektiven, zum Gefühl hin verschoben ist«, בשה erhalte dabei »die Nuance ›Schamhaftigkeit‹«.<sup>322</sup> Der vorliegende Abschnitt scheint diese Subjektivität des Begriffs vorauszusetzen und somit neben der jeweils beteiligten sozialen Problematik vor allem einem psychologischen Thema gewidmet zu sein: Es wird ein innerer Konflikt angesprochen, die inneren Widerstände, die überwunden werden müssen, wenn sich der Schüler »schämen« oder »nicht schämen« soll. Insgesamt kann zwar gesagt werden, dass sich der Schüler hüten soll, die von seinem Lehrer benannten Dinge zu tun, weil sich diese nicht gehören, doch scheint Ben Sira hier nicht nur zu mahnen, was der Schüler tun oder lassen soll, um sich zu gegebener Zeit daran zu erinnern. Appelliert wird hier an eine tiefere Seelenschicht, nämlich an ein von Furcht besetztes *Gefühl* des Schülers, das ihn in konkreten Situationen zu einem bestimmten Verhalten anleitet bzw. davon abhält.

Aber kann man tatsächlich *lernen*, sich wegen etwas zu schämen? Die Aufforderung »Schäme dich nicht« ist psychologisch angemessen, weil sie dem

321 Seebaß 1973, 571.

322 A.a.O., 569.

Menschen Mut macht, der eigentlich etwas (Richtiges) tun will, sich aufgrund falscher Scham aber nicht traut. Das »Schäme dich« hingegen bleibt schwierig. Wie kann man das als Schüler lernen? Und wie lehrt man es als Lehrer? Ein Kleinkind hört von seinen Eltern ein »Schäme dich« im Sinne von »Das macht man nicht!«, hier wird Scham dem Kind schon von klein auf durch die Eltern vermittelt. Vermutlich knüpft Ben Sira mit seinem »Schäme dich« an eine Form elterlicher Erziehungsaufgaben an.

Neben der unterrichtlichen Vermittelbarkeit der **בשח** muss auch erkundet werden, was hinter den von Ben Sira genannten Gründen steckt, wegen denen sich der Schüler (nicht) schämen soll: Was heißt es z. B., keinen »Treuebruch« zu begehen (41,18c)? Oder was ist mit »Täuschung« (V. 18a) und »Unzucht« (V. 17a) gemeint? Auf diese Fragen geben die Sentenzen keine Antwort, obwohl die Erklärungsbedürftigkeit dieser Begriffe ein unmittelbares Befolgen der Lehrensätze unmöglich macht. Die Problematik sei anhand des Begriffs »Unzucht« erläutert: Das hebräische Wort **זנה** ist vom Verb **זנה** abgeleitet, dem, so Seth Erlandsson, »gewöhnlichen Wort für die Tätigkeit einer Hure oder Dirne«. <sup>323</sup> Im übertragenen Sinn (vor allem in der prophetischen Literatur) bezieht es sich auf die Untreue Israels gegenüber seinem Gott durch die Verehrung anderer Götter <sup>324</sup> (dass sich **זנה** auf die Untreue gegen Gott bezieht, ist innerhalb des rein sozial bestimmten Lehrzusammenhangs von Sir 41 wohl auszuschließen). Im Sirachbuch kommt das Wort **זנה** nur noch einmal vor, nämlich innerhalb dieses Untersuchungsabschnitts in 42,8. Auch hier ist die Semantik schwer zu erfassen. Ges<sup>18</sup> übersetzt den Ausdruck unter Hinweis auf die beiden Sirachstellen sowie auf Hos 4,11 mit »Prostitution«. <sup>325</sup> Wenn die Interpretation von »Unzucht« als »Prostitution« zutrifft und von einer rein männlichen Adressatenschaft Ben Siras ausgegangen wird, dann würde dieser Vers im Grunde nur Sinn machen, wenn der Schüler sich prostituierte (spielt Ben Sira auf die griechische Knabenliebe an?). Über die Bedeutung »Prostitution« hinaus geht die griechische Übersetzung **πορνεία**. Dieses Wort bezeichnet neben »der geschlechtlichen Untreue der Ehefrau« <sup>326</sup> im Sinne von Lev 18 auch illegitime Sexualkontakte. <sup>327</sup> So spricht Paulus in 1.Kor 5,1 von **πορνεία**, wo ein Mann mit der Frau seines Vaters sexuellen Umgang hat <sup>328</sup>. Doch ob dieser Wortsinn zum Bedeutungs-

323 Erlandsson 1977, 612.

324 A.a.O., 613.

325 Ges<sup>18</sup>, 307.

326 Fitzer 1983, 329 (für das NT).

327 Lev 18 nennt die Fälle, welche »Blöße/Scham« (**ערוה**) nicht »entblößt« (**גלה**) werden darf; der **πορνεία**-Begriff fehlt in der LXX und ein hebräischer Gegenbegriff ist nicht vorhanden (nur in 18,17: **זמה**, »Schandtat«). Im Sinne von »sich prostituierten« kommt die Wurzel **זנה** in Lev nur noch in Lev 21,7,14 (Verbot der Heirat für Priester); 21,9 (Strafe für sich prostituiierende Priestertöchter); 19,29 (Verbot der Zuhälterei) vor.

328 Fitzer 1983, 330.

spektrum des hebräischen זונה gehört, ist fraglich. Auch der in HS M und B<sup>m</sup> anstelle von זונה (HS B) überlieferte Ausdruck פתח, ungefähr mit »Ausgelassenheit« zu übersetzen, ist kaum verständlicher. An einer anderen Stelle, Sir 42,10c B<sup>m</sup>, bezieht sich פתח anscheinend auf einen lockeren Umgang der Tochter mit dem anderen Geschlecht. Auch in 41,17a ist am ehesten an illegitime sexuelle Kontakte zu denken. Gemeint ist: Der Schüler soll nicht seinen Trieben nachgeben und Mädchen hinterherlaufen. Von den vier genannten Interpretationsmöglichkeiten des Wortes זונה wird letztere – »Unzucht« im Sinne von fehlender sexueller Selbstbeherrschung – für V. 17a zutreffend sein.

Dieser Exkurs macht deutlich: V. 17a sowie jeder weitere Vers des Abschnitts 41,16–42,8 erzwingt eine Erklärung, denn weder sind die Sätze aus sich heraus verständlich, noch aus ihrem Kontext. Jeder Satz benötigt eine Erklärung – wie sonst hätten die Jünglinge, die Ben Sira unterrichtete, begreifen können, wessen sie sich schämen sollten? Dies legt die Hypothese nahe, dass der Lehrer den Schülern jeden seiner poetischen Lehrsätze während des Unterrichts gründlich erläuterte. Dieser Gedanke sei im Folgenden weiter ausgeführt.

Die uneinheitliche Struktur des Abschnittes 41,16–42,8 wurde in der Textanalyse aufgewiesen. Die Liste verliert sich in ungrammatische Formen und problematische Einschübe, die anders als durch das ursprüngliche Vorhandensein eines kürzeren Textes, welcher später erweitert wurde, kaum zu erklären ist. Bei der Suche nach den vermutlich zum ältesten Textbestand gehörenden Versen hilft die Beobachtung, dass sich in V. 17a–18d jeweils die Konstruktion על + מן (bzw. in HS B in V. 17 zweimal לא) und in 41,19a–42,1b stets מן + Infinitiv findet. Diese einheitliche Struktur wird unterbrochen durch die Teilverse 41,19b.21b.22c/d, welche nach dem מן keinen Infinitiv, sondern ein Partizip oder eine Präposition plus Substantiv haben. Innerhalb des Unterabschnitts der Gründe über das Nicht-Schämen werden diese bis auf 42,(5a.)5b.6.7 durchgehend mit על plus ein Stichwort konstruiert, die Verse 6 und 7 bilden jeweils eigenständige Weisheitsworte. Dies lässt mich annehmen, dass der ursprüngliche Unterrichtstext Ben Siras die Verse 41,16–19a.19c–21a.21c–22b; 42,1–4.8 umfasste. Die über diesen Grundtext hinausgehenden Verse (41,19b.21b.22c/d; 42,5–7) zerstören diesen ursprünglichen Zusammenhang. Sie könnten zum Nachlass des Weisheitslehrers gehören, den das heute vorliegende Sirachbuch repräsentiert. Bei dessen Herausgabe achtete man womöglich darauf, dass keine Sentenz des verehrten Lehrers verloren ging, und fügte sie an geeignet erscheinenden Orten der vorhandenen Sirachmanuskripte ein.

Dass der so umrissene Grundtext eine rein literarische Komposition ist, verfasst für *Leser* des Buches, scheint aufgrund der bisherigen inhaltlichen Beobachtungen eine wenig sinnvolle Annahme. Ebenso abwegig ist die Vorstellung, Ben Sira habe seinen Schülern nur diesen Grundtext vorgetragen. Schon nach wenigen Sätzen des Textes würde der Anfang »Schäme dich (nicht)...«,

auf den sich alles Folgende bezieht, von den Zuhörern vergessen worden sein. Zudem ist fraglich, wie einprägsam eine solch inhaltlich schwer verständliche anaphorische Reihe ist – gilt Einprägsamkeit doch als Methode und Ziel weisheitlichen Unterrichts. Ein Unterricht, in dem ein Text wie Sir 41,16–42,8 kommentarlos vorgetragen worden wäre, entbehrte jeglicher didaktischer Klarheit und poetischer Wirkung.

Die strukturellen und inhaltlichen Probleme des Textes führen zu folgender Erklärung seiner Entstehungsgeschichte: Sir 41,16–42,1d und 42,1e–8 sind zwei Stichwort- bzw. Lehrsatzlisten des Lehrers gewesen, anhand derer er seinen Unterricht gestaltete. Dies bedeutet, dass Ben Sira zwischen den einzelnen Sätzen Erläuterungen zu den angesprochenen Sachverhalten gegeben hat.

Zu Beginn der Unterweisung wurden die Schüler zur Aufmerksamkeit und zur Befolgung der Lehre ermahnt (41,16a/b). Diese Mahnungen wurden unterstrichen durch ein Weisheitswort (V. 16c/d), bevor dann der Hauptteil der Belehrung über das »Schäme dich...« begann. Darin wurde zunächst das Verhalten gegenüber verschiedenen Personengruppen behandelt: Welches Verhalten ist gegenüber wem nicht akzeptabel? Stichworte waren hier (V. 17 f.): Vater und Mutter/Unzucht, Fürst und Vornehmer/Lüge, Herr und Gebieterin/Täuschung, Gemeinde und Volk/Frevel, Kollege und Gefährte/Treuebruch. Was Unzucht, Lüge, Täuschung, Frevel, Treuebruch bedeutet, und *warum* der Schüler sich deswegen vor den genannten Personen schämen soll, dies dürfte Ben Sira zwischendurch frei (wohl anhand konkreter Beispiele, die deutlich machen sollten, dass das Befolgen der Lehre ein ehrenvolles Leben nach sich zieht und das Nichtbefolgen ein ehrloses) entfaltet haben. Anschließend behandelte der Lehrer, bei welchem Verhalten der Schüler sich generell schämen sollte (41,19–42,1b) – auch hier dürfte er jeden Punkt erläutern und an Exempeln begründet haben, ehe er am Ende die Konsequenz eines Verhaltens entsprechend seiner Vorgaben aufzeigte, nämlich sich auf »richtige« Weise zu schämen (42,1c/d).

42,1e/f bildet zusammen mit 42,8c/d den Rahmen der Liste mit den Gründen, weshalb sich der Schüler *nicht* schämen soll. Diese Gründe reichen vom Befolgen der Weisung/Torah über (das Ansprechen von) ungerechte(n) Kaufmannspraktiken bis hin zum Verhalten gegenüber Narr und Greis. Auch hier gilt: Der einzelne Sticho ist wenig aussagekräftig, er bedarf der Erläuterung.

### 2.1.2 Sir 3,1–16: Über Elternehrung

/

Der Textabschnitt ist erst ab Sir 3,6b in HS A durchgängig und in gutem Zustand überliefert. Die Lücke 3,1–6a wird in der Übersetzung mit dem LXX-Text geschlossen. 3,14–16 sind auch in der Florilegien-HS C enthalten.

In wenigen Minuskeln der LXX (auch in L) ist ein gegenüber den griechischen Majuskeln sowie dem hebräischen und syrischen Text zusätzlicher Teilvers 7a überliefert, zudem in der LXX und in L ein V. 7b (in H und S schließt an V. 6b unmittelbar V. 8 an). Zwar passt der Vers inhaltlich zum Gedanken des Abschnitts, da er aber neben H auch in S fehlt, wird er für die folgende Analyse nicht herangezogen.<sup>329</sup>

Dem einleitenden Mahnwort in 3,1 LXX (Anrede mit τέκνα) folgen Weisheitsworte, die Grundsätzliches über Elternehrung aussagen (V. 2–6). Es schließt sich eine Reihe von Mahnworten und Weisheitsworten in V. 8–13 an, deren Beginn mit einem ׀ signalisiert wird (V. 8; erneuter Aufmerksamkeitsruf in V. 12). Die Verse 14–15(+16) schließen den Abschnitt mit Hinweisen auf den Gottesbezug menschlichen Handelns ab.

#### *Lehreinleitung und Grundsätzliches*

- 3,1 (LXX) *Das Recht*<sup>330</sup> des Vaters hört, (ihr) Kinder/Söhne, (LXX) und so sollt ihr tun, damit ihr am Leben bleibt.
- 3,2 (LXX) Denn der Herr bringt zu Ehren den Vater wegen der Kinder/Söhne (LXX) und das Urteil über die Mutter stärkte er wegen der Söhne.
- 3,3 (LXX) Wer den Vater ehrt, sühnt<sup>331</sup> Sünden,
- 3,4 (LXX) und wie einer, der (Schätze) sammelt, ist, wer seine Mutter zu Ehren bringt.
- 3,5 (LXX) Wer den Vater ehrt, wird Freude haben durch (eigene) Kinder/Söhne (LXX) und am Tag seines Gebets wird er erhört werden.
- 3,6 (LXX) Wer den Vater zu Ehren bringt, wird viele Tage leben, ... wer seine Mutter ehrt (LXX: und wer auf den Herrn hört, wird seiner Mutter Ruhe verschaffen).

#### *Hauptteil: Mahn- und (begründende) Weisheitsworte*

- 3,8 Mein Sohn, in Wort und Tat ehre deinen Vater, damit dich alle Segensworte erreichen.
- 3,9 Der Segen des Vaters festigt die Wurzel und der Fluch der Mutter reißt die Pflanze aus.
- 3,10. Brüste dich nicht mit der Schande deines Vaters, denn nicht ist sie (= die Schande des Vaters) Ehre für dich.
- 3,11 Die Ehre eines Mannes ist die Ehre seines Vaters und Sünde vermehrt, wer seine Mutter verflucht.
- 3,12 Mein Sohn, mache dich stark für die Ehre deines Vaters und verlasse ihn an keinem Tag deines Lebens.

329 Laut Peters 1913, 30, fiel der Teilvers in H und S aufgrund seiner Ähnlichkeit mit den vorangegangenen Versen aus. Hamp 1962, 12, meint hingegen, der Vers fehle »wohl mit Recht ...<sup>7a</sup> fehlt auch G, <sup>b</sup> ist wohl Glosse zu <sup>6b</sup>«. Skehan/Di Lella 2007, 154; Smend Kommentar 1906, 24, ordnen V. 7a G II zu, sagen aber, dass 7b 7a voraussetze.

330 Statt des ἐμοῦ in ἐμοῦ τοῦ πατρὸς ἀκούσατε τέκνα (»Auf mich, den Vater, hört, [ihr] Kinder/Söhne«; so die Mehrzahl der HSS) wird ein κρίσιν (vgl. O mit anderer Satzstellung: κρίσιν πατρὸς), κρῖμα (768: κρῖμα τοῦ πατρὸς) oder ἐλεγμὸν (Ziegler 1964, 465 f.) zu lesen sein, vgl. κρίσιν μητρὸς in V. 2b sowie »iudicium« in L V. 1a.2b (dort 2a.3b). Zudem setzt οὕτως in 1b ein Bezugswort voraus, das durch ein appositionelles Gefüge in 1a nicht gegeben wäre.

331 So Rahlfs; Ziegler: »wird sühnen«.



- 3,13 Und auch wenn sein Verstand abnimmt, habe Nachsicht mit ihm  
und beschäme ihn an keinem Tag seines Lebens.

*Lehrabschluss*

- 3,14 Wohltat am Vater wird nicht ausgelöscht  
und (als) Ersatz für Sündenstrafe wird sie eingepflanzt.<sup>332</sup>  
3,15 Am Tag der Bedrängnis<sup>333</sup> wird deiner gedacht werden  
wie Wärme auf Reif, um deine Sünden<sup>334</sup> zu tilgen.  
(*Nachgetragenes Weisheitswort:*)  
3,16 Denn vermessen handelt, wer seinen Vater verachtet,  
und seinen Schöpfer beleidigt, wer seine Mutter verflucht.<sup>335</sup>

II

*Einleitung und Grundsätzliches* (3,1 – 6): Ein einleitendes Mahnwort fordert die Schüler (Anrede in zweiter Person Plural) auf, »das Recht des Vaters« zu hören, d. h. ihm zu gehorchen – aufgrund eines solchen Verhaltens werde der Schüler ein langes Leben haben (V. 1). In V. 2 folgt die Begründung, weshalb dem »Recht des Vaters« zu folgen sei: weil Vater und Mutter durch die Kinder/Söhne zu Ehren gebracht werden, d. h. weil das Verhalten der Kinder (ob positiv oder negativ) auf die Eltern zurückfällt. Es folgen Weisheitsworte, die die Verheißungen für denjenigen, der Vater bzw. Mutter ehrt, enthalten: Wer seine Eltern ehrt, sühnt Sünden (V. 3; vielleicht besser: »Wer seine Eltern ehrt, ist wie einer, der Sünden sühnt«, denn der Vers wird als synonyme Parallelismus zu V. 4 zu lesen sein – wenn durch Väterehrung Sünde gesühnt wird, entspricht dies der Wirkung des Opferkultes<sup>336</sup>), er ist wie einer, der Schätze (bei Gott?) ansammelt (V. 4), er wird (als Gottes Geschenk) eigene Kinder haben (V. 5a), sein Gebet wird erhört (V. 5b), er wird lange leben (V. 6a, vgl. 1b). Er wird auch seine Mutter ehren (V. 6 H; LXX: ihr Ruhe verschaffen).

Auffällig ist das Nebeneinander der Ausdrücke *τιμάω* (V. 3.5) und *δοξάζω* (V. 2.4.6).<sup>337</sup> *τιμάω* meint bezüglich des Vaters wohl, ihm Respekt entgegenzubringen. Während dies nicht unbedingt nach außen sichtbar wird, hat »den Vater zu

332 So A; C (im zweiten Stichos unsinnig): »Wohltat am Vater wird nicht vergessen (oder: vergiss nicht [zu tun]) und anstelle seiner Demut [?] wird sie eingepflanzt.«

333 Das Wort ist in C ausgefallen.

334 So A (*ענין* ist Singular plene oder Plural); C ähnlich: »und wie Hitze auf Eis schmilzt deine Sünde.«

335 So A; C ähnlich: »Wie ein Lästler ist, wer seinen Vater im Stich lässt und Gott verflucht, wer seine Mutter zerrt.«

336 Bei Ben Sira ist mit einem (auch) ethischen Verständnis der Opfervorschriften der Torah zu rechnen, vgl. die Analyse von Sir 34(31),21 – 35(32),26.

337 Dieses dürfte dem Nebeneinander der hebräischen Verben *כבד* und *הדר* in 7,31 C entsprechen (*הדר* im Qal und *כבד* im Piel: »ehren«, *כבד* im Hifil: »jem. ehren, zu Ehren bringen«, bei *הדר* fehlt die Bezeugung einer Hifil-Form: Ges<sup>18</sup>, 268 und 522 f.).

Ehren bringen« (δοξάζειν) gesellschaftliche Folgen (dabei kann δοξάζειν auch »ehren« bedeuten; um die beiden griechischen Verben in der Übersetzung zu unterscheiden, wurden die genannten deutschen Ausdrücke gewählt). Eltern-ehrung findet also einen zweifachen Ausdruck: im innerfamiliären Respekt und in der Erhöhung des väterlichen Ansehens in der Gesellschaft.

*Hauptteil: Mahn- und (begründende) Weisheitsworte (3,8–13):* Auf die allgemeinen Sentenzen folgen vier Mahnworte, die unmittelbare Konsequenzen aus dem Vorherigen ziehen (das ׀ in V. 8 hat Zäsurcharakter). Auf die ersten beiden Mahnworte folgt eine Erklärung bzw. Begründung in Form eines Weisheitswortes (vgl. das γάρ in V. 9.11 LXX). V. 8 fordert, den Vater in Wort und Tat zu ehren, damit »alle Segensworte« das Kind erreichen. Die Abhängigkeit des Segens (V. 8b) von der Väterehrung wird in V. 9 erläutert: »Der Segen des Vaters festigt die Wurzel und der Fluch der Mutter reißt die Pflanze aus.« Das Kind ist also abhängig von den Segensworten seiner Eltern, denn diese führen zum Glück der nachfolgenden Generation.<sup>338</sup> In V. 10 folgt die Mahnung, sich nicht mit der Schande des Vaters zu brüsten, weil dies unehrenhaft ist. Wahrscheinlich ist hier gemeint, dass das Kind ein Verhalten des Vaters als beschämend empfindet, und dieses Empfinden zu überspielen versucht, indem es sich selbst mit seiner Klugheit hervortut und sich evtl. über den Vater lustig macht (und sich damit »brüstet«). Ein solches Verhalten wird keine Früchte tragen, denn die Ehre des Kindes ist abhängig von der Ehre seines Vaters (V. 11).

Wird in V. 8–11 gemahnt, was die Adressaten nicht tun sollen (und weswegen nicht), so werden die nachdrücklich mit ׀ eingeleiteten Mahnworte in V. 12 f. in ihrer ersten Hälfte jeweils positiv (als »sondern«), in der zweiten negativ dargestellt: Sie sollen sich für die Ehre des Vaters stark machen und ihn an keinem Tag seines Lebens verlassen. Auch wenn er senil wird, sollen sie mit ihm Nachsicht haben und ihn niemals beschämen. Ben Sira macht deutlich: Der Vater hat vielleicht seinen Verstand verloren, nicht aber seine Ehre!

Im Hauptteil wird ein oppositionelles Verständnis angebahnt: Gegenbegriff zu »Ehre« (V. 10b.11a[2x].12a) ist »Schande« (V. 10), Gegenbegriffe zu »ehren« sind »verfluchen« (V. 11b; vgl. 16b) und »beschämen« (V. 13b; vgl. 16a: »verachten«). Was dies bedeutet bzw. an welche Verhaltensweisen gedacht ist, wenn Vater und Mutter geehrt bzw. zu Ehren gebracht oder nicht verflucht und beschämt werden sollen, wird nicht konkretisiert.

*Lehrabschluss (3,14–15[16]):* Zuletzt wird das Verhältnis zu Gott in die Thematik der Eltern-ehrung mit einbezogen: Wohltätigkeit gegenüber dem Vater

338 Nach Mopsik 2004, 69 Anm. 1, geht es beim Bild vom Einwurzeln und Ausreißen darum, eine Grundlage für die Nachkommen zu schaffen bzw. deren Vermehrung zu verhindern. Die Fortsetzung der Generationenfolge (das Weiterleben) ist vom Segen der Elterngeneration abhängig.

erschöpft sich nicht in sich, sondern haftet am Menschen. Sie zieht das Gute regelrecht hinter sich her (V. 14). Die geübte Barmherzigkeit ist wie Wärme; sie überwiegt (tilgt) negative Seiten (V. 15).

Vers 16, welcher denjenigen, der Vater und Mutter nicht ehrt, kritisiert, scheint in HS A (anders in C) mit dem anfänglichen »denn« das Vorangegangene begründen zu wollen, klingt aber wie ein Nachtrag, der den Gottesbezug noch einmal explizieren will.

### III

Fordert Ben Sira in diesem Abschnitt durchgängig, die Eltern zu ehren, so kann er seine Mahnungen doch nicht mit selbstevidenten Gründen unterstützen: *Weshalb* die Eltern geehrt werden sollen, weshalb der senile Vater nicht verlassen werden soll, lässt sich nicht anhand logischer Erörterungen begründen – schließlich kann das vom Schüler Geforderte durchaus zur Last werden. Ben Sira schlägt deshalb zwei Wege ein: In V. 2 sagt er: Wenn sich der Schüler korrekt oder falsch verhält, fällt dieses Verhalten (aufgrund der guten oder missratenen Erziehung) auf die Eltern zurück. Beide, Vater und Mutter, gewinnen ihr Ansehen durch ihre sich weise verhaltenden Kinder. Weisheitliches Verhalten führt also nicht nur zum eigenen Vorteil (wie ab V. 3 geschildert wird), sondern auch zum Vorteil der Eltern! Letzteres ist ein besonders geschicktes Argument für die Begründung der Lehre, appelliert es doch an das Ehrgefühl der Kinder. Ab V. 3 wird die Verantwortung der Kinder gegenüber den Eltern auf die ihnen selbst zugute kommenden Konsequenzen bezogen. In Sprichwörtern stellt Ben Sira dar: Wenn der Schüler der Forderung der Elternehrung nachkommt, wird er entsprechende Segensfrüchte ernten – Ben Sira gibt hier alle Versprechen, die Weisheit machen kann: Kinder, Reichtum, langes Leben. Auch mit V. 9 wird zuvor Gesagtes (V. 8b) durch ein Sprichwort veranschaulicht. Der Lehrer begründet also die allgemeine Forderung der Elternehrung mit grundsätzlich geltenden, göttliche Autorität beanspruchenden Sentenzen (V. 2–6.9.11.14 f.). Während er andere Mahnworte (wie in 41,16–42,8) mit gesellschaftlicher Anerkennung, Scham usw. begründen konnte, fußen die Mahnungen hier auf einer Verheißung für die Zukunft. Ein langes Leben und dessen Fortsetzung in eigenen Kindern sind nicht beweisbar und nur durch bewährte Sprichwörter demonstrierbar. Um diese Erträge zu erfahren, muss der Schüler das von Ben Sira genannte Verhalten *erproben*, d. h. er muss sich zunächst – und dies auf Dauer – auf die Lehre und ihre Befolgung einlassen, bevor er ihren Nutzen erkennen kann. Mit diesem Vorgehen kann Ben Sira seine Schüler zu dem gewünschten Verhalten anhalten, ohne den Beweis für dessen Richtigkeit antreten zu müssen.

Der Abschnitt 3,1–16 lässt sich plausibel in einen unterrichtlichen Kontext stellen:

In den Versen 1–6 wird eine grundsätzliche Einstellung zu den Eltern an-

gebahnt: Sie sind zu ehren. Lehrziel ist, dass die Schüler dies verinnerlichen. Da Ben Sira seine Forderung nicht mithilfe logischer Erörterungen oder Beweise aus der Lebenswelt der Schüler plausibilisieren kann, führt er zeitlos gültige Sätze für ihre Begründung an, in denen dem Schüler die weisheitlichen Segensfrüchte verheißen werden. Der Lehrer weckt so die Begehrlichkeit der Schüler. Die allgemeingültigen Aussagen haben damit eine klare didaktische Funktion.

Im Hauptteil der Lehre (V. 8 – 13) arbeitet Ben Sira zunächst mit Oppositionen: Der »Segen« steht dem »Fluch« gegenüber (V. 9; vgl. V. 11), die »Ehre« der »Schande« (V. 10). Erst nachdem der Schüler die Vorzüge eines von Elternehrung geprägten Verhaltens sowie dessen Gegensätze (Fluch, Schande) kennt, macht es Sinn, ihn zu ermahnen, den Vater auch im Alter, wenn sein Verstand abnimmt, nicht zu beschämen (V. 13). Obwohl der demente Vater eine Last für die Familie ist, mahnt Ben Sira, ohne Wenn und Aber Solidarität zu üben. Eine Einstellungsänderung des Schülers wird hier durch eigene Einsicht angestrebt: Weil der Schüler nun gelernt hat, dass er von der Ehrenstellung des Vaters abhängig ist, soll er sich bis zuletzt für dessen Ehre einsetzen (vgl. auch V. 12), wie sich der Vater früher für ihn eingesetzt hat (und wie sich seine Kinder später für ihn einsetzen werden).

Zum Schluss wird die Lehre über Elternehrung mit einem Gottesbezug verbunden: Wohltaten gegenüber den Eltern gelten auch vor Gott als wohlgefällig – sie bestehen nicht nur für den Moment, sondern darüber hinaus. V. 16 bildet evtl. einen Nachtrag hierzu (s. o.).

Wie erwähnt, teilt Ben Sira in diesem Abschnitt nirgends konkret mit, was es bedeutet, Vater und Mutter zu ehren. Hier muss es mehr Kriterien geben als die in V. 10 – 12 genannten Negativbeispiele, sich nicht mit der väterlichen Schande zu brüsten und den (senilen) Vater nicht zu verlassen. Was also bedeutet es im alltäglichen Umgang mit ihnen, Vater und Mutter zu ehren? Dies musste Ben Sira seinen Schülern zwischen den Sprüchen anhand von alltäglichen Beispielen konkretisieren. Er wird also die Worte 3,1 – 16 nicht hintereinander vorgetragen, sondern, nachdem er das Begehren der Schüler nach den versprochenen Segensfrüchten geweckt hatte, seine Mahnungen im Hauptteil erörtert haben, wie er auch die einzelnen Aspekte der »Belehrung über das Schämen« Sir 41,16 – 42,8 erläutert haben wird.

### 2.1.3 Sir 4,1–10: Über Armenfürsorge

/

Der Abschnitt Sir 4,1 – 10 ist vollständig und in gutem Zustand in HS A überliefert. Keine andere hebräische Handschrift enthält Verse des Abschnitts.

Die LXX weicht an zwei Stellen im Textumfang von HS A ab: Während die hebräische Handschrift in 4,3 drei Teilverse liest, haben G, L und S hier nur zwei Stichoï. Da über die Ursprünglichkeit von V. 3a bzw. 3b nicht eindeutig entschieden werden kann<sup>339</sup> und beide Teilverse inhaltlich in den Kontext passen, werden sie in der Analyse berücksichtigt. Zwischen den hebräischen Versen 4 und 5, in H jeweils ein Stichoï, überliefert G (wie auch L, nicht aber S) als V. 4b.5a zwei zusätzliche, inhaltlich kongruente Teilverse. Weil sich nicht feststellen lässt, ob die griechische/lateinische oder hebräische/syrische Version die ursprünglichere ist, orientiere ich mich an der *Lectio brevior* des hebräischen Textes.

Der Text 4,1 – 10 bildet eine Einheit, die umschlossen ist von einem einleitenden וַיִּנְחַם und einem abschließenden Bezug auf die Gottessohnschaft des Weisen in V. 10. Dazwischen finden sich Mahnworte sowie ein begründendes Weisheitswort in 4,6.

#### *Mahnworte zur Armenfürsorge*

- 4,1 Mein Sohn, spote nicht über das Leben des Armen  
und lass den Armen und den Verbitterten nicht verschmachten.
- 4,2 *ף*<sup>340</sup> Einen, der Mangel hat, betrübe nicht  
und versteck dich nicht vor einem Zerschlagenen.
- 4,3 Errege nicht das Innere des Unterdrückten  
und verursache den Gefühlen des Armen keinen Schmerz.  
Verweigere dem Armen neben dir nicht eine Gabe
- 4,4 und verachte nicht die Bitten des Bedürftigen
- 4,5 und gib ihm nicht Grund, dich zu verfluchen.

#### *Begründendes Weisheitswort*

- 4,6 Ein Verbitterter schreit im Schmerz seiner Seele  
und auf die Stimme seines Geschreis hört sein Fels (= Gott).

#### *Weitere Mahnworte (vor allem) zur Armenfürsorge*

- 4,7 Mache dich beliebt bei der Gemeinde  
und vor einem Mächtigen neige noch und noch den Kopf.
- 4,8 Neige dem Armen dein Ohr  
und erwidere ihm den Friedensgruß in Demut.
- 4,9 Befreie den Bedrängten von seinen Bedrängern  
und nicht scheue sich dein Geist vor einem gerechten Urteil.
- 4,10 Sei wie ein Vater zu den Waisen  
und (wie) ein Vertreter des Ehemanns für die Witwen.

#### *Lehrabschluss*

Dann wird Gott dich Sohn nennen  
und er wird sich deiner erbarmen und dich retten aus der Fallgrube.

339 Peters 1913, 38, meint, 3,3a sei in H Dublette zu V. 2a und das Anfangs-»und« in V. 3b sekundär. Hamp 1962, 14, will V. 3a als Glosse tilgen. Ryssel ThStKr 1900, 372 Anm. f, zählt V. 3c als 4a, 4 als 4b und 5 als 5b, 5a sei in H ausgefallen.

340 Die Bedeutung von וַיִּנְחַם ist unklar (vgl. Überlegungen bei Peters 1913, 38; Smend Kommentar 1906, 35) und bleibt in der didaktischen Analyse unberücksichtigt.

## II

*Mahnworte zur Armenfürsorge* (4,1–5): In den Versen 1–5 finden sich durchgehend negative Mahnworte, die dazu auffordern, Arme und Verbitterte nicht zu betrüben oder abzulehnen, sondern sich ihrer anzunehmen. Nicht soll man ihnen Grund geben, den Unbarmherzigen zu verfluchen (eine andere Möglichkeit, sich zu wehren, haben die Armen nicht). Zur Fürsorge der Armen gehören auch Solidaritätsabgaben: Im Hintergrund von V. 3c stehen vielleicht der Armenkorb und die Armenschüssel für Bedürftige.

*Begründendes Weisheitswort* (4,6): Die Mahnungen aus V. 1–5 werden untermauert mit einem Weisheitswort (vgl. das begründende γὰρ der LXX in V. 6): Armen und Verbitterten, die am Rande der Gesellschaft leben, gilt Gottes besonderer Schutz: Er hört auf sie. Weil die Armen eine solch hohe Würde vor Gott haben und sie ihm am Herzen liegen, sollen die Mitmenschen ihnen mit Respekt begegnen und sie keinesfalls verachten.

*Weitere Mahnworte (vor allem) zur Armenfürsorge* (4,7–10b): Die folgenden, bis auf V. 9b positiv formulierten Mahnworte eröffnend, findet sich in V. 7 (ein Zusatz?) eine Forderung bezüglich des Verhaltens in der Gemeinde und vor Mächtigen, die an dieser Stelle thematisch herausfällt. V. 8 geht wieder auf das Verhalten gegenüber Armen und Unterdrückten ein: Dem Armen soll zugehört und er soll respektvoll zurückgegrüßt werden. Der von Ben Sira Angeredete steht gesellschaftlich also höher als der zuerst Grüßende – der Lehrer warnt ihn vor sozialer Arroganz. V. 9 treibt die Solidaritätsforderung auf die Spitze. Er besagt, dass Bedrängte aus der Hand ihrer Bedränger befreit werden sollen – und dass der weise resp. gottesfürchtige Mensch anderen, auch Mächtigeren, signalisieren soll, wenn sie Unrecht tun.<sup>341</sup> Vers 10a/b bezieht sich erneut auf Bedrückte, die am Rand der Gesellschaft stehen, denen Gottes Schutz in besonderer Weise gilt: Waisen und Witwen (vgl. Ps 68,6: »Ein Vater von Waisen und ein Anwalt von Witwen ist Gott in seiner heiligen Wohnung«). Ihnen soll geholfen und Rechtsbeistand gegeben werden.

*Lehrabschluss* (4,10c/d): Als Fazit wird dem Schüler die enge Verbindung zwischen seiner Beziehung zum Mitmenschen und seiner Beziehung zu Gott aufgezeigt: Wenn er für die Bedrückten Sorge trägt, wird Gott ihn »Sohn« nennen.<sup>342</sup>

341 V. 9b wird als Forderung zu lesen sein, nicht aufgrund von Angst die stärkere Prozessseite zu bevorzugen (der freie Bürger ist auch Richter im Tor).

342 Bemerkenswert erscheint mir Beentjes' Überlegung hierzu: »Wenn man im Alten Testament überprüft, an welchen Stellen Gott einen Sterblichen mit ›Sohn‹ anredet, dann handelt es [sich] immer um Texte, in denen der *König* der Adressant ist (2 Sam 7,14; Ps 2,7; 1 Chr 22,10; 28,6).« Zu dessen traditionellen Aufgaben und Pflichten gehörte der Schutz sozial schwacher Gruppen – eine Aufgabe, die in Sir 4,1–10 »nachdrücklich [...] an *jeden Leser* formuliert« worden sei. Beentjes zufolge »ist in dieser Weise im Buche Ben Sira ein sehr alter

## III

Der Abschnitt 4,1 – 10 lässt sich plausibel innerhalb eines weisheitlichen Unterrichts verstehen, in welchem Ben Sira aufzeigt, dass Weisheit auf weises, d. h. solidarisches Verhalten zielt. Weisheit ist nicht theoretische Einsicht, sondern in einem von Weisheit geprägten Leben ist stets das Kollektiv, die Gemeinschaft mitsamt ihren armen und unterdrückten Mitgliedern im Blick.

Gerichtet ist diese Lehre an Vollbürger in spe, die sich sozial Benachteiligter annehmen können und Kontakt zu den höchsten Kreisen haben werden (4,7).

In seinem Unterricht wird der Lehrer die Sprüche 4,1 – 10 (wie bereits 41,16 – 42,8; 3,1 – 16) nicht nur vorgetragen, sondern auch erläutert haben, da die Mahnworte allgemein gehalten sind und für ein Befolgen der Lehre kaum ausreichen. Um das eigene Verhalten nach den Mahnungen Ben Siras ausrichten zu können, musste der Schüler wissen, was es bedeutet, über das Leben eines Armen zu spotten oder ihn hungern zu lassen, ihn zu betrüben, sich vor ihm zurückzuziehen oder ihn zu provozieren. Mit welchem Verhalten er ihm Schmerz zufügt (4,1 – 3b), musste erklärt werden. Zudem musste der Lehrer erörtern, welche konkreten Konsequenzen die Mahnungen für den alltäglichen weisen Umgang mit verbitterten Menschen haben (V. 4 – 6), wie sich der Schüler in der Gemeinde beliebt machen (V. 7) und sich gegenüber den Waisen wie ein Vater und gegenüber den Witwen wie ein Ehemann verhalten konnte (V. 10a/b). Auch V. 9 bedurfte der Erklärung: Wie können die Schüler (in ihrer künftigen Rolle als Bürger) Mächtige angemessen auf Unrecht hinweisen? Für das Verstehen dieses Mahnwortes galt es, eine Vorstellung von gesellschaftlichem Unrecht zu entwickeln.

In der letzten Sentenz weist Ben Sira auf die Konsequenz der Lehrbefolgung hin: Wenn der Schüler die vorausgegangenen Mahnungen in seinem gesellschaftlichen Umgang berücksichtigt, wird Gott ihn »Sohn« nennen (V. 10c/d). Damit drückt Ben Sira letztlich aus: Meine Lehre ist keine menschliche, sondern eine göttliche Lehre, deren Befolgung mit Gottes Wohlwollen belohnt wird.

#### 2.1.4 Sir 4,20 – 6,3: Über den Gewinn von persönlicher Würde und Anerkennung durch verantwortliches Handeln

## I

Der Textabschnitt Sir 4,20 – 6,3 ist vollständig in HS A überliefert sowie zu einem großen Teil in HS C (Verse 4,21 – 23.30 f.; 5,4a/b.5 – 7.9 – 13).

Offen bleibt, ob der Abschnitt ursprünglich eine Einheit bildete oder ob

---

*Topos* der altorientalischen Welt endgültig *demokratisiert* worden« (Beentjes 2006, 44 – 46; Kursivschrift im Original).

einzelne Sätze sekundär (woher?) eingedrungen sind. Der Einfügung verdächtig sind solche Sätze, die nur in einem Teil der Überlieferung enthalten sind oder als »Wanderlogien« an verschiedenen Stellen im Sirachbuch begegnen. So ist 4,23b nicht in G, aber neben H auch in S und L überliefert. Wegen seiner breiten Bezeugung wird der Teilvers im Folgenden zum ursprünglichen Textbestand gezählt. Die hebräischen Verse 5,1c/d/4c/d (5,1c/d weder in G noch in S oder L; 5,4c/d nicht in G und L, aber in S) scheinen je eine Textvariante zu 5,1a.2b bzw. 5,6a/b zu bieten. Damit es nicht so aussieht, als ob die Verse in Ben Siras Manuskript jeweils doppelt enthalten waren, wird in der Übersetzung lediglich die erste Variante wiedergegeben. Als »Wanderlogien« können 4,27c/d (vgl. 8,14) und 4,28c/d (vgl. 5,14) gewertet werden. Beide fehlen in G, L und S an dieser Stelle und bleiben in der Übersetzung unberücksichtigt. In der Literatur wird diskutiert, ob 4,28 sekundär ist, da er die Reihe von Verboten unterbricht<sup>343</sup>; weil sich dies nicht sicher klären lässt, wird der Vers in der Analyse mitberücksichtigt.

Viele griechische Textzeugen und L haben hinter 5,9 einen einstichigen Zusatz, der 5,16b vorwegnimmt; er ist offensichtlich sekundär.

Den hebräischen Versen 5,16; 6,1 – 3 entspricht in der LXX-Zählung 5,15c/d; 6,2 – 4 (ein Vers 6,1 wird bei Ziegler nicht gezählt).

Die Lehre setzt mit **וְ** neu ein. Es folgt eine Reihe mit Mahnworten (4,25 – 5,2), die in ein mahnendes Lehrgedicht mündet (5,3 – 8). In 5,9 – 16 werden zahlreiche Mahnworte mit Weisheitsworten begründet. 6,1 – 3 zeigen die Konsequenzen einer Nichtbefolgung der Lehre in einem Weisheitswort auf.

#### Lehreinleitung

4,20 Mein Sohn, beachte die rechte Zeit **וְ**<sup>344</sup> und hüte dich vor Bösem und über dich selbst<sup>345</sup> sollst du dich nicht schämen (müssen).

343 Vgl. zur Diskussion: Schrader 1994, 69 – 71.

344 **וְ** bezeichnet in Sir eine »Menge/Fülle« (44,19; 45,9; 50,3; 50,18); **וְ** kann wie häufig auch hier die rechte Zeit bedeuten (so G, L, S), sodass **וְ**, sollte es ursprünglich sein, den Übersetzern als redundant erschienen sein mag. Dem schließe ich mich hier an.

345 Zu den verschiedenen Übersetzungsmöglichkeiten der **וְ** vgl. Seebaß 1986, 538 – 552, der für die Hebräische Bibel mehrere Bedeutungsrichtungen unterscheidet. Die Bedeutung »Seele« komme »nur für einen relativ kleinen Teil von Belegen in Betracht« (543). Häufig sei schlicht »die typisch menschliche Distanz, durch die man ein Verhältnis zu sich selbst haben kann, vorausgesetzt und gemeint« und »das Ich oder das Selbst [...] als das Subj. von Kummer, Betrübtsein u. ä. anzusetzen« (542 f.). Dabei *habe* der Mensch nach Gen 2,7 allerdings kein Selbst, sondern *sei* dieses; **וְ** bezeichne also in gewisser Weise das ganze Wesen des Menschen, und kann deshalb oft als Reflexivpronomen übersetzt werden (545 f.). Steht sie in Verbindung mit einem Verb des Begehrens, kennzeichne sie »das Verlangen als solches, den menschlichen Wunschtrieb als Subjekt des Begehrens« (Wolff, zitiert nach Seebaß 1986, 542).



- 4,21 Denn<sup>346</sup> es gibt ein Schämen als Sündenlast  
und es gibt ein Schämen als Ehren- und Gnadenlast<sup>347</sup>.  
4,22 Sei nicht parteiisch<sup>348</sup> für dich selbst (= zu deinen eigenen Gunsten)  
und nicht sollst du dich schämen (müssen) wegen eines Stolperns von dir<sup>349</sup>.  
4,23 Halte ein Wort zu seiner rechten Zeit<sup>350</sup> nicht zurück  
und verbirg<sup>351</sup> deine Weisheit nicht.  
4,24 Denn am Reden wird Weisheit erkannt  
und Einsicht an der Antwort der Zunge.

*Mahnwort-Reihe zum rechten Reden, zur Gottesbeziehung, zum Umgang mit Törichtern, Herrschern und Hausgenossen sowie zur Arbeit, zum Umgang mit Besitz und dem eigenen Begehren*

- 4,25 Widersprich nicht *der Wahrheit*<sup>352</sup>,  
sondern demütige dich vor Gott<sup>353</sup>.  
4,26 Schäme dich nicht, dich von der Sünde abzuwenden,  
und stelle dich dem Strom (der Weisheit) nicht entgegen.  
4,27 Stelle dich selbst nicht einem Dummen zur Verfügung,  
aber verweigere dich nicht vor Herrschern.  
4,28 Bis zum Tod streite für die Gerechtigkeit,  
dann wird Jhwh für dich kämpfen.  
4,29 Sei nicht prahlerisch mit deiner Zunge  
und (sei nicht) schwach<sup>354</sup> und kraftlos bei deiner Arbeit.  
4,30 Sei nicht wie ein <Hund> [A]/ <Löwe> [C] in deinem Haus  
und (sei nicht) <fremd und sich furchtsam verhaltend<sup>355</sup>> [A]/ <unberechenbar>  
[C] bei deiner Arbeit<sup>356</sup>.  
4,31 Deine Hand sei nicht offen<sup>357</sup>, um zu nehmen,  
und (nicht) verschlossen beim Schenken<sup>358</sup>.

346 So A; Wort fehlt in C.

347 So A; C anders herum: »Gnaden- und Ehrenlast«.

348 S.o. zu 42,1.

349 So C; A: »und strachle nicht bei deinem Stolpern«. Gemeint wird sein, dass der Mensch vermeiden soll, sich aufgrund eigenen Fehlverhaltens schämen zu müssen; vgl. 4,20b.

350 So C; A: בעולם (»in Ewigkeit/in der Welt«) wird Ähnliches bezeichnen wie עוהר in C.

351 So A; C: »verschließe«.

352 So G, L und S; A: »Gott« (האל); nach Peters 1913, 49, ist האל keine gängige Gottesbezeichnung im Sirachbuch (sic!: אל kommt 75-mal in Sir vor, davon nur an dieser Stelle mit Artikel) und daher zugunsten der Lesart von G, L und S zu verwerfen.

353 G (L ähnlich): »und über deinen Mangel an Erziehung schäme dich«. In diese Richtung verbessern Peters 1913, 47 und 49; Hamp 1962, 16, den hebr. Stichos (כלם). Laut Smend Kommentar 1906, 44, hat der Fehler in V. 25a den in 25b nach sich gezogen. S scheint aber kein כלם gelesen zu haben, daher kann hier nicht eindeutig konjiziert werden.

354 Im Text steht fälschlicherweise End- statt -ה.

355 Das Hitpael nur hier und in Sir 12,11, dort im Sinne von »sich hüten«. Unklar ist, was gemeint ist. G: »und (wie) ein misstrauischer Beobachter deiner Hausdiener/Hausgenossen«; S (dort 4,35) scheint A zu deuten: »und (wütend) schreiend und erschreckend (= Furcht verbreitend) bei deinen Taten«.

356 A: במלאכתך; C: בעבודתך, könnte auch »Dienerschaft« bedeuten: Ges<sup>18</sup>, 911 (vgl. G).

357 So A; C: »ausgestreckt«.

358 So A; C ähnlich: »und zur Zeit des Zurückerstattens geschlossen«.

- 5,1 Stütze dich nicht auf deinen Reichtum  
und sage nicht: Es steht in meiner Macht<sup>359</sup>.  
5,2 Folge nicht deinem Herzen und deinen Augen,  
um zu wandeln in den Kostbarkeiten des Bösen.

*Mahnendes Lehrgedicht über Gottes Vergeltung*

- 5,3 Sage nicht: Wer ist es, dessen Kraft obsiegt?,  
denn Jhwh rächt die Verfolgten.  
5,4 Sage nicht: Ich habe gesündigt, und warum geschieht mir nichts?<sup>360</sup>,  
denn Gott<sup>361</sup> ist geduldig.  
5,5 Auf Vergebung vertraue nicht,  
um Sünde auf Sünde zu häufen.  
5,6 Und sage (nicht)<sup>362</sup>: Seine Erbarmungstaten sind zahlreich,  
die Vielzahl meiner Sünden wird er vergeben.  
Denn Erbarmen und Zorn sind mit ihm  
und auf den Gottlosen ruht sein Zorn<sup>363</sup>.  
5,7 Zögere nicht, zu ihm umzukehren,  
und schiebe es nicht hinaus von Tag zu Tag.  
Denn plötzlich wird sein Zorn hervorbrechen  
und am Tag<sup>364</sup> der Rache wirst du umkommen.  
5,8 Vertraue nicht auf Schätze des Truges,  
denn am Tag des Zorns werden sie nichts nützen.

*Mahnworte und begründende Weisheitsworte zur rechten Rede*

- 5,9 Sei nicht einer, der bei jedem Wind worfelt,  
und (nicht) einer, der sich der Strömung zuwendet<sup>365</sup>.  
5,10 Sei gestützt auf dein Wissen<sup>366</sup>  
und eins<sup>367</sup> sei dein Wort.  
5,11 <Sei schnell beim Zuhören> [A]/ <Sei bereit bei einer guten Lehre> [C]  
und in Geduld des Geistes gib Antwort<sup>368</sup>.  
5,12 Wenn du kannst, antworte deinem Nächsten,  
und wenn nicht, lege<sup>369</sup> deine Hand auf deinen Mund.  
5,13 Ehre und Schande liegen in der Hand<sup>370</sup> des Redenden  
und die Zunge eines Menschen bringt ihn zu Fall<sup>371</sup>.

359 Hamp 1962, 17: »Ich kann es mir leisten«.

360 So A; C: »und was wird deswegen geschehen?«

361 So A; C: »Jhwh«.

362 Das Perfectum consecutivum in 5,6a ist vermutlich als Fortsetzung des Prohibitivs in 4a zu lesen, das לֹא negiert also beide Verben.

363 So A; C liest die Hifil-Form: »lässt er seinen Zorn ruhen«.

364 So A; C: »und zur Zeit«.

365 So A; C scheint die sprichwörtliche A-Formulierung (der Mensch soll sich nicht der Strömung anschließen) zu paraphrasieren: »und wandle nicht auf jedem Weg«. Sinn: Der Mensch muss sich entscheiden.

366 So A; C: »dein Wort« (aus V. 10b?).

367 So A mit Book וְאַחֵר (Beentjes: וְאַחֵר, »und hinter«); C: וְאַחֵר (Verschreibung von ד zu ר).

368 So A; C: »und in Geduld antworte gewiss Verlässliches«.

369 So C; in A Nominalsatz.

370 Verschreibung in A.

371 So A; C widerspricht dem Kontext: »und die Zunge eines Menschen ist sein Retter«.

- 5,14 Du sollst nicht genannt werden ein Doppelzüngiger  
und mit deiner Zunge verleumde nicht deinen Nächsten.  
Denn für den Dieb ist Schämen bestimmt,  
(und) böse<sup>372</sup> Schmach (für) den Doppelzüngigen.
- 5,15 Geringes und Großes schädige nicht<sup>373</sup>  
und statt eines Freundes werde nicht ein Feind.
- 5,16 Schlechten Ruf und Schande<sup>374</sup> lässt Schmach<sup>375</sup> erben;  
so (ergeht es) dem schlechten Mann, dem Doppelzüngigen (*oder*: ebenso ist ein  
schlechter Mann der Doppelzüngige).

#### Lehrabschluss

- 6,1 Falle nicht in die Hand deines Selbst/Begehrens<sup>376</sup>,  
denn *wie ein Feuer*<sup>377</sup> wird es deine Kraft *abweiden*<sup>378</sup>:
- 6,2 Deine Blätter wird es fressen und deine Früchte entwurzeln<sup>379</sup>  
und dich zurücklassen wie einen verdorrten Baum.
- 6,3 Denn ein starkes Selbst/Begehren verdirbt seine Besitzer  
und die Schadenfreude des Feindes wird sie (= die Besitzer des starken Begehrens)  
ereilen.

#### II

*Lehreinleitung* (4,20 – 22): Zu Beginn wird gesagt, dass der Schüler darauf achten soll, was der jeweilige Zeitpunkt erfordert, dass er sich vor allem Bösen hüten und sich aufgrund eigener Fehlhandlungen nicht schämen müssen soll (4,20). Es folgt ein differenzierendes Weisheitswort: Scham ist ambivalent – es gibt ein Schämen, das Sünde mit sich bringt, und ein Schämen, das Ehre und Gnade erwirbt (V. 21; vgl. oben Kap. 2.1.1, bes. V. 41,16c/d). Allgemein gilt: Weder soll man jemanden zum eigenen Vorteil begünstigen (4,22a; vgl. 42,1 f.), noch sich aufgrund eigenen Fehlverhaltens (zu Recht) schämen müssen (4,22b).

*Mahnwort-Reihe zum rechten Reden, zur Gottesbeziehung, zum Umgang mit Törichten, Herrschern und Hausgenossen sowie zur Arbeit, zum Umgang mit Besitz und dem eigenen Begehren* (4,25 – 5,2): Der in der Lehreinleitung genannte Grundsatz wird im Folgenden konkretisiert. Da es verschiedene Arten von Scham gibt, wird ausgeführt, woran sich der Schüler halten bzw. welches Ver-

372 Das Waw in רעוּוּ ist mit G zu streichen (vgl. Peters 1913, 54; Ryssel APAT I 1900, 274).

373 Ryssel ThStKr 1900, 382: »Weder wenig noch viel schädige [jemanden]«.

374 Book liest korrektes וּקְלוּן, Beentjes: וּקְלוּן (Schreibfehler?).

375 Ges<sup>18</sup>, 400, als Substantiv gelesen (so auch Ryssel ThStKr 1900, 382).  
Nicht korrekt Peters 1913, 54; Hamp 1962, 18, die scheinbar ein Partizip feminin von הָרַף II  
»eine Verhöhnende/Schmähende« lesen.

376 S.o. zu 4,20.

377 Lies statt עֲלֶיךָ »auf/bei dir«; Dittographie aus 2a): כָּאֵשׁ (Skehan/Di Lella 2007, 180 f.).

378 Lies statt חֲבֵבָה »es macht fett«: חֲבֵבֵי (Ryssel ThStKr 1900, 383 Anm. f; Peters 1913, 54, u. a.).

379 Ryssel schlägt eine Verbesserung von חֲשֵׁרֵשׁ in חֲשֵׁר (Hifil »נִשְׂרַף« »es bringt zum Abfallen«) vor  
(Ryssel ThStKr 1900, 382 f. Anm. h). Die grundsätzliche Bedeutung bleibt: Seine Begierde  
wird den Menschen zerstören.

halten er vermeiden soll (was ihm seine Begierde womöglich »einflüstert«, zu dem er sich hinreißen lassen könnte: vgl. 6,1–3). Bis auf eine Unterbrechung (4,28) beginnen die Verse 4,22–5,2 mit לָךְ (wobei sich das לָךְ in 4,31 nicht auf die zweite, sondern die dritte Person Singular = »deine Hand« bezieht).

Zunächst gilt: Der Schüler soll keine falsche Scham zeigen, indem er ein notwendiges weises Wort an einen anderen unterdrückt (V. 23) – schließlich wird Weisheit durch das Aussprechen bzw. die Weitergabe von Weisheit offenbar (V. 24). Zudem soll er einer (göttlichen) Wahrheit nicht widersprechen, sondern sich vor ihr demütigen (V. 25). Kein Grund, sich zu schämen, ist, sich von der Sünde abzuwenden; niemand soll sich bemühen, daran festzuhalten (V. 26).

In Anknüpfung an den Obersatz 4,20 wird nachfolgend eingeschärft, zu jeder Zeit das Rechte zu tun. Das rechte (Scham vermeidende) bzw. unrechte (Scham verursachende) Verhalten, welches die Würde des Menschen in der Gesellschaft und vor Gott begründet bzw. untergräbt, wird anhand von wenigen positiven und vielen negativen Beispielen beschrieben: Schmachvoll ist es, sich dem Dummen zur Verfügung zu stellen und sich dem (weisen?) Herrscher zu widersetzen (V. 27); ehrenvoll hingegen ist es, sich jederzeit für die Gerechtigkeit einzusetzen, denn dadurch erwirbt der Mensch Gottes Beistand (V. 28). Schmachvoll ist es auch, mit den Worten stark und in den Werken schwach zu sein (V. 29), seine Hausgenossen zu tyrannisieren (V. 30), gierig zu sein und dem Bedürftigen nicht geben zu wollen (V. 31), sich auf seinen Besitz zu verlassen und sich existentiell für unabhängig zu halten (5,1) – insgesamt: dem zu folgen, was »Herz und Auge« begehren, und sich von den Begehrligkeiten des Bösen verführen zu lassen (V. 2).

*Mahnendes Lehrgedicht über Gottes Vergeltung (5,3–8):* Es folgt ein kurzes Lehrgedicht in Form von Mahnworten mit einer Begründung, welches evtl. einen Einschub zu V. 1 f. darstellt. Herausgestellt wird: Man soll nicht meinen, unabhängig zu sein und niemandem Rechenschaft ablegen zu müssen (Gott wird die Frevel rächen; V. 3) oder ungestraft sündigen zu können, weil Gott geduldig sei (V. 4), und auf Vergebung vertrauen (neben Erbarmen ist bei Gott auch Zorn zu finden; V. 5 f.). Weil Gottes Zorn droht, soll man eilends zu ihm umkehren (V. 7) und sich nicht auf den eigenen (ungerechten) Besitz verlassen (Wiederholung von V. 1), da dieser am Tage des Zorns nichts nützen wird (V. 8).

*Mahnworte und begründende Weisheitsworte zur rechten Rede (5,9–16):* Die Mahnung in Vers 9 fordert, nicht beliebig zu handeln, weil es immer ein angemessenes und ein unangemessenes Verhalten gibt; sie dient als Übergang: Wurde bisher das unangemessene Verhalten thematisiert, welches der Schüler meiden soll, folgen nun das grundsätzliche Lehrziel angemessenen Verhaltens einschärfende Mahnungen, insbesondere zu weiser, fundierter, nicht herabsetzender Rede (hiermit wird der Bogen zum Lehrbeginn in 4,23 f. gespannt, sodass eine Ringkomposition entsteht): Orientiere dich an deinem Wissen (d.h. an

deiner Weisheit) und rede eindeutig (5,10), sei aufmerksam beim Zuhören und bedächtig beim Sprechen (V. 11), rede nur, wenn du etwas Einsichtsvolles zu sagen hast, sonst schweige (V. 12) – denn durch die eigene Rede erwirbt man Ehre oder Schande (V. 13). Der Doppelzüngige wird öffentliche Schmach ernten (V. 14.16; evtl. steht auch V. 15 in diesem Zusammenhang, indem er ausdrückt, dass durch falsches Reden kleine und große Schäden entstehen und auch Freundschaften verdorben werden können).

*Lehrabschluss* (6,1–3): Am Ende steht eine mahnende Zusammenfassung der Lehre sowie die Lehrbegründung: Der Schüler soll sich nicht in die Gewalt seines Begehrens begeben (so explizit in V. 1a), weil dieses, ist es schlecht, d. h. eigensinnig, ihm sonst seine Kraft nimmt, ihn verdirbt und seinen Feinden Gelegenheit zur Schadenfreude gibt.

### III

Bevor Überlegungen zum unterrichtlichen Einsatz des Abschnitts angestellt werden können, müssen wiederum einige inhaltliche Aspekte näher betrachtet werden.

Zum einen fällt in dieser Textsequenz das häufige Vorkommen des Wortes נפש und seine Bedeutungsbreite auf: Während es in 4,20b.22a.27a als Bezeichnung für das »Selbst«, fast als Pronomen, verwendet wird und sich auf das »Ich«, das gesamte Wesen des Menschen bezieht (oder schimmern bereits in 4,20b Aspekte des Begehrens durch, welchem man nicht nachgeben soll?), ist der נפש-Begriff in 6,1–3 enger gefasst: Zwar bleibt die נפש das »Ich«, doch werden nun dessen triebhafte Aspekte (das Begehren) hervorgehoben.<sup>380</sup> Dabei wird die נפש (= Begierde) *an sich* nicht als etwas Negatives dargestellt (sie gehört zum Menschsein dazu), allerdings soll man ihr nicht unreflektiert folgen, nicht »in ihre Hand fallen« (6,1a; vgl. auch 5,2a: »folge nicht deinem Herzen und deinen Augen«).

Für die Psychologie des Abschnitts lässt sich somit sagen, dass hier ein Verständnis der נפש zugrunde liegt, welches den Menschen in seinem Wesen, seinen Taten (vgl. 4,20), seinen Wünschen und Trieben wahrnimmt. Mithilfe dieses anthropologischen Entwurfs kann der Mensch, d. h. hier der Schüler, sich selbst mitsamt seinem Begehren und seinen Taten in einem gewissen Abstand reflektieren – und ist auch aufgefordert, es zu tun.

Ein weiterer zentraler inhaltlicher Aspekt ist die aus Sir 41,16–42,8 bekannte Thematik des Schämens – sie liefert die argumentative Basis für den Abschnitt 4,20–6,3. Das Verb בוש bezeichnet hier wie in 41,16–42,8 zunächst ein Schämen, das sich auf einen inneren Konflikt, ein subjektives Empfinden bezieht (4,20b.22b.26). Differenziert wird zwischen einer falschen בוש, die Sünde be-

380 Zum Bedeutungsspektrum der נפש s. Anm. 345.

wirkt, und einer richtigen *בשה*, die Ehre und Gnade erwirbt (V. 21). Dieser Gedanke wird mit Begriffen weiter entfaltet, die der *בשה* verwandt sind: Ehre und Schande (*קלון*) werden durch das Reden herbeigeführt (5,13a; zum Zusammenhang von Schämen, Sünde und Ehre vgl. 4,21), den Doppelzüngigen trifft Schmach (*חרפה*), und das Schämen (*בשה*) ist für den Dieb bestimmt (5,14c/d). Schmach (*חרפה*) führt zu schlechtem Ruf und Schande (*קלון*; V. 16a).

Insgesamt kann gesagt werden, dass der Mensch durch richtiges Schämen Ehre erlangt – durch eine falsche *בשה* erleidet er einen Verlust an persönlicher Würde und gesellschaftlicher (sowie religiöser) Anerkennung, gerät in Schande (*קלון* bzw. *חרפה*) und muss sich schämen (5,14: *בשה*).<sup>381</sup> Die *בשה* kann also sowohl die Voraussetzung für Ehre und Schande/Schmach als auch die Konsequenz eines Fehlverhaltens bezeichnen.

Dass die Einweisung der Schüler in rechtes, d. h. verantwortungsvolles gesellschaftliches und religiöses Handeln wie in 41,16–42,8 über den Begriff des (Nicht-)Schämens angebahnt wird, scheint für das didaktische Konzept dieses Abschnitts bedeutsam. Es geht abermals nicht um ein bloßes »Du sollst nicht«. Den Schülern wird bei einem Fehlverhalten nicht mit Sanktionen gedroht, sondern ihnen wird die Gefahr vor Augen geführt, sich durch unrechtes, unbedachtes Handeln in ihrer Würde zu beschädigen und die erstrebenswerte gesellschaftliche Anerkennung (oder den gesellschaftlichen Aufstieg) zu gefährden. In der Hand des Schülers liegt seine Ehre wie auch seine Schande (5,13) – beides ist »Werk freier Entscheidung«<sup>382</sup>. Neben dieser »äußeren« Negativseite des Schämens, des möglichen Ansehensverlustes vor anderen, betrifft das Schämen auch das Ansehen vor sich selbst, die Selbstachtung, da der Mensch in der Lage ist, sich selbst (die *נפש*) mitsamt seiner Wünsche, Triebe und Taten zu reflektieren – und sich letzterer ggf. zu schämen. Das Strafinstrument für Fehlverhalten steckt also im Menschen selbst. Mit diesem Gedankenkonzept schärft Ben Sira sowohl Werte der gesellschaftlichen Anerkennung und der religiösen Integrität wie auch der persönlichen Würde ein.

Didaktisch lässt sich der Abschnitt Sir 4,20–6,3 als eine Belehrung mit relativ klarem Aufbau verstehen, welche aufgrund ihres Umfangs vermutlich in mehrere Unterrichtseinheiten aufgeteilt wurde:

Zunächst wird dem Schüler das Grundkonzept der Belehrung vor Augen geführt, nämlich dass sein eigenes Verhalten (und nicht irgendein Schicksal) dafür verantwortlich ist, ob er in der Gesellschaft geehrt und anerkannt wird oder in Schande gerät und sich (über sich selbst: 4,20b) schämen muss.

381 Auch in der Hebräischen Bibel findet *חרפה* u. a. in den Ausdrücken *בשה* und *קלון* eine Entsprechung (Kutsch 1982, 223) und *קלון* in *חרפה* und *שם רע* (»schlechter Ruf«: vgl. 5,16a) (Marböck 1993, 39).

382 Marböck 1993, 39.

Mit verschiedenen Mahn- und wenigen Weisheitsworten schärft Ben Sira ihm ein, welches Verhalten ehrenvoll ist und welches nicht. 4,23 f. setzt beim rechten Reden ein – ein Thema, das gegen Ende der Belehrung noch einmal aufgegriffen und breiter ausgeführt wird (5,9–16). Es folgen zwei universell geltende, keiner Begründung bedürftige Mahnungen (4,25 f.). Dabei musste 4,26b evtl. erläutert werden: Was bedeutet es, sich dem Strom der Weisheit nicht entgegenzustellen? Ebenso musste erklärt werden, was es heißt, sich nicht einem Dummen zur Verfügung zu stellen und sich vor Herrschern nicht zu verweigern (V. 27a/b), was es bedeutet, für Gerechtigkeit zu kämpfen (V. 28), im Reden nicht zu prahlen, ein Hund/Löwe im Haus und schwach oder fremd/unberechenbar bei der Arbeit zu sein (V. 29 f.), und was es im Umgang mit Bedürftigen heißt, beim Schenken eine verschlossene Hand zu haben (V. 31). All dies dürfte Ben Sira anhand anschaulicher Beispiele konkretisiert haben, damit seine Schüler verstanden, welches Verhalten das korrekte, das Scham vermeidende, zu gesellschaftlicher Anerkennung führende Verhalten ist, zu dem Ben Sira hier anleiten will. Zudem mag er Exempel herangezogen haben, um das Ergehen eines Menschen nach einem unrechten, in Schande führenden Tun vor Augen zu führen.

Die Mahnungen in 5,1 f. bedurften mit ihrer Konkretion in 5,3–8 keiner weiteren Erläuterung. Sicherlich war es psychologisch sinnvoll, die Erläuterung der beiden Verse in Form eines kurzen, mahnenden Lehrgedichts vorzunehmen, anstatt den Schülern darzulegen, inwiefern sie sich auf ihren Reichtum stützen bzw. verlassen (V. 1) oder »in den Kostbarkeiten des Bösen wandeln« können (V. 2) – damit hätte der Lehrer seine Schüler womöglich nur auf dumme Gedanken gebracht.

5,9 wurde bereits als Überleitung zum Folgenden beschrieben. Mit dem Vers verdeutlicht Ben Sira, dass es zu gesellschaftlicher Anerkennung führt, wenn man – für den Fall, dass man etwas zu sagen hat – eindeutig und nicht mit doppelter (wir würden sagen: gespaltener) Zunge redet oder verleumdet (5,10–16; durch den Zusammenhang »Ehre« und »Sich-Schämen« wird ein Rückbezug zu 4,20–22 hergestellt, durch das Thema des rechten Redens zu 4,23 f.). Diese Mahnworte bedurften – zusätzlich zu den begründenden Weisheitsworten 5,13.14c/d.16 – wiederum konkreter, beweiskräftiger Beispiele, welche aufzeigten, dass Ehre und Schande durch das Reden verursacht werden, Beispiele dafür, dass Ben Sira den Zusammenhang zwischen dem Reden des Menschen und der daraus resultierenden gesellschaftlichen Anerkennung bzw. Ablehnung zu Recht postuliert, dass ein doppelzüngiger Mann tatsächlich Schmach ernten wird.

Eine allgemeine Mahnung mit einem Ausblick auf die Konsequenzen einer Nichtbefolgung der Lehre schließt sie ab. Mit der Verwendung des Wortes **נפנ** bezieht sich der Lehrer hier indirekt auf den Lehranfang zurück – der Ausdruck dient in den Anfangsversen von Sir 4,20 ff. der Bezeichnung des Selbst, des »Ich«. Am Lehrende (6,1–3) nimmt Ben Sira mit diesem Begriff die Begierden, die

Trieb des Menschen in den Blick: Wenn der Schüler trotz aller guten Ratschläge seinen Trieben nachgibt, wird er keine Anerkennung erfahren, sondern in Schande geraten – zur Freude seiner Feinde.

Das Lehrziel und die Strategie, dieses zu erreichen, sind in der Belehrung eng verwoben: Zum einen wird der Schüler zu richtigem (d.h. in der Gesellschaft und vor Gott anerkanntem) Verhalten ermahnt, zum anderen werden diese Mahnungen durch die Begriffe des »Schämens« und der  $\text{חָבוּשׁ}$  psychologisch vertieft. Ben Sira macht dem Schüler deutlich, dass eine Lehrbefolgung nicht nur zu Anerkennung in der Gesellschaft führen wird, sondern dass auch seine persönliche Würde – seine Selbstachtung – von seinen (Fehl-)Handlungen abhängig ist. Beides hat der Schüler in der Hand, weil er mit seinem Handeln über sein eigenes Empfinden wie auch über seine gesellschaftliche Anerkennung oder Ablehnung bestimmt. Der Lehrer packt die Schüler also bei ihrer Ehre. Das in dem Abschnitt 4,20–6,3 begegnende Konzept geht somit davon aus, dass der Mensch mithilfe des Weisheitslehrers Positives leisten und eine geachtete Stellung erreichen kann.

### 2.1.5 Sir 6,18–37: Über den Weg zur Weisheit

/

Der Abschnitt Sir 6,18–37 ist in HS A in sehr gutem Zustand und fast vollständig überliefert. Es fehlen gegenüber dem griechischen Text die Verse 18 (an V. 16 schließt unmittelbar 19 an), 23 f. (stattdessen 27,5 f.), 6,26c/d und 34. In HS C liegen 6,18 f.28.35 vor. Bis auf wenige unsichere Buchstaben sind die Verse der Handschrift gut lesbar. Textfragmente der Verse 20–22.26–31 sind zudem in Q vorhanden (hinter V. 22 ist in der Handschrift eine Lücke); sie stimmen mit der Überlieferung von HS A weitgehend überein.

Dass V. 18 zum ursprünglichen Textbestand zu zählen ist, bestätigt seine Überlieferung in HS C. Statt der griechischen Verse 6,23 f. hat HS A zwei Verse, die in G und S als 27,5 f. (L: 27,6 f.) gezählt werden. Inhalt und Metaphorik der Verse legen nahe, dass sie zu Sir 27 gehören. In HS A ersetzen sie offenbar zwei andere ausgefallene Verse (die Frage, wie diese Verse in Sir 6 A gerieten, bleibt offen). In der Übersetzung werden die beiden Verse nach dem LXX-Text wiedergegeben. Die Überlieferung der in HS A fehlenden Verse 26c/d.34 in G, L und S spricht für ihre Ursprünglichkeit<sup>383</sup>; sie werden im Folgenden ebenfalls nach G übersetzt.

383 Peters 1913, 64, vermutet, dass H V. 26c/d getilgt hat, weil man Anstoß daran nahm, »daß die Worte des größten Gebotes des A. T. [= Dtn 6,5] von der Weisheit gebraucht sind«. Auch Rickenbacher 1973, 60, hält V. 26 für »echt«; 6,34 sei hingegen zu streichen, da er nicht nur



Der hebräische Vers 6,26a-d wird in G als 6,25a/b.26a/b gezählt.

Sir 6,18–37 bildet eine Einheit, die mit **וַי** einsetzt (V. 18). Zwei weitere Anreden strukturieren die Lehre (**τέκνον** in V. 23 und **וַי** in V. 32, entgegen üblicher Erststellung an zweiter bzw. dritter Stelle des Verses; in beiden Fällen setzen nach vorangegangenen Weisheitsworten wieder Mahnworte ein). Die Zusammengehörigkeit der Verse 18–31 wird zudem im durchgängigen Pronomengebrauch für die Weisheit (ab V. 19 »sie« statt »Weisheit«) ersichtlich: Dieser setzt sich in den Versen 23 ff. fort, ohne dass noch einmal explizit von »Weisheit« die Rede ist. Da die Verse aufeinander aufbauen, wahrscheinlich bereits als Einheit konzipiert wurden und ohne weitere Erläuterungen aus sich heraus verständlich sind, handelt es sich bei der vorliegenden Sequenz um ein Lehrgedicht. Darin dominieren Mahnworte (V. 18 f.23–27.33–37). Verheißungen und Aussagen über die Schwere des Weisheitsweges werden vor allem in Weisheitsworten vorgebracht (V. 20–22.28–32). Am Ende steht ein Gottesbezug (V. 37).

*Mahnworte und Verheißungen zur Begegnung mit der Weisheit*

- 6,18 Mein Sohn, von Jugend an empfangen Belehrung,  
dann wirst du bis zu den grauen Haaren Weisheit erlangen.  
6,19 Wie einer, der pflügt und erntet, nähere dich ihr (= der Weisheit)<sup>384</sup>  
und warte auf die Größe ihres Ertrages.  
Denn bei der Arbeit an ihr wirst du (zwar) ein wenig arbeiten,  
aber morgen wirst du ihre Früchte essen.

*Weisheitsworte zur Schwere des Weges*

- 6,20 Uneben (= Unbequem) ist sie für einen Dummen  
und nicht erträgt sie einer, dem es an Herz (= Verstand/Willen) fehlt.  
6,21 Wie ein Laststein wird sie auf ihm sein  
und nicht wird er zögern, sie abzuwerfen.  
6,22 Denn Belehrung ist so wie ihr (= der Weisheit)<sup>385</sup> Name,  
und nicht für viele ist sie (= die Weisheit) das Rechte.

*Mahnworte zur Begegnung mit der Weisheit*

- 6,23 (LXX) Höre, Kind, und nimm meine Lehre an  
(LXX) und weise meinen Rat nicht zurück.  
6,24 (LXX) Und<sup>386</sup> stecke deine Füße hinein in ihre Fußfesseln  
(LXX) und deinen Hals in ihr Halseisen.  
6,26 Beuge deinen Nacken und trage sie  
und verabscheue nicht ihre klugen Gedanken.

---

in H fehlt, sondern auch »das Ebenmass der Strofe« störe, V. 36 z. T. wiederhole und die beiden **וַיִּשְׁמַע** (V. 33.35) »vielleicht zu sehr« trenne (a. a. O., 57).

384 Das feminine Pronomen bezieht sich auf die Weisheit (hebr. Femininum), nicht auf die Belehrung (hebr. Maskulinum).

385 Hier und in V. 22b wie in V. 19. Allein in Q könnte aufgrund des scheinbar maskulin endenden Wortes am Versende von 22b auf ein vorangegangenes **וַיִּשְׁמַע** geschlossen werden, das dann auf die Belehrung zu beziehen wäre.

386 καὶ fehlt bei Ziegler.

- (LXX) Mit deiner ganzen Seele nähere dich ihr  
 (LXX) und mit deiner ganzen Kraft bewahre ihre Wege.  
 6,27 Frage nach und erforsche, suche und finde  
 und ergreife sie und lass sie nicht los.

*Verheißungen zur Begegnung mit der Weisheit*

- 6,28 Denn zuletzt wirst du ihre Ruhe entdecken  
 und sie wird sich dir zur Freude verwandeln<sup>387</sup>.  
 6,29 Und ihr Netz wird für dich eine Stätte der Kraft sein  
 und ihre Stricke ein Kleid aus Gold.  
 6,30 *Schmuck*<sup>388</sup> aus Gold sind ihr Joch  
 und ihre Stricke sind purpurne Schnur.  
 6,31 (Als) Kleider der Ehre wirst du sie anziehen  
 und (als) Krone der Ehre wirst du dich mit ihr krönen.

*Überleitende Verheißung*

- 6,32 Wenn du Gefallen daran hast, mein Sohn, wirst du dich weise zeigen  
 und wenn du dein Herz (= deinen Verstand/Willen) daran setzt<sup>389</sup>, wirst du klug  
 werden.

*Mahnworte zum Weisewerden*

- 6,33 Wenn du zuhören willst,  
 dann neige dein Ohr, lass dich erziehen.  
 6,34 (LXX) In die Versammlung der Alten stelle dich hin  
 (LXX) und wer weise ist: Ihm schließe dich an<sup>390</sup>.  
 6,35 (An) aller Rede habe Gefallen zuzuhören  
 und ein Spruch von Verstand entgehe dir nicht.  
 6,36 Siehe, ob einer Einsicht hat, und suche ihn auf  
 und reibe deinen Fuß ab auf seiner Türschwelle<sup>391</sup>.

*Lehrabschluss*

- 6,37 Und gib Acht auf die Furcht des Höchsten  
 und über seine Gebote denke allezeit nach<sup>392</sup>.  
 Dann wird er dein Herz (= deinen Verstand) verständig machen,  
 und (in allem,) was du ersehnt, wird er dich weise machen.

II

*Mahnworte und Verheißungen zur Begegnung mit der Weisheit (6,18 f.):* Das Lehrgedicht beginnt mit einem Mahnwort und einer Verheißung: Der Schüler soll von Jugend an nach Belehrung streben (gerichtet ist die Lehre demnach an Jugendliche), dann wird er in hohem Alter Weisheit erlangen (V. 18). Es folgt ein

387 Verschreibung in A; C bietet die korrekte Form.

388 Lies statt עַל mit Sauer 2000, 84, nach G: עַי.

389 Doppeltes statt einfaches ך bei Book (Verschreibung?); Beentjes liest korrekt einfaches ך.

390 So Rahlfs mit der Mehrzahl der HSS; Ziegler konjiziert: »und ihrer Weisheit schließe dich an«.

391 Verschreibung in der HS: Das End-ך ist zu ändern in ך (Sauer 2000, 84; Marböck 1999, 115).

392 Das ך vor dem Verb ist als Dittographie zu streichen.

weiteres, zweigliedriges Mahnwort mit einer zweigliedrigen Verheißung (V. 19): Mit landwirtschaftlicher Metaphorik wird dargestellt, wie sich der Schüler der Weisheit nähern und Geduld in ihrer Aneignung haben soll: wie einer, der pflügt und erntet – zwar muss er sich abmühen, wird aber bald die erarbeiteten Früchte (Erträge) genießen können.

*Weisheitsworte zur Schwere des Weges* (6,20 – 22): Drei Weisheitsworte drücken die Schwere des Weges zur Weisheit aus: Nichts ist sie für einen Dummen (V. 20), er wird sich ihrer entledigen (V. 21) – denn Weisheit ist nicht für jeden etwas, weil sie mit Lernen zu tun hat (V. 22).

*Mahnworte zur Begegnung mit der Weisheit* (6,23 – 27): Der Schüler wird aufgefordert, die Lehre und den Rat Ben Siras anzunehmen. Dass sich das implizite Ich (»meine Lehre«) hier auf die Person des Weisheitslehrers Ben Sira und nicht auf die personifizierte Weisheit bezieht, wird in den Folgeversen deutlich, die von der Weisheit in dritter Person sprechen. Die Verse 24 f. beinhalten in metaphorische Sprache (Bilder der Sklavenarbeit?<sup>393</sup>) gefasste Aufforderungen an den Schüler, wie er sich der Weisheit nähern soll: indem er seine Füße in ihre Fußfesseln und seinen Hals in ihr Halseisen steckt (V. 24), seine Schultern beugt und die Weisheit auf sich nimmt (V. 26). Er soll ihre Wege erforschen, einschlagen und nicht mehr davon abweichen (V. 27).

*Verheißungen zur Begegnung mit der Weisheit* (6,28 – 31): Die Verse 28 – 31 schildern die Erträge eines Verhaltens, das den vorangegangenen Mahnungen entspricht: Ruhe, Freude, Kraft, Goldschmuck und Ehrenkleider.

*Überleitende Verheißung* (6,32): Vers 32 fasst zusammen und leitet ein: Wenn der Schüler es will und sich bemüht, wird er weise/klug werden. Dieses Bemühen konkretisieren in den Versen 33 – 37 verschiedene Verhaltensaufforderungen.

*Mahnworte zum Weisewerden* (6,33 – 36): Um weise zu werden, soll der Schüler zuhören und sich erziehen lassen (V. 33), sich der »Versammlung der Alten« und dem, der weise ist, anschließen (V. 34), jede Rede und jeden verständigen Spruch anhören (V. 35) und einen Einsichtigen aufsuchen (V. 36).

*Lehrabschluss* (6,37): Wurde bisher stets über die Weisheit reflektiert, diese jedoch nicht explizit mit Gott in Verbindung gebracht, wird am Ende der Belehrung gesagt: Wer sich auf den Weg zur Weisheit macht, wie es die Lehre beschreibt, verhält sich gottesfürchtig und hält die Gebote (V. 37a/b). Wenn sich der Schüler an der Lehre orientiert, wird Gott seinem Herzen/Verstand Einsicht verleihen und ihn weise machen in dem, was er ersehnt (V. 37c/d).

### III

In 6,18 – 37 stellt Ben Sira dar, wie Weisheitserwerb funktioniert – für die, die sich auf den Weg der Weisheit einlassen wollen, die nicht für jedermann das

393 So interpretiert Rickenbacher 1973, 56.

Rechte ist (V. 20–22): Der Schüler soll sich ihr nähern und sie in Empfang nehmen. In der in V. 19 verwendeten Metaphorik gesprochen: Er soll sein weisheitliches Feld bestellen und die weisheitlichen Früchte ernten. Seine Füße und seinen Hals soll er in ihre Zwangsinstrumente stecken und sie (er)tragen (V. 24.26). Er soll nach der Weisheit fragen und forschen, sie suchen und finden und sie nicht mehr loslassen (V. 27). Was fängt ein Schüler mit dieser bildhaften Sprache an? Versteht er, was er tun soll? Möglicherweise geht aus V. 27 hervor, dass der Schüler eine fragende Haltung entwickeln, nicht zum (Erkenntnis-) Stillstand geraten und meinen soll, er wisse bereits alles. Die Beschäftigung mit Weisheit erfordert jedenfalls den ganzen Einsatz der Person.

Leichter sind die Aufmerksamkeitsrufe sowie die abschließenden Mahnungen zu verstehen: Die Belehrung Ben Siras (מִסְרָא in V. 18.22, γωνῶμη in V. 23) soll zunächst gehört, d. h. sie soll angenommen werden. Der Schüler soll sich belehren und erziehen lassen (V. 33), indem er zu einem Menschen (über die Türschwelle, in sein [Lehr-]Haus) geht, der Einsicht hat (V. 36, vgl. V. 34 LXX) und Reden und Sprüche vorträgt (V. 35).

Deutlich wird zweierlei: Der Weg zur Weisheit ist kein einfacher. Und er ist stets gekoppelt an das Hören der Reden und Sprüche eines weisen Lehrers, welcher seine Weisheit, seine Erfahrungen und Einsichten weitergibt. Ben Sira stellt hier indirekt seine eigene Mittlerfunktion im Prozess des Weisheitserwerbs dar, seine (ihm von Gott verliehene) Autorität, die ihn dazu bevollmächtigt, Menschen zu sagen, wie sie »richtig« leben und ihr Dasein als ein gottgefälliges, ehrenvolles Leben gestalten können.

Der ursprüngliche Sitz im Leben des Abschnitts ist der weisheitliche Unterricht: Wem anders als Weisheitsschülern kann eine solche Lehre vorgetragen werden? Hier sind Menschen angeredet, die am Anfang eines weisheitlichen Weges stehen, die vielleicht noch motiviert werden müssen, der Lehre des Weisen zu folgen, denen das Besuchen des Unterrichts mit Versen schmackhaft gemacht werden soll, welche die »Früchte« des Weisheitsstudiums vor Augen führen – diese beschreibt Ben Sira in den schönsten Farben.

Zunächst jedoch reflektiert der Lehrer in diesem Abschnitt (V. 20–22), dass einige Menschen für die weisheitliche Unterweisung ungeeignet sind bzw. dass es nicht allein in seiner Macht steht, seine Schüler weise zu machen – einige sind, salopp gesprochen, zu dumm dafür. Mit dieser Einführung macht Ben Sira gleich zu Beginn deutlich: Vielleicht lernst du in meinem Unterricht nicht, vielleicht ist er dir zu schwer, dies liegt jedoch nicht an meinem Versagen, sondern an deinem einfältigen Wesen – ein weiser Schachzug, um nicht bei seinen Schülern und deren zahlenden Eltern<sup>394</sup> in Verruf zu geraten. Zugleich packt er seine Schüler –

394 Gegen Stadelmann 1980, 36, der aus Sir 51,25b (»Kauft euch Weisheit ohne Silber«) herauslesen möchte, dass Ben Sira für seine Lehrtätigkeit kein Honorar erhalten habe. Der Vers

wieder einmal – bei der Ehre: Für diejenigen, die nicht zu den »Dummen« gezählt werden wollen, gilt das ab 6,23 Gesagte: Wenn der Schüler zuhört, die Lehre und den Rat Ben Siras annimmt, sich auf den Weg zur Weisheit macht, dann wird er sich mit ihren Früchten schmücken können. Er muss nur Gefallen daran haben und sein Herz daran setzen (V. 32) – und sich von seinem Lehrer unterweisen lassen.

Vielleicht hat Ben Sira diesen Text Schülern bei einer ersten Begegnung, in der ersten Unterrichtseinheit vorgetragen, um sie von der Wichtigkeit seines Unterrichts für ihr Leben und ihr gesellschaftliches Ansehen zu überzeugen. Erläutert werden musste an diesem Text nicht viel; die Herausforderung war, die Zustimmung der Schüler zum Lernprojekt zu gewinnen.

## 2.1.6 Sir 7,1–36: Über die Vermeidung von Sünde und das Bewahren des eigenen Ansehens in der Gesellschaft und vor Gott

/

Der Abschnitt Sir 7,1–36 ist bis auf die Verse 9 und 27 f. komplett in HS A überliefert. An einigen Stellen ist der Text schwer lesbar (V. 21b.30a.31b/c/d.32a/b). Die Verse 1 f.4.6a/b.17a/b.20 f.23–25 sind auch in HS C bruchstückhaft vorhanden. Zudem ist ein Fragment von V. 21 in HS B überliefert (als Teil von 10,25).<sup>395</sup> In HS D finden sich die Verse 7,18–36 (ohne V. 27 f.). Davon sind lediglich V. 32.34 vollständig in der Handschrift überliefert. Die Fragmente der übrigen Verse stimmen weitgehend mit HS A überein.

Vers 15 ist im hebräischen Text entgegen der griechischen Versanordnung zwischen V. 8 und 10 angeordnet. In der vorliegenden Übersetzung wird die LXX-Anordnung gewählt und V. 9 nach der LXX übersetzt, da die Verschiebung von V. 15 in A evtl. durch den Ausfall von V. 9 bedingt ist.<sup>396</sup> Auch die syrische Tradition überliefert V. 9 an der LXX-Stelle (in L fehlt V. 9) und inhaltlich wie formal entspricht der Vers Ben Siras Lehre.<sup>397</sup> Der Grund des Ausfalls von V. 27 f. in A und D (V. 29 schließt in beiden Handschriften unmittelbar an V. 26 an) kann in der Anfangsgleichheit von V. 27 und 29 vermutet werden.<sup>398</sup> Da die fehlenden Verse in allen drei alten Übersetzungen überliefert sind und die Eltern-Nennung

wird jedoch metaphorisch zu verstehen sein – wie sonst hätte der Weise seinen Lebensunterhalt verdienen und zugleich Zeit und Muße für seine Studien- und Lehrtätigkeit (vgl. Sir 38 f.) aufbringen sollen? Ben Sira wird für seinen Unterricht Geld von den Eltern seiner Schüler verlangt haben – nicht zuletzt kommt darin auch der Wert seiner Lehre zum Ausdruck.

395 Vgl. zur vierfachen Überlieferung von 7,21a in 10,25 B Beentjes' Textausgabe S. 49 und 136.

396 Smend Kommentar 1906, 66.

397 Vgl. das »sage nicht« in Sir 11,23 f.; 15,11 f.; 16,17.

398 Hamp 1962, 23; Sauer 2000, 90; Skehan/Di Lella 2007, 206.

V. 27 f. innerhalb der Mahnungen bezüglich des Umgangs mit den unterschiedlichen Hausgenossen nur schwer entbehrlich ist, werden V. 27 f. ursprünglich sein. Für die Übersetzung wird die LXX herangezogen. Zudem sind zwei Stichoi in der hebräischen HS A als sekundär zu klassifizieren: V. 17c/d kommt weder in G, L noch in S vor und passt auch nicht in den thematischen Zusammenhang. In der Übersetzung bleibt er unberücksichtigt.

In Sir 7 liegt eine Spruchsammlung vor, die durchweg aus Mahnworten besteht. Die einzelnen Themenkomplexe, die in der Sammlung erkannt werden können, weisen in sich keinen Gedankenfortschritt auf. Sie werden durch das in 7,1–3 festgelegte Thema der Sammlung zusammengehalten: Es geht um die Vermeidung von Sünde.

#### *Lehreinleitung*

- 7,1 Tue<sup>399</sup> nichts Böses, dann wird dich nichts Böses ereilen<sup>400</sup>.  
 7,2 Entferne dich von der Sünde, dann wird sie sich von dir abwenden.  
 7,3 Besäe nicht die Pflüngen (= Pläne) des Unrechts<sup>401</sup>,  
 damit du es nicht siebenfach erntest.

#### *Verhalten in der Gesellschaft: gegenüber Gott, König und Gemeinde*

- 7,4 Erbitte von Gott nicht Herrschaft  
 und ebenso (nicht) vom König<sup>402</sup> einen Ehrenplatz.  
 7,5 Halte dich nicht für gerecht vor dem König  
 und vor<sup>403</sup> dem König halte dich nicht für verständig.  
 7,6 Erbitte nicht, ein Herrscher<sup>404</sup> zu sein,  
 wenn du nicht die Kraft hast, dem Übermut ein Ende zu bereiten,  
 damit du dich nicht fürchten musst vor einem Vornehmen/Fürsten  
 und es (dir) angerechnet wird als Abbruch deiner Rechtschaffenheit.  
 7,7 Erkläre dich nicht für schuldig in der Versammlung im Tor }<sup>405</sup>  
 und bringe dich nicht zu Fall in der Gemeinde.  
 7,8 Binde dich nicht, eine Sünde zum zweiten Mal zu tun<sup>406</sup>,  
 denn (schon) für die erste wirst du nicht ungestraft bleiben.  
 7,9 (LXX) Sage nicht: Wegen der Menge meiner Geschenke wird er (wohlwollend)  
 schauen  
 (LXX) und wenn ich dem höchsten Gott darbringe, wird er (es) annehmen.

399 A: +»dir« (Dativus ethicus?).

400 C bildet zu שׂיך die kongruente Form רעע; A inkongruent: רעה.

401 A korrupt: »Kenne (הרע) nicht die Pflüngen (Book korrekt: הרוש; Beentjes: הרוש) gegen einen Bruder«. »הרע ist zu verbessern in הררע (Smend Text, 6, vgl. G) und חמס («des Unrechts») gegen חס (aus V. 12 eingedrungen) einzufügen (vgl. Smend Kommentar 1906, 63).

402 So A; C: »wie ein König«.

403 שׂי ist in לְשׂי zu verbessern.

404 Das Wort fehlt in C.

405 A ist vermutlich infolge von Dittographie (Smend Text, 6; Skehan/Di Lella 2007, 198) korrupt: »in der Versammlung der Tore Gottes«.

406 Vgl. Ges<sup>18</sup>, 1200. Vermutlich geht es darum, sich an das Sündigen nicht in irgendeiner Form zu binden. G (»verbinde nicht zweimal eine Sünde«) ist unverständlich. S übersetzt (interpretierend?): »und wiederhole nicht, Sünden zu begehen«.

- 7,10 Fasse dich nicht (zu) kurz im Gebet  
und mit Barmherzigkeit zögere nicht.

*Verhalten gegenüber Freunden und Bekannten*

- 7,11 Verachte nicht einen Menschen mit verbittertem Geist;  
bedenke, dass es einen gibt, der erhöht und erniedrigt.  
7,12 Plane nicht Unrecht gegen einen Bruder  
und ebenso (nicht) gegen einen Freund und (gegen) einen Gefährten ebenfalls  
(nicht).  
7,13 Habe keinen Gefallen am Lügen um einer Lüge willen<sup>407</sup>,  
denn ihre Erwartung (= Folge) ist nicht angenehm.  
7,14 Schwatze nicht in der Versammlung der Obersten  
und wiederhole nicht ein Wort im Gebet.  
7,15 *Verabscheue*<sup>408</sup> nicht die Mühsal des Werkes der Arbeit;  
sie ist von Gott<sup>409</sup> zugeteilt worden.  
7,16 Rechne dich nicht unter die Leute des Volkes;  
gedenke des Unglücks, es zaudert nicht.  
7,17 Gar sehr erniedrige (deinen) Hochmut,  
denn das Schicksal des Menschen ist Gewürm (= Verwesung).  
7,18 Tausche nicht einen Freund um einen Kaufpreis  
und (nicht) einen Bruder, (wie) gehängt (an eine Waage), um Gold von Ophir.

*Verhalten in der Familie/im Haus*

- 7,19 Verschmähe nicht eine einsichtige Ehefrau,  
denn eine Anmutsvolle ist schöner als Perlen.  
7,20 Tue nichts Böses einem treu arbeitenden Knecht/Sklaven an<sup>410</sup>  
und ebenso (nichts) einem Tagelöhner<sup>411</sup>, der sein Leben gibt.  
7,21 Einen verständigen Sklaven habe lieb<sup>412</sup> wie dich selbst;  
verweigere ihm nicht die Freilassung.  
7,22 Hast du Vieh, sieh (mit) deinen Augen hin  
und wenn es in Ordnung ist, bewahre es.  
7,23 Hast du Söhne, züchtige sie  
und nimm für sie Frauen<sup>413</sup> (= verheirate sie) in ihrer Jugend.  
7,24 Hast du Töchter, bewache ihr Fleisch<sup>414</sup>  
und lass ihnen gegenüber<sup>415</sup> (dein) Gesicht nicht leuchten.

407 Ges<sup>18</sup>, 538; wörtlich: »zu lügen wegen einer Lüge«. G: »Wage nicht, jede Lüge zu lügen«; ähnlich S: »Neige nicht dazu, jede Lüge zu lügen«. Die syrische Redewendung »jede Lüge zu lügen« bedeutet, nicht *jedes Mal* zu lügen, oder auch: nicht jede ausgesprochene Lüge zu leugnen (mit dieser Interpretation könnte auch H verstanden werden).

408 Lies statt *אל תאריך* (»sei nicht hastig«; aus V. 17c?): *אל תאריך* (Smend Kommentar 1906, 66).

409 Statt *כאל* ist *כאל* zu lesen.

410 So C; Verschreibungen in A+D: »Kenne nicht in Treue einen treuen Knecht/Sklaven«.

411 A: *שוכך* (Book) oder *שוכר* (Beentjes); C: *שכיר* (Book, Beentjes); D unlesbar. Laut Rüger 1970, 45, liegen in A (bei ihm: *שוכר*) und C lediglich unterschiedliche Schreibweisen vor.

412 A+D: *חבב*; B (dreifach): *חביב*; C: *ארוב*.

413 So A; Wort fehlt in C (Homoioteleuton?).

414 Zur Genus-Inkongruenz des Suffixes: Nach Gesenius/Kautzsch/Bergsträßer, Hebr. Grammatik § 135,5, beziehen sich aufgrund von umgangssprachlichem Einfluss »nicht selten Maskulin-Suffixe (bes. im Plural) auf weibliche Substantiva«. C liest fälschlicherweise *בנים* statt *בתים*.

415 Zum Suffix s. zu Versteil a.

- 7,25 Führe eine Tochter heraus (in die Ehe) und heraus geht eine Mühe (= und beendet ist eine lästige Angelegenheit),  
aber mit einem klugen Mann verbinde sie<sup>416</sup>.
- 7,26 Hast du eine Frau, verabscheue sie nicht,  
aber (hast du) eine Ungeliebte, vertraue ihr nicht.
- 7,27 (LXX) Von ganzem Herzen ehre deinen Vater  
(LXX) und (deiner) Mutter Wehen vergiss nicht.
- 7,28 (LXX) Gedenke, dass du durch sie gezeugt<sup>417</sup> bist,  
(LXX) und wie willst du ihnen zurückgeben, wie sie dir (Gutes gegeben haben)?

*Umgang mit Priestern und Opferkult/Barmherzigkeit*

- 7,29 Mit deinem ganzen Herzen fürchte Gott  
und seine Priester behandle als heilig.
- 7,30 Mit all deiner Kraft liebe den, der dich gemacht hat,  
und seine Diener verschmähe nicht.
- 7,31 Ehre Gott und preise die Priesterschaft  
und gib (ihnen) ihren Anteil, wie (es) befohlen ist:  
Speise von Stieren<sup>418</sup> (für die Priester<sup>419</sup>) und Hebe der Hand,  
rechte Schlachtopfer und heilige Hebe.
- 7,32 Und auch dem Armen reiche die Hand<sup>420</sup>,  
damit dein Segen vollständig sein wird.
- 7,33 Gib ein Geschenk für alles Lebendige  
und auch dem Toten verweigere nicht einen Liebesdienst.
- 7,34 Entziehe dich nicht den Weinenden  
und mit den Trauernden trauere.
- 7,35 Wende (dein) Herz/Interesse nicht ab von *einem Kranken*<sup>421</sup>,  
denn von ihm wirst du geliebt.

*Lehrabschluss*

- 7,36 Bei all deinen Taten bedenke das Ende,  
dann wirst du es auf ewig nicht arg treiben.

II

*Lehrinleitung (7,1–3):* Der Abschnitt beginnt mit einem Mahnwort, das den Tun-Ergehen-Zusammenhang einschärft: »Tue nichts Böses, dann wird dich nichts Böses ereilen.« (V. 1) Diese Sentenz wird in den Versen 2 und 3 zweimal variiert: Wenn man sich von der Sünde entfernt, wird sich diese abwenden (V. 2), wenn man kein Unrecht tut, wird man es nicht siebenfach ernten (V. 3).

416 So A; C ähnlich: »und an einen klugen Mann verschenke sie«.

417 So Rahlfs; Ziegler: »erzeugt worden«.

418 A: אֲבִירִים (Book) oder אֲבִירִים (Beentjes).

419 Vgl. Ges<sup>18</sup>, 605.

420 Schreibfehler in D: לְאֲבִיו (!) דּוֹשִׁימָה.

421 Während Book und Beentjes מְאֻדָּב (»Freund«) lesen, bietet Strack interessanterweise מְאֻדָּב (»Kranker«; auch Ges<sup>18</sup>, 13, führt diese Lesart an; sonst nirgends in Sir bezeugt; entspricht G) und fragt nur, ob die HS stattdessen evtl. מְאֻדָּב lese (Strack Text, 8). Eine Konjekturen von »Freund« in »Kranker« scheint sinnvoll, da die Freund-Thematik bereits in 7,18 abgeschlossen ist.



*Verhalten in der Gesellschaft: gegenüber Gott, König und Gemeinde* (7,4–10): Von Gott soll keine Herrschaft und vom König keine Ehre erbeten werden (V. 4), denn der Mensch ist dem König in seiner Gerechtigkeit und Weisheit nicht ebenbürtig (V. 5). Wem die Macht zur Durchsetzung des Rechts fehlt, soll kein Herrscheramt anstreben – andernfalls wird eine Rechtsbeugung zugunsten von Mächtigen das eigene Ansehen zerstören (V. 6). Wenn man selbst einmal vor das Stadtgericht gestellt wird, soll man dort nicht für schuldig erklärt werden (V. 7).

Es hilft nichts, eine Sünde zu wiederholen (d.h. so zu tun, als sei sie keine), denn schon eine erste Übertretung wird Strafe finden (V. 8), weil Gott nicht durch Opfergaben bestochen werden kann (V. 9). Vers 10 nennt zwei Grundorientierungen der Frömmigkeit: das Gebet zu Gott und die Barmherzigkeit (in Form von Almosen) für die Bedürftigen – beides soll nicht vernachlässigt werden.

*Verhalten gegenüber Freunden und Bekannten* (7,11–18): Ab V. 11 wird ermahnt zu Respekt gegenüber den Verbitterten, den von Gott (!) Erniedrigten (V. 11), zu Verzicht auf Unrecht gegenüber Freunden und Bekannten (V. 12), zur Abwendung von der Lüge und ihren Folgen (V. 13), zur Disziplin beim Sprechen in der Versammlung der Obersten und zu Gott (V. 14) sowie dazu, die von Gott gebotene Arbeit (Gen 2,15) nicht zu verachten (Sir 7,15). Die Verse 16 f. warnen vor nicht standesgemäßem Umgang<sup>422</sup> und vor Hochmut, welcher (Gottes?) Zorn nach sich zieht und für den es angesichts der Sterblichkeit des Menschen keinen Anlass gibt. V. 18 besagt, dass Freundschaft durch nichts zu ersetzen ist.

*Verhalten in der Familie/im Haus* (7,19–28): Der Unterabschnitt über das Verhalten gegenüber der Familie und sonstigen Angehörigen des häuslichen Lebens beginnt mit der Mahnung, sich von einer klugen, anmutigen Ehefrau nicht zu trennen (V. 19). Geboten sind zudem Respekt gegenüber treuen Sklaven und Tagelöhnern (V. 20 f.), die Sorge um Nutztiere (V. 22), Erziehung und Verheiratung von Söhnen (V. 23), die Bewachung und Verheiratung von Töchtern (V. 24 f.), ein angemessener Umgang mit der Ehefrau (V. 26; eine Ringkomposition mit V. 19?) und die Ehrung von Vater und Mutter (V. 27 f.). – Die auf den eigenen Hausstand bezogenen Mahnungen deuten darauf hin, dass den Angeredeten eine Zukunft mit Frau und Kindern bald bevorstand. Sie dürften zum Unterweisungszeitpunkt damit etwa zwischen zwölf und 18 Jahren alt gewesen sein.<sup>423</sup>

422 Hebr.  $\text{בְּעַלְמָוֶת}$  kann hier als Synonym für »die Ungebildeten« aufgefasst werden. Möglicherweise deutet der Gebrauch des Wortes auf die spätere pharisäische Bedeutung des  $\text{עַלְמָוֶת}$  hin, womit Nicht-Torah-Kenner bezeichnet werden, die sich infolge ihrer Unkenntnis auch nicht der Torah entsprechend verhalten können.

423 In antiker Zeit konnten jüdische Männer ab dem Alter von 18 Jahren heiraten (Reicke, Bo: Ehe/Eherecht/Ehescheidung IV. Neues Testament. In: TRE 9 [1982] 318–325, hier: 319), und im rabbinischen Judentum »galt die Eheschließung als Pflicht, die spätestens bis zum

*Umgang mit Priestern und Opferkult/Barmherzigkeit (7,29–35):* In den folgenden Versen wird zu Gottesfurcht und ihrer Konkretisierung in Opfertaten ermahnt, die dem Personal des göttlichen Kultes zugutekommen (V. 29–31). Mit den Armen, Bedürftigen, Gestorbenen, Weinenden, Trauernden<sup>424</sup> und Kranken soll man sich solidarisch zeigen (V. 32–35).

*Lehrabschluss (7,36):* V. 36 sagt als Fazit und in Rückbezug auf die Verse 1–3: Wer angesichts des Todes immer recht handelt, wird keine Sünde tun – und deren Folgen nicht erleiden.

### III

Sir 7 wird von Einschärfungen des Tun-Ergehen-Zusammenhangs gerahmt (V. 1–3.36). Er kann als Leitprinzip, als »Grundweisheit« des gesamten Abschnitts gelten und begründet in dieser Spruchsammlung die Notwendigkeit weisen Handelns. Die Vorstellung einer gerechten göttlichen Weltordnung, in der Tun und Ergehen nicht getrennt voneinander gedacht werden, sondern gute wie böse Taten am Menschen haften bleiben, übernimmt Ben Sira aus der Tradition.

In der Lebenswelt der Schüler ließen sich sicherlich viele Beispiele finden, welche den Zusammenhang von Tun und Ergehen veranschaulichen und »beweisen« konnten, dass gute wie böse Taten irgendwann auf den Handelnden (z. B. in Form gesellschaftlichen Ansehens bzw. Ansehensverlustes) zurückwirken. Damit konnte Ben Sira zeigen, dass seine Lehre der göttlichen Weltordnung entspricht; wer sich ihr gemäß verhielt, würde nicht sündigen und damit frei von Strafe bleiben.

Die Verantwortung, die Ben Sira hier den Schülern für ihr Tun und damit auch ihr Ergehen zuschreibt, steht in Spannung zu Versen wie 7,11, wo es Gott ist, der den Menschen erniedrigt bzw. erhöht.<sup>425</sup> Möglicherweise reflektiert Ben Sira in ihnen das unerklärliche Leiden des gerechten Menschen<sup>426</sup>, jedoch sind solche

---

Alter von 20 Jahren erfolgen sollte« (Ego, Beate: Ehe IV. Judentum. In: Der Neue Pauly 3 [1997] 899). – Nach der Beendigung der Elementarschule im Alter von zwölf oder 13 Jahren konnten Jungen in rabbinischer Zeit die Schule eines Weisen (בית מדרש) besuchen, in welcher zu jener Zeit allerdings hauptsächlich Torah gelehrt wurde (Safrai 1976, 953 und 963). In diesem Alter konnte ein Jugendlicher auch bereits das Reflexionsvermögen besitzen, das Ben Siras Lehre voraussetzt.

424 Vgl. die Adressaten von Lk 6,20 f., für die Gott eintritt.

425 Zur göttlichen Providenz in Sir und ihrer Beziehung zur frühen Stoa vgl. Wicke-Reuter, Ursel: Göttliche Providenz und menschliche Verantwortung bei Ben Sira und in der frühen Stoa (BZAW 298). Berlin/New York: de Gruyter, 2000.

426 Hiobs Frage nach dem Leiden des Gerechten wird in Sir zwar »nicht explizit verhandelt« (Marböck 1995, 11), unverschuldetes Leiden nirgends direkt erklärt oder »[g]rundsätzlich theologisch bedacht« (Schrader 1994, 203), Ben Sira übernimmt aber die verschiedenen im AT vorgegebenen Lösungsmöglichkeiten für die Differenz zwischen Vergeltung und wirklichem Leben teilweise: Es begegnet sowohl die Vorstellung einer zeitlichen Differenz von Tun und Ergehen (vgl. Ps 49,17 f.; Spr 23,17 f.; Sir 39,16 f.33) als auch die der Strafe als Erziehungs- und Prüfungsmittel (vgl. Hiob 5,17 f.; Spr 3,11 f.; Jer 10,24; Am 4,6–12; Sir

Gedanken im Sirachbuch auffällig selten. Die Verantwortung des Menschen für sein Leben und Ergehen steht im Vordergrund der Lehre Ben Siras.

Stellt der Lehrer in 7,1–3 mit dem Tun-Ergehen-Zusammenhang die »Grundweisheit« der Unterrichtseinheit heraus, so konkretisiert er sie im Folgenden auf verschiedene gesellschaftliche Bereiche und auf Gott hin: Die erste Konkretion V. 4–7 beinhaltet die Schlussfolgerungen der Grundweisheit für das Verhalten in der Gesellschaft, insbesondere gegenüber Gott, König und Gemeinde. Die Verse 8–10 bieten mit ihren erneuten Mahnungen zum Verhalten gegenüber Gott evtl. einen Exkurs oder eine Überleitung. Eine zweite und dritte Konkretion der Grundweisheit findet sich in den Versen 11–18 und 19–28, in denen es um Schlussfolgerungen für das Verhalten gegenüber dem Freundes- und Bekanntenkreis bzw. gegenüber der Hausgemeinschaft geht. Eine letzte Konkretion benennt die Schlussfolgerungen für das Verhalten gegenüber Gott und den Gott besonders Nahestehenden entsprechend den beiden Grundorientierungen aus V. 10: Frömmigkeit (gegenüber der Priesterschaft: V. 29–31) und Solidarität (gegenüber sozial Benachteiligten: V. 32–35). Vers 36 bezieht sich zurück auf das in den Versen 1–3 geschilderte Leitprinzip und bildet den Abschluss der Unterrichtseinheit.

Untersucht man Stil und Anordnung der Konkretionen, so fällt auf, dass bis V. 18 nicht weniger als 25 der insgesamt 37 negativ formulierten Mahnworte von Sir 7 vorkommen – sie scheinen die erste Hälfte der Lehre zu charakterisieren. Im Übergang zwischen den weiteren Themenkomplexen fällt das Prinzip des Stichwortanschlusses auf: Die sich an V. 18 anschließende Textpassage über den Umgang in der Familie beginnt mit einer dreimaligen  $\text{בְּ}$ -Formulierung, die den vorangegangenen negativen Mahnworten entspricht. Das »von/mit deinem ganzen Herzen« aus V. 27 (LXX) tritt erneut in der Anschlussstelle der folgenden Passage, V. 29, auf. Der Stichwortanschluss für die Verse 31 und 32 ist in der deutschen Übersetzung nicht mehr zu erkennen, im Hebräischen steht das Wort  $\text{יָד}$  (»Hand«) jeweils am Ende der Teilverse 31c.32a – aufgrund der stichischen Struktur des hebräischen Textes stehen die beiden »Hände« somit direkt untereinander. Es erscheint plausibel, diesen Stichwortanschluss als Prinzip der Übergänge von V. 18 zu 19, 28 zu 29 sowie 31 zu 32 anzusehen. Dieses Prinzip könnte ein bewusst gewähltes Stilmittel Ben Siras darstellen, das zur Einprägsamkeit der Lehre bei seinen Schülern beitragen sollte: War z. B. in der dritten Konkretion das Stichwort »von/mit deinem ganzen Herzen« gegeben, fiel dem Schüler hierzu der erste Vers der vierten Konkretion ein; beim Stichwort »Hand« in Zusammenhang der Priesterehrung erinnerte er sich an den Folgevers zur Barmherzigkeit (beides Teilaspekte der vierten Konkretion).

---

4,17–19; 6,18–22) und die der Unergründlichkeit Gottes und seiner Werke und Taten (vgl. Hiob 42,1–6; Sir 4,1–10; 7,11.17c/d; 11,4; 18,4–7; 39,33 f.; 43,28.30–32).

Die zahlreichen Mahnworte von Sir 7 wird Ben Sira in seinem Unterricht nicht in dieser Reihenfolge eines nach dem anderen aufgezählt, sondern die unterschiedlichen Themen der Lehrsätze ausführlich anhand passender Beispiele erörtert haben, um den Schülern Anknüpfungspunkte in ihrem Leben und Hinweise für die konkrete Anwendung seiner Lehre aufzuzeigen.

Die Unterrichtseinheit darüber, wie der Schüler das eigene Ansehen in der differenzierten Gesellschaft und vor Gott bewahren kann, könnte mehrere Nachmittage oder Abende im Lehrhaus Ben Siras mit weisheitlichem Unterrichtsstoff gefüllt haben. Nachdem der Lehrer die Grundweisheit aus V. 1–3 auf die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen, mit denen sich ein jüdischer Mann um 200 v. Chr. konfrontiert sah, hin entfaltet hatte, konnten die Schüler sie am Ende der Unterrichtseinheit verstehen.

### 2.1.7 Sir 8,1–9,16: Über den Umgang mit unterschiedlichen Männer- und Frauen-Stereotypen

/

Sir 8,1–9,16 ist durchgängig, z. T. mit fragmentarischen Wortbeständen, in HS A überliefert, 8,7aα auch in HS C (so Beentjes; nicht in Book). Zudem finden sich in HS D die Verse 8,1–18bα, von denen jedoch keiner vollständig überliefert ist. Der hebräische Text dieses Abschnitts ist oft schwer verständlich.

8,1 enthält einen Vers in zwei Varianten. Die Varianten finden sich entweder in V. 1a/b und 1c/d oder in V. 1a/d und 1b/c. Aufgrund der inhaltlichen Nähe ist unwichtig, welche die ursprüngliche ist, daher wird in der Übersetzung analog zur LXX V. 1b/c ausgelassen. Auch in den Versen 9,3 f. unterscheidet sich die hebräische und griechische Überlieferung (V. 3a-d.4a/b H entspricht den griechischen Versen 3a/b.[3c fehlt].4b.4a.3d.[4b fehlt]). Während im hebräischen Text offenbar von drei Frauen-Stereotypen (fremde Frau, Hure, Instrumentenspielerin) die Rede ist, sprechen G und S wohl nur von zweien (fremde Frau, Sängerin). Da keine hinreichenden Argumente für eine Streichung einzelner Stichoi aus dem hebräischen Textumfang vorliegen<sup>427</sup>, setze ich diesen hier voraus.

Der Abschnitt 8,1–9,16 besteht fast durchgängig aus negativen Mahnworten. Nur in 9,8a.13a.14–16 finden sich positiv formulierte Sätze. Die negativen Mahnworte werden jeweils im zweiten Versteil begründet (Ausnahme: 8,3.19?).<sup>428</sup> Der Text lässt sich in sechs thematisch abgrenzbare Unterabschnitte gliedern.

427 Zur ausführlichen textkritischen Diskussion: Skehan/Di Lella 2007, 216–218.

428 Die Begründung kann auf unterschiedliche Weise erfolgen: mit rhetorischem למה

*Mahnworte zum Umgang mit verschiedenen Männer-Stereotypen I*

- 8,1 Streite nicht mit einem angesehenen Mann;  
warum willst du in seine Hand fallen?
- 8,2 Plane nicht Unrecht gegen einen Mann mit Reichtum,  
damit er nicht (Kopf-?)Geld für dich bezahlt und du zugrunde gehst,  
denn viele hat Gold übermütig gemacht  
und Reichtum lässt die Herzen der Vornehmen abirren.
- 8,3 Streite nicht mit einem redseligen Mann  
und lege nicht Holz aufs Feuer.
- 8,4 Verkehre nicht mit einem törichten Mann,  
damit er die Vornehmen nicht geringschätzig behandelt.
- 8,5 Beleidige nicht einen Mann, der sich von der Sünde abwendet;  
gedenke, dass wir alle schuldig sind.
- 8,6 Beschäme nicht einen greisen Menschen,  
denn (eines Tages) werden (auch) wir zu den Alten<sup>429</sup> gezählt.
- 8,7 Rühme dich nicht über einen Toten;  
gedenke, (dass) wir alle versammelt werden.

*Mahnworte zum Umgang mit der Rede der Weisen und Alten*

- 8,8 Lasse die Rede der Weisen<sup>430</sup> nicht unberücksichtigt  
und *lebe*<sup>431</sup> nach ihren Rätsel-/Sinnsprüchen,  
denn davon lernst du Einsicht,  
um zu den Mächtigen hintreten zu können/Zutritt zu haben.
- 8,9 Verachte nicht die Überlieferung der Alten,  
welche sie hörten von ihren Vätern,  
denn davon wirst du den Verstand empfangen,  
wenn es nötig ist, Antwort zu geben.

*Mahnworte zum Umgang mit verschiedenen Männer-Stereotypen II*

- 8,10 Durchdringe nicht *die glühende Kohle*<sup>432</sup> des Gottlosen,  
auf dass du nicht brennst wie die Flamme seines Feuers.
- 8,11 Überhebe dich nicht vor einem Übermütigen,  
um ihn bleiben zu lassen wie einen, der dir auflauert.
- 8,12 Leihe nicht einem Mann, der mächtiger ist als du,  
denn wenn du (ihm) leihst, (bist du) wie einer, der (es) verliert.
- 8,13 Leiste nicht Bürgschaft einem, der mehr (= mächtiger) ist als du,  
denn wenn du (ihm) Bürgschaft leistest, (bist du) wie einer, der (dafür) bezahlt/  
Ersatz leistet.

(»Warum?«: 8,1), mit ׀ (»auf dass/damit nicht«: 8,2.4.10; 9,1.3.13), כִּי (»denn«: 8,2.6.8 f.14 – 18), זָכֵר (»gedenke«: 8,5.7), kausalem ו (»denn«: 8,12 f.) oder Infinitiv constructus (8,11b; 9,2b).

429 Die Übersetzung ist schwierig: מוֹקִיָּם.

430 Hebr. שִׁירָה könnte statt des hier übersetzten Constructus Singular auch als defektiv geschriebener Constructus Plural verstanden werden (so S; vgl. Sauer 2000, 95: »die Reden der Weisen«). Die LXX liest hingegen den Singular, so auch Peters 1913, 75; Ueberschaer 2007, 204, u. a.

431 רִשַׁשׁ im Hitpael: »sich zerschmettern« (?). Das Wort muss von G her gedeutet werden: ἀναστρέφω.

432 Eine Verbesserung von בְּחֹלֶה (»in den Besitz«; so A+D; in D unsicheres מ [= ?] davor) nach G in בְּחֹלֶה (»glühende Kohle«; Smend Kommentar 1906, 78; ähnlich Peters 1913, 75; Hamp 1962, 25) empfiehlt die Fortsetzung des Bildes in 8,10b.

- 8,14 Prozessiere nicht mit einem Richter,  
denn nach (seinem) Wohlgefallen wird er<sup>433</sup> richten.
- 8,15 Mit einem Tollkühnen gehe nicht,  
damit du dein Unglück nicht groß machst,  
denn er wird nur an sich selbst denken  
und durch seine Torheit wirst du umkommen.
- 8,16 Mit einem Jähzornigen gehe nicht hart um  
und reite/fahre nicht mit ihm auf dem Weg,  
denn in seinen Augen ist Bluttat unbedeutend  
und wenn kein Helfer da ist, ermordet er dich.
- 8,17 Mit einem Einfältigen führe nicht vertrauliche Gespräche,  
denn nicht wird er dein Geheimnis geheim halten.
- 8,18 Vor einem Fremden tue nichts Geheimes,  
denn du weißt nicht, was am Ende (dabei) herauskommt.
- 8,19 Nicht jedem Menschen offenbare dein Herz,  
und/aber stoße nicht von dir weg das Gute.<sup>434</sup>

*Mahnworte zum Umgang mit verschiedenen Frauen-Stereotypen*

- 9,1 Zeige keine Eifersucht gegenüber der Frau deines Schoßes (= deiner Ehefrau),  
auf dass du (sie) nicht lehrt gegen dich (= zum eigenen Nachteil) Böses.<sup>435</sup>
- 9,2 Gib<sup>436</sup> dich selbst nicht einer Frau,  
um sie auf deinen Rücken treten zu lassen<sup>437</sup>.
- 9,3 Nähere dich nicht einer fremden Frau,  
auf dass du nicht in ihre Netze fällst.  
Mit einer Hure führe nicht vertrauliche Gespräche,  
auf dass du nicht gefangen wirst durch ihre *Überredungskünste*<sup>438</sup>.
- 9,4 Mit Instrumentenspielerinnen schlafe<sup>439</sup> nicht,  
auf dass sie dich nicht entflammen mit ihren Klängen<sup>440</sup>.
- 9,5 Eine Jungfrau betrachte nicht,  
auf dass du dich nicht ihretwegen in Strafen verstrickst.
- 9,6 Gib dich nicht einer Hure hin,  
auf dass du deinen Erbbesitz nicht verlierst,
- 9,7 um (dich) zum Narren zu machen durch das, was deine Augen sehen,  
und um verwüstet (= erschüttert) zu sein<sup>441</sup> nach (dem Besuch) ihres Hauses.

433 Mit »er« wird ein anderer Richter gemeint sein, denn der beklagte Richter wird kaum über sich selbst urteilen. G drückt dies klarer aus: »denn gemäß seinem Ansehen werden sie (= andere Richter) zu seinen Gunsten richten« (vgl. Muraoka, 413).

434 Die Semantik bleibt unklar. Den Text haben G und S offenbar schon nicht mehr verstanden: »und nicht soll er dir eine Gunst vergelten« (G), »damit dich das Gute nicht verurteilt« (S).

435 Gemeint ist: Zeigt der Weise selbst Eifersucht, so lehrt er seine Frau, eifersüchtig zu sein.  
436 נָקַד (aus V. 1a?) wird nach G, L und S in נָקַד zu konjizieren sein (vgl. Ryssel 1902, 250; Hamp 1962, 26; Smend Kommentar 1906, 82; anders Peters 1913, 80 f.; Ges<sup>18</sup>, 1175).

437 Nach Ges<sup>18</sup>, 155, bedeutet diese Redewendung: »dass du ihr Gewalt über dich gibst«.

438 Das verschriebene hebr. Wort ist auf נָקַד (»Überredungen«; vgl. Spr 7,21) oder גְּלָטָה (»Glätte«; vgl. Spr 6,24) zurückzuführen. Zum Problem: Ryssel 1902, 251 f.

439 Dalman, 100.

440 Zum Suffix s. Anm. 414.

441 G: »und in ihren Wüsteneien/unbebauten Teilen [?; A: Strafen] streife nicht umher«. S scheint entsprechend H eine zweimalige ב- Konstruktion vorgefunden zu haben.

- 9,8 Verhülle das Auge vor einer schönen Frau  
und schau nicht hin zu einer Schönheit, die nicht deine ist.  
Wegen einer Frau haben es viele schlimm getrieben  
und so versengt sie ihre Liebhaber durch Feuer.
- 9,9 Mit einer Verheirateten genieße nicht (Speisen)  
und lagere dich nicht betrunken (um einen Tisch) mit *ihr*<sup>442</sup>,  
auf dass du ihr nicht (dein) Herz zuneigst<sup>443</sup>  
und durch Blut(wallung?) abweichst (vom rechten Weg) zur Fallgrube (= zum  
Verderben).

*Mahnworte zum Umgang mit verschiedenen Männer-Stereotypen III*

- 9,10 Gib einen alten Freund nicht auf,  
denn ein neuer ist nicht dein Vertrauter<sup>444</sup>.  
Neuer Wein, neuer Freund;  
aber einen alten trinkst du danach (gern).
- 9,11 Sei [nicht]<sup>445</sup> neidisch auf einen gottlosen Mann,  
denn nicht weißt du, wie sein Tag sein wird.
- 9,12 [Habe] nicht [Gefallen]<sup>446</sup> am Übermut des Erfolgreichen;  
denke daran, dass er *bis zum*<sup>447</sup> Tod nicht ohne Strafe sein wird.
- 9,13 Entferne dich von einem Mann, der Macht hat<sup>448</sup> zu töten,  
und fürchte nicht die Schrecken des Todes.  
Und wenn du dich (ihm trotzdem) näherst, mache dich nicht straffällig,  
auf dass er (dir) nicht deinen Lebensodem nimmt –  
wisse, dass du zwischen Klappnetzen (eines Vogeljägers) schreitest  
und auf einem Netz umhergehst.

*Positive Mahnworte zum richtigen Umgang*

- 9,14 So gut, wie du kannst, antworte deinem Nächsten  
und mit Weisen führe Gespräche.
- 9,15 Mit einem Klugen sei deine Beratung  
und all dein vertrauliches Gespräch unter ihnen.
- 9,16 Gerechte Menschen seien deine Tischgenossen  
und in der Furcht Gottes liege dein Schmuck/Ruhm.

II

*Mahnworte zum Umgang mit verschiedenen Männer-Stereotypen I (8,1–7):* In den ersten Versen wird der (gefährvolle) Umgang mit Mächtigeren, Reichen, Zungenfertigen, Narren, dem, der sich von der Sünde abwendet, Alten und Toten betrachtet: Damit man nicht in die Gewalt eines Mächtigeren gerät, soll man nicht mit ihm streiten (V. 1). Ähnliche Vorsicht ist im Umgang mit einem Rei-

442 Konjektur des maskulinen Suffixes in ein feminines.

443 Im Verb liest Book ה (Qal), Beentjes ה (Hifil Perfekt?).

444 So mit Book: [ה]([ט])[י]([ו])[י]([ו]) (Partizip Passiv Qal zu טו); Beentjes: [..]ק[.] (??).

445 א is Textverlust.

446 Verb ist Textverlust; in Book wird kein Lesevorschlag gegeben; Einfügung nach G.

447 טו (Zeit) wird in טו zu verbessern sein (vgl. Peters 1913, 86; Smend Kommentar 1906, 87).

448 Rekonstruktion des Wortes nach Segals Textausgabe: ש.ל.ט.

chen geboten, der eher Recht als der Ärmere bekommt<sup>449</sup> (V. 2). Auch mit einem zungenfertigen Mann soll nicht gestritten, bei ihm »kein Holz aufs Feuer gelegt werden«, damit man dem Schwätzer nicht noch mehr »Zündstoff« für sein Gerede gibt (V. 3). Mit einem Narren soll man sich nicht abgeben, denn wenn sich dieser aus Selbstüberschätzung arrogant benimmt, fällt die Reaktion der Mächtigen auch auf dessen Begleiter (einen selbst) zurück (V. 4). Keinen Grund gibt es, jemanden, der sich von der Sünde abwendet, einen Greis oder einen Toten (einen Sterbenden?) geringschätzig zu behandeln, denn niemand ist vollkommen und alle erwartet dasselbe Schicksal: der Tod (V. 5–7).

*Mahnworte zum Umgang mit der Rede der Weisen und Alten* (8,8 f.): In zwei Mahnworten wird gefordert, die Rede der Weisen und ihre Sinnsprüche sowie die Überlieferung der Alten nicht zu missachten, da aus ihnen Einsicht und Verstand erwachsen. Mit diesen Qualitäten kann man selbst vor Mächtige treten und ihnen, wenn nötig, antworten.

*Mahnworte zum Umgang mit verschiedenen Männer-Stereotypen II* (8,10–19): Auch gegenüber dem Gottlosen, Übermütigen, (nochmals) dem Mächtigen, gegenüber einem Richter, einem »Tollkühnen«, Jähzornigen, Einfältigen wie auch einem Fremden gilt es, das eigene Verhalten genau abzuwägen: Ben Sira mahnt, die Schuld des Sünders behutsam anzufassen (V. 10) und im Umgang mit anderen Sorgfalt walten zu lassen, weil es Menschen gibt, die nur darauf warten, sich zu rächen (die aus Worten Stricke drehen und Gerüchte in die Welt setzen: V. 11). Mächtigen soll nicht geliehen oder Bürgschaft geleistet werden, da man das Geliehene nicht zurückbekommen bzw. für eine Bürgschaft aufkommen müssen wird (V. 12 f.) – im Hintergrund dieser Überlegung scheint nicht eine mangelhafte Rechts-, sondern eine problematische Sozialordnung zu stehen: Der Mächtige sorgt (zumindest in der Theorie) für die ihm Untergebenen, welche ihrerseits dem Mächtigen verpflichtet sind. Diese gegenseitige Verpflichtung beinhaltet auch, dass der Untergebene zahlen muss (weil er der Niedrigere ist) – auch wenn er weiß, dass er sein Geld nicht zurückbekommt. Die Forderung Ben Siras in diesem Vers ist heikel, denn er fordert hier auf, sich gegen einen arroganten Reichen zu wehren. Mit einem solchen Verhalten riskiert der Untergebene allerdings, dessen Wohlwollen zu verlieren. Letzteres proklamiert Ben Sira als bessere Option gegenüber der Alternative, das Vermögen zu verlieren – denn daran hängen Familie und Existenz. Der weise Lehrer vertritt damit die Position, dass man nicht an eine Solidarität appellieren darf, die die Existenz eines anderen gefährdet.<sup>450</sup>

Auch V. 14 bezieht sich auf Probleme dieser Sozialordnung: Wer gegen einen

449 Peters und Hamp meinen, der Vers beziehe sich auf eine Bestechung von Beamten (Peters 1913, 77) bzw. von Richtern, die den Menschen ruinieren könnten (Hamp 1962, 25).

450 Zum Problem des Bürgschaftleistens vgl. Spr 6,1–5 (dort gegenüber dem »Nächsten«).



Richter prozessiert, hat wenig Chancen auf einen Prozessgewinn – deshalb soll man mit ihm nicht vor Gericht gehen.

Weitere Gefahren im alltäglichen Umgang mit Menschen erläutern die folgenden Verse: Weder soll man mit einem »Tollkühnen« noch mit einem Jähzornigen reisen (in der Antike war das Alleinreisen gefährlich), weil diese ihre Mitreisenden ins Verderben stürzen können (V. 15 f.). Weil der Einfältige nichts geheim halten kann, soll man ihm nichts erzählen (V. 17), und weil man nicht weiß, was am Ende dabei herauskommt, soll man nichts Geheimes vor einem Fremden tun (V. 18). Insgesamt gilt es abzuwägen, wem man sein Herz öffnet (V. 19).

*Mahnworte zum Umgang mit verschiedenen Frauen-Stereotypen (9,1–9):* Die Verse 9,1–9 enthalten Hinweise zum Verhalten gegenüber verschiedenen Frauen: der Ehefrau, einer fremden Frau, einer Hure, Instrumentenspielerinnen, einer Jungfrau, einer schönen und einer verheirateten Frau. Zunächst ist die eigene Frau im Blick: Ihr gegenüber soll man keine Eifersucht zeigen und sich der Frau nicht hingeben, denn dadurch würde man sie Böses lehren, und sie würde dem Mann (in übertragener Redensart) »auf der Nase herumtanzen« (V. 1 f.). In den Versen 3 f. wird die sexuelle Anfälligkeit des Mannes für die Verführbarkeit durch Frauen als Begründung angeführt, sich einer fremden Frau nicht nähern, mit einer Hure nicht sprechen und mit Instrumentenspielerinnen nicht schlafen zu sollen.

V. 5 mahnt, eine Jungfrau nicht zu betrachten. Ben Sira wird hier einen begehrenden Blick im Sinn haben, der von Außenstehenden als Ehewunsch interpretiert werden könnte, dem der Mann schließlich Folge leisten müsste. Nicht soll sich der Mann einer Hure hingeben, damit er sein Erbe nicht verliert: Durch (begehrende) Blicke könnte er sich zum Narren machen (und sein Erbe während der Besuche ihres Hauses »durchbringen«?) (V. 6 f.). In Acht nehmen soll er sich insbesondere auch vor schönen Frauen, denn wegen solcher »haben es viele schlimm getrieben« (V. 8). Wird ihre Schönheit hier als Gefahrenpotential für den Mann dargestellt, so hebt Ben Sira doch hervor, dass der Mann über die Möglichkeit verfügt, über sein Ergehen zu entscheiden. *Er* ist verantwortlich für die aus seinem Verhalten resultierenden Konsequenzen, nicht die Frau. In der Reihe der Lehrsätze zum Umgang mit Frauen mahnt Ben Sira zuletzt, keinen engeren Kontakt zu einer Verheirateten zu haben, damit man ihr nicht verfällt (V. 9).

*Mahnworte zum Umgang mit verschiedenen Männer-Stereotypen III (9,10–13):* Ab V. 10 geht es erneut um das Verhalten gegenüber Männern: dem alten Freund, dem Gottlosen, dem übermütigen Siegreichen, dem Mann, der Macht hat zu töten. Zunächst mahnt Ben Sira, einen alten Freund nicht zu verwerfen, weil dieser einem vertraut ist (V. 10a/b). Er begründet diese Mahnung mithilfe eines Sprichwortes: »Wie der Wein immer besser wird, so der alte Freund immer

treuer und zuverlässiger und sein Verkehr immer angenehmer.«<sup>451</sup> (V. 10c/d) Einen Gottlosen und übermütigen Erfolgreichen soll man nicht beneiden, denn deren Tun wird sie einholen (V. 11 f.). Im Hintergrund steht die Vorstellung, dass der (letzte?) Tag des Gottlosen anders sein muss als der des Gerechten. Die Vorstellung vom *Tag* bzw. *Ende* des Frevlers (vgl. neben V. 11 f. auch 9d) gehört zum weisheitlichen Denken.<sup>452</sup> Eher als an eine Gerichts- oder andere eschatologische Vorstellung ist in V. 11 f. wohl an den Tag zu denken, an dem der Tun-Ergehen-Zusammenhang den Menschen einholt. Das schließt ein, dass der Todestag als letzter Tag der Vergeltung gemeint sein kann.<sup>453</sup>

In V. 13 geht es erneut um die Gefahr im Umgang mit Mächtigen: Von jemandem, der Macht hat zu töten, soll man sich fernhalten, damit man nicht Todesängste ausstehen muss. Falls man sich ihm dennoch genähert hat, soll man sich nichts zu Schulden kommen lassen, denn darauf könnte der Mächtige nur warten. Der Aufenthalt bei ihm ist so gefährlich, als ob man sich zwischen Fallen oder auf Netzen bewegt.

*Positive Mahnworte zum richtigen Umgang* (9,14 – 16): Wurde bisher nahezu ausschließlich in negativen Mahnworten und Begründungen gesagt, was der Schüler *nicht* tun soll, folgen nun drei Bikola, die aussagen, was er tun soll: Er soll seinem Nächsten antworten, so gut er kann, mit Weisen Gespräche führen (V. 14), sich mit klugen Menschen beraten und besprechen (V. 15), mit gerechten Menschen speisen und sich mit Gottesfurcht schmücken (V. 16). Im Hintergrund von V. 16 wird der Gedanke stehen, dass unter Gerechten/Weisen keine Prahlreden gehalten werden, sondern Gottesfurcht (= Weisheit) gerühmt wird<sup>454</sup>: Weil gerechte Männer weise Männer sind, wird man in ihrer Gesellschaft auch gottesfürchtige Konversation betreiben.

V. 16b kann als Konsequenz aufgefasst werden: Wenn sich der Mensch entsprechend der Mahnungen Ben Siras verhält, wird sein Ruhm in der Gottesfurcht liegen. Mit diesem letzten Vers werden die profan anmutenden Sprüche 8,1 – 9,15 in einen Zusammenhang mit Gottesfurcht gestellt – das von Ben Sira geforderte Verhalten ist demnach Ausdruck göttlicher Weisheit.

### III

Ausgangspunkt der Textanalyse ist die Hypothese, dass Ben Siras Unterricht aus dem Vortrag von Sentenzen und deren Erläuterung anhand von frei formulierten Beispielen besteht. Einen konkreten Anhaltspunkt dafür bietet Sir 8,8, in dem es

451 Peters 1913, 85.

452 AT-Belege bei Hamp 1962, 27.

453 So bezieht G 9,11 explizit auf das Lebensende (»sein Ende/Sturz«; so auch Smend Kommentar 1906, 87; anders Peters 1913, 84; Hamp 1962, 27). Ges<sup>18</sup>, 452, zu dieser Stelle: »denn du weißt nicht, was sein Tag sein wird (d. h. welche Katastrophe ihn treffen wird)«.

454 Vgl. 2.Kor 10,17: »Wer sich aber rühmt, rühme sich des Herrn!«

explizit um weisheitliche Textsorten geht. Zwei Ausdrücke sind hier wichtig: die »Rede der Weisen« (שיחה חכמים) und die »Rätsel- bzw. Sinnsprüche« (חידה). Zu fragen ist: Handelt es sich bei V. 8a/b um einen synonymen oder um einen synthetischen Parallelismus? Oder anders gefragt: Bezeichnen שיחה und חידה dasselbe oder zwei unterschiedliche Dinge? Liegen in ihnen evtl. sogar Termini technici der Grundformen weisheitlicher Lehre vor? Dies soll anhand einer Begriffsuntersuchung geklärt werden.

### Exkurs

Die Wurzel שיח meint in der Hebräischen Bibel vor allem ein (inneres) Meditieren über die guten Taten Jhwhs in Momenten des Verzweifeln. שיח steht auch in Zusammenhang mit einer meistens laut geäußerten Klage oder einem Lob, d. h. die Verbwurzel bezeichnet dann ein »Äußern von Empfindungen«.<sup>455</sup> Laut Jutta Hausmann kann in der Hebräischen Bibel lediglich – und auch nur möglicherweise – in Spr 6,22 und Jes 53,8 an eine Bedeutung von שיח als »Unterweisung« gedacht werden. Erst im Sirachbuch gehe es »nicht um innere Vorgänge bzw. deren Ausdruck, sondern um die formulierte Rede«.<sup>456</sup> In Sir 6,35 und 8,8 sei das Nomen שיחה bzw. שיח »sogar zur Bezeichnung des Weisheitsspruches« geworden, »leicht ironisiert auch in 32,4 (vgl. auch 44,4)«. In 11,8; 13,11; 20,5 (der letzte Vers nur in G) meine שיח hingegen die »allgemeine Rede«.<sup>457</sup> Diese Differenzierung zwischen den Versen 11,8; 13,11; 20,5 einerseits und 6,35; 8,8 andererseits, sodass שיחה bzw. שיח in drei Fällen die »allgemeine Rede« bezeichne, in 6,35 und 8,8 jedoch einen Weisheitsspruch, ist m. E. unbegründet: Während das Substantiv שיח an vier Sirachstellen auftritt – hier geht es um die Rede einer klagenden Witwe (35[32],17a/b), um die Fülle der Rede eines angesehenen Mannes (13,11b/c), darum, dass bei einem Weingelage keine Reden geschwungen, sondern Lieder gesungen werden sollen (32[35],4a/b), sowie um den Lobpreis von weisen Reden (44,4c) –, kommt das Nomen שיחה<sup>458</sup> im Sirachbuch neben 8,8 an zwei weiteren Stellen vor: In 6,35 (A+C) heißt es: »(An) aller שיחה habe Gefallen zuzuhören und ein Spruch (משל) von Verstand entgehe dir nicht.« In 11,8 (A+B) mahnt Ben Sira: »Mein Sohn, antworte nicht, bevor du (nicht) zugehört hast und während einer שיחה sprich nicht.« Besonders der letzte Vers

455 Hausmann 1993, 757.

456 A.a.O., 761, mit Hinweis auf Müller, H.-P.: Die hebräische Wurzel שיח. In: VT 19 (1969) 361–371, hier: 366 f.

457 Hausmann 1993, 761. Anders Ueberschaer: שיחה bezeichne das (Lehr-)Gespräch weiser Männer (Ueberschaer 2007, 203 Anm. 54, 205; vgl. Kap. 1.1.5). Auch dieser Interpretation ist nach den im Folgenden dargestellten Beobachtungen zu widersprechen. (Hinsichtlich der חידה erwägt Ueberschaer nur, dass mit ihnen Rätselfragen oder rätselhaft Weisheitssprüche, die den Anreiz zu eigenen Überlegungen geben sollten, gemeint sein könnten: a. a. O., 206.)

458 Laut Ges<sup>18</sup>, 1283, kein Infinitiv (so Book), sondern eine feminine Form zu שיח.

deutet einen längeren Vortrag, eine längere Rede oder Erörterung an, kaum wird ein einzelner Spruch gemeint sein, bei dem der Schüler schweigen soll.

Für eine Übersetzung von שחח in 8,8 und 6,35 mit »Rede/Erörterung« spricht auch das Verständnis von G und S: Die LXX übersetzt שחח hier mit διήγημα bzw. διήγησις (»Erzählung, Erörterung«)<sup>459</sup>. Für das hebräische שחח בדרך (11,8) schreibt sie: ἐν μέσῳ λόγων (»inmitten von Worten/Reden/Erzählungen«). Keiner der drei griechischen Begriffe meint einen einzelnen Spruch, sie bezeichnen alle eine vorgetragene (längere) Rede. Die Stellen, an denen שחח steht, werden von G entweder mit λόγοι (»Worte«: 13,11b; 44,4c) oder λαλία (»Geschwätz, Rede«: 13,11c; 20,5 [nicht in H]; 32[35],4a; 35[32],17b) wiedergegeben. Der Syrer übersetzt שחח in 6,35; 8,8; 11,8 wie auch שחח in 13,11b/c; 20,5; 32(35),4 mit עֲרָאָה עֲרָאָה »Erzählungen, Gerede, Geschwätz«<sup>460</sup>.

חידה ist Vinzenz Hamp zufolge in den Weisheitstexten der nachexilischen Zeit »zu einem der vielen, fast synonymen Bezeichnungen für Weisheitssprüche« geworden. Am nächsten verwandt sei ihr »der dehnbare Begriff *māšāl*«<sup>461</sup>, welcher ursprünglich für ein Volkssprichwort, in der Prophetie vornehmlich für den Orakelspruch stand und in der alttestamentlichen Weisheit zum Terminus von »Sprüche[n] und Reden belehrender Art«, poetisch formulierten Kunstsprüchen, wurde<sup>462</sup> (vgl. die Überschriften im Sprüchebuch Spr 1,1; 10,1; 25,1: מִשְׁלֵי שְׁלֵמָה; sonst wird מִשַׁל weder als Nomen noch als Verb im Sprüchebuch verwendet<sup>463</sup>). Während die Wurzel מִשַׁל im Sirachbuch insgesamt sechsmal begegnet, jeweils in der Bedeutung »Sprüche reden« bzw. als Nomen »Spruch« (Sir 3,29; 6,35; 44,4.5; 47,17; 50,27), kommt die חידה neben 8,8 nur noch einmal vor: in 47,17 (B). An dieser Stelle wird ihr der מִשַׁל unmittelbar beigeordnet. Es heißt, dass Salomo Völker durch שיר (»Lied«), חידה, מִשַׁל und מליצה (ebenfalls eine Art Sinn- oder Rätselspruch)<sup>464</sup> »in Aufregung versetzt hat«<sup>465</sup>. Eine ähnliche Zusammenstellung der Ausdrücke findet sich zu Beginn des Sprüchebuches: »Ein Weiser hört und fügt hinzu Kenntnis und ein Einsichtiger erwirbt kluge Gedanken, / um zu verstehen מִשַׁל und מליצה, דברי חכמים (Worte von Weisen) und ihre חידה.« (Spr 1,5 f.)<sup>466</sup> Es scheint sich in Spr 1,5 f. wie in Sir 47,17 um Synonyme zu handeln: חידה, מִשַׁל und מליצה (sowie die דברי חכמים in Spr 1) bezeichnen übereinstimmend weise Worte, Sprüche, Aussprüche. – Für diese synonyme Bedeutung

459 Vgl. L: »Verachte nicht die Erzählung (narratio = rhetorischer Terminus technicus: Teil der Rede, die die Darstellung des Sachverhalts enthält) der Ältesten (und) Weisen.«

460 Zum Plural s. Anm. 430. Die Rede der klagenden Witwe in 35(32),17b versteht S als »Gebet«; in 44,4 bietet S einen von H und G abweichenden Text.

461 Beide Zitate: Hamp 1977, 872.

462 Beyse 1986, 71–73 (Zitat: 71).

463 S. Lisowsky, 874 f.

464 So Ges<sup>18</sup>, 684, für Sir 47,17; Spr 1,6 mit der Anmerkung: »a. nb. [= auch neben] מִשַׁל u. חידה.«

465 Ges<sup>18</sup>, 895, mit Fragezeichen.

466 Für חידה in Spr nur hier.

der hebräischen Termini spricht auch der Befund der LXX und des Syrers: Beide geben sowohl חידה in Sir 8,8; 47,17 als auch משל in 6,35 mit παροιμία bzw. אָבְרָאָה wieder. Eine Übersetzung von חידה mit »Sinnspruch« statt »Rätsel« scheint somit sinnvoll. Bemerkenswert ist: Der Begriff שִׁחָה wird hierzu nicht parallel gesetzt, bezeichnet also ein anderes Redegenus.

Hinsichtlich der Frage, ob in Sir 8,8a/b ein synonyme oder synthetischer Parallelismus vorliegt, wenn von שִׁחָה und חידה die Rede ist, kann somit die These gewagt werden, dass שִׁחָה im Sirachbuch eine Rede oder Erörterung bezeichnet, der der Schüler zuhören soll. Ein solcher Vortrag wird vom Spruch (חידה oder משל) unterschieden.<sup>467</sup> Hierauf deuten die in Sir 47,17 und Spr 1,6 aufgezählten Synonyma sowie die Übersetzung der LXX und des Syrers hin. Diese Differenzierung zwischen weisheitlicher Rede und weisheitlichem Spruch bestätigt meine Interpretation der hier untersuchten Abschnitte des Sirachbuches: Innerhalb der weisheitlichen Lehre Ben Siras ist zwischen der erläuternden Rede des Lehrers und der poetischen Zusammenfassung dieser Rede in Sprüchen zu unterscheiden.

#### Exkurs-Ende

Hinsichtlich der Frage nach der hinter der Mahnwortsammlung 8,1–9,16 stehenden Lehr-Lern-Situation ist auch hier davon auszugehen, dass zu den einzelnen Sprüchen Erläuterungen anhand konkreter Beispiele gehörten. So musste der Schüler z. B. eine Vorstellung davon erhalten, was es bedeutet, einen sich von der Sünde abwendenden Mann nicht zu beleidigen (8,5) oder einen alten Menschen nicht zu beschämen (V. 6), sich über einen Toten nicht zu rühmen (V. 7), oder auch, was einen alten bzw. neuen Freund ausmacht (9,10).

Die Mahnwortsammlung hat einen durchdachten Aufbau in sechs Abschnitten. Die Verse 8,8 f.19; 9,14–16 signalisieren jeweils einen inhaltlichen Abschluss. Ist zunächst von verschiedenen Männer-Stereotypen (bis hin zum Toten, der bereits ein inhaltliches Ende eines Unterabschnitts andeutet) die Rede (8,1–7), so erfolgt in den beiden (anders als zuvor) vierstichigen Versen V. 8 f. die Aufforderung, Reden und Sprüche der Weisen sowie Überlieferungen der

<sup>467</sup> Diese Übersetzung von שִׁחָה und חידה ist auch für die Qumranliteratur zu bedenken. Ich danke Annette Steudel und René Enzenauer für die Zusammenstellung der Konkordanzbelege zur weisheitlichen Terminologie in dieser Literatur. Leider ist das Qumranmaterial so bruchstückhaft, dass aus dem Kontext der Verse, in denen שִׁחָה (Zeilenzählung nach Maier 1995: 4Q266 f1,20; 4Q267 f1,2; 11Q5 18,13) und חידה (1QpHab 8,6; 4Q300 f1a+b Kol. ii; 4Q301 f1,2; 4Q301 f2b,1) belegt sind, nicht eindeutig ersehen werden kann, was jeweils mit den Begriffen gemeint ist. Auffällig ist, dass drei der vier Belege von חידה in Zusammenhang mit משל verwendet werden. Während Johann Maier in den von ihm herausgegebenen Qumrantexten (1995) חידה stets mit »Rätsel« übersetzt, erscheint doch eine Übersetzung mit »Sinnspruch« (als Synonym zu משל) nicht ausgeschlossen.

Alten anzuhören, um selbst klug zu werden – diese Mahnungen sind als Abschluss einer Untereinheit denkbar. In der nächsten Einheit hat Ben Sira das Thema des Verhaltens gegenüber verschiedenen Männertypen wieder aufgenommen und breiter entfaltet (V. 10 – 19). Sie schließt mit einem Sprichwort über »jeden Menschen« ab (V. 19). In einer dritten Sequenz wird anfangs auf das Verhalten gegenüber dem anderen Geschlecht eingegangen (9,1 – 9). Bis V. 9 behandelt Ben Sira alle Verhaltensweisen, die seine Schüler im Umgang mit Frauen meiden sollen. Die Angeredeten scheinen unerfahren zu sein, ihnen muss jeder Frauen-Stereotyp erklärt werden. Vielleicht hat Ben Sira bei diesem Thema auch nicht viel erörtern wollen (Konkretionen hätten womöglich die Phantasien der jungen Männer geweckt) und führte es deshalb poetisch breiter aus.

Dass die Lehre in 9,10 – 13 noch einmal auf Männer zurückkommt, in deren Umgang der Schüler höchste Vorsicht walten lassen soll, erscheint inkonsequent. Möglicherweise ist die Textstruktur hier in Unordnung geraten (evtl. gehören die Verse ursprünglich zu 8,1 – 7 oder 8,10 – 19), oder die Sentenzen wurden später hinzugefügt.

Die Verse 9,14 – 16 bilden jedenfalls das (etwas kurz geratene) »Sondern« zur bisherigen Lehre, das abschließt mit einem Gottesbezug, nämlich dem Hinweis auf die hinter allen bisherigen Mahnworten stehende Gottesfurcht (Weisheit), die das Leben des Schülers durchdringen und mit der er sich schmücken soll (V. 16b).

Sir 8,1 – 9,16 lässt sich angemessen als ein Ausschnitt des Weisheitsunterrichts Ben Siras verstehen, in dessen Anschluss der Schüler über die Gefahren, die ihm im Umgang mit verschiedenen Menschen drohten, aufgeklärt war und wusste, wie er sich zu verhalten hatte. Verhielt er sich der Lehre Ben Siras entsprechend, würde er ein weises, d. h. der gesellschaftlichen Ordnung entsprechendes Leben führen. Indem der Lehrer seinen Schülern nicht nur sagte, *wie* sie sich verhalten sollten, sondern auch *warum* – unter direkter Anzeige der Konsequenzen eines törichten Verhaltens –, ging er auf sie ein und ließ sie an seiner Einsicht teilhaben. Dabei wird er seine Lehrsätze erörtert und, wo erforderlich, konkretisiert haben. Den Stoff seiner umfangreichen Mahnwortsammlung 8,1 – 9,17 musste der Lehrer auf mehrere Einheiten verteilen, in denen er seinen Schülern jeweils eine umfangsmäßig angemessene Anzahl von חידה/משלים vortrug, welche sie sich als Lernstoff zu merken hatten.

## 2.1.8 Sir 31(34),12–32(35),13: Über Mahl und Trinkgelage

/

Der Text 31,12–32,13 ist durchgängig, z. T. fragmentarisch, in HS B überliefert. 31,24–32,7.12 f. liegen zudem (anfangs fragmentarisch) in HS F vor.

Textgeschichtlich ist der Abschnitt problematisch. Besonders die im hebräischen Text in konfuser Reihenfolge vorliegenden Vers-Doppelungen erschweren seine textgeschichtliche Interpretation. Bei den Dopplungen wird es sich nicht um eine gegenüber G, L und S längere hebräische Sirachtextfassung handeln, vielmehr liegen hier Varianten vor, die, anders als sonst häufig in HS B, nicht als Marginalien am Rand der Handschrift notiert, sondern in den Text hineingeschrieben wurden.

In der folgenden Übersetzung wird (mit zwei Ausnahmen) jeweils nur eine Variante der verdoppelten Verse angeführt, um nicht den Eindruck zu erwecken, Ben Sira habe in seinem Unterricht einen Vers zweifach gelehrt. Weil es für den Textsinn unerheblich ist, welche der Varianten die ursprüngliche ist, wird in der Übersetzung stets die erste wiedergegeben (in 31,21 greife ich aufgrund von Textverderbnissen auf die in 31,22 enthaltene Variante zurück). Folgende Liste, die die im hebräischen Text vorliegenden Varianten einander zuordnet und beschreibt sowie ggf. angibt, welche Variante G, L und S übersetzt haben, soll es dem Leser erleichtern, meine Übersetzung an den hebräischen Textausgaben nachzuvollziehen:

- 31,13e/f ist Variante zu 31,13a-d. Während G und L 13e/f übersetzen, gibt S 13a-d wieder.
- 31,16c/d ist Variante zu 31,15a–16b. G und S übersetzen offenbar beide einen Umfang von zwei Stichoï.<sup>468</sup>
- 31,20e/f ist vermutlich Variante zu 31,20c/d (V. 20e ist weitgehender Textverlust, V. 20 f = 20d mit anderen Vokabeln).
- 31,22c/d (Umfang: drei Stichoï) ist Variante zu 31,19a.21a/b (geringe Wortabweichungen zwischen B und F, wo der Text an beiden Stellen lesbar ist).
- 31,22g/h ist Variante zu 31,22e/f (V. 22g ausführlicher als 22e). G, L und S haben 22e/f übersetzt.
- 31,26c/d ist Variante zu 31,26a/b (unterschiedliche Vokabeln, z. T. Fehlleisungen in V. 26c/d).
- 31,28c/d ist Variante zu 31,27c/d (unterschiedliche Vokabeln).
- 31,31d hat in F einen Umfang von zwei Stichoï (in B ist der Teilvers Textverlust, B<sup>m</sup> reflektiert einen Ausschnitt aus 31dβ F). Während S den ersten Stichoï übersetzt, geben G und L nur den zweiten wieder. Inhaltlich kann hier keine Variante erkannt werden, deshalb werden – im Bewusstsein eines ur-

468 Was G in 15b übersetzt, ist unklar. L folgt weder der H- noch der G-/S-Tradition.

- sprünglichen Umfangs von nur einem Stichos – beide Teilverse in der Übersetzung angegeben.
- 32,1a-d hat in B wie in F einen Umfang von fünf Stichoi; die letzten beiden sind Varianten. S erkennt dies und übersetzt nur einen der beiden Stichoi, G und L geben beide Varianten wieder.
  - 32,4a-b hat in B einen Umfang von drei Stichoi. Gezählt werden können diese als V. 4a.4b $\alpha$ + $\beta$ . V. 4b $\alpha$  ist Variante zu 4a. – F bietet in 4a-b lediglich zwei Stichoi, wobei 4a F V. 4a B und 4b F V. 4b $\alpha$  B entspricht. Letzterer hat den ursprünglichen Stichos V. 4b $\beta$  B offenbar verdrängt. G, L und S geben korrekt 32,4a B/F und 32,4b $\beta$  B wieder; dementsprechend wird unten übersetzt.
  - 32,5c/d ist Variante zu 32,5a/b (andere Vokabeln).
  - 32,6a/b oder 32,6c/d ist Variante zu 32,5a/b, allerdings mit inhaltlichen Abweichungen. Da sich nicht entscheiden lässt, welcher der Verse ursprünglich ist (zumal G V. 6c/d und S 6a/b zu übersetzen scheinen), werden – im Bewusstsein des Vorliegens einer Doppelüberlieferung – in der Übersetzung beide Verse angegeben.<sup>469</sup>
  - 32,10c/d ist Variante zu 32,10a/b (andere Vokabel). G übersetzt 10c/d, S übersetzt diese Verse gar nicht.

Die Überschrift 31,12-tit fehlt in S, in G ist sie nur in einigen Minuskeln (codd. 254 – 603 u. a.: »Über Mahl und Speisen«) und in L in den meisten Handschriften (»Über Zurückhaltung/Mäßigung«) überliefert.

In 31,22 scheint die Textreihenfolge in H durch Aufnahme bzw. Nachtrag von Varianten gestört; G, L und S geben vermutlich die ursprüngliche Textfolge wieder (welche 22e/f.22a/b H entspricht); ihnen folgt die Übersetzung.

Korrupt ist der hebräische Text zudem in den Versen 32,11a-d.12a-b, in denen ein Teilvers zweifach überliefert ist (V. 11b = 12a). Die Doppelüberlieferung mag ihren Grund darin haben, dass V. 11a/b im Zuge der Überlieferung ausgefallen war (V. 12a war dann notwendiger Nachtrag) und später an falscher Stelle wieder eingeordnet wurde. Nun sprengt V. 11a/b den Zusammenhang und gehört eigentlich dorthin, wo die Dublette V. 12a zu finden ist. Um den mutmaßlichen Ausgangstext wiederherzustellen, wird V. 11a/b zwischen V. 11c/d und 12b eingeordnet (Reihenfolge: 11c/d.11a.11b=12a.12b; im Folgenden als 11a/b.12a-c gezählt).<sup>470</sup>

469 Für 32,6c/d als Variante spricht die wiederholte Nennung des »Siegels« (32,6c.5a) und des Liedes beim Wein (32,6d.5b), für 32,6a/b inhaltliche Gründe: Wenn in 32,7 f. gerade das *Schweigen* gelobt wird, stehen die gepriesenen »schönen Worte« in 32,6b hierzu in gewissem Widerspruch.

470 Die antiken Übersetzungen bemühen sich um einen klar strukturierten Text. Während G+L 32,11a/b (G mit einem Überschuss).12a/b H übersetzen, übersetzt S 32,11c/d.12a/b H. Der gesamte hebr. Textbestand scheint also alt zu sein, deshalb kann ich nicht über die Ur-



Die LXX zählt den Abschnitt als 34,12 – 35,13.

Wie in der Überschrift (31,12-tit) angekündigt, findet sich im vorliegenden Abschnitt, eingeleitet mit כִּי, eine zweiteilige Lehre über das Verhalten bei Mahl (31,12 – 22[24]) und Trinkgelage (31,25 – 32,13). Jeder Teil wird durch einen allgemeinen Vers abgeschlossen (durch einen Tun-Ergehen-Satz in 31,22 und ein Gotteslob in 32,13). Die ursprüngliche unterrichtliche Lehre besteht aus Mahnworten und begründenden Weisheitsworten. Dazwischen finden sich mehrere Verse, die nicht in den Lehrzusammenhang gehören, sondern vermutlich später (im Zuge der Buchredaktion) aufgrund notwendiger Erläuterung (31,13) oder thematischer Gemeinsamkeiten (31,23 f.27 f.; 32,3–8) eingefügt wurden.

### Überschrift

31,12-tit      Belehrung über Mahl und Trinkgelage<sup>471</sup> zugleich

### Bescheidenes Benehmen beim Mahl

- 31,12      Mein Sohn, wenn du am Tisch eines Großen sitzt,  
 öffne über ihm nicht deinen Schlund!  
 Sage nicht: Reichlich ist auf ihm!  
 Gedenke, dass ein böses Auge (= Gier<sup>472</sup>) schlecht ist.  
 (Nachtrag zur Gier:)
- 31,13      Den Gierigen hasst Gott  
 und einen Schlechteren als ihn hat er nicht erschaffen.  
 Nämlich dies (gilt): Angesichts einer jeden Sache rinnt (sein) Auge  
 und vom Angesicht weint (= vergießt) es Tränen.
- 31,14      Wo er hinschaut, strecke nicht<sup>473</sup> die Hand aus,  
 und nicht soll sie sich mit ihm in der Schüssel vereinigen<sup>474</sup>.
- 31,15      Wisse, dein Nächster ist wie du selbst,  
 und auf alles, was du hasst, gib Acht.
- 31,16      Liege (zu Tisch)<sup>475</sup> wie ein Mann, der auserwählt/vorgezogen wird,  
 und stürze nicht los, damit du nicht verschmäht wirst.
- 31,17      Höre als erster auf um der Erziehung willen (= »aus Anstand«<sup>476</sup>)  
 und sei nicht *unersättlich*<sup>477</sup>, damit du nicht verachtet wirst.
- 31,18      Und auch wenn du zwischen vielen sitzt,  
 strecke vor dem Nachbarn nicht die Hand aus.

---

sprünglichkeit einzelner Teilverse entscheiden (obwohl drei Stichoi in einer Sentenz untypisch sind).

471 Wörtlich: »Brot und Wein«. Dass כֶּמֶץ und יָיִן Termini technici für das Mahl und für das Trinkgelage sind, geht aus der Gesamtsequenz hervor.

472 Die Semantik »böse von Auge = gierig« wird im Folgenden vorausgesetzt. Vgl. Wehnert, Jürgen: Jesus Sirach, Jesus von Nazareth und die Bösausgigkeit (unveröffentlichtes Manuskript; Publikation in Vorbereitung). – G und S haben das schon nicht mehr verstanden.

473 In der HS steht fälschlicherweise ein doppeltes כֶּמֶץ.

474 Verbesserung von B mit B<sup>m</sup>.

475 Dalman, 281.

476 Peters 1913, 254.

477 »schlürfe nicht« (so H) passt hier inhaltlich nicht und ist nach G zu verbessern.

- 31,19 Ist nicht Weniges ausreichend (für) einen verständigen Mann?  
Dann wird er auf seinem Bett nicht heiß (= fiebrig?)<sup>478</sup>.
- 31,20 Schmerz und Schlaflosigkeit und Qual und Ersticken  
und ein verfärbtes Angesicht<sup>479</sup> sind bei einem törichten Mann.  
Gesunder Schlaf ist bei einem leeren<sup>480</sup> Leib  
und er steht am Morgen auf und ist bei sich.
- 31,21 Und auch wenn ... [Variante 31,22dα: Und auch wenn du überwältigt wirst von  
Leckerbissen,]  
... [Variante in 31,22dβ: *steh auf*<sup>481</sup>, übergib dich] und du wirst Ruhe finden.

#### *Vorläufiger Lehrabschluss*

- 31,22 Höre, mein Sohn, und verachte mich nicht  
und hinterher wirst du meine Worte erreichen<sup>482</sup>.  
Bei all deinen Taten sei demütig/bescheiden,  
dann wird dich kein Unglücksfall treffen.  
(*Nachgetragene Weisheitsworte:*)
- 31,23 Einen Vortrefflichen beim Mahl preist die Lippe/Nachrede;  
das Zeugnis über sein Gut-Sein (= seine Manieren?) ist zuverlässig.
- 31,24 Ein Unanständiger beim Mahl zittert im Tor,  
das Wissen über seine Unanständigkeit ist verlässlich.

#### *Maßvoller Weingenuss*

- 31,25 Und auch beim Trinkgelage<sup>483</sup> betrage dich nicht überheblich,  
denn viele bringt Most zu Fall.
- 31,26 Ein Ofen prüft das Werk des Schmieds,  
so (prüft) der Wein beim Streit der Übermütigen (= Ausgelassenen?).  
(*Weinlied:*)
- 31,27 Für wen ist der Wein Leben? Für den Menschen,  
wenn er ihn mit Maßen trinkt!  
Was für ein Leben (für den), dem es an Wein mangelt –  
ist er doch von Anfang an zur Freude erschaffen.
- 31,28 Freude des Herzens und Frohsinn und *Wohlleben*<sup>484</sup>  
(bringt) Wein, getrunken zu seiner rechten Zeit und reichlich.
- 31,29 Kopfschmerz, Bitterkeit und <Schmach> [B]/ <Armut> [F]  
(bringt) Wein, getrunken bei Streit/Erregung und Verdruss.
- 31,30 Massenhaft Wein ist für den Toren ein Verhängnis;  
er mindert die Kraft und schlägt Wunden.

#### *Verhalten gegenüber anderen Teilnehmern des Weingelages*

- 31,31 Beim Weingelage weise den Nächsten nicht zurecht  
und betrübe ihn nicht in seiner Freude.  
Ein Wort der Schmähung sprich nicht zu ihm

478 G: »und auf seinem Bett stöhnt er (dann) nicht«.

479 Wort fälschlicherweise im Constructus, von B<sup>m</sup> verbessert.

480 So mit Peters 1913, 254.

481 (Dittographie des zweiten Imperativs, die den ersten verdrängt hat?) verbessert in קום.

482 So Book: השׂי; Beentjes: השיב (»zurückbringen«).

483 S.o. zu 31,12-tit.

484 Mit Peters 1913, 262, ist ועדוי (B) bzw. יעדוי (F) nach S in עדין, neuhebr. »Wohlleben« (vgl. Jastrow, 1067), zu verbessern.

und bedränge ihn nicht mit einer (Geld-)Eintreibung<sup>485</sup> und streite nicht mit ihm vor den Augen aller Leute.<sup>486</sup>

#### *Verhalten als Gastgeber*

- 32,1 (Wenn du zum) Oberhaupt erhoben (wirst), gehe nicht zu weit,  
und an die Spitze der Reichen *lege dich*<sup>487</sup> nicht (zu Tisch).  
Sei für sie<sup>488</sup> wie einer von ihnen;  
sorge für sie und danach lege dich (zu Tisch),
- 32,2 damit du dich freust über die Ehrung von ihnen  
und du wegen (deiner) Erziehung *den (Ehren-)Kranz*<sup>489</sup> erlangst.  
(*Weinlied:*)
- 32,3 Sprich, Greis, denn es (ziemt sich) für dich,  
und zeige besonnen Einsicht und halte nicht den Gesang auf.
- 32,4 Wo Wein<sup>490</sup> ist, lass (deine) Rede nicht fließen  
und warum willst du zur Unzeit dich weise gebärden?
- 32,5 Wie ein Siegel auf einem Beutel mit Gold,  
(so) ist ein herrliches Lied bei einem Weingelage.
- 32,6 Wie eine Halskette<sup>491</sup> aus Gold (B: + und) an ihr ein grüner  
Edelstein und ein Saphir,  
so lieblich sind schöne Worte bei einem Weingelage.  
<Einfassungen> [B]/ <Alle Fülle> [F] aus Feingold und ein Siegel  
aus Smaragd,  
(so) ist der Klang eines Liedes bei der Lieblichkeit des Weines.<sup>492</sup>
- 32,7 Sprich, Jüngling, wenn man dich braucht,  
wenn man dich mit Stärke<sup>493</sup> (= ausdrücklich) zweimal oder  
dreimal auffordert.
- 32,8 Werde fertig zu reden und wenig mache das Viele  
und gleiche einem, der Wissen hat und zugleich schweigen kann.

#### *Rechtes Reden*

- 32,9 Inmitten von Greisen tritt nicht auf  
und (inmitten von) Vornehmen/Fürsten vermehre nicht (Worte) zu  
ununterbrochenem Fluss.
- 32,10 Vor dem Hagel leuchtet der Blitz  
und vor dem *Sich-Schämenden*<sup>494</sup> leuchtet Anmut.
- 32,11 Zur Zeit des Tisches (= Bei der Mahlzeit) vermehre nicht Worte,  
auch wenn dir ein Wort in den Sinn kommt.

485 Das Wort (Substantiv zu שׁוֹב) fehlt in den Wörterbüchern. Zum Sinn vgl. G.

486 Zur Überlänge des Verses s. o. zum Textbestand.

487 Hebr. הַסְּוִיָּה ist wohl korrupt, evtl. zu סָבַב (wie 32,1d) in einem sonst nicht belegten Hitpael.

488 So B; F: »sei dir« (Dativus ethicus?).

489 שׁוֹבֵל (»Einsicht«) mit Peters 1913, 263, verbessert in כָּלִיל.

490 So B; F: »Einsicht«.

491 Wort in F verschrieben.

492 Doppelüberlieferung (s. o. zum Textbestand).

493 So B; Wort fehlt in F.

494 Das Adjektiv der HS (»mutlos«) ist mit der Variante 32,10d (unter Konjektur des Plural constructus in einen Singular absolutus) zu verbessern.

*Die Zeit der Verabschiedung*

32,12 Zur festgesetzten Zeit sei nicht der Letzte,  
begib dich in dein Haus und vollende, was (dir) gefällt  
in der Furcht Gottes und nicht mit Mangel an allem.

*Lehrabschluss*

32,13 Und zu alledem preise deinen Schöpfer,  
der dich tränkt/labt von seinem Gut/Besitz.

## II

*Überschrift* (31,12-tit): Überschriften ist die Lehre mit »Belehrung über Mahl und Trinkgelage zugleich« (zu Überschriften im Sirachbuch s.o. zu 41,16 ff.).

*Bescheidenes Benehmen beim Mahl* (31,12–21): In einer Mahnwort-Reihe wird geschildert, wie sich der Schüler beim Mahl verhalten soll: Wenn er zu einem Mahl geladen ist, soll er nicht in der Annahme, dass genügend Essen vorhanden ist, gierig sein (31,12). – Den Ausdruck »böses Auge« (Gier), dessen Sinn die Schüler vermutlich verstanden, wird für spätere Leser in einem redaktionellen Nachtrag V. 13, der den Übergang von V. 12 zu V. 14 stört, erläutert.<sup>495</sup> – Nicht soll man die Hand nach dem ausstrecken, was der Gastgeber essen will (V. 14), sondern Zurückhaltung üben, denn was einem selbst zu essen gefällt, gefällt auch dem Nächsten (Tischgenossen), und was man bei anderen hasst (nämlich das Greifen nach Speisen, die man selbst essen will), soll man unterlassen (V. 15). Hier liegt offenbar eine Version der Goldenen Regel vor. Für den vornehmen Mann gebührt es sich, zu Tisch zu liegen und nicht auf die Speisen loszustürzen (V. 16). Wenn man als erster zu essen aufhört, wissen die anderen Mahlteilnehmer, dass man gut erzogen ist (V. 17). Auch in einer Schar von Gästen soll man nicht meinen, unbemerkt gieren zu können (V. 18; würde besser hinter V. 16 passen).

Zurückhaltung und Bescheidenheit schützen nicht nur vor der Missachtung durch andere (vgl. V. 17), sondern auch davor, sich zu überfressen: Die Weisheitsworte V. 19 f. schildern das gute Ergehen des Verständigen, dem Weniges genügt, und das schlechte Ergehen dessen, der sich vollisst. – Sollte der Schüler trotz der Mahnungen Ben Siras einmal zu viel essen, soll er es ausspeien, damit es ihm anschließend besser geht (V. 21).

*Vorläufiger Lehrabschluss* (31,22[-24]): In einem Aufmerksamkeitsruf ermahnt Ben Sira seine Schüler: Jetzt können sie noch lachen, aber wenn es ihnen nach einem Mahl erst einmal schlecht geht, werden sie an die Worte ihres Lehrers denken – sie können ihm also auch gleich vertrauen und sich die negativen Erfahrungen ersparen (V. 22a/b). V. 22c/d generalisiert die Lehre in einem Tun-

495 31,13c meint sicherlich (in engem Parallelismus zu 13d), dass der Gierige mitleiderregende Gesten oder Worte als psychologisches Mittel einsetzt, um zu bekommen, was er will.

Ergehen-Satz: Bei all seinem Tun soll der Schüler bescheiden sein, damit ihn kein Unglück ereilt.

Die Weisheitsworte V. 23 f. hängen nach, weil sie die bereits in V. 22 abgeschlossene Thematik des Mahls erneut aufgreifen, um dessen gesellschaftliche Relevanz zu unterstreichen. Beide Verse illustrieren, dass ein Mahl Stadtgespräch ist.<sup>496</sup>

*Maßvoller Weingenuss* (31,25–30): Der »Und auch«-Anschluss in V. 25, welcher das neue Teil-Thema des Verhaltens bei Trinkgelagen einleitet, stellt den Bezug zum Vorherigen her und verweist zurück auf den Titel der Lehreinheit (31,12-tit). Ben Sira fordert, sich auch bei einem Symposium nicht überheblich zu betragen (V. 25a), dafür sprechen verschiedene Gründe: Wein bringt nicht nur viele ins Verderben (V. 25b), auch prüft er den Menschen wie der Ofen ein Schmiedewerk (V. 26). Er bewirkt Kopfschmerzen, Bitterkeit und Schmach (B) bzw. Armut (F), wenn er zur falschen Zeit getrunken wird (V. 29), und er kann, in Übermaß getrunken, zum Verhängnis werden (V. 30).

In die Gründe für maßvollen Weingenuss ist ein kurzer Hymnus eingebettet (V. 27 f., strukturell passend vor V. 29 eingefügt), der für einen Unterrichtskontext ungeeignet erscheint, zumal er der Intention der übrigen Lehre inhaltlich entgegensteht, wenn hier die Vorzüge desjenigen Weines gerühmt werden, von dessen übermäßigem Genuss der Lehrer seine Schüler abhalten will. Die Verse sind offenbar für Erwachsene bestimmt, Ben Sira hat sie womöglich auf einem Symposium vorgetragen.

*Verhalten gegenüber anderen Teilnehmern des Weingelages* (31,31): Ben Sira mahnt, den Nächsten bei einem Weingelage nicht maßzuregeln und in seiner Freude nicht zu betrüben, ihn nicht zu verschmähen, nicht mit ihm zu streiten und einen Schuldner nicht zu ermahnen (damit würde man ihm die Freude am Symposium verderben).

*Verhalten als Gastgeber* (32,1–2[8]): Ist man selbst Gastgeber, muss man sein Amt mit Bedacht führen: Nicht soll man sich überheblich betragen, sich zu den Reichen an den Tisch legen und sich aufspielen, sondern sich wie ein Gast benehmen. Bevor man sich zu den Geladenen an den Tisch legt, sollen alle mit Speisen versorgt sein (V. 1). Ein solches Verhalten ehrt den Gastgeber (V. 2).

Auf die Mahnungen folgt in den Versen 3–8 ein Weinlied (wieder thematisch passend eingefügt vor V. 9), welches analog zu 31,27 f. keine Unterweisung für Jugendliche darstellt und deshalb vom Grundbestand des Textes abzugrenzen ist. Hierfür sprechen neben den hymnischen Elementen die Anreden »Greis«

496 »Tor« (V. 24a) wird weniger den Ort der Gerichtsbarkeit als den der Versammlung und des gemeindlichen Gesprächs meinen. Dass »der Unanständige beim Mahl« dort »zittert«, deutet darauf hin, dass er (vermutlich in Blick auf seine Ehrenstellung) Sanktionen zu erwarten hat.

(גב) in 32,3 und »Jüngling« (גב<sup>497</sup>) in V. 7. Diese Anreden begegneten bisher in keinem Lehrzusammenhang, sind aber in der Situation eines Symposiums gut vorstellbar: Ein Ältester wird gebeten, zu sprechen (V. 3a) und damit die Unterhaltung beim Gelage zu eröffnen. Er soll reden, aber nicht zu lange, sondern Einsicht zeigen und sich kurz fassen, weil die Leute statt einer weisen Rede Gesang bevorzugen (V. 3b–4). Der Gesang wird in V. 5 f. gelobt (in diesem Zusammenhang wirken die »schönen Worte« aus V. 6b störend<sup>498</sup>). Zu diesem Zeitpunkt soll der Jüngling nur nach ausdrücklicher Aufforderung reden (V. 7) und sich ggf. kurz fassen (V. 8).

*Rechtes Reden* (32,9–11): Bei einem Gelage sind auch Greise und Vornehme anwesend – vor ihnen soll der Schüler sich nicht mit Worten aufspielen (V. 9). Die Begründung liefert ein Sprichwort: Wie der Blitz vor dem Hagel leuchtet, so findet der sich schamhaft Zurückhaltende Sympathie (V. 10; vgl. 41,16 ff.).<sup>499</sup> Wer sich beim Gelage also bescheiden zurückhält – hierzu gehört auch, bei Tisch nicht dazwischenzureden (32,11) –, gewinnt den Respekt der anderen Mahl- bzw. Symposium-Teilnehmer.

*Die Zeit der Verabschiedung* (32,12): In V. 12 appelliert Ben Sira an das Gefühl für den rechten Zeitpunkt des Aufbruchs. Ob für den Gast selbst die Zeit gekommen ist (weil er z. B. reichlich getrunken hat<sup>500</sup>) oder die allgemeine Situation es erfordert, geht aus dem Vers nicht hervor. Jedenfalls scheinen hier noch andere Gäste anwesend zu sein. Frühzeitig soll der junge Mann nach Hause gehen und dort ungezwungen tun, was er bei Tisch unterdrücken musste (der Ausdruck »in der Furcht Gottes und nicht mit Mangel an allem« bleibt schwierig<sup>501</sup>). Das Gelage scheint also für rangniedere Gäste eher repressiv gewesen zu sein.

*Lehrabschluss* (32,13): In V. 13 findet sich ein typischer Lehrabschluss mit Gottesbezug: Zu alledem soll der Schöpfer gelobt werden, weil dieser es ist, der sättigt.

497 Das Wort begegnet in Sir nur noch in 16,1a A: »Begehre nicht die schöne Gestalt sündiger Jünglinge/Kinder«, 30,12b B: »Zerschmettere seine (= des Sohnes) Lenden, solange er noch ein Jüngling ist«, 51,13a B: »Ich war ein Jüngling und hatte Gefallen an ihr (= der Weisheit) und suchte sie«.

498 Zur Ursprünglichkeitsproblematik des Verses s. o. zum Textbestand.

499 Zur Interpretation vgl. Smend Kommentar 1906, 289 f.; Peters 1913, 260; Hamp 1962, 89.

500 Vgl. 32,12a in S (dort 32,15a): »Und solange es in dir Erinnerung gibt«, d. h. wohl: solange du noch einen klaren Kopf hast und noch selbst den Weg nach Hause findest.

501 G liest: »aber sündige nicht durch ein übermütiges Wort« (L ähnlich). S übersetzt näher an H: »in der Furcht Gottes und ohne Schaden«. Dabei bezieht sich der »Schaden« offenbar auf die Folgen der Betrunketheit (z. B. den Verlust von Ehre).

## III

Innerhalb dieses Abschnitts ist 31,22a/b hinsichtlich der Didaktik Ben Siras von besonderem Interesse. Das Mahnwort bringt die Überzeugung zum Ausdruck, dass der Schüler die Wahrheit und Relevanz der Lehre Ben Siras erst wird ermessen können, wenn er selbst entsprechende Erfahrungen (vor denen ihn die Lehre eigentlich bewahren will) gemacht hat. Ben Sira lehrt hier also auf ein Erfahren in der Zukunft hin und reflektiert, dass Grundsätze angemessenen Verhaltens nicht *nur* von älteren Generationen übernommen werden (können), sondern dass der Mensch auch eigene Erfahrungen machen muss, um diese Grundsätze wertschätzen zu können.

Insgesamt kann durch die Ausgrenzung diverser Zusätze und Einschübe (s. o.) für den Abschnitt in 31,12.14–22.25 f.29–31; 32,1 f.9–13 ein Text-Grundbestand beschrieben werden, der das Manuskript eines Lehrzusammenhangs aus Ben Siras Weisheitsunterricht widerspiegelt. Hierin vermittelt Ben Sira seinen Schülern, wie sie sich bei Gelagen, zu denen sie in Zukunft eingeladen werden, verhalten sollen. Er unterteilt seine Lehre in die Bereiche »Verhalten beim Mahl« und »Verhalten beim Trinkgelage«, welche er vermutlich in zwei aufeinanderfolgenden Sitzungen besprach. Hierfür sprechen der erste Abschluss in 31,22, der Rückbezug auf die Mahl-Lehre mit einem »Und auch«-Anschluss in V. 25 sowie der zweite Abschluss in 32,13, der gleichermaßen Mahl und Trinkgelage in den Blick nimmt.

Mit beiden Einheiten redet Ben Sira Jugendliche an, die noch nicht wissen, wie man sich bei solchen gesellschaftlichen Ereignissen verhält. Offenbar bereitete er die Schüler auf ihren Erstbesuch vor, da er sie detailliert in ein bescheidenes Ess- und Trinkverhalten einweist und ihnen darlegt, was sie tun sollen, wenn sie dennoch einmal zu viel essen.

Insbesondere in den Versen 31,16 und 19, in denen Ben Sira die Handlungsweise eines erwachsenen Mannes (im Unterschied zu der eines Kindes) betont, wird ersichtlich, dass sich die Angesprochenen noch nicht in der geschilderten Rolle des *Mannes* befanden, sondern durch die Lehre Ben Siras erst in diese Rolle eingeführt werden. Mit diesem Rollenangebot des vornehmen und verständigen Mannes packt Ben Sira seine Schüler erneut bei der Ehre, indem er ihnen in Aussicht stellt, angesehene, geehrte Männer zu werden, wenn sie sich seiner Lehre entsprechend verhalten.

Ähnlich ging er in der zweiten Unterrichtseinheit vor, in der er u. a. darlegt, wie man sich als Gastgeber angemessen verhält (32,1 f.) – erneut ein Rollenangebot, das für die Schüler erst in Zukunft relevant wird.

Während der Unterrichtssitzungen dürfte Ben Sira verschiedene Verse erläutern<sup>502</sup> und möglicherweise zu einzelnen Sprüchen Erfahrungen eigener

---

502 Erklärungsbedürftig sind z. B. 31,30: Was für Wunden sind hier gemeint: Schlägerei-

Symposium-Besuche vorgetragen haben, um seine Lehrsätze für den unerfahrenen Schüler anschaulich zu machen.

### 2.1.9 Sir 37,7–15: Über die Auswahl eines Ratgebers

/

Der Abschnitt 37,7–15 ist, z. T. bruchstückhaft, in den HSS B und D überliefert. In V. 10 ist der Text von HS B weitgehend<sup>503</sup> zerstört. Nicht selten weichen die beiden Handschriften in Einzelheiten voneinander ab (Abweichungen in den Präpositionen לַ und לְ bleiben in der Übersetzung unerwähnt). In der anaphorischen Reihe 37,10 f. sind in G, L und S zwei gegenüber den hebräischen Handschriften zusätzliche Teilverse überliefert (37,11i/j). Aufgrund der breiten Überlieferung der beiden Stichoï betrachte ich sie als ursprünglich.<sup>504</sup>

Eingeleitet wird die Lehre (ohne בַּי) mit einem Weisheitswort (37,7) und einem negativen Mahnwort, das begründet wird (V. 8 f.). Es schließen sich eine anaphorische Reihe (V. 10 f.) und ein positives Mahnwort mit Begründung (V. 12–14) an. Am Ende steht eine Mahnung mit Gottesbezug (V. 15).

#### Lehreinleitung

- 37,7 Jeder Ratgeber <schwingt die Hand<sup>505</sup>> [B]/ <sagt: Schau!> [D, B<sup>m</sup>]<sup>506</sup>,  
 doch es gibt einen, der rät den Weg um seinetwillen (= zum eigenen Vorteil)<sup>507</sup>.  
 37,8 Vor einem Ratgeber hüte dich  
 und erkenne zuvor, was sein Interesse ist,  
 denn auch er sorgt für sich,  
 damit nicht etwa (das Los) auf ihn fällt.  
 37,9 Und er spricht zu dir: Von Gutem ist dein Weg!<sup>508</sup>,  
 und stellt sich (dir) gegenüber auf, um deine Armut zu betrachten.

#### Schlechte Ratgeber

- 37,10 Berate dich nicht mit deinem Schwiegervater<sup>509</sup>  
 und vor einem Eifersüchtigen verbirg ein Geheimnis;

Wunden?, 31,31: Was bedeutet es, den Nächsten nicht in seiner Freude zu betrüben? Was ist ein Wort der Schmähung?, 32,9: Was heißt es, sich nicht aufzuspielen?, 32,12: Was ist die »festgesetzte Zeit«?

503 Bei Beentjes ein unsicheres לַ lesbar (לְ nicht in D); nach Book ist der Vers vollständig zerstört.

504 So auch Peters 1913, 305. Ein Grund des Ausfalls in H kann nicht ersehen werden.

505 Ges<sup>18</sup>, 796: »weist mit der Hand den Weg«.

506 Auch G klärt nicht: »Jeder Ratgeber holt einen Rat hervor«; S: »Prüfe jeden Ratgeber«.

507 So D+B<sup>m</sup>, G+L; B am Versende: »zum Spötter«. S ganz anders.

508 So B; D (Fehllesung von 37,9b?): »Und er spricht zu dir, um deinen Weg zu betrachten«.

509 Hebr. אָח; G: »mit dem, der dich finster/misstrauisch anblickt« (zu hebr. אָח, »schwarz«?); L: »mit deinem Schwiegervater« (varia lectio vieler HSS: »mit dem, der etwas gegen dich im Schilde führt«); S (dort 37,12): »mit deinem Feind«.



- 37,11 (a) mit einer Ehefrau über ihre Nebenbuhlerin  
 (b) und *mit einem Feind*<sup>510</sup> über den Krieg (B: + gegen ihn),  
 (c) mit einem Händler *über (seinen) Handel*<sup>511</sup>  
 (d) und (mit)<sup>512</sup> einem Käufer über einen Verkauf<sup>513</sup>,  
 (e) mit einem bösen Mann über <eine Tat> [B]/ <Erweise> [D] von Liebe  
 (f) und (mit) einem Unbarmherzigen über das Glück des Fleisches,  
 (g) (mit) <einem Nichts-Tuer> [B]/ <einem gemieteten Arbeiter> [D, B<sup>m</sup>] über  
 seine Arbeit,  
 (h) (mit) einem Mietling für ein Jahr über den Aufgang der Saat<sup>514</sup>,  
 (i) (LXX) mit einem trägen Sklaven über viel Arbeit:  
 (j) (LXX) Beachte diese nicht hinsichtlich eines jeglichen Ratschlags.

#### Gute Ratgeber

- 37,12 Vielmehr (beachte), wenn einer<sup>515</sup> sich stets fürchtet (vor Gott),  
 den du kennst als Bewahrer des Gebotes,  
 der mit seinem Trachten wie dein Trachten ist,  
 wenn du strauchelst, kommt er zu dir heran<sup>516</sup>.  
 37,13 Und auch auf einen Rat (deines) Herzens/Verstandes gib Acht<sup>517</sup>;  
 wer ist dir treuer als es?<sup>518</sup>  
 37,14 Das Herz/der Verstand eines Menschen tut kund über sein Vorhaben<sup>519</sup>  
 mehr als sieben Wächter auf Wache<sup>520</sup>.

#### Lehrabschluss

- 37,15 Und zu alledem bete zu Gott,  
 welcher in Treue deine Schritte<sup>521</sup> lenkt.

## II

*Lehreinleitung* (37,7–9): Einleitend wird die Ambivalenz von Ratgebern aufgezeigt (Versteil 7a muss etwas Positives ausdrücken, damit das »doch« in 7b einen angemessenen Anschluss bildet): Es gibt gute Ratgeber, aber auch welche,

- 510 דר (B: »vor einem Wohnenden«) mit Peters 1913, 304, in נר verbessert; D+B<sup>m</sup>: »vor einem Eroberer«. Die Präposition ׀ ist Fehllesung aus ׀.
- 511 B+D: »mit einem Händler treibe nicht Handel (D: + mit ihm)«; evtl. durch Fehldeutung des ל entstandener Imperativ; ursprünglich wohl: תר + א (Jastrow, 1647: »Handel«) o. ä.
- 512 In D keine Präposition; B: »vor« (vgl. die Fehllesung in 37,11b).
- 513 D: +»an ihn«.
- 514 So D+B<sup>m</sup>; B unverständlich: »(mit) einem nichts Hütenden über einen Hervorbringer von Bösem«. G interpretiert D: »und mit einem Mietling für ein Jahr (Ziegler: ἐπετείου, Rahlfs: ἐπετίου) über das (Dienst-)Ende«. S ganz anders.
- 515 Wörtlich: »es gibt einen, der« (B) bzw. »ein Mann« (D+B<sup>m</sup>).
- 516 So B; B<sup>m</sup>: »erleidet er Qual (so Book: יעבר; Beentjes: עבר[.]) um dich«; vgl. G: »wird er Mitleid haben mit dir«. D unsinnig: »und wenn er strauchelt, dient er (so Book: יעבר; Beentjes: עבר) dir«.
- 517 So B; D+B<sup>m</sup>: »Und auch ein Rat seines [B<sup>m</sup>]/deines [D] Herzens ist so«.
- 518 So B; D+B<sup>m</sup> korrupt.
- 519 Hebr. שׁעוּיִחַי ist schwierig; s. Ges<sup>18</sup>, 1396.
- 520 So B; D+B<sup>m</sup>: »auf einer Felsspitze«, meint semantisch dasselbe.
- 521 So D; B im Singular.

die nur auf ihren eigenen Vorteil bedacht sind (V. 7). Deshalb soll man jeden Ratgeber prüfen, welches bzw. wessen Interesse er verfolgt, denn (V. 7b wiederholend) auch ein Ratgeber denkt an seinen Vorteil, damit es ihm nicht schlecht ergeht (V. 8). Darum würde er womöglich einen eingeschlagenen Weg als gut und richtig empfehlen, während er schon das damit verbundene Übel kommen sieht (V. 9).

*Schlechte Ratgeber* (37,10 f.): Die anaphorische Verbindung in V. 10 f. zählt die Personen auf, mit denen man sich nicht (über bestimmte Themen) beraten soll. Zunächst wird allgemein gemahnt, sich nicht mit dem Schwiegervater (der nichts Gutes im Sinn hat<sup>522</sup>) zu beraten und vor einem Eifersüchtigen ein Geheimnis zu verbergen (V. 10). Das »Berate dich nicht« aus V. 10a wird für den gesamten zehnstichigen Vers 11 vorausgesetzt. Es scheint, als ob V. 11 nachträglich an V. 10 angeschlossen wurde, da V. 10b die »Berate dich nicht«-Reihe unterbricht und V. 10a zudem nur die Person nennt, mit der sich der Schüler nicht beraten soll, während in V. 11 stets ein Beratungsgegenstand mit genannt wird: Mit der Ehefrau soll man sich nicht über ihre Nebenbuhlerin beraten, mit einem Feind nicht über Krieg, mit einem Händler nicht über seinen Handel, mit einem Käufer nicht über einen Verkauf, mit einem bösen Mann nicht über ein Liebeswerk, mit einem Unbarmherzigen nicht über »Fleischesglück« (gemeint ist damit etwas wie Gutherzigkeit/Großzügigkeit, so G), mit einem Faulen (B) bzw. einem gemieteten Arbeiter (D) nicht über seine Arbeit, mit einem Jahresmietling nicht über den Aufgang der Saat (die evtl. das Ende der Dienstzeit markiert, vgl. G) und mit einem trägen Sklaven nicht über viel Arbeit (V. 11a-i). Vers 11j mahnt abschließend, die vorgestellten Personen in den genannten Angelegenheiten nicht zu Rate zu ziehen.

*Gute Ratgeber* (37,12–14): Ab V. 12 wird gesagt, wen man stattdessen bezüglich guter Ratschläge konsultieren soll: einen gottesfürchtigen Menschen, der die Gebote bewahrt, der so ist wie man selbst und einem beisteht, wenn man sich in einer Problemsituation befindet (V. 12), sowie den eigenen Verstand, denn nichts bzw. niemand ist treuer (V. 13) und kann zuverlässiger Auskunft über das Gelingen eines Vorhabens geben wie er (V. 14).

*Lehrabschluss* (37,15): Die Lehre schließt mit einem typischen Gottesbezug ab, in dem Ben Sira fordert, zu alledem zu Gott zu beten, der den Weg des Menschen treu lenkt. Der Schüler soll sich nicht nur auf gottesfürchtige Mitmenschen und das eigene Herz verlassen, sondern auch auf Gottes Beistand vertrauen.

---

522 Vgl. die oben zu dem Vers angegebenen Übersetzungen von G, einigen L-Lesarten und S.

## III

Auf einen vorliegenden Lehrzusammenhang deutet neben den Mahnworten und dem abschließenden Gottesbezug vor allem die anaphorische Reihe in Sir 37,10 f. hin, die an die Reihen des »Schäme dich (nicht)« in 41,16 – 42,8 erinnert. Wie dort scheint hier ein stichwortartiges Unterrichtsmanuskript Ben Siras vorzuliegen.

Die Lehrinheit über die bedachte Auswahl eines guten Ratgebers leitet Ben Sira mit einem Weisheitswort ein (vgl. den Lehrbeginn in 3,1 – 16). Mit diesem und dem folgenden Mahnwort stellt er zunächst die Problematik dar, dass einige Ratgeber Ratschläge zu ihrem eigenen Vorteil erteilen – vor diesen muss sich der Schüler hüten.

In einer Stichwort-Reihe, die der Lehrer wie 41,17 ff. nicht nur vorgetragen, sondern breit ausgeführt haben wird, nennt Ben Sira solche Personen, welche in gewissen Hinsichten zu ihren eigenen Gunsten beraten. Die Gründe für die jeweilige Zusammenstellung von Berater und Beratungsgegenstand in einem Teilvers liegen auf der Hand, doch wird Ben Sira sie seinen jugendlichen Schülern genau dargelegt haben: Sich mit der Ehefrau über die Nebenbuhlerin zu beraten macht keinen Sinn, weil diese bezüglich letzterer keinen objektiven Ratschlag geben wird (37,11a). Ebenso unklug wäre es, sich mit einem Feind über Krieg zu beraten, weil dieser nur zugunsten seiner eigenen Kriegsführung argumentieren wird (V. 11b). Auch ein Händler und ein Käufer werden, wenn es ihr Geschäft betrifft, für den eigenen Geldbeutel wirtschaften – ohne Rücksicht auf den Ratsuchenden (V. 11c/d). Andere Menschen soll der Schüler wegen ihrer Unverständigkeit in bestimmten Dingen nicht zu Rate ziehen: So wird ein böser Mann nichts über Liebeserweise wissen (V. 11e), ein Unbarmherziger keine Gutherzigkeit kennen (V. 11f) und ein Nichts-Tuer oder träger Sklave keine rechte Vorstellung von Arbeit haben (V. 11g/i). Sich mit einem Mietling über den Aufgang der Saat (sein Dienstende) zu beraten (V. 11h), macht ebenfalls wenig Sinn, weil er vermutlich zu seinen Gunsten argumentieren wird, um die Dienstzeit abzukürzen. Vermutlich führte Ben Sira der Abschreckung halber Folgen solcher Beratungen beispielhaft an.

Nachdem er eindrücklich vor untauglichen Ratgebern gewarnt hat, weist er im Folgenden angemessene Berater aus: den Gottesfürchtigen, den eigenen Verstand (das Weisheitswort in V. 14 bedurfte, wenn es sich nicht um ein bekanntes Sprichwort handelte, einer Erläuterung) und Gott.

Dem Abschnitt 37,7 – 15 liegt also mit hoher Wahrscheinlichkeit ein weiterer Lehrzusammenhang zugrunde, in dem Ben Sira sein stichwortartiges Manuskript anhand von Gründen, Konsequenzen und Beispielen erörterte, da ein reiner Vortrag der Verse zu keinem Lernerfolg der Schüler geführt hätte.

## 2.2 Analyse von Sirachtexten mit unsicherer unterrichtlicher Funktion

Auf eine Übersetzung der Abschnitte, deren ursprünglicher Sitz im Leben innerhalb eines Lehrzusammenhangs möglich, aber nicht sicher erkennbar ist, soll aus Umfangsgründen verzichtet werden. Stattdessen werden im Folgenden formkritische Analysen geboten, welche es ermöglichen, Inhalt, Struktur und Funktion der Texte nachzuvollziehen.

### 2.2.1 Sir 3,17–20: Über Demut<sup>523</sup>

3,17: Mahnwort, eingeleitet mit **וַי**: Im Reichtum (HS A) bzw. bei allen Werken (C) soll man sich demütig verhalten. Dann wird man mehr geliebt als jemand, der Geschenke gibt.

3,18: Mahnwort (in HS C mit **וַי** eingeleitet): Wer sich für geringer »als alle Herrlichkeiten der Welt« (A) hält bzw. sich demütigt, wenn er groß ist (C), wird vor Gott Gnade finden.

3,20: Begründung: »Denn groß ist Gottes Erbarmen und den Demütigen offenbart er sein Geheimnis.«

In 3,17–20 findet sich womöglich ein Teil einer Unterrichtseinheit: Vers 17, eröffnet mit **וַי**, könnte mit seiner generellen Forderung demütigen Verhaltens und dessen Konsequenz (von Gott [?] geliebt werden) eine Lehre über Demut und ihre Konkretisierung in der gesellschaftlichen Praxis eingeleitet haben. Vermutlich wurden die Verse 17–20 aus ihrem ursprünglichen Zusammenhang gerissen. In den wenigen Zeilen mag dennoch ihr ursprünglicher Sitz im Leben in einem Unterricht durchschimmern, welcher die Korrelation von demütigem Verhalten und Anerkennung vor Gott aufzeigte.

### 2.2.2 Sir 3,21–24: Über die Grenzen der eigenen Erkenntnis<sup>524</sup>

3,21: Mahnwort: Was jemand nicht begreifen kann und ihm verborgen bleibt, soll nicht erforscht werden.

523 3,17 f.20 ist in HS A überliefert, V. 17 f. auch in HS C. 3,19 ist nur in einigen G-HSS überliefert; er stellt wohl einen sekundären Zusatz dar (er passt hier lediglich thematisch) und bleibt im Folgenden unberücksichtigt.

524 Der Text ist in HS A überliefert, V. 21 f. auch in HS C.

3,22: Mahnwort: Über das, was einsichtig ist, soll man nachdenken, nicht hingegen über verborgene Dinge.

3,23: Mahnwort: Gegen das, was über das Begreifen hinausgeht, soll man sich nicht auflehnen, »denn Größeres als du (verstehst,) hast du gezeigt bekommen«.

3,24: Begründendes Weisheitswort: Die Gedanken der Menschen sind zahlreich und können in die Irre führen.

Der kurze Abschnitt beginnt mit der Mahnung, dass der Mensch nicht nach Höherem streben soll als es seinem Vermögen entspricht (»Schuster bleib bei deinen Leisten«). Das Thema ist gegenüber 3,17–20 neu: Hier geht es nicht um Demut, sondern um die Grenzen der Erkenntnis. Der Anschluss von V. 21 an 17–20 scheint im Stichwort »Geheimnis« (V. 20b) begründet zu sein. Dabei geht es in V. 21 ff. schwerlich um Geheimlehren oder die Sinnlosigkeit von Spekulationen der griechischen Philosophie<sup>525</sup>, sondern um die konkrete Lebenspraxis: Um Dinge, die das (individuelle) Begriffsvermögen bzw. die Leistungsfähigkeit eines Menschen übersteigen, soll er sich nicht weiter bemühen. Ben Sira mahnt hier, die persönlichen Grenzen zu akzeptieren. Angesprochen ist jeder, der an seine Erkenntnisgrenzen stößt, auch der Schüler im Weisheitsunterricht. Indirekt kann die Mahnung auch an die Eltern der Schüler Ben Siras gerichtet sein: Diese schickten ihre Söhne in seinen Unterricht – vielleicht auch in der Hoffnung, dass der renommierte Lehrer ihre Intelligenzdefizite beseitigen kann. Wenn Ben Sira hier lehrt, dass jeder Erkenntnisgrenzen hat, liegt darin die Erklärung für den Fall, dass ein Schüler in seinem Unterricht nichts lernt. (Vgl. die Darstellung der Handwerker in Sir 38, die sich nicht für ein Weisheitsstudium eignen.)

Im Folgenden (3,22–23a) wiederholt Ben Sira V. 21 in zwei Varianten: Mit dem, was das eigene Wissen und Vermögen zulässt, soll man sich beschäftigen, nicht aber mit Dingen, die den Verstand überfordern. Vielleicht sagt der Lehrer hier ein und dasselbe mehrmals hintereinander, um auch die Begriffsstutzigen zu erreichen.

Aus V. 23b geht hervor, dass Ben Sira diese Worte nicht in einer der ersten Unterrichtsstunden gesagt hat, denn er geht davon aus, dass die Adressaten bereits von Dingen gehört haben, die ihr Begreifen übersteigen.

V. 24 begründet die vorausgegangenen Mahnungen: Gedanken und Vorstellungen können in die Irre führen – hier bewegt sich der Mensch in einem Grenzbereich.

Fazit: Die Verse 3,21–24 sind in einem weisheitlichen Unterrichtskontext, in dem der Lehrer seine Schüler mahnt, Grenzen der Erkenntnis zu akzeptieren, gut vorstellbar. Die Mahnungen wird Ben Sira vorgetragen haben, um seine Schüler (und deren Eltern) nicht aufgrund mangelnden Verständnisses des Unter-

525 So Skehan/Di Lella 2007, 160 f.

richtsstoffes zu demotivieren, sondern ihnen deutlich zu machen, dass ihre Verständnissgrenzen natürlich und zu akzeptieren sind (vgl. 6,20–22).

### 2.2.3 Sir 10,1–11,4[6]: Über Hochmut und Demut<sup>526</sup>

10,1–5: Weisheitsworte (evtl. nachträgliche Einleitung zum Folgenden, die einen Bogen zu 11,4c/d spannt): Ein verständiger Herrscher bringt seinem Volk Segen, ein zuchtloser Vernichtung. Die eigentliche Herrschaft über die Erde liegt in Gottes Hand.

10,6 f.: Einleitendes Mahnwort, begründet durch ein Weisheitswort: Nicht soll man vergelten und nicht hochmütig sein, denn dies wird von Gott und von den Menschen gehasst.

10,8–18: Nachgetragene Weisheitsworte und ein eingeschobenes hymnusartiges Lehrgedicht (V. 13c–17): Hochmut führt zum Fall und Gott wird den Hochmütigen vergelten.

10,19–25: Nachgetragene Weisheitsworte (oder Lehrgedicht?): Geachtete Menschen sind gottesfürchtig, verachtete Menschen sind hochmütig.

10,26 f.: Konkretisierung der Warnung vor Hochmut in Form eines Mahnwortes, begründet durch ein Weisheitswort: Man soll sich nicht brüsten und gleichzeitig Mangel leiden, denn besser ist es, zu arbeiten und genügend zu haben, als sich zu rühmen und mittellos zu sein.

10,28 f.: Positives Mahnwort als Antithese zu den vorangegangenen Mahnworten, nachdrücklich mit ׀ eingeleitet, begründet durch ein Weisheitswort: Man soll demütig sein und sich selbst wertschätzen, denn wer sich selbst verachtet, wird auch von anderen nicht geachtet werden.

10,30 f.; 11,1: Weisheitsworte (Verwendung derselben Verben wie in 10,19 ff. [Stichwortanschluss]): Menschen werden aufgrund ihres Verstandes oder aufgrund ihres Reichtums geehrt – am meisten jedoch der, der beides hat.

11,2 f.: Mahnwort, begründet durch ein Sprichwort: Niemand ist wegen seiner äußeren Erscheinung zu loben oder zu verabscheuen, denn auch die unscheinbare Biene bringt guten Ertrag.

11,4a-d: Mahnwort, begründet mit »denn«: Nicht soll man über das Unglück eines anderen spotten, denn am Geschick des Menschen erweist sich Gottes verborgener Wille. (Der Gottesbezug in Aufnahme von 10,7 markiert den Abschluss der Belehrung.)

11,5 f.: Nachgetragene bzw. V. 4 weiter begründende Weisheitsworte: Niedrige können erhöht und Hohe/Angesehene verachtet/gestürzt werden.

<sup>526</sup> Der Text ist in HS A überliefert, 10,19–11,6, z. T. bruchstückhaft, auch in HS B.

Der Abschnitt könnte auf einen ursprünglichen Lehrzusammenhang zurückgehen, bestehend aus Mahnworten mit jeweils einem begründenden Weisheitswort bzw. abschließend mit einer kausalen Begründung (»denn« in 11,4c/d), der später von weiteren Weisheitswortkompositionen durchsetzt wurde. Zwar kann in dem Text keine Unterrichtsstruktur ausfindig gemacht, wohl aber ein Lehrzusammenhang angenommen werden, welcher unter dem Thema Hochmut/Demut steht. Bei diesem Begriffspaar geht es um eine Grundkategorie gelingenden Lebens, das von Respekt gegenüber Gott (Hochmut ist hier Gegenbegriff zur Gottesfurcht, vgl. 10,12; 10,21 LXX) und Mitmensch geprägt sein soll und das über das rechte Maß der eigenen Würde und der des Mitmenschen Bescheid weiß.

Zum ursprünglichen Textbestand könnten die Mahnworte mit ihren Begründungen gehört haben (10,6 f.26 f.28 f.; 11,2 f.4), die jeweils anhand konkreter Beispiele erläutert worden sein mögen.

#### 2.2.4 Sir 11,7–9: Über gelingende/fehlerhafte Kommunikation<sup>527</sup>

11,7: Mahnwort: Nicht soll man vorschnelle Urteile fällen und keine vorschnelle Kritik üben.

11,8: Mahnwort, eingeleitet mit  $\text{וְיִשְׁמַע}$ <sup>528</sup>: Erst soll man hören, dann reden.

11,9: Mahnwort: Nicht soll man sich ohne Grund aufregen<sup>529</sup> und ... (?)<sup>530</sup>.

In den Versen 11,7–9 findet sich ein gegenüber 10,1–11,6 neues Thema. Es scheint sich um drei versprengte Mahnworte zu handeln, welche in einen Unterrichtskomplex »gelingende/fehlerhafte Kommunikation« gehört haben (vgl. das Thema »rechtes Reden« in Sir 4,20 ff., besonders 5,9–16).

527 Der Text ist in HS A und bruchstückhaft in B überliefert.

528 Die Anrede fehlt in G, L und S, daher vermuten einige Kommentatoren, sie sei aus 11,10 eingedrungen (Hamp 1962, 32; Smend Kommentar 1906, 104; vgl. Skehan/Di Lella 2007, 234, die das  $\text{וְיִשְׁמַע}$  in ihrer Übersetzung auslassen).

529 Hebr.  $\text{תִּחַרְחַר}$  ist aus A ( $\text{תִּחַרְחַר}$ ) und B ( $\text{תִּחַרְחַר}$ ) konjiziert.

530 Unklar: A und B: »und im Streit/Prozess der Frevler/von Frevlern (?) tritt nicht auf« (B: + Zusatz 11,9c/d). G: »und im Prozess der Sünder berate nicht mit« (?). Ist evtl. gemeint, sich nicht an einer ungerechten Prozessführung zu beteiligen?

### 2.2.5 Sir 11,10–14,19: Über die Abhängigkeit gelingenden Lebens von Gottes Segen und einem klugen gesellschaftlichen Verhalten<sup>531</sup>

11,10 – 19: Lehrgedicht mit **וַי** als Eröffnung: Das Lebensgeschick des Menschen gründet beim Armen wie beim Reichen in Gott, der sich des Bedürftigen annimmt, den Bösen bestraft sowie den Gerechten belohnt und das Leben des Gierigen abkürzt (chiasmische Struktur).

11,20 – 28: Ein von Mahnworten (V. 20 f.28; rhetorisches »sage nicht« in V. 23 f.) gerahmtes Lehrgedicht mit **וַי** als Eröffnung: Beim eigenen Beruf soll man bleiben und sich über den Reichtum des Frevlers und die Armut des Gerechten nicht wundern, denn in Gottes Willen gründet das Geschick des Menschen – auf seinen Segen/seine Vergeltung soll man vertrauen.

11,29 – 34: Mahn- und Weisheitsworte (die Mahnworte V. 29.33 f. bilden den Rahmen; auffällig: nicht mit **לֹא**, sondern mit **אַל** formulierte Mahnworte): Vor Frevlern soll man auf der Hut sein.

12,1 – 7: Mahnendes Lehrgedicht: Gerechten Menschen soll man Gutes tun, Frevlern nicht. In beiden Fällen wird man die rechte Vergeltung erfahren.

12,8 f.: Weisheitsworte: Im Glück ist ein Freund nicht vom Feind zu unterscheiden. Im Unglück werden sich beide abwenden.

12,10 – 12: Mahnendes Lehrgedicht: Einem Feind soll man niemals vertrauen, sondern sich stets vor ihm hüten.

12,13 – 13,1: Lehrgedicht: Ein Feind heuchelt. Um nicht in seine Sünden verstrickt zu werden, soll man sich nicht zu ihm gesellen.

13,2 – 7: Lehrgedicht: Der Reiche bemüht sich um das Vertrauen des Armen, um ihn daraufhin auszubeuten.

13,8 – 13: Mahnendes Lehrgedicht (in V. 12 durch ein Sprichwort begründet; Ringkomposition): Auch im Umgang mit Mächtigen gilt es, Vorsicht walten zu lassen.

13,15 – 24: Lehrgedicht: Reiche und Arme passen nicht zueinander.

13,25 f.: Weisheitsworte: Das Trachten eines Menschen lässt sich an seinem Gesicht ablesen: Ausdruck eines guten Herzens ist ein leuchtendes Gesicht, Ausdruck eines bösen (Herzens?)<sup>532</sup> aber sind mühevollen Gedanken.

14,1 f.: Weisheitsworte: Glückselig ist der Mensch, der nichts tut, was ihn betrübt (d. h. sein Gewissen belastet), und dessen Hoffnung (auf eine gelingende Existenz) deshalb nicht aufhört.

531 Der Text ist in HS A überliefert, 11,10 bruchstückhaft auch in HS B.

532 Der hebräische Text ist am Anfang des Teilverses unverständlich (»und/aber der **וַי** [?] denkt mühevollen Gedanken«, schon von G nicht verstanden). Der antithetische Sinn müsste wie oben angegeben lauten.



14,3 – 10: Lehrgedicht: Wer reich ist, soll sich etwas gönnen. Geiz und Gier<sup>533</sup> stehen einem gelingenden Leben entgegen.

14,11 – 16: Mahnendes Lehrgedicht, eingeleitet mit בּי: Sich selbst und anderen soll man Gutes tun.

14,17 – 19: Weisheitsworte zur Begründung des Vorherigen (poetischer Abschluss): Der Mensch ist vergänglich.

Ursprünglicher Sitz im Leben dieser umfangreichen Belehrung war vermutlich der Weisheitsunterricht – hierfür sprechen die בּי-Anreden sowie die zahlreichen Mahnworte. So durchkomponiert, wie die Verse im Buch begegnen, bedurften sie zum Großteil keiner weiteren Erläuterung.

Während der unterrichtliche Zusammenhang im בּי in 11,10 (hier auffälligerweise zweimal) und 11,20 anklingt, erfolgt die Belehrung zunächst in zwei Lehrgedichten, die die Abhängigkeit eines gelingenden Lebens von Gottes Segen thematisieren (11,10 – 19,20 – 28).

Es folgen drei Abschnitte, welche zur Vorsicht im Umgang mit a) Frevlern (11,29 – 12,7), b) Feinden (12,8 – 13,1) und c) Reicherer/Mächtigen (13,2 – 24) mahnen. Im ersten Abschnitt (11,29 – 12,7) fällt auf, dass zunächst Weisheitsworte von Mahnworten gerahmt werden (vgl. 11,20 – 28). Es schließt sich ein mahnendes Lehrgedicht an, das aus sich heraus verständlich ist. Die beiden folgenden Abschnitte werden von einer dreiteiligen Struktur bestimmt: Weisheitsworte bzw. Lehrgedicht (12,8 f.; 13,2 – 7) – mahnendes Lehrgedicht (12,10 – 12; 13,8 – 13) – Lehrgedicht (12,13 – 13,1; 13,15 – 24). Die beiden Mittelstücke sind als Reden ohne Erklärung verständlich: In 12,10 – 12 ist nur in V. 10 vom »Feind« die Rede, danach wird er stets mit dem Pronomen »ihn« bezeichnet – hier wird also zwischendurch nichts erörtert worden sein. Gemeinsam mit den einleitenden Versen 12,8 f. und dem anschließenden Lehrgedicht 12,13 – 13,1 könnte es sich um eine zusammenhängende literarische Komposition handeln. Ähnlich verhält es sich mit dem mahnenden Lehrgedicht in 13,8 – 13, welches eine durchdachte Ringkomposition bildet, umrahmt von Lehrgedichten über die Beziehung zwischen Reich und Arm – in den Mahnungen werden die Konsequenzen aus dem ersten Lehrgedicht gezogen: Der Schüler soll sich nicht wie ein Törichter verhalten, sondern sich vor Vornehmen in Acht nehmen. Zumindest die Verse 8 – 11 gehören inhaltlich zusammen und können ohne weitere Erläuterung vorgetragen worden sein.

Die Verse 13,25 – 14,2 wurden womöglich nachträglich in den Abschnitt 11,10 – 14,19 eingetragen: Mit ihrer Reflexion über das Herz (oder: Trachten/Gewissen) des Menschen, das ihm vom Gesicht abgelesen werden kann, unterscheiden sie sich thematisch sowohl vom Vorherigen wie auch vom

533 S.o. zu Sir 31(34),12.

Folgenden. (Oder ist in 13,25 f. gemeint, dass der Schüler am Gesicht von Personen ablesen soll, ob er ihnen gegenüber Vorsicht walten lassen braucht oder nicht? Dann enthielten die beiden Verse eine indirekte Mahnung, die an 11,29–13,24 angeschlossen haben könnte. Doch würde sich 14,1 f. so nicht mehr gut an 13,25 f. fügen.)

Auch die Verse 14,3–19 weisen eine dreiteilige Struktur auf (V. 3–10/11–16/17–19). Das im Zentrum stehende Lehrgedicht bezieht sich indirekt auf 11,18 f. zurück. Auffällig ist das ׀ in 14,11. Dieses markiert evtl. den nun wieder aufgenommenen unterrichtlichen Zusammenhang, welcher in 11,29–14,10 nur noch sporadisch (innerhalb der Mahnworte) ausfindig gemacht werden kann. Da die kleine Einheit 14,11–16 klar durchkomponiert ist (sich selbst Gutes tun: V. 11 f. – anderen: V. 13 – sich selbst: V. 14 f. [chiastische Struktur]; anderen und sich selbst: V. 16 [Pointe]), in ihr ein inhaltlicher Gedankenfortschritt festgestellt werden kann und sie keiner Erläuterung bedarf, könnte es sich bei diesen Versen um ein Lehrgedicht handeln, das bereits als solches komponiert wurde, d. h., hier liegt keine Mahnwort-Sammlung vor. Fraglich ist, ob das mahnende Lehrgedicht aus einem Lehrzusammenhang stammt oder eine literarische Komposition anderen Ursprungs ist, die an V. 3–10 gut anschließt und mit dem Hinweis auf das Ergehen des Menschen entsprechend seinem Tun eine passende Pointe setzt. Für Letzteres spräche auch, dass der lange Abschluss in 14,17–19 für einen Unterrichtstext eher unangemessen erscheint. Hier hätte 14,16b als Lehrabschluss genügt.

Fazit: Thematisch passen die Ermahnungen zur Vorsicht im Umgang mit Frevlern, Feinden und Mächtigen gut in einen Lehrzusammenhang, in welchem jugendlichen Schülern der Weg zu einem gelingenden Leben aufgezeigt werden soll. In einem solchen Unterricht hätte auch thematisiert werden können, wie der Schüler einen (nicht offensichtlichen) Feind (12,8–13,1) erkennt – und, vielleicht noch wichtiger: wie er die unverzichtbaren Freunde findet (vgl. 6,4–17), also Menschen, denen er vertrauen kann und die zu ihm passen, und wie er solche Freundschaften pflegt. Evtl. könnte der Abschnitt 14,11–19 den Abschluss einer solchen Unterweisung gebildet haben (was bedeuten würde, dass zwischen 13,14 und 14,11 Lehrstücke verdrängt wurden).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass in 11,10–14,19 kein unmittelbarer unterrichtlicher Zusammenhang mehr zu erkennen ist. Bei der vorliegenden Textgestalt handelt es sich um durchdachte literarische Kompositionen, welche keiner weiteren Erläuterung bedürfen. Falls die Mahnworte des Abschnitts aus einem Lehrzusammenhang stammen, sind sie (besonders in der Lehre über den Feind, die Mächtigen und darüber, sich selbst Gutes zu tun) zu Elementen eines Lesetextes verarbeitet worden, durch dessen Gedankenfortschritt sie sich von selbst erklären.

2.2.6 Sir 32(35),14–33(36),3: Über den Umgang mit der Weisung<sup>534</sup>

32,14–18: Weisheitsworte zum weisen und törichten Umgang mit der Weisung: Wer Gott sucht, wird Belehrung empfangen und (im Gebet) Antwort erhalten (V. 14). Wer Weisung/Torah sucht, wird sie erlangen, der Mutwillige aber wird durch sie zu Fall kommen (V. 15). Der Gottesfürchtige versteht Gottes Recht/Anordnung und lässt viel Weisheit aus seinem Herzen hervorgehen (V. 16). Der Gewalttäter lehnt Zurechtweisungen ab und verdreht die Weisung/Torah, wie er will (V. 17). Der Weise verbirgt Weisheit nicht, der Trotzige hingegen schwatzt unentwegt (V. 18).<sup>535</sup>

32,19–23: Mahnworte: Ohne Beratung soll man nichts tun und sich nach einer Tat nicht über sie ärgern (V. 19). Auf dem Weg des Verderbens soll man nicht gehen und auf einem unebenen Weg nicht stolpern (V. 20). Dem Weg der Frevler soll man nicht vertrauen, sondern stets achtsam sein (V. 21). Bei allen Taten soll man sich hüten, weil man so das Gebot beachtet (V. 23).

32,24–33,3: Weisheitsworte zum Verhalten und Ergehen des Weisen und Törichten: »Wer die Weisung/Torah bewahrt, hütet sich, und wer Jhwh vertraut, wird sich nicht schämen müssen.« (32,24) Dem Gottesfürchtigen wird nichts Böses widerfahren, auch aus Versuchung wird er gerettet werden (33,1). Wer die Weisung/Torah hasst, wird/kann nicht weise werden, weil er wie ein Schiff im Sturm schwankt (V. 2). Der Kluge versteht das (weisheitliche) Wort und seine Weisung/Torah ist vertrauenswürdig<sup>536</sup> (V. 3).

Wie viele zuvor behandelte Abschnitte besteht der vorliegende Text aus Weisheitsworten und Mahnworten. Er unterscheidet sich von anderen Abschnitten, weil seine Sentenzen grundsätzlicher und theologischer als andere bisher be-

534 Der Text ist in HS B überliefert, 32(35),16–21.24; 33(36),1 f. auch bruchstückhaft in E und 32(35),13 f.16–21.24; 33(36),1 f. in F. In E und F steht 33,1 gegen HS B und gegen G, L und S hinter 32,21 (in der Übersetzung wird der Mehrheit gefolgt). In H finden sich Mehrfachüberlieferungen, von denen jeweils nur eine Variante angegeben wird: 1) In 32,14 ist ein Vers in drei (B) bzw. zwei (F) Varianten überliefert (V. 14a/b bildet offenbar eine Variante zu V. 14c/15b); G, L, S übersetzen nahe an V. 14c/d B, dem schließe ich mich an. 2) In 32,16a–d H ist ein Vers in zwei Varianten überliefert; G, L, S übersetzen V. 16c/d, dem folge ich. 3) 32,18c/d H (nicht in G, L, S) ist Variante zu V. 17–18b, die den Gegensatz zwischen Weisem und Übermütigem/Trotzigem noch deutlicher formuliert. 4) 32,21a/b ist fehlgeschriebene Variante zu V. 21c/d. 5) 32,22 B ist fehlgeschriebene Variante zu V. 23 B.

535 Der Text scheint korrupt, da eigentlich ein antithetischer Parallelismus erwartet wird.

536 Der hebräische Text ist fragmentarisch; »vertrauenswürdig« ist mit G ergänzt, welcher das Suffix von חרורו als Genitivus obiectivus auffasst und ὁ νόμος αὐτῶ (»die Weisung ist ihm vertrauenswürdig«) übersetzt (entsprechend L; in S fehlt der Vers). Aus H lässt sich nicht ersehen, was gemeint ist, doch hätte der Schreiber ein »ihm« vermutlich eindeutiger mit einer ל- Konstruktion wiedergegeben. Evtl. tilgt G hier bewusst einen möglichen Anstoß an Ben Siras Verwendungsweise des חרורו-Begriffs.

sprochene Sirachverse sind: Im Zentrum der Lehre stehen Gott und seine Weisung. Ben Sira fordert dazu auf, Gott zu suchen (32,14) und ihm zu vertrauen (V. 24).

Offen bleibt, was es heißt, Gott zu suchen und ihm zu vertrauen. Zudem bleibt undeutlich, was Ben Sira mit der in diesem Abschnitt fünfmal genannten »Weisung/Torah« (חורה; 32,15.17.24; 33,2.3) meint, und auch, was »Recht/Anordnung« (משפט; 32,16) und »Gebot« (מצוה; V. 23) bedeuten. Wenn er in 41,16 seine eigene Lehre als משפט bezeichnet, kann angenommen werden, dass משפט auch in 32,16 weisheitliche Lehre, hier Gottes weisheitliche Lehre, meint. Weil die Begriffe מצוה, משפט und חורה in 32,14 – 33,3 – »die Weisung suchen«, »Gottes Recht/Anordnung verstehen«, »die Weisung verdrehen«, »das Gebot beachten«, »die Weisung bewahren«, »die Weisung hassen«, »auf die Weisung vertrauen« – einander durchaus ersetzen könnten, hat Ben Sira wohl auch bei der חורה, als Synonym zu משפט, die Weisung der Weisheit im Blick. Hierfür spricht insbesondere 33,3, in dem die חורה die Lehre eines verständigen Menschen (nicht Gottes!) zu sein scheint.<sup>537</sup>

Aufgrund des theologischen Charakters des Abschnitts und seiner sehr allgemeinen Mahnungen ist als dessen Sitz im Leben eine außerunterrichtliche Situation nicht auszuschließen, z. B. könnte Ben Sira die Verse bei einer Gemeindeversammlung in der Synagoge vorgetragen haben. Dies schließt nicht aus, dass er den Text (auch) in seinem Unterricht einsetzte. Die den Abschnitt eröffnenden Partizipialkonstruktionen erinnern zumindest an die Einleitung der Belehrung über Elternehrung Sir 3,1 – 16: Mit allgemeingültigen Aussagen wird die Forderung der Beachtung und Befolgung der Weisung und eines Lebens in Gottesfurcht indirekt begründet.

Für einen Lehrzusammenhang sprechen auch die Mahnworte im Mittelteil der Lehre, in dem Ben Sira dazu auffordert, nichts ohne vorherige Beratung zu tun. Wenn ein Unternehmen trotz der Einholung eines Ratschlags missglückt, soll man sich nicht ärgern (man hat getan, was möglich war). Zudem soll man die Wege, die man geht, mit Bedacht wählen, weil man auf diese Weise Gottes Willen erfüllt. Auffällig ist, dass in diesem Teil der Ausdruck »Weisung« kein einziges

537 Vielleicht lässt Ben Sira die Interpretation des Begriffs bewusst offen, sodass man hierin (abgesehen von 33,3) die priesterliche Torah lesen kann (so übersetzt Peters 1913, 266 f.: »das Gesetz«, Skehan/Di Lella 2007, 393: »the Law«, jeweils ohne den Begriff zu problematisieren). Die Bedeutung von חורה in Sir bedarf ebenso einer gründlichen Untersuchung wie die sprachlichen Einflüsse zwischen Weisheits- und priesterlicher Torah-Tradition: Womöglich übernimmt Ben Sira mit משפט und חורה keine in priesterlicher Tradition verwurzelten, feststehenden Ausdrücke (und überträgt diese dann auf seine Weisheitslehre), sondern die Begriffe stammen aus der um einiges älteren Weisheitstradition, von der ausgehend sie erst in die deuteronomistische Tradition übertragen wurden. Vgl. die synonyme Beordnung von חורה und מצוה auch zu מוסר, אמר, לקח, רבר in Spr 1,8; 2,1; 3,1; 4,1 – 4; 6,20; 7,1 f.

Mal vorkommt (in 32,23 nur das Synonym »Gebot«), während er in den einleitenden und abschließenden Weisheitsworten gehäuft auftritt. Möglicherweise sind die aus einem Unterricht stammenden Mahnworte erst sekundär mit Weisheitsworten verbunden worden, die über die חוּרָה sprechen.

Ob die Weisheitsworte 32,24 und 33,1–3 in einem (unterrichtlichen) Vortrag ursprünglich zusammengehörten oder dieser mit dem generalisierenden Vers 32,24 endete (33,1–3 wären dann als thematisch passende Nachträge bzw. als thematischer Anschluss zu werten), kann nicht geklärt werden, da alle Weisheitsworte des Abschnitts sehr allgemeine Sentenzen sind. Die Hinweise auf das Sich-Hüten und Nicht-Schämen in 32,24 entsprechen immerhin bereits bekannten Begründungsmustern in Ben Siras Lehre (s. bes. 41,16–42,8; 4,20–6,3). Die Schlussverse heben hervor: Der Dumme hasst die Weisung, der Kluge versteht sie und trägt sie weiter.

Fazit: Während Struktur und Formelemente des Abschnitts einen unterrichtlichen Zusammenhang andeuten, ist der theologische Inhalt untypisch für Ben Siras sonstige Unterrichtstexte. Der ursprüngliche Sitz im Leben des Abschnitts ist daher nicht sicher zu rekonstruieren.

## 2.2.7 Sir 33(30),20–24(28–32): Über den Umgang mit dem Erbe<sup>538</sup>

33,20.21a-d: Mahnworte: Weder Sohn noch Frau oder Freund noch irgendjemand anderem soll man während des Lebens Macht über sich geben, d. h. den eigenen Besitz soll man niemand anderem vorzeitig übertragen, damit man diesen später nicht umschmeicheln muss, um den Besitz wieder zurückzubekommen.

33,22: Begründung (sprichwörtliche Redewendung): Besser ist es, dass die Söhne den Vater (direkte Anrede: »dich«) umschmeicheln, als dass das Vermögen in deren Händen liegt.

33,23: Generalisierendes Mahnwort: Bei allen Taten soll man souverän bleiben und seine Ehre nicht beflecken.

33,24: Mahnwort: (Erst) wenn man nicht mehr lange zu leben hat, soll man das Erbe verteilen.

Erscheint die vorliegende Mahnwortreihe für eine Unterrichtseinheit vergleichsweise kurz, so ist ihre Herkunft aus einem Lehrzusammenhang dennoch

<sup>538</sup> Der Text ist in HS E überliefert. Ab V. 21 bricht er an den Versenden der HS ab, hier muss mit G ergänzt werden. G und L weichen in der Versanordnung in V. 20 f. H von HS E und S ab (20a/b.21a-d hat LXX als 28a/b.29a/b.28c/d; L als 20aα/β.21a-b.20bα/β). Da S die H-Reihenfolge bezeugt und diese inhaltlich Sinn ergibt, wird dieser hier gefolgt.

vorstellbar, zumal Ben Sira sich an junge Männer wendet: Die Mahnung, das Erbe nicht zu früh (sondern erst kurz vor dem Tod: V. 24) aus der Hand zu geben, weil man sonst selbst zum Bittsteller werden kann, gilt es bereits zu einem relativ frühen Zeitpunkt zu beachten.

Der Lehrer packt die jungen Leute bei ihrer Ehre (V. 23) und stellt heraus, dass sich ein Fehler beim Verteilen des Erbes bzw. (positiv ausgedrückt) die Wahrung des Besitzrechtes auf das Ansehen der Familie auswirkt.

Die Belehrung reflektiert eine familiäre Situation, die von der Gier nach dem Erbe bestimmt ist. Ohne das väterliche Erbe konnten sich junge Männer schwerlich eine eigene Existenz aufbauen.

Evtl. beinhaltet die Mahnung, *als Vater* das Erbe nicht zu früh zu verteilen, indirekt den Appell an den angesprochenen Schüler *als Sohn*, seinem Vater mit Bitten bezüglich des Erbes nicht zur Last zu fallen. Die Lehre würde dann zwei Perspektiven vereinen: die Anrede des Schülers als künftiger Vater und als gegenwärtiger Sohn. Auf diese Weise konnte Ben Sira seine Schüler davor warnen, nach ihrem Erbe zu gieren, ohne ihnen dies indirekt unterstellen zu müssen.

Hinsichtlich der Struktur fällt auf, dass V. 23 wie ein generalisierender Lehrabschluss klingt. Das weitere Mahnwort V. 24 scheint inkonsequent. Inhaltlich ist die Versreihenfolge jedoch stimmig: Gibt jemand sein Erbe zu früh aus den Händen (V. 20 f.), könnte er seine Ehre beflecken (V. 23) – erst am Lebensende soll er es verteilen (V. 24). Die Verse 20 f. nennen also negatives Verhalten (begründet in V. 22 und generalisiert in V. 23), V. 24 positives Verhalten. Der Text erhält dadurch nahezu Lehrgedichtcharakter.

In einem Unterricht müssten die negativen Konsequenzen eines Fehlverhaltens näher besprochen worden sein, um die Lehre zu veranschaulichen und ihr Überzeugungskraft zu verleihen: Was bedeutet es, jemanden umschmeicheln zu müssen, und inwiefern büßt man damit seine Ehre ein?

Fazit: Der Inhalt der Verse 33,20–24 deutet eine Unterweisung junger Männer an, deren Struktur und Ablauf aufgrund der Kürze des Textes und seines Lehrgedichtcharakters nicht mehr sicher rekonstruierbar sind.

## 2.2.8 Sir 33(30),25–32(33–40): Über den Umgang mit Sklaven<sup>539</sup>

33,25: Weisheitswort: Wie Futter, Peitsche und Lasten für einen Esel bestimmt sind, so sind es Brot<sup>540</sup>, Zucht und Arbeit für einen Sklaven.

539 Der Text ist in HS E überliefert. An den Versenden der HS bricht er ab, hier muss mit G ergänzt werden. G hat die hebr. Verse 27 f. in umgekehrter Reihenfolge (L hat 27a/b und 28a/b H als 28b.29 und 27.28a, S überliefert V. 28 gar nicht). V. 29 fehlt in E, ist durch G, L und S aber bezeugt und daher als authentisch zu werten.

33,26 f.: Mahnworte: Einen Sklaven soll man zur Arbeit anhalten, damit er sich nicht ausruht oder sich auflehnt, denn wenn man ihn ehrenvoll behandelt, wird er treulos fortgehen.

33,28: Weisheitswort: Joch und Rute halten einen Sklaven fest und für den schlechten Sklaven gibt es Marter und Folter.

33,29 LXX: Mahnwort: Wie es ihm gebührt, soll man ihn zur Arbeit anhalten, und wenn er nicht gehorcht, ihm Fußfesseln anlegen.

33,30: Mahnwort: Doch nicht soll man zu weit gehen und nichts gegen das Recht<sup>541</sup> tun.

33,31: Mahnworte: Wer nur einen einzigen Sklaven besitzt, soll mit ihm umgehen wie mit sich selbst, denn man benötigt ihn, und man soll ihn achten wie einen Bruder.

33,32: Begründung: Wenn man den Sklaven schlecht behandelt, geht er fort, und man wird ihn nicht wiederfinden.

Auch dieser Abschnitt wird an junge Männer gerichtet sein, denn Erwachsene, die Sklaven besaßen und täglich mit ihnen umgingen, brauchte man diese Sätze nicht zu lehren. Jünglinge hingegen mussten im rechten Umgang mit Sklaven, deren Herren sie in der Nachfolge ihrer Väter werden würden, unterwiesen werden.

Als Sitz im Leben der Verse kommt daher eine Unterrichtssituation in Betracht – hierauf deuten auch die direkten, mahnenden Anreden hin. Allerdings fehlen die für ein Unterrichtsmanuskript typische Lehereinleitung sowie ein generalisierender Abschlussvers. Auffällig sind zudem die dreimalige Wiederholung nahezu derselben Aussage in V. 26 f.29 sowie die inhaltliche Härte des Textes, insbesondere der Verse 25 – 29. Einen vollkommen anderen Ton als diese Verse haben die Forderungen Ben Siras in 7,20 f., dem treuen Sklaven nichts Böses anzutun und den verständigen lieb zu haben (vgl. 33,31).

Steht hinter 33,25 – 32 dennoch eine Unterrichtssituation, hätte hierin sowohl die Rechtsgrundlage, auf die 33,30 anspielt, besprochen werden müssen, als auch das konkrete Verhalten gegenüber dem einzigen Sklaven: Wie kann man jemanden für sich arbeiten lassen und ihn gleichzeitig wie sich selbst oder wie einen Bruder behandeln?

Fazit: Falls hinter dem Textabschnitt eine Unterrichtseinheit steht, bleiben deren Verlauf und Durchführung im Dunkeln.

540 Wort nicht in E belegt, aber in G, L und S; für seine Ursprünglichkeit sprechen die drei Elemente in Versteil a, denen in b drei andere gegenübergestellt werden.

541 Hebr. משפט. Hier wird sicherlich ein Rechtsgrund für ein Strafhandeln gemeint sein. Ob Deuteronomium und/oder Bundesbuch im Blick sind, kann nicht ersehen werden.

2.2.9 Sir 34(31),21 – 35(32),26: Über Frömmigkeit<sup>542</sup>

34,21 – 24 LXX: Weisheitsworte über unrechte Opfer: Nicht gefallen Gott unrechte, von Frevlern dargebrachte Opfer; hierzu zählen auch Opfer aus dem Hab und Gut von Armen. Eine große Menge von Opfern führt nicht zwangsläufig zur Sündenvergebung.

34,25 – 27 LXX: Weisheitsworte über Armenfürsorge: Wer dem Armen Brot vorenthält, macht sich schuldig, ebenso der, der dem Nächsten den Unterhalt raubt oder einen Lohnarbeiter nicht bezahlt.

34,28 – 31 LXX: Weisheitsworte darüber, wen Gott (nicht) erhört: Gott wird den erhören, der betet, nicht hingegen den, der flucht. Auch wird er nicht das Gebet dessen erhören, der zwar wegen seiner Sünden fastet, das sündige Verhalten anschließend aber fortführt.

35,1 – 5 LXX: Weisheitsworte über den Zusammenhang allgemeinen Verhaltens und Opferdarbringung: Wer sich an das Gesetz hält, die Gebote beachtet, Dankbarkeit beweist und Almosen gibt, ist (wie?) einer, der Opfer darbringt. Das Abwenden von Sünde und Ungerechtigkeit erbringt Gottes Wohlgefallen und Versöhnung.

35,6 f. LXX: Allgemeines Mahnwort zur Opferdarbringung: Nicht soll man vor Gott mit leeren Händen erscheinen, denn all dieses (= die Opferdarbringung?) geschieht wegen des Gebotes<sup>543</sup>.

35,8 f. LXX: Weisheitsworte über die Opfergaben des Gerechten: Sie werden von Gott angenommen.

35,10 – 13 (V. 10 nur LXX): Mahnworte über rechte Opferdarbringung: Mit Freude soll man Gott ehren und die Taten vollbringen, die Erstlingsfrucht und den Zehnten heiligen (V. 10 f.). Freundlich und entsprechend seinem Vermögen soll man Gott geben, so wie er einem selbst gibt (V. 12), denn Gott ist ein vergeltender Gott und wird es siebenfach zurückgeben (V. 13).

35,14: Mahnwort über unrechte Opferdarbringung: Nicht soll man Gott bestechen (unrechte Opfer nimmt er nicht an) und nicht auf erpresste Schlachtopfer vertrauen.

35,15 – 26: Hymnus, Überleitung mit einem »Denn« in V. 15: Das zuvor Gesagte gilt, weil Gott ein Gott des Rechts und bei ihm keine Parteilichkeit ist (V. 15). Die Leiden der Armen und Hilfebedürftigen sieht Gott und nimmt sich ihrer an (V. 16 – 22a). Missetätern wird er vergelten (V. 22b – 26 mit Überleitung in V. 22a).

542 Der Text ist ab 35,11 in HS B überliefert. Zuvor muss auf G zurückgegriffen werden.

543 Griech.: πάντα γὰρ τὰτα χάριν ἐντολῆς.



Die Verse werden durch das gemeinsame Thema der gottgefälligen Frömmigkeit, insbesondere im Kontext der Opferdarbringung, zusammengehalten. Im Hintergrund des Abschnitts könnte ein unterrichtlicher Zusammenhang stehen, dessen ursprüngliche Struktur abhanden gekommen ist, weil verschiedene Stoffe mit unterschiedlichem Sitz im Leben in Sir 34,21 – 35,26 zu einer thematischen Einheit verbunden wurden.

Keinen Aufschluss über eine mögliche unterrichtliche Verwendung geben die einleitenden Weisheitsworte (34,21 – 31), welche ohne direkte Anrede formuliert sind. Inhaltlich stehen sie einigen Mahnungen aus Sir 7 nahe, wo gottgefällige Frömmigkeit in den zwei Grundorientierungen Gebet und Almosen bzw. Armenfürsorge konkretisiert (7,10; vgl. 7,32 – 35) und mit Opferdarbringung in Zusammenhang gebracht wurde (7,29 – 31). Diese drei Bereiche werden auch in den vorliegenden Weisheitsworten angesprochen.

In 35,1 – 5 finden sich Weisheitsworte, deren Partizipialkonstruktionen an die Lehr-Eröffnungen von Sir 3,1 – 16 und 32(35),14 – 33(36),3 erinnern. Wie dort könnten auch hier die allgemeingültigen Sentenzen als Eröffnung einer Unterrichtseinheit fungiert haben, auf die der Hauptteil der Lehre, formuliert in einer Mahnwortreihe, folgte. Teile einer solchen Reihe mögen die Mahnungen 35,6 f.10 – 12.14 darstellen. Während V. 6 f. Opferdarbringung allgemein gebieten, wird im Folgenden konkreter dargelegt, welches Verhalten bei der Opferdarbringung recht (V. 10 – 12) bzw. unrecht (V. 14) ist. In den ersten Versen stellt Ben Sira Grundsätzliches zu Frömmigkeit dar: Das Opfern allein erfüllt nicht angemessen den Willen Gottes. Zunächst gilt es, das Gesetz (griech.: νόμος) zu halten (ob hier die priesterliche oder weisheitliche Torah gemeint ist, muss offenbleiben) und seinen Mitmenschen Gutes zu tun. Soziale Verhältnisse lassen sich von der Opferdarbringung also nicht ablösen, denn wo Verfehlungen zwischen Menschen stattfinden, da bestehen sie auch vor Gott. Der Sinn der Opferdarbringung liegt demnach in der Wiederherstellung einer intakten Beziehung zu Gott – diese kann sich jedoch erst ereignen, nachdem die Beziehung zu den Mitmenschen in Ordnung gebracht und Unrecht beseitigt ist, denn die Erfüllung des göttlichen Willens (auch hinsichtlich der kultischen Weisungen) vollzieht sich nicht an den Menschen des Gottesvolkes vorbei, sondern bezieht sie ein. Ben Sira zufolge bestätigt der Kult sozusagen die sozialen Beziehungen (und findet darin seine Begründung; etwas anders V. 7: Opfer machen auch Sinn, weil sie geboten sind). Zu bedenken ist, ob Ben Sira die Sättigung eines Hungernden als angemessene Erfüllung von Opferweisungen verstehen kann (Hunger nach Brot haben Menschen, Gott nur den nach Barmherzigkeit).

Innerhalb der vorausgegangenen Weisheitsworte und der Mahnungen nennt Ben Sira verschiedene Opfer, die der Schüler mit Freude darbringen soll (35,1:

προσφορά, »Opfer«, V. 2: θυσιάζων σωτηρίου, »opfernd zum Heil«<sup>544</sup>, V. 3: σεμίδαλιν, »Weizenfeinmehl«, V. 4: θυσιάζων αινέσεως, »opfernd zum Lob«<sup>545</sup>, V. 9a: θυσία, »Opfer«, V. 10b: ἀπαρχή χειρῶν σου, »Erstlingsfrucht deiner Hände«, V. 11b: מעשר, »der Zehnte«, V. 14b: זבח, »Schlachtopfer«). Da es im vorliegenden Zusammenhang nicht um Definitionen unterschiedlicher Opfer geht, die der Lehrer prosaisch hätte entfalten können, sondern darum, wie Opfer dargebracht werden sollen, ist davon auszugehen, dass Ben Sira die genannten Opfer bei seinen Schülern als bekannt voraussetzt. Jüdische Jugendliche (vor allem solche aus Jerusalem) scheinen also gewusst zu haben, welche Opfer es gibt, nicht aber, wie man sie recht darbringt. Für die Vermittlung des rechten Umgangs ist der Weisheitslehrer zuständig.

Die Weisheitsworte über die Opfergaben des Gerechten V. 8 f. sowie die Begründung V. 13 wirken zwischen den Mahnworten störend. Womöglich wurden hier thematisch passende Sprüche in einen unterrichtlichen Textkomplex eingefügt, dessen Struktur durch die Einfügung verdrängt wurde. Zur ursprünglichen Struktur gehörten sicherlich weitere (an V. 14 anschließende) negative Mahnworte sowie eine abschließende, die Konsequenzen der Lehre aufzeigende Sentenz (vielleicht 35,13). Stattdessen beschließt nun der ab V. 15 vorliegende hymnische Zusammenhang den Abschnitt über rechte Opferdarbringung, indem er diese mit Gottes Vergeltung begründet.<sup>546</sup>

Fazit: In Sir 34,21–35,26 wurden offenbar mehrere, ursprünglich separate literarische Einheiten mit unterschiedlichen Sitzen im Leben zu einer großen Einheit mit dem Thema »Opferdarbringung« verbunden. Zu vermuten ist, dass einigen der Verse ein Lehrzusammenhang zugrunde liegt, in welchem Ben Sira seinen Schülern den rechten Umgang mit Opfern nahebrachte.

### 2.2.10 Sir 37,27–31: Über Selbstprüfung beim Essen<sup>547</sup>

37,27: Mahnwort, eingeleitet mit בּי: Man soll prüfen, was man nicht verträgt.

37,28: Begründendes Weisheitswort: Nicht alles ist für jeden gut und nicht jedem behagt jede Art der Speise.

37,29: Mahnwort: Nicht soll man maßlos nach Genüssen gieren.

37,30: Begründendes Weisheitswort: Viel Essen macht krank und führt zu Übelkeit.

544 Vermutlich ein Genitiv des Zwecks: Blass/Debrunner/Rehkopf, § 166.

545 Wie Anm. 544.

546 Vgl. Kap. 1.2.2.3: Teile von 35,22–25 gelten in der Forschung als der Redaktion verdächtig.

547 Der Text ist in HS B und D überliefert.

37,31: Abschließendes Weisheitswort: Wenn Belehrung fehlt, sterben viele, wer sich aber hütet, wird lange leben.

Die Thematik des Abschnitts erinnert an die »Belehrung über Mahl und Trinkgelage« in Sir 31(34),12 – 32(35),13.

Die Worte stammen vermutlich aus einem schulischen Lehrkontext, in dem Ben Sira seine Schüler ermahnte, Speisen mit Bedacht zu sich zu nehmen, weil nicht jedem alles gleichermaßen bekommt und zu viel Essen krank machen kann. Undeutlich bleibt, ob 37,30 als synonyme Parallelismus zu lesen ist und der Lehrer meint, dass es dem Schüler nach üppigem Essen einmal schlecht gehen kann, oder ob er in der ersten Vershälfte auch schwerere Erkrankungen im Blick hat, wie der abschließende V. 31 möglicherweise nahelegt. Solche Sätze musste Ben Sira keinem Erwachsenen sagen, der solche Erfahrungen bereits gemacht hatte; damit sprach er unerfahrene Jugendliche an.

Für das Vorliegen eines Lehrzusammenhangs spricht neben der Thematik die einleitende Anrede des Schülers sowie das generalisierende Weisheitswort, das die Sequenz abschließt. Die Mahnworte könnte Ben Sira in seinem Unterricht erläutern und die Weisheitsworte mit Beispielen untermauert haben. Der generell gefasste Abschluss zieht eine Verbindung zu anderen Lehren, indem er zum Ausdruck bringt, dass Belehrung generell dem Schüler ein langes Leben verschafft. Erneut betont Ben Sira also die Wichtigkeit seines weisheitlichen Unterrichts.

Untypisch für einen Lehrzusammenhang ist die Kürze des Abschnitts. Fraglich ist, ob der Lehrer mit so wenigen Sätzen eine ganze Unterrichtseinheit füllen konnte. Die Verse 37,27 – 31 mögen also lediglich das Bruchstück einer Unterrichtseinheit darstellen.

Fazit: Thematik und Strukturelemente des Abschnitts Sir 37,27 – 31 sprechen für einen Lehrzusammenhang als Sitz im Leben der Verse. Im Vergleich zu den unter Kap. 2.1 besprochenen Unterrichtsmanuskripten erscheint die Kürze des Abschnitts allerdings untypisch.

### 2.2.11 Sir 38,1–15: Über den Umgang mit Krankheit<sup>548</sup>

38,1: Mahnwort: Mit dem Arzt soll man freundschaftlich umgehen, weil auch er von Gott geschaffen wurde.

38,2 – 8: Lehrgedicht: Der Verstand des Arztes und seine Ehre wurzeln ebenso in Gott wie die Kraft von Arzneien. (V. 5 f. erläutert V. 4 unter der Voraussetzung der Kenntnis von Ex 15,22 – 26: Gott als Arzt.)

---

548 Der Text ist in HS B überliefert, V. 1a auch in HS D.

38,9 – 12: Mahnworte, beginnend mit בַּי: In Krankheit soll man zu Gott beten, weil er es ist, der heilt (V. 9). Von Unrecht soll man sich abwenden, sein Herz von allen Sünden reinigen (V. 10) und Opfer darbringen (V. 11). Zudem soll man zum Arzt gehen, weil auch er helfen kann (V. 12).

38,13 f.: Begründung: Auch der Arzt betet zu Gott und kann mit Gottes Hilfe heilen.

38,15: Weisheitswort: »Vor seinem Schöpfer sündigt, (wer) gegenüber dem Arzt überheblich ist.«<sup>549</sup>

Erneut scheinen ursprünglich separate Stoffe mit unterschiedlichem Sitz im Leben zu einer Einheit verbunden worden zu sein, hier in 38,1 – 15. Indem die mahnende Anrede leitmotivisch beibehalten wird (einleitendes Mahnwort in V. 1, weitere Mahnworte in V. 9 – 12) und das theologisch-erläuternde Lehrgedicht rahmt, besitzt der Gesamttext nun fast Lehrgedichtcharakter, der keiner weiteren Erläuterung zu bedürfen scheint.

Im Hintergrund der Mahnworte V. 1.9 – 12 mag eine unterrichtliche Belehrung über das Verhalten in Krankheit stehen, die ursprünglich breiter gestaltet war. Ben Sira vermittelte hier, dass der Schüler mit dem Arzt Freund sein soll (V. 1; sich von einem Feind behandeln zu lassen wäre dumm). Wenn er krank ist, soll sich der Schüler an Gott wenden, soll sich auf die Basis des eigenen Lebens besinnen und Opfer darbringen (wie in 34[31],21 – 35[32],26 ist auch in 38,11 vorausgesetzt, dass die Angesprochenen wissen, welches Opfer gemeint ist). Darüber hinaus soll der Arzt aufgesucht und sich ihm anvertraut werden.

Die Lehre beinhaltet einen durchaus befreienden Aspekt: Die Ursache der Krankheit ist die Krankheit selbst und nicht eine Vergeltung, der man sich fügen muss! Der Schüler kann etwas gegen seine Krankheit tun, er ist ihr nicht ausgeliefert. Weil der Arzt in der Lage ist zu heilen, soll er ihn aufsuchen und nicht verachten (das Weisheitswort V. 15 drückt sogar aus, dass negatives Verhalten gegenüber dem Arzt die Gottesbeziehung tangiert).

Fazit: In Sir 38,1 – 15 sind unterschiedliche weisheitliche Formen miteinander verbunden. Als ursprünglicher Sitz im Leben der Mahnworte kann ein Lehrzusammenhang über das rechte Verhalten in Krankheit angenommen werden, in dem Ben Sira seinen Schülern nahelegte, sich in Krankheit nicht nur auf Gebet, Sühne und Opferdarbringung zu stützen, sondern auch einen Arzt zu konsultieren – all dies sind von Gott geschaffene Mittel zur Genesung.

549 So B. Die Lesart von B<sup>m</sup> und ähnlich G – »Wer vor seinem Schöpfer sündigt, wird den Händen des Arztes ausgeliefert« – passt hier inhaltlich nicht, da Ben Sira im Kontext ein positives Bild des Arztes zu entwerfen versucht.

2.2.12 Sir 38,16–23: Über den Umgang mit Tod und Trauer<sup>550</sup>

38,16 f.: Mahnworte über die Trauer um einen Toten, beide beginnend mit בני: Um einen Toten soll man weinen und trauern, ihn bestatten, wie es ihm gebührt, und der Beerdigung nicht fernbleiben (V. 16). Ein oder zwei Tage soll man trauern und sich danach trösten (V. 17).

38,18: Begründendes Weisheitswort: Aus Kummer folgt Unglück und Leid.

38,20–23: Mahnworte über die Trauer um einen Toten: Sein Herz soll man nicht länger an den Toten hängen und nicht mehr an ihn denken (V. 20), sondern sich daran erinnern, dass jeder dasselbe Schicksal teilt (V. 22). Man soll nicht mehr an ihn denken, weil für ihn keine Hoffnung besteht und es nichts nützt, sondern nur schadet (V. 21). Wenn der Tote ruht, soll auch der Gedanke an ihn ruhen und man soll sich trösten (V. 23).

Hier wird offenbar Jugendlichen vermittelt, wie sie die Erfahrung des Todes eines Mitmenschen bewältigen können (älteren Leuten, die schon oft mit einer solchen Erfahrung konfrontiert worden sind, hätte Ben Sira dies sicherlich nicht vorgetragen). Die Lehre ist jedoch so kondensiert, dass sie, ähnlich wie die Passage über Krankheit, den Charakter eines mahnenden Lehrgedichts (nicht mehr einer offenen Spruchsammlung) hat. Sie bedarf keiner weiteren Erläuterung, weil sie aus sich heraus verständlich ist. Doch entstand die Lehrgedichtform möglicherweise erst redaktionell. Die vielen direkten Anreden sowie das Thema des Umgangs mit Tod und Trauer, ein für Jugendliche jeder Zeit wichtiges Thema, sprechen für einen unterrichtlichen Zusammenhang als ursprünglichen Sitz im Leben der Mahnungen. In diesem Lehrzusammenhang machte Ben Sira seinen Schülern deutlich, dass der Trauer Raum gegeben werden soll (»ein oder zwei Tage«, so V. 17, meinen vielleicht nicht eine konkrete Zahl von Tagen, sondern besagen, dass man sich der Trauer nicht endlos hingeben soll) und dass man zur Beerdigung gehen, sich der Situation stellen soll. Trauer soll nicht verdrängt werden, aber man soll sich von ihr auch nicht lähmen lassen. Mit dieser Lehre erfüllt Ben Siras Unterricht eine seelsorgerliche Funktion.

Fazit: Die Mahnworte in Sir 38,16–23 deuten einen ursprünglichen Lehrzusammenhang an. Anders als die zuvor dargestellten Texte könnte Ben Sira sie in seinem Unterricht ohne weitere Erklärung vorgetragen haben (wie hätte man sich den weiteren Verlauf dieses Unterrichts vorzustellen?). Möglich ist jedoch auch, dass die Mahnungen erst redaktionell in ihre im Sirachbuch überlieferte

550 Der Text ist in HS B überliefert. In G und L stehen die Verse 21 f. in umgekehrter Reihenfolge. Zudem haben G, L, S einen zusätzlichen V. 19, der hier evtl. aufgrund eines Stichwortanschlusses eingetragen wurde; da der Kontext ohne ihn auskommt, ist die Lectio brevior vorzuziehen.

Form gebracht wurden und nun keinen Aufschluss mehr über die ursprüngliche Unterrichtsstruktur geben. Da dies nicht geklärt werden kann, ist Sir 38,16–23 zu den unsicheren Abschnitten zu zählen.

## 2.3 Fazit zu den Textanalysen

In Teil 1 der Arbeit wurde die Forschungslage bezüglich der Existenz von Schulen im antiken Israel/Judäa und der Textüberlieferung des Sirachbuches dargestellt. Spätestens für die zu Lebzeiten Ben Siras bereits fortgeschrittene Hellenisierung ist davon auszugehen, dass jüdische Weisheitsschulen, vermutlich in den Privaträumen weiser Männer, als Reaktion auf das hellenistische Bildungsstreben entstanden. Im Sirachbuch ist die Weisheitslehre eines in einer solchen privaten Schule tätigen Lehrers überliefert. Hatte sich die Forschung bisher eher zurückhaltend hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung Ben Siras geäußert und in Hinblick auf seine Lehrmethode lediglich gesagt, dass er selbst Vorträge gehalten habe, während die Schüler kaum zu Wort gekommen seien (Kap. 1.1.5), konnte ich zeigen, dass im Sirachbuch Unterrichtsmanuskripte des weisen Lehrers überliefert sind, anhand derer er seinen Schülern poetische Verse vortrug und prosaisch erläuterte. Durch die Analysen in Kap. 2.1 und 2.2 wurde eine beträchtliche Zahl von möglichen Unterrichtsmanuskripten Ben Siras identifiziert, die meine Annahme in einem überzufälligen Umfang bestätigen.

Bereits im exemplarischen »Manuskripttext« Sir 41,16–42,8 wurde ersichtlich, dass der Lehrer diesen nicht fortlaufend vorgetragen haben kann, weil sich kein Schüler die hier vorliegende (Stichwort-)Liste spontan hätte merken können. Zudem waren die Sätze weder aus sich heraus noch aus ihrem Kontext verständlich. Sie mussten vom Lehrer gründlich erläutert werden, damit die Schüler begreifen konnten, wessen sie sich zu schämen hatten. Eine solche Erklärungsbedürftigkeit der Verse wurde (bis auf den Abschnitt 6,18–37, der vielleicht als reiner Vortrag in einer ersten Einheit Verwendung fand) für jeden der unter Kap. 2.1 und für die meisten der unter Kap. 2.2 analysierten Abschnitte festgestellt. Für sie alle kann angenommen werden, dass Ben Sira die darin enthaltenen poetischen Sätze in seinem Unterricht eingesetzt hat – jeweils ergänzt um eine prosaische Erörterung, in welcher er die Sprüche mit Beispielen aus der Lebenswelt der Schüler konkretisierte.

Diesen unterrichtlichen Einsatz von Spruchgut und Prosa bestätigt die mithilfe von Sir 47,17; Spr 1,6 sowie der griechischen und syrischen Übersetzung gewonnene Interpretation von Sir 8,8, wo Ben Sira selbst offenbar zwischen dem weisen Spruch (חידה) und der weisen Rede/Erörterung (שיחה) differenziert (s. o. Kap. 2.1.7). Auch entspräche ein solches Verfahren durchaus der weisheitlichen Tradition, ihrem ursprünglichen Sitz im Leben in der Familie bzw. Sippe, wo

Erziehung durch Sprüche zusammengefasst wurde.<sup>551</sup> Bereits in dieser traditionellen Form weisheitlicher Erziehung stand hinter einem מִשַׁל ein Universum von Erfahrungen und Einsichten. So sollten sich auch die Schüler Ben Siras mit nur einem Spruch den prosaischen Lehrinhalt ins Gedächtnis rufen können.

Es darf daher mit guten Gründen angenommen werden, dass dem Sirachbuch als eine wesentliche Textgattung die des Unterrichtsmanuskripts zugrunde liegt. Sie steht in besonderer Weise auf der Grenze zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit: Mündlich Tradiertes wird in Sentenzen verschriftlicht, um daraus neue Mündlichkeit zu gestalten. Die genaue Zahl der Manuskripte muss offen bleiben – aufgrund der fraglichen Fälle (Kap. 2.2) und weil in den (weitgehend) nicht untersuchten Abschnitten des Buches, die nur in den antiken Übersetzungen zugänglich sind, weiteres Material enthalten sein könnte. Trotzdem reichen die identifizierten Stücke des Sirachbuches aus, um die Umrisse des Lehrcurriculums dieses antiken Lehrers zu beschreiben. Der Versuch einer Rekonstruktion soll im folgenden Abschnitt unternommen werden.

Aus der Untersuchung ergibt sich die weiterführende Frage, ob die Gattung »Unterrichtsmanuskript« auch in anderen weisheitlichen bzw. lehrhaften Texten des antiken Judentums und Christentums eine Rolle spielt, ob sich also auch andere Lehrer in der Tradition Ben Siras (und dessen Vorgänger) manuskriptartiger Aufzeichnungen als Hilfsmittel für ihre mündliche Unterweisung bedienten. Eine Klärung dieser Frage muss in weiteren Untersuchungen geleistet werden.

## 2.4 Das Lehrcurriculum in Ben Siras Unterricht

Im Folgenden sollen – soweit aufgrund dieser Untersuchung erkennbar – die Umrisse des Lehrcurriculums Ben Siras nachgezeichnet werden.

Vorstellbar ist, dass Sir 6,18–37 aufgrund seines für die weisheitliche Belehrung werbenden Charakters eine erste Unterrichtseinheit widerspiegelt und auch die Lehre über Elternehrung 3,1–16 am Anfang der Unterweisung stand, um die Eltern, denen die Schüler vom Unterricht Bericht erstatteten, positiv zu stimmen.

In den anderen analysierten Abschnitten fällt auf, dass einzelne Themenfelder – jeweils unter einem anderen Aspekt – wiederkehren. So wird das Thema des Schämens in den Lehren 41,16–42,8 und 4,20–6,3 aufgegriffen und das Ver-

---

551 D.h. der Spruch *leistet* nicht die Erziehung, sondern macht sie einprägsam. Vgl. Berger, der sich zu Weisheitssprüchen allgemein äußert: »Aufgeschrieben wurden nur die Pointen. Sie sind die Überbleibsel eines sehr viel weitläufigeren Unterrichts, der nach antiker Art mit Beispielen und Gleichnissen garniert war.« (Berger, Klaus: Für alles gibt es eine Stunde. Die Weisheit des Alten Testaments. Frankfurt am Main/Leipzig: Insel Verlag, 2008, 15)

halten gegenüber bestimmten Personengruppen mehrfach bedacht: Mahnungen bezüglich des Umgangs mit den Eltern begegnen breit ausgeführt in 3,1–16 und vereinzelt in 7,1–36 (Scham gegenüber den Eltern wird in 41,16–42,8 angesprochen) und Mahnungen bezüglich des Umgangs mit armen Menschen breit in 4,1–10 und vereinzelt in 7,1–36. Auch das Verhalten gegenüber Mächtigen (4,20–6,3; 7,1–36; 8,1–9,16; 11,10–14,19), Frauen (41,16–42,8; 7,1–36; 8,1–9,16) und Sklaven (7,1–36; 33[30],25–32[33–40]) thematisiert Ben Sira mehrfach. Das gilt auch für rechte Opferdarbringung (7,1–36; 34[31],21–35[32],26) und das rechte Speisen (31[34],12–32[35],13; 37,27–31). In den in meinen Analysen nicht berücksichtigten LXX-Abschnitten, die eine unterrichtliche Funktion erkennen lassen, vertieft Ben Sira u. a. die Themen der Kindererziehung (die Erziehung des Sohnes in 30,1–13 LXX, vgl. 7,23 H; zur Erziehung der Tochter vgl. 7,24 f. sowie den Abschnitt 42,9–14 H, der nur ein einziges Mahnwort enthält), des vorsichtigen Umgangs mit den eigenen Wünschen und Worten (18,30–19,22 LXX; 23,7–15 LXX, vgl. 4,20–6,3 H) sowie des Borgens und Bürgens (29,1–20 LXX, vgl. 8,12 f. H). Auch hinter dem Abschnitt über Frauen 25,13–26,27 LXX (vgl. 7,1–36; 9,1–9 H) könnte ursprünglich ein Lehrzusammenhang stehen.

Fast alle genannten Themen spricht Ben Sira in der Einheit 7,1–36 an. Vorstellbar ist, dass auch diese am Anfang des Weisheitsunterrichts stand. Sie diene womöglich im Anschluss an die Lehre über Elternehrung als Überblick über die verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche, die in den folgenden Einheiten behandelt wurden. Die meisten analysierten Abschnitte können den vier großen thematischen Blöcken aus Sir 7 zugeordnet werden:

### 1) Gott/König/Gemeinde (gesellschaftliche Kontakte)

- Hochmut und Demut (3,17–20; 10,1–11,4; evtl. 3,21–24)
- das Verhalten in der städtischen Gesellschaft unter den besonderen Aspekten Scham (41,16–42,8; 4,20–6,3) und Gefahr (8,1–9,16; 11,10–14,19; 37,7–15; 18,30–19,22 LXX; 23,7–15 LXX)
- Verhaltensregeln für konkrete Situationen und Anlässe: für Mahl- und Trinkgelage (31,12–32,13; 37,27–31), bei Krankheit (38,1–15)

### 2) Freunde/Bekannte (persönliche Kontakte)

- Kommunikationsverhalten (11,7–9)
- Verhaltensregeln für konkrete Situationen und Anlässe: in Trauer (38,16–23), beim Borgen und Bürgen (29,1–20 LXX)

### 3) Familie/Haus

- Kindererziehung (30,1–13 LXX; 42,9–14)
- Umgang mit der (Ehe-)Frau (25,13–26,27 LXX)



- Umgang mit Sklaven (33[30],25 – 32[33 – 40])
  - Verhaltensregeln für konkrete Situationen und Anlässe: Verteilen des Erbes (33[30],20 – 24[28 – 32])
- 4) Priester und Opferkult/Barmherzigkeit
- Armenfürsorge (4,1 – 10)
  - Opferdarbringung (34[31],21 – 35[32],26)
- 5) Evtl. als Abschluss: zur Bedeutung der weisheitlichen Weisung für ein gelingendes Leben (32[35],14 – 33[36],3)

Die Themen und der Umfang des so umrissenen Curriculums unterstützen die hier entwickelte Hypothese, dass im Sirachbuch Unterrichtsmanuskripte überliefert sind. Das Themenspektrum zeigt, dass Ben Sira seinen jugendlichen Zuhörern für jeden Lebensbereich, in dem sie sich künftig zurechtfinden mussten, aus weisheitlicher Perspektive aufzeigte, wie sie sich zu verhalten haben, um zu Erfolg und Ehre zu gelangen.

Eine letzte Beobachtung: Kenntnisse des Griechischen und der paganen Kultur brauchten die Schüler nach Ben Siras Meinung offenbar nicht für ein gelingendes Leben. Diese Themen gehören nicht zu seinen Lehrinhalten – offensichtlich wandte sich der Lehrer mit seinem Unterricht bewusst gegen die hellenistische Schultradition. Eine Ironie des Schicksals wollte, dass sein schriftliches Vermächtnis ausgerechnet in griechischer Sprache größtes Interesse fand, während sein hebräisches Originalwerk nach und nach verloren ging.

## 2.5 Resümee: Konzepte weisheitlichen Lehrens im Sirachbuch – das Erbe eines antiken jüdischen Lehrers

Die Existenz von Schulen im antiken Judäa ist in der Forschung umstritten. Auch zum Unterrichtsgeschehen bei Ben Sira gab es bisher kaum verlässliche Aussagen. Ausgehend von der Hypothese, dass sich Texte des Sirachbuches der Gattung »Unterrichtsmanuskript« zuordnen lassen, habe ich jene hebräischen Sirachtexte untersucht, die eine unterrichtliche Funktion vermuten lassen. Die Ergebnisse bestätigen meine Hypothese in überzufälligem Maße. Über das gesamte Sirachbuch verteilt finden sich Texte der Gattung »Unterrichtsmanuskript«, deren Sprüche Ben Sira seinen jugendlichen Schülern vorgetragen und prosaisch erörtert haben wird, um sie auf ihr Leben in der differenzierten städtischen Gesellschaft vorzubereiten. Die Resultate dieser Untersuchung liefern nicht nur einen konkreten Beitrag zur Diskussion über die Unterrichtsge-

staltung *eines* antiken Lehrers, sondern über die antike jüdische Schule allgemein.

Wie Oda Wischmeyer und James L. Crenshaw betonen, gibt es keine Hinweise auf schriftliche Lernformen in Ben Siras Unterricht.<sup>552</sup> Ein Mitschreiben der Lehre durch die Schüler ist wohl auch rein praktisch unwahrscheinlich<sup>553</sup>, weil nicht davon ausgegangen werden kann, dass jeder von ihnen lesen und schreiben konnte. Die Aufgabe der Schüler bestand im Repetieren der Sprüche.<sup>554</sup> Wenn noch Jahrhunderte später die Schüler der Rabbinen ihren Lernstoff durch lautes Wiederholen verinnerlichten<sup>555</sup>, darf man davon ausgehen, dass diese Form der Stoffaneignung im Kontext einer Lehrtradition steht, zu der auch Ben Sira mit seiner Methodik gehört. Möglicherweise mussten Ben Siras Schüler die Sprüche einer Unterrichtseinheit zu Beginn der nächsten Stunde wiederholen. Die Lehre und der Lehrer, oder anders ausgedrückt: die Weisheit und ihr Mittler, standen in diesem Unterricht im Mittelpunkt. Diese Zentralstellung kam auch räumlich zum Ausdruck, wenn der Unterricht im Privathaus Ben Siras stattgefunden hat (vgl. Sir 6,36).<sup>556</sup> Vorstellbar wäre, dass er seine Lehre im Speise- und Empfangsraum, der auch für Symposien genutzt wurde, vielleicht erhöht auf einem Sessel oder Stuhl (der *שיבה* bzw. *καθέδρα*) sitzend, vorgetragen hat, während die Schüler vor ihrem Lehrer auf Polstern hockten, ihm zuhörten und zu gegebener Zeit nachsprachen.<sup>557</sup>

Eine so vorgestellte Unterrichtspraxis und die Interpretation der analysierten Sirachtexte als ursprüngliche Unterrichtsmanuskripte erklären zwar nicht das Sirachbuch als Ganzes, lösen aber zumindest einige Fragen, die der Sirachbuchforschung bisher Probleme bereiteten. Zum einen erklärt eine solche Lehr-Lern-Praxis, warum uns Interpretation und Übersetzung von vielen Abschnitten des Sirachbuches schwer fallen: Wenn Ben Sira das in diesen Texten zwischen den Zeilen Stehende frei vortrug, haben wir verständlicherweise Mühe, der ursprünglich breit entfaltenen, nun aber auf die Sätze reduzierten Lehre zu folgen. Zudem kann aufgrund der formkritischen Analysen angenommen

552 Wischmeyer 1995, 185; Crenshaw 2006, 28 (s. Kap. 1.1.5).

553 Gegen Ueberschaer 2007, 203; Kaiser 2008, 121 (s. Kap. 1.1.5).

554 Vgl. Ueberschaer 2007, 202 f. (s. Kap. 1.1.5).

555 Safrai 1976, 953; Stemberger 1979, 113 (vgl. Kap. 1.1.4).

556 Dass das Privathaus des Lehrers auch in rabbinischer Zeit als Lehrhaus diente, weist die Inschrift eines Türsturzes des 3. Jahrhunderts nach, in der es heißt: »Dies ist das Lehrhaus (Bet Midrasch) des R. Elieser ha-Qappar« (nach Stemberger 1979, 114).

557 Nach Thiel 2005, 12 und 14, war der Speise- und Empfangsraum, der über den Innenhof betreten und von dort aus mit Tageslicht beleuchtet wurde, meist »mit Klingen, Liegen oder einfachen Polstermatratzen ausgestattet« (mit Hinweis auf Mk 14,15; Lk 22,12). – Laut Safrai 1976, 968, hat auch der rabbinische Lehrer auf einem Polster oder einem Stuhl (einer *καθέδρα*) oder wie seine Schüler auf dem Boden oder auf Matten gesessen (zur *καθέδρα* verweist er auf Mt 23,2).

werden, dass im Laufe der Überlieferung und des Verlustes des ursprünglichen Sitzes im Leben der Sentenzen Sirachverse aus anderen Zusammenhängen in die Unterrichtstexte eindringen und den Ablauf des ursprünglichen Lehrvortrags verdunkelten. Auffällig ist, dass vor allem am Anfang des Sirachbuches Manuskripte aus dem Unterricht Ben Siras vorzuliegen scheinen; danach dominieren Lehrgedichte und andere Textformen.

Vermutlich wurden die aus unterschiedlichsten Verwendungszusammenhängen stammenden Texte Ben Siras für die Komposition des Buches neu zusammengestellt, und zwar z. B. so, dass vorliegende Texteinheiten mit thematisch passenden Einzelversen oder ganzen Verskomplexen »aufgefüllt« wurden (vgl. 41,19b.21b.22c/d; 42,5.7; 3,16; 10,1–11,6; 11,10–14,19; 31[34],12–32[35],13). Teile der zugrundeliegenden Texteinheiten dürften in diesem Redaktionsprozess verlorengegangen sein (vgl. die fragmentarisch erhaltenen Unterrichtsmanuskripte in 3,17–20; 11,7–9). Vielleicht wurden ursprüngliche Unterrichtsmanuskripte so überarbeitet, dass sie eine Lehrgedichtform erhielten, die für die Leser des Buches ohne weiteres verständlich war (vgl. 33,20–24.25–32 [G: 30,28–32.33–40]; 38,1–15.16–23). Ferner ist damit zu rechnen, dass auf die Redaktion des Sirachbuches eine die schriftliche Überlieferung begleitende mündliche Tradition eingewirkt hat: Ursprünglich nur mündlich weitergegebene Sirachverse wurden in den schriftlich fixierten Text eingetragen. Der altlateinische Text in der *Vetus Latina*, der deutlich umfangreicher ist als H, G und S, belegt, dass sich die nachträgliche Auffüllung des schriftlichen Sirachtextes über Jahrhunderte hinzog, ohne dass wir recht nachvollziehen können, woher dieses zusätzliche Spruchgut stammt. Die Frage, wer die Zusammenstellung des hebräischen Sirachbuches vornahm (Familienmitglieder, Schüler?), bleibt ungeklärt. Unwahrscheinlich ist nur, dass der Weise Ben Sira dieses weithin konzeptionslose Buch selbst hergestellt hat.<sup>558</sup>

Auch nach der Publikation des hebräischen Sirachbuches wurden Sirachsentenzen mündlich weitergegeben und gesammelt. Aus solchen Sammlungen von Einzelworten (oft nur Dubletten zu bereits schriftlich fixierten Versen) speisen sich viele Textvarianten, die später z. B. in 31(34),12–32(35),13; 32(35),14–33(36),3 eingetragen wurden. Die an diesen Stellen umfangreichen Handschriften B, E und F bieten nicht den Umfang des Ausgangstextes, sondern reflektieren verschiedene Überlieferungen desselben Stoffes, die nachträglich kombiniert worden sind.

Die Analyse von 31(34),12–32(35),13 hat gezeigt, dass das antike Sirachbuch

558 Fraglich bleibt die Interpretation von Sir 39,32: »Deshalb habe ich von Anfang an mich (der Weisheit?) zur Verfügung gestellt und habe (auf sie) Acht gegeben und in einem Buch habe ich (sie) niedergelegt.« Zwar rekurriert Ben Sira hier auf ein existierendes Buch, doch könnte damit nur ein Teil des heute vorliegenden Sirachbuches gemeint sein.

schwerlich als Lehrbuch Verwendung gefunden hat, weil die darin enthaltenen Texte als Lehrstoff ungeeignet sind (Lehrtexte lassen sich nur in einer *Vorstufe* von 31[34],12 – 32[35],13 erkennen). Das Buch fand eher als erbauliches Florilegium weisheitlicher Sentenzen und Textkompositionen Verwendung, wie besonders HS C mit ihrer Neuordnung des Spruchgutes dokumentiert.

Ungeklärt bleibt, wie viel Ben Sira von seinem Lehrmaterial selbst gedichtet und was er von anderen übernommen hat.<sup>559</sup> Dicherlich griff er ältere Traditionen auf (mitunter Lehren seines eigenen Lehrers: vgl. Sir 51,16 f.), stellte daraus aber ein neues Lehrprogramm zusammen. Desweiteren bleibt offen, ob er mehr als das (in Umrissen) rekonstruierbare Material in seinem Unterricht verwendet hat und wo die übrigen Gattungen des Sirachbuches ihren Sitz im Leben hatten: Wahrscheinlich gab es neben dem Weisheitsunterricht etliche andere Anlässe, bei denen Ben Sira seine Poesie vortrug; er selbst spricht von einem Auftreten vor Fürsten und Mächtigen (Sir 33[36],19[27]). Hatte er Ehrenämter inne – etwa als Richter im Gericht<sup>560</sup> oder als Ratgeber in der provinziellen Verwaltung und in der Volksversammlung<sup>561</sup>? Zu fragen ist nicht zuletzt, ob er neben seinem Lehrbetrieb weiteren Beschäftigungen nachgehen musste, um seinen Lebensunterhalt zu bestreiten.<sup>562</sup> Hierüber gibt das Sirachbuch leider keinerlei Auskunft, da sein weiser Urheber entsprechend der biblischen Tradition ganz hinter seinen Texten zurücktritt.

Die priesterliche Torah spielt in Ben Siras Lehre interessanterweise keine Rolle, so sehr der Weise den Kult auch schätzt (vgl. nur das Hohepriesterlob). Zwar werden einige gesetzliche Bestimmungen, z. B. in der Lehre über Opferdarbringung (34[31],21 – 35[32],26), vorausgesetzt, doch geht Ben Sira nirgends erklärend auf sie ein oder lehrt selbst priesterliche Torah. *Sie* scheint für seine Lehre nicht maßgeblich zu sein. Sein Zugang zu einem Leben in Gottesvertrauen ist die göttliche Weisheit, die weisheitliche Torah, die den alltäglichen Umgang der Menschen bestimmen soll.<sup>563</sup>

559 Vgl. Kaiser 2000, 85.

560 So Kaiser a. a. O., 82.

561 So Ueberschaer 2007, 397; vgl. 371 – 388.

562 Eine umfangreiche Berufstätigkeit Ben Siras neben seiner Studien- und Lehrtätigkeit widerspricht zumindest der für diese Arbeitsfelder notwendigen Muße (vgl. Sir 38 f.). Zur Bezahlung seiner Lehrtätigkeit s. Anm. 394.

563 Damit ist etlichen Forschern zu widersprechen; genannt seien exemplarisch Carr, 2005, 210, welcher die Torah als »the foundation on which Ben Sira himself builds« versteht, und Ebner 2001, 111, der meint, der Weisheitslehrer verfolge »als Grundoption: gemäß der Tora zu leben«; vgl. Ego 2009, 213 (mit – m. E. nicht gerechtfertigtem – Hinweis auf Sir 21,11; 28,7): »Das Lernen [bei Ben Sira] zielt letztendlich auf eine Befähigung zum Tun der Tora«.

---

### 3. Zur Relevanz der Konzepte weisheitlichen Lehrens im Sirachbuch für heutiges Lernen im Religionsunterricht

Wenn heutige Pädagogik mit Gewinn aus dem Potential ihrer Geschichte schöpft – die Religionspädagogik tut dies vielfach in kritischer Auseinandersetzung mit ihren Konzeptionen seit 1900 –, dann sollte auch erwogen werden, ob sie von Inhalten und Formen des antiken weisheitlichen Unterrichts profitieren kann. Ein Argument dafür könnte sein, dass Weisheit seit drei Jahrzehnten ein aktuelles Thema der US-amerikanischen Psychologie ist: Seit den 1980er Jahren werden in der dortigen psychologischen Forschung vermehrt Theorien darüber aufgestellt, was Weisheit ist, wie sie sich entwickelt, und wie sie gemessen werden kann.<sup>564</sup> Eine einheitliche Definition von »Weisheit« liegt ihnen nicht zugrunde, jedoch scheint für alle die Unterscheidung zwischen »knowing-how« und »knowing-that« ausschlaggebend: Wenngleich zur Weisheit Faktenwissen gehört, erschöpft sie sich nicht darin, sondern findet ihren Ausdruck in einem praktischen Wissen, »a form of knowing how to live«.<sup>565</sup> Dieses Weisheitsverständnis steht, ohne dass dies in der US-amerikanischen Forschung reflektiert wird, dem antik-jüdischen erstaunlich nahe.

Robert J. Sternberg, wohl der einflussreichste Vertreter der US-amerikanischen Weisheitsforschung, betont die Wichtigkeit, die Weisheit von Kindern im Kontext Schule zu entwickeln. Ziel schulischer Lehr-Lern-Prozesse könne nicht eine bloße Wissensvermittlung sein, denn Wissen allein garantiere nicht Zufriedenheit und Glück. Um solche Lebensziele zu verwirklichen, sei Weisheit wichtig, denn sie helfe, angemessene Entscheidungen zu treffen, von denen zugleich die Gemeinschaft profitiert. Für unweise Entscheidungen von Erwachsenen ist Sternberg zufolge auch Schule verantwortlich, wenn sie die Heranwachsenden nicht gewissenhaft auf solche Entscheidungen vorbereitet.<sup>566</sup>

Wie weise Entscheidungen getroffen werden, beschreibt Sternberg in seiner »balance theory«. Um das Gemeinwohl, nach dem Weisheit strebt, zu erreichen,

---

564 Aktuelle Beiträge hierzu in Sternberg/Jordan (Hg.) 2005.

565 Kuppermann 2005, 246 f.; Zitat: 249.

566 Sternberg 2001, 227 f. und 237; ähnlich Sternberg/Jarvin/Grigorenko 2009, 105.

bedürfe es zunächst eines Ausbalancierens der eigenen Interessen, der Interessen anderer und weiterer Aspekte der Lebensumwelt (z. B. des Wohles der Stadt oder des Landes). Sodann gelte es, Handlungsalternativen abzuwägen: Passt man sich selbst oder andere an ein bestehendes Umfeld an (*adaptation*), verändert man das Umfeld, um es für sich und andere komfortabler zu machen (*shaping*), oder wählt man ein neues Umfeld (*selection*; indem man z. B. eine Arbeit oder Ehegemeinschaft aufgibt)? Das angemessene Ausbalancieren der Interessen und eine angemessene Reaktion auf die Umgebung hängen ebenso wie die Charakterisierung des Gemeinwohls von Werthaltungen ab.<sup>567</sup>

Um weisheitliches Denken zu fördern, sollen Schülerinnen und Schüler laut Sternberg im gesamten Unterricht (nicht nur in einzelnen Fächern) angeleitet werden, ihre eigenen Interessen und die anderer zu erkennen und auszubalancieren. Sie sollen in das Abwägen von *adaptation*, *shaping* und *selection* eingeübt und ermutigt werden, ihre Werte zu durchdenken, damit sie lernen, das Gemeinwohl zu suchen und durchzusetzen.<sup>568</sup>

In seinem 2009 mit Linda Jarvin und Elena L. Grigorenko herausgegebenen Lehrerhandbuch »Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success« legt Sternberg vor allem Wert auf praktische Übungen: »teaching for wisdom« meine nicht, Schülerinnen und Schülern über Weisheit zu berichten oder ihnen eine Liste von weisem bzw. unweisem Verhalten vorzulegen. Kinder und Jugendliche sollen vielmehr angeleitet werden, selbst weise Entscheidungen zu treffen.<sup>569</sup> Hierfür bedürfe es der Förderung dreier »wisdom-based thinking skills«: »(1) thinking reflectively, (2) thinking dialogically, and (3) thinking dialectically.«<sup>570</sup> Gemeint ist damit Folgendes: 1. Um Schülerinnen und Schüler in der Reflexion ihrer Gedanken und Überzeugungen zu fördern, könne der Lehrer sie anleiten, ihre eigenen Werte zu erkunden und auszugestalten. 2. Beim dialogischen Denken gehe es darum, ein Problem aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, um für alle Beteiligten die bestmögliche Lösung zu finden. Indem z. B. literarische Texte im Unterricht nicht nur auf dem Hintergrund heutiger Vorstellungen (z. B. des Frauenbildes), sondern in ihrem historischen Kontext gelesen werden, können Schülerinnen und Schüler lernen, sich

567 Sternberg 2001, 231.

568 A.a.O., 238.

569 Sternberg/Jarvin/Grigorenko 2009, 106. Nur in einem Unterrichtsvorschlag des Buches wird »Weisheit« explizit zum Thema gemacht. Im Unterrichtsmaterial (a. a. O., 138; Tabelle 56) wird definiert, was es heißt, weise zu sein: »To be wise is to: Apply your intelligence, creativity, and knowledge toward the achievement of a common good. Consider your own point of view and interests as well as the point of view and interests of people around you and of your community as a whole. Take into account short- as well as long-term consequences of your actions. Engage in reflective, dialectical, and dialogical thinking.« Wie das Material im Unterricht gehandhabt werden soll, wird nicht ersichtlich.

570 A.a.O., 106.

in die Lage anderer Menschen hineinzusetzen. 3. Dialektisches Denken schließlich hebt ab auf die Synthetisierung zweier gegensätzlicher Perspektiven: Zuerst wird die eine, dann die andere Perspektive eingenommen (These und Antithese), um daraufhin eine Synthese der beiden einander ausschließenden Standpunkte zu formulieren. Besonders im Geschichtsunterricht könne dialektisches Denken mithilfe von Quellenarbeit gefördert und von Schülerinnen und Schülern erkannt werden, dass eine Frage von unterschiedlichen Menschen und zu unterschiedlichen Zeiten auf unterschiedliche Weise beantwortet werden kann.<sup>571</sup>

Beim Erwerb der »thinking skills« betonen Sternberg/Jarvin/Grigorenko die Relevanz des Vorbildlernens: Zum einen nehme die Lehrperson eine wichtige Rolle ein, zum anderen könne aber auch von der in Literatur und Philosophie überlieferten Weisheit gelernt werden, wenn Schülerinnen und Schüler sie diskutieren und in Bezug zu ihrem eigenen Leben und zum Leben anderer setzen.<sup>572</sup>

Angesichts der hohen Bedeutung, die Sternberg und andere einem weisheitlichen Lernen für die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern beimessen, ist zu prüfen, ob solche Forschungsimpulse für die gegenwärtige Theologie bzw. Religionspädagogik fruchtbar gemacht werden können. Konkret ist z. B. zu fragen, ob die jüdisch-christliche Weisheitstradition (exemplarisch die Weisheit Ben Siras) Vorbildcharakter im Sinne Sternbergs besitzt.

### 3.1 Zwei aktuelle bibeldidaktische Ansätze

Dass die weit über die antike Zeit hinaus geübten autoritären Lehrmethoden nach der geistesgeschichtlichen Wende durch die europäische Aufklärung und speziell nach den gesellschaftlichen und damit verbundenen pädagogischen Umbrüchen der 1960er Jahre in Westdeutschland ausgedient haben, bedarf keiner Diskussion. Das Gute kann nicht mehr diktiert, sondern muss gemeinsam, von und mit Schülerinnen und Schülern, eingesehen und erfahren werden. Mittels »einer unterrichtlichen *Gesprächskultur*, in der unterschiedliche Positionen wahrgenommen, reflektiert und respektiert werden«, hat Religionsunterricht auf eine generelle »Offenheit der Lernprozesse zu achten«.<sup>573</sup> Während

---

571 A.a.O., 106–110.

572 A.a.O., 112 f. und (zum Lehrer als Vorbild) 125.

573 Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh 1994. Einsehbar unter: [http://www.ekd.de/download/identitaet\\_und\\_verstaendigung\\_neu.pdf](http://www.ekd.de/download/identitaet_und_verstaendigung_neu.pdf), letzter Zugriff: 27.01.2012, 25. Kursivschrift im Original. Vgl. Nipkow, Karl Ernst: Moralerziehung als Interesse des Pädagogen. In: Auer,

die Religionspädagogik der 1970er Jahre in der Konzeption der Problemorientierung ihren Fokus auf die Kategorien Schüler und Gesellschaft legte, kam im Rahmen der Erfahrungs- und Wahrnehmungsorientierung der 1980er/1990er Jahre eine Kategorie (wieder) hinzu, an der sich Religionsunterricht orientieren sollte: die (biblische und theologische) Tradition.<sup>574</sup>

Die Verschränkung der Bezugsgrößen »Subjekt, Tradition und Gesellschaft« »zielt darauf ab, die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in der gesellschaftlichen Situation so auf die Erfahrungen, die sich in der biblischen Tradition niedergeschlagen haben, zu beziehen, dass neue Erfahrungen mit dieser Erfahrung möglich werden.«<sup>575</sup> Schülerinnen und Schüler werden als selbsttätige, aktive Konstrukteure ihrer Wirklichkeit verstanden, die sich Religion eigenständig und individuell aneignen. Mit diesem Verständnis der Lernenden werden die Lehrenden zu Moderatoren, Regisseuren und Mitspielern religiöser Lernprozesse, welche geprägt sein sollen von einem »Lernen mit Kopf, Hand und Herz«.<sup>576</sup> Der Ausgangspunkt beim Subjekt führt dazu, dass Religionsunterricht nicht mehr Ort der Vermittlung vorgefertigter Antworten durch die Lehrperson ist, sondern Ort des gemeinsamen Suchens und Fragenlernens.

Im Zuge der (Re-)Integration der biblischen Tradition in den Religionsunterricht entwickelte der Religionspädagoge Ingo Baldermann (\*1929) einen Ansatz des Emotionalen Lernens an den Psalmen. Der Religionspädagoge Rainer Oberthür (\*1961) setzte bei den Kindern und ihren »großen Fragen« an und konzipierte das religionspädagogische Modell »Philosophieren mit Kindern im Religionsunterricht« mit. Beide Ansätze beziehen sich auf die Grundschularbeit. Sie sollen im Folgenden vorgestellt werden, um daraufhin Überlegungen anzustellen, ob sie in Richtung ethischer Kompetenzen bzw. Handlungsoptionen erweitert werden können und welche Anregungen Ben Siras weisheitliches Spruchgut für eine solche Erweiterung bietet.

### 3.1.1 Baldermann: Emotionales Lernen

Zunächst seien die Grundzüge von Baldermanns Didaktik dargestellt: ihr Ausgangspunkt bei den Kindern und der Bibel (1) sowie die dialogische Herange-

Alfons/Biesinger, Albert/Gutschera, Herbert (Hg.): *Moralerziehung im Religionsunterricht*. Freiburg/Basel/Wien: Herder, 1975, 11 – 24, bes. 14 f.

574 Einen Überblick über die religionspädagogischen Konzeptionen von 1900 bis 1990 geben Schulte/Wiedenroth-Gabler 2003, 49 – 75.

575 A.a.O., 68. Zum zentralen Begriff des »Symbols« innerhalb der Leitkategorie »Erfahrung« s. die Dissertation von Wiedenroth-Gabler, Ingrid: *Religionspädagogische Konzeptentwicklung zwischen Integration und Pluralität. Exemplarische Untersuchungen zu Peters Biehls Ansatz (Religionspädagogische Kontexte und Konzepte 8)*. Münster: Lit, 2003.

576 Schulte/Wiedenroth-Gabler 2003, 67.



hensweise an biblische Texte (2). Seine Unterrichtserfahrungen mit den Psalmen stellt Baldermann in »Wer hört mein Weinen?« und »Einführung in die biblische Didaktik«<sup>577</sup> dar. Sie und die vorausgehenden didaktisch-theologischen Erwägungen werden unter (3) und (4) nachgezeichnet. Es folgt eine kurze Übersicht über weitere Themen in Baldermanns Didaktik (5).

*(1) Der Ausgangspunkt: Kindern einen eigenen Zugang zur Bibel erschließen*

Aufgrund seiner unterrichtspraktischen Erfahrungen in den 1970er Jahren, die ihn zu der Feststellung führten, dass die unterrichtlichen Ergebnisse einer exegetischen und hermeneutischen Herangehensweise an biblische Texte »deprimierend abstrakt und allgemein und der Welt der Kinder so fern« seien, suchte Baldermann nach neuen Möglichkeiten, Schülerinnen und Schülern die Bibel »zuzumuten«.<sup>578</sup> Nachrichten über verhungerte Kinder, Ölpest und sterbende Wälder prägten damals die Stimmung auch der Kinder. Baldermann fielen, so schreibt er, in schlaflosen Stunden Psalmworte, Worte der Urgeschichte oder der Bergpredigt ein, die ihn trösteten und seine Ängste bändigten und veränderten. Um seinem Unterricht einen Sinn zu verleihen, müssten solche Bibelworte genauso direkt zu den Kindern sprechen wie zu ihm selbst.<sup>579</sup> Denn wesentlich, so sagte er 1999 in einem Interview, sei im Unterricht »[d]ie Konzentration auf das Notwendige, auf das für diese Generation wirklich Lebensnotwendige«.<sup>580</sup> Die gegenwärtige Generation aber sei bedroht von einer großen Hoffnungslosigkeit.<sup>581</sup> Diese beschreibt Baldermann wie folgt:

»Die politische und gesellschaftliche Entwicklung hat mit dem Beginn der 80er Jahre eine Schwelle überschritten, diesseits derer sich nun auch öffentlich überall die Angst vor einer Zerstörung der Grundlagen menschlichen Lebens äußert. Über die Berechtigung dieser Angst läßt sich nicht mehr diskutieren; sie ist allzu offenkundig. Militärtechnisch und ökologisch, nuklear und chemisch, aber auch in der wachsenden Entsolidarisierung von Reich und Arm wird der Untergang greifbar. Auch die Kinder kennen diese Angst mittlerweile sehr genau. Sie ist so umfassend, daß sie nicht mehr die Fähigkeit zum Widerstand provoziert, sondern nur noch Lähmung bewirkt – wenn nicht etwas Neues hinzukommt: Perspektiven einer Hoffnung, die dieser Angst standzuhalten vermögen und dem Widerstand Sinn verleihen.«<sup>582</sup>

Um solche Perspektiven zu entwickeln, sehe er »keinen anderen Weg, der so elementar und dabei so anspruchsvoll, so persönlich und zugleich so politisch,

577 Die »Einführung in die biblische Didaktik« erschien zuerst 1996. Im Folgenden beziehe ich mich auf die 3. Auflage von 2007.

578 Baldermann 2007, 24 f.

579 A.a.O., 25 f.

580 Baldermann 1999, 134; vgl. dens. 2007, 13.

581 Baldermann 1999, 134.

582 Baldermann 1986, 44; vgl. dens. 2007, 10.

so tröstlich und dadurch so aktivierend wäre wie der der Bibel«. Denn ganz realistisch nehme sie das Elend des Armen wahr und benenne Ungerechtigkeit. Indem Schmerz und Verzweiflung nicht ausgeblendet oder »religiös überspielt«, sondern zur Sprache gebracht werden, kann man die Kostbarkeit des Lebens erkennen und preisen.<sup>583</sup> Insofern gehöre die Art des biblischen Umgangs mit Angst und Tod unweigerlich zu einer Aneignung der biblischen Sprache der Hoffnung dazu. Doch blenden wir laut Baldermann in der heutigen Gesellschaft beängstigende und bedrohliche Erfahrungen oft aus, finden keine Sprache für sie. Hier könne die Sprache der Psalmen helfen.<sup>584</sup> Sie hält Baldermann für »die Basistexte« biblischer Hoffnungssprache – aus mehreren Gründen: Sie begleiten ihn persönlich und verleihen ihm Sprache, wenn die eigene ihm versagt; die Sprache der Evangelien ist von ihnen geprägt; nirgends sonst in der Bibel wird in so elementarer Weise von Gott geredet.<sup>585</sup>

### *(2) Dialogisches Lernen mit der Bibel*

In der Tradition der Reformatoren geht Baldermann von der »Klarheit der Schrift« aus<sup>586</sup>: Die biblischen Texte reden direkt zum Leser und ziehen ihn in ein Gespräch. Im Umgang mit der Bibel könne es nicht darum gehen, einen Bibeltext entsprechend der historisch-kritischen Methode als zu analysierendes Objekt wahrzunehmen. Dies mache ein Gespräch mit den tradierten Erfahrungen unmöglich. Vielmehr sei der Text als »ein didaktisches Subjekt« zu sehen, mit dem sich ein dialogischer Lernprozess ereignen kann.<sup>587</sup>

Der dialogische Umgang mit Bibeltexten entspreche ihrer eigenen didaktischen Absicht: Aufgeschrieben und gesammelt wurden sie, um nachfolgende Generationen an ihren Erfahrungen teilhaben zu lassen.<sup>588</sup> Im Dialog mit den biblischen Texten und ihren Erfahrungen kann der Leser lernen, seine Erfahrungen und Fragen neu zu deuten – nicht indem er eine fremde Meinung übernehmen muss, sondern indem er im Dialog die Mündigkeit erhalte, selbst zu urteilen.<sup>589</sup> Der Lehrende hat in diesen Lernprozessen nicht mehr die Aufgabe, Glaubenswahrheiten zu vermitteln, sondern Begegnungen zwischen den Kindern und Bibelworten anzubahnen.<sup>590</sup>

583 Baldermann 2007, 11 – 15; beide Zitate: 14 f.

584 A.a.O., 20.

585 Baldermann 1986, 10.

586 Baldermann 2007, 6 und 8.

587 A.a.O., 1 und 3; vgl. dens. 1993, 25 – 27.

588 Baldermann 2007, 3.

589 A.a.O., 5; ders. 1993, 24 f.

590 Baldermann 2007, 9.

(3) *Emotionales Lernen mit den Psalmen: Die Sprache der Angst, des Vertrauens und der Freude*

Emotionale Erziehung muss, so Baldermann, »dazu befähigen, der Übermacht der Angst Widerstand entgegenzusetzen«. <sup>591</sup> Hierzu bedürfe es einer Versprachlichung von Emotionen, eines »Gesprächs mit der eigenen Seele«. <sup>592</sup>

Beim Empfinden großer Angst oder großer Freude sind wir nach Baldermann oft sprachlos im wahrsten Sinne des Wortes: Uns fehlt die Sprache, Angst und Freude zu artikulieren. Weil die Psalmen »unmittelbar aus den Erfahrungen heraus sprechen«, die hinter Gefühlen wie Angst, Trost, Freude und Dank stehen, gilt ihre Sprache Baldermann als die elementare Form theologischen Redens. <sup>593</sup> Sie wurden aufgeschrieben nicht als Zeugnisse einzelner Frommer, sondern vor allem damit auch andere ihre Angst in Sprache fassen können. Trotz ihrer Konkretheit sind die Psalmen mit ihren Bildern offen für vergleichbare Erfahrungen <sup>594</sup>, auch für Erfahrungen von Kindern:

»Die Psalmen sind voll von Worten, die Kinder sich direkt aneignen können. Das gilt vor allem von den Worten der Angst in den sogenannten Klagepsalmen« <sup>595</sup>,

zum Beispiel:

Ich versinke in tiefem Schlamm. (Ps 69,3)

Ich habe mich müde geschrien. (69,4)

Alle, die mich sehen, verspotten mich. (22,8) <sup>596</sup>

Die Angst des Beters wird in den Psalmworten »in ganz elementaren, sehr eindringlichen Bildern entfaltet«: in Bildern des Versinkens und des Verschlungenwerdens, der Wehrlosigkeit gegenüber einer Bedrohung, der völligen Erschöpfung, des Verdurstens und Verdorrens, des Versiegens der Lebenskräfte, des Falls in die Tiefe. <sup>597</sup> All diese Bilder sind laut Baldermann »die zeitlosen Bilder unserer Angstträume« und schon Kindern <sup>598</sup> aus diesen bekannt. <sup>599</sup> Für

591 Baldermann 1986, 44.

592 A.a.O., 51.

593 Baldermann 1993, 32 f.

594 Baldermann 1986, 17 f.; ders. 1993, 44; ders. 2007, 32. Deshalb sei die klassische historisch-kritische Frage nach der »Situation des Beters« auch unangemessen: Baldermann 1986, 17 f.; ders. 2007, 32.

595 Baldermann 1986, 26.

596 Beispiele aus Baldermann 2007, 26. Da die ursprünglichen Einheiten des Psalters die einzelnen Bilder der Angst und Worte des Vertrauens sind, ist es laut Baldermann gerechtfertigt, einzelne Psalmworte aus den Einzelsalmen herauszugreifen: Baldermann 1986, 16 f.

597 Baldermann 1993, 43.

598 Baldermann 2007, 30.

599 Baldermann 1993, 43; vgl. dens. 1986, 15.

unsere Ängste und auch andere Emotionen haben wir ihm zufolge keine ähnlich präzise Sprachmöglichkeit als die solcher Metaphern; mit ihnen kann zuvor Unsagbares ausgesprochen und dadurch neue Erfahrungen erschlossen werden.<sup>600</sup>

Mithilfe der Psalmen kann die Angst beim Namen genannt und damit fassbar werden. Sie bleibt nicht diffus und gestaltlos, sondern findet zu einer Sprache. Dabei handelt es sich bei dieser Versprachlichung der Gefühle nicht nur um Ausdrucksmöglichkeiten für die Angst. Die Psalmworte sind keine wehrlosen Angst-Worte, keine Zustandsbeschreibung oder »Sprache larmoyanten Selbstmitleids«, sondern klagende Worte, Hilferufe um Befreiung, und damit schon selbst Widerstand gegen die Angst. Zudem wendet sich die Klage an einen Adressaten: Gott.<sup>601</sup> Sie ist dadurch eingebunden »in einen größeren Zusammenhang der Hoffnung«: »sie kommt von einer besonderen Gotteserfahrung her und streckt sich nach einer neuen Gotteserfahrung aus«.<sup>602</sup> Die Angst in Worte zu fassen ist der erste Schritt, sie zu überwinden.<sup>603</sup>

Der Angst werden in den Psalmen Namen und Sätze des Vertrauens entgegengesetzt, die von der erfahrenen Verlässlichkeit und Güte Gottes sprechen.<sup>604</sup> Dies sind einfache Anreden:

Du bist mein Helfer. (Ps 63,8)

Du bist meine Zuversicht. (61,4)

Du bist mein Schild, meine Ehre. (3,4)

Mein Fels, meine Burg, mein Retter (18,3)

Du bist mein Schirm. (32,7)<sup>605</sup>

oder (hebräische) Partizipialkonstruktionen, die im Deutschen relativisch wiederzugeben sind: »Gott ist der, der *mein Weinen hört* (6,9), der *mein Elend ansieht* (31,8), der *mich tröstet in Angst* (4,2), der *mich festhält* (3,6; 73,23).« Allem voran steht aber die im Gottesnamen Jhwh implizite Verheißung: »Ich bin da« (Ex 3,14; Martin Buber). Sie ist laut Baldermann »der Inbegriff und Grund allen Trostes«, während die vielen anderen Namen des Vertrauens diesen einen Namen durch die unterschiedlichsten Angst-Erfahrungen konjugieren.<sup>606</sup>

Das Vertrauen in Gott ist es, das dem Beter überhaupt erst »den Mund öffnet« und die Klage ermöglicht. Erst auf dem Hintergrund der Worte des Vertrauens

600 Baldermann 1986, 15; ders. 2007, 56.

601 Baldermann 2007, 34 f. (dort das Zitat); ders. 1993, 44 f.; ders. 1986, 13.

602 Beide Zitate: Baldermann 2007, 37.

603 A.a.O., 32.

604 Baldermann 1986, 69; ders. 2007, 38.

605 Beispiele aus Baldermann 1986, 62.

606 A.a.O., 64 f. (Hervorhebungen des Zitats im Original in Kapitälchen); vgl. dens. 2007, 37 f.

werden jene der Klage verständlich.<sup>607</sup> Dennoch können die in den Psalmen vorausgehende Hoffnung und das der Klage vorausgehende Vertrauen nach Baldermann ohne den Einstieg über die Sprache der Angst für Kinder nicht greifbar werden. Erst in Gegenüberstellung mit den Worten der Angst beginnen die Vertrauensworte »wirklich zu leuchten«, gewinnen ihr emotionales Gewicht.<sup>608</sup>

Baldermann ist nicht nur wichtig, dass Kinder in ihrer Angst nicht sprachlos bleiben, sondern auch in ihrer Freude: »ebenso wie die Angst bedarf die Freude der Sprache, wenn man nicht daran ersticken soll«<sup>609</sup>, und wenn diese Freude auch in depressiven Zeiten der Traurigkeit und Angst Widerstand entgegenzusetzen können soll.<sup>610</sup> Hier bieten die Psalmen laut Baldermann eine andere elementare Sprache: die Sprache der Freude und des Lobes. Ebenso wie die Sprache der Angst verlangt auch jene nach einem Adressaten.<sup>611</sup> Hierin liegt nach Baldermann die »besondere didaktische Stärke der Psalmen« im Allgemeinen: Sie reden nicht nur *über* Gott, sondern *mit* ihm.<sup>612</sup> Die Unterrichtenden müssen keinen Gottesbeweis führen oder über die distanzierte Frage diskutieren, »ob es Gott gibt« oder nicht. Kinder können bei der Arbeit mit den Psalmen vielmehr selbst entdecken, »was es für einen Unterschied macht, ob ich meine Angst und Freude in einem Dialog aussprechen kann oder nicht«, und »sie können die Sinne öffnen für die Erfahrung, daß aus meiner Angst und aus meiner Freude etwas anderes wird, wenn ich sie in diesen Dialog einbringe«.<sup>613</sup> Ob Gott mich wirklich hört und rettet, bleibe bis zuletzt eine Frage des Glaubens.<sup>614</sup>

#### (4) Einblicke in die Unterrichtspraxis

In der Arbeit mit Psalmen gibt Baldermann den Kindern ein Psalmwort vor, zu dem sie ihre Gedanken äußern. Die Kinder versuchen dabei, aus ihren Erfahrungen heraus einen Zugang zu dem Psalmwort zu finden. Indem sie ihre Erfahrungen in den Beter des Psalmwortes hineinprojizieren, können sie von sich selbst sprechen und dies zugleich hinter der Rede in dritter Person verbergen.<sup>615</sup>

Damit Kindern die Psalmworte nicht nur im Unterricht gegenwärtig sind, sondern ihnen auch in Situationen der Angst einfallen, müssen sie sich ihnen

607 Baldermann 1986, 77.

608 A.a.O., 80–82, Zitat: 74; ders. 2007, 38 f.

609 Baldermann 1993, 47.

610 Baldermann 1986, 118.

611 Baldermann 2007, 52.

612 A.a.O., 63.

613 A.a.O., 40.

614 Auch in der Bibel werde diese Gewissheit immer wieder in Frage gestellt: ebd.

615 Baldermann 1986, 12; ders. 2007, 27.

eingepägt haben. Hierzu verwendet Baldermann Wortkarten, auf denen einzelne (bekannte und noch unbekannt) Sätze der Psalmen stehen. Aus ihnen wählen die Kinder nacheinander Karten aus, lesen sie vor und sagen, was sie mit dem Wort verbinden. Dadurch können sich die Psalmworte, so Baldermann, gut einprägen. Zudem bestehe mit den Wortkarten die Möglichkeit, auf diese Weise neue Psalmworte einzuführen, Psalmworte einander oder Bildern oder Geschichten zuzuordnen. Dies intensiviere das Verstehen der Kinder erneut.<sup>616</sup>

Das assoziierende Gespräch, die laut Baldermann wichtigste Arbeitsform für diesen Umgang mit Psalmen<sup>617</sup>, könne sinnvoll ergänzt werden durch das Malen eines Bildes zu einem Psalmwort, durch das Darstellen eines Psalmwortes in einer Pantomime oder einem Standbild oder durch seine musikalische Interpretation, z. B. mit selbsthergestellten Instrumenten. Aus diesen nonverbalen Gestaltungsmöglichkeiten ergeben sich neue Gesprächsanlässe.<sup>618</sup>

Im Rahmen des Erlernens der Sprache des Lobes müssen Kinder laut Baldermann erst einmal sensibel werden für die Wahrnehmung der Schönheit und Kostbarkeit des Lebens, um sich dann darüber freuen und diese Freude schließlich in die Sprache des Lobes fassen zu können.<sup>619</sup> Hierfür biete es sich an, mit den Kindern in die Natur zu gehen. Sie können sich z. B. in einen Baum hineinfühlen und darüber selbst einen Psalm schreiben. Außerdem können (eigene und biblische) Lobpsalmen gesungen, getanzt und mit einfachen Instrumenten verklanglicht werden.<sup>620</sup>

##### *(5) Die Relevanz der Psalmendidaktik für weitere Themen*

Nicht nur in den Psalmen entdeckt Baldermann eine Sprache der Emotionen. Auch bei den Propheten begegne die Sprache der Verzweiflung, des Zornes aufgrund erlittener Ungerechtigkeit, und auch eine Sprache der Hoffnung. Dort finden sich »Worte, bei denen wir plötzlich Boden unter den Füßen und uns selbst wiederfinden«.<sup>621</sup>

In den 1990er Jahren schrieb Baldermann seine Psalmendidaktik fort und wies in seiner »Einführung« u. a. auf die paradigmatische Bedeutung der Psalmen für die Erschließung von Wundergeschichten und Prophetenworten hin. Zu beiden Traditionen könne die vorausgegangene Arbeit an den Psalmen Brücken schlagen:

Mithilfe der Sprache der Psalmen finden Kinder einen neuen Zugang zu Wundergeschichten, indem sie z. B. dem Gelähmten aus Mk 2 Klageworte aus

616 Baldermann 2007, 44–46 (Zitat: 44 f.).

617 A.a.O., 41.

618 A.a.O., 48–52; vgl. dens. 1986, 32–35 und 39–42.

619 Baldermann 1986, 91.

620 Baldermann 2007, 54–63.

621 Baldermann 1993, 12 f.

den Psalmen in den Mund legen – so sei in der Geschichte plötzlich »Gott mit im Spiel«. Identifikationen der Kinder mit den Blinden, Gelähmten oder Besessenen der Wundergeschichten seien schwierig, weil sie diese nicht *sind*, doch gerade dies eröffne die Möglichkeit, dass sie sich in den unterschiedlichen Rollen der Geschichte wiederfinden: Sie sind nicht nur der Gelähmte, sondern finden sich auch in den Freunden wieder, die ihn tragen, und auch in Jesus: in seiner Hoffnung, seinem Zorn, Mitleid und seinem Wunsch zu helfen. Mit den Psalmworten kann erkundet werden, wie es dem Gelähmten geht, was in ihm vorgeht, und dann können Schüler auch überlegen, was Jesus zu ihm gesagt haben könnte. So haben Kinder die Möglichkeit, die biblischen Hoffungsgeschichten weiterzuschreiben.<sup>622</sup>

Auch für den unterrichtlichen Umgang mit Prophetenworten (und Geboten der Torah) sei die Beschäftigung mit den Psalmen, das Hineinfühlen in die Worte der Geängstigten, die Voraussetzung, da sich die Schwachen in der Klage und den Vertrauensworten der Psalmen der Zuwendung Gottes zunächst vergewissern.<sup>623</sup> Die Korrelation der Psalmworte mit den Prophetenworten beschreibt Baldermann wie folgt:

»Aus der vor Gott ausgesprochenen Erfahrung der eigenen Schwäche und Verlorenheit muß aber, wenn sie nicht verdrängt oder überkompensiert wird, so etwas wie eine selbstverständliche Solidarität der Schwachen erwachsen. Sie finden in den Psalmen eine gemeinsame Sprache gegen die Gewalttäter. Meine eigene Erfahrung der Angst macht mich zum natürlichen Verbündeten aller Geängstigten – solange sie nicht verdrängt wird.«<sup>624</sup>

»In der Sprache der Propheten wird explizit, was wir bisher implizit versucht haben: das Aufbrechen einer selbstsüchtigen Inanspruchnahme der Verheißung, das Wahrnehmen der Verletzungen und Entwürdigungen, die den anderen widerfahren, und daraus, so hoffen wir, wächst die Fähigkeit, Gerechtigkeit zu üben.«<sup>625</sup>

Der Umgang mit der Angst sei auch für diese ethische Perspektive ausschlaggebend, denn durch Ermahnungen und Imperative sei ethische Erziehung unmöglich. Verantwortliches Handeln erwachse im Emotionalen, es bedürfe derjenigen Sensibilität und des Mutes, zu denen die Psalmen anleiten. Wichtig sei an dieser Stelle, die mit den Psalmen erfahrene Freiheit *peu à peu* auszuweiten in eine »Sensibilität für die Angst und Verletzlichkeit der anderen« und in das Erlernen der prophetischen Sprache der Gerechtigkeit.<sup>626</sup> Dies könne vor allem über die Unterrichtsform des dramaturgischen Unterrichtsgesprächs oder des

622 Baldermann 2007, 77 – 80 (Zitat: 77).

623 A.a.O., 141; zur Torah: 152.

624 A.a.O., 141.

625 A.a.O., 145.

626 A.a.O., 143.

Bibliodramas erfolgen, in denen die Leidenschaft und der emotionale Kontext der Prophetenworte nachempfunden werden können.<sup>627</sup>

Fazit: Baldermann liegt daran, die in biblischen Texten transportierten Emotionen mit den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu verknüpfen und ihnen Psalmworte sowie, davon ausgehend, weitere Bibeltexte als Hoffnungstexte zu erschließen. Der Aufbau einer tragfähigen Hoffnung steht für ihn im Vordergrund. Ethische Kompetenzen sieht er indirekt angebahnt.

### 3.1.2 Oberthür: Religionspädagogik der Frage<sup>628</sup> – Philosophieren mit Kindern im Religionsunterricht

Wie bei Baldermann soll zunächst Oberthürs Ausgangspunkt darlegt werden (1). In seinen Büchern »Kinder und die großen Fragen«, »Kinder fragen nach Leid und Gott« und »Die Seele ist eine Sonne« kombiniert Oberthür religionspädagogische Überlegungen zum unterrichtlichen Einsatz der Bibel mit Einblicken in seine Unterrichtspraxis; diese Punkte skizziere ich unter (2) und (4). Auf den Einsatz von Bibelwortkarteien gehe ich gesondert unter (3) ein. Lese- und Arbeitsbücher von Oberthür, die für den religionspädagogischen Einsatz geeignet sind, stelle ich kurz unter (5) vor.

#### (1) Der Ausgangspunkt: Die Fragen der Kinder

Oberthür plädiert dafür, »die Kinder und die großen Themen der Religion ernst zu nehmen«.<sup>629</sup> Dies bedeutet für ihn zunächst, das Kindsein der Schülerinnen und Schüler zuzulassen und ihre Welt und Erfahrungen, Fragen und Gedanken, Ängste und Hoffnungen wahrzunehmen. Sodann bedeutet es für die Lehrperson, mit den Schülerinnen und Schülern *gemeinsam* zu staunen, zu fragen, nachzudenken und zu philosophieren und dabei ihre Möglichkeiten und Grenzen anzuerkennen.<sup>630</sup>

Den Ausdruck »Philosophieren mit Kindern« definiert Oberthür im Anschluss an Gareth B. Matthews so:

»Mit einem Kind oder mit sonst jemandem zu philosophieren heißt einfach, über eine schwierige Frage oder ein bestimmtes Begriffsproblem nachzudenken, um zu sehen, ob

627 A.a.O., 157–165 (bes. 159 f.) und 166–171. – Für die didaktische Umsetzung von Baldermanns Konzept für die Klassen 5 und 6 s. Baldermann, Ingo: Religion 5/6: Hoffnung lernen. Stuttgart u. a.: Klett Schulbuchverlag, 1995 (Schülerband), 1998 (Lehrerband).

628 Oberthür 1998a, 22 und 192 u. ö.

629 Oberthür 1995, 11.

630 Oberthür 1992, 786 f.; ders. 1995, 12 f. und 17; ders. 2007, 14.



man die Schwierigkeit aus dem Wege schaffen oder das Problem lösen kann. Manchmal gelingt es, oft nicht.«<sup>631</sup>

Ein Philosophieren im Religionsunterricht setzt damit bereits eine bestimmte Haltung voraus, nämlich die des »staunenden Fragen[s] und Nachdenken[s] über ›Gott und die Welt««. Kinder zu eben diesem Fragen und Nachdenken hinzuführen, ist laut Oberthür maßgeblich für einen Religionsunterricht, »der über den Tag hinaus Bedeutung haben soll«.<sup>632</sup>

Im Philosophieren können sich Kinder der Welt spielerisch annähern und ihre Fragwürdigkeit erkunden. Die »großen Fragen« stelle sich der Mensch bereits als Kind.<sup>633</sup> Oberthür systematisiert sie in:

- Fragen nach der (eigenen) Identität,
- Fragen nach den Geheimnissen des Unendlichen/Unvorstellbaren (Welt, Natur, Universum, Raum und Zeit),
- Fragen nach Problemen des Zusammenlebens,
- Fragen nach der Zukunft angesichts von Kriegen und Umweltkatastrophen,
- Fragen nach dem Sinn von Trauer, Krankheit, Leiden, Sterben und Tod,
- Fragen nach dem Leben nach dem Tod,
- Fragen nach der Entstehung von Sprache,
- Fragen nach der Existenz und Wirklichkeit Gottes.<sup>634</sup>

Die Fragen der Kinder haben in Oberthürs Unterricht eine unterrichtsvorbereitende und eine unterrichtsgestaltende Funktion, weil sie (z. B. anhand einer Fragensammlung der Kinder) zum Thema hinführen und der Unterricht an ihnen orientiert ist. Das Ziel eines zeitgemäßen Unterrichts sei nicht, Antworten auf Fragen zu finden, die die Kinder gar nicht stellen, sondern »die Erfahrung des Fragens und Ringens um Antworten«.<sup>635</sup> In der religionspädagogischen Praxis bindet Oberthür die Kinder anhand von Elementen aus der jüdisch-christlichen Tradition »in einen Prozess des Suchens und Findens eigener Antworten« auf ihre Fragen ein, in welchem sie ihre Überlegungen altersgemäß zur Sprache bringen können.<sup>636</sup> Die sich hieraus ergebenden Aufgaben der Lehrenden fasst Oberthür wie folgt zusammen:

»Unsere Chance und Aufgabe im Umgang mit Kindern besteht zuallererst und in erster Linie darin, ihnen den *Raum für tiefsinnige Fragen*, Gedanken, Texte und Bilder zu eröffnen. Wir sind die ›Geburtshelfer‹ für all das, was in den Kindern steckt. So ver-

631 Zitiert nach Oberthür 1992, 784; dort der Hinweis auf Matthews, Gareth B.: Denkproblem. Philosophische Ideen jüngerer Kinder. Berlin: Freese, 1991, 107.

632 Beide Zitate: Oberthür 1992, 787.

633 Oberthür 2007, 14; vgl. die Kinderfragen in: Oberthür 1995, 14–16.

634 Oberthür 1995, 14–16.

635 Oberthür 1998a, 192 f.; vgl. dens. 1992, 790.

636 Oberthür 2007, 14.

schüttet vieles heute sein mag, wir können den Kindern helfen es »auszugraben«. Das geschieht zum einen durch die vertrauensvolle und *geschützte Atmosphäre*. Zum anderen brauchen Kinder *Anregungen* in Form von Fragestellungen, Texten und Bildern, die ihre Assoziation und Phantasie, ihre Vorstellungs- und Einbildungskraft, ihre Freude am Spiel mit der Sprache herausfordern. Schließlich sollten wir die Kinder *unbedingt ermutigen* und unterstützen, sie stärken und ihnen bewusst machen, dass gerade sie als Kinder ihre eigene, andere und oft angemessenere Art des Fragens, Denkens und Erlebens haben, von der wir lernen können. Darüber hinaus geht es darum, die Tiefe in den Äußerungen der Kinder wahrzunehmen und mit den Kindern im *Gespräch auszutauschen*, was sie bewegt. Dabei kommen auch unsere Antworten bzw. *Antwortversuche* mit ins Spiel, die die Kinder von uns zu Recht erwarten. Entscheidend wird die eigene *Haltung* sein, ob ich nur die Fragen der Kinder aushalte oder mich zu ihnen auf die Seite der Fragenden stelle und mit ihnen die Fragen aushalte, ob ich mir als Erwachsener grundsätzlich überhaupt von einem Kind Antworten sagen lasse, mir von ihm zu denken geben lasse und bereit bin, meine Antworten zu überdenken.«<sup>637</sup>

Aus methodisch-didaktischer Sicht steht demnach an erster Stelle des Unterrichts, den Kindern Frageräume zu eröffnen sowie vielfältige Zugänge zu einem philosophierenden Nachdenken zu schaffen. Fremde Texte, Bilder oder Musik bieten Gesprächsanlässe für ein gemeinsames Fragen und Nachdenken mit den Kindern und wecken zugleich deren Vorstellungs- und Gestaltungskraft, um selbst kreativ tätig zu werden im Malen, Schreiben oder Musizieren.<sup>638</sup> Ziel eines zeitgemäßen Religionsunterrichts sei es nicht, Stoffe zu bewältigen, sondern Inhalte zu vergegenwärtigen; hierzu bedarf es einer Verlangsamung der Lernprozesse, um diese zu intensivieren.<sup>639</sup>

## (2) *Dialogisches Lernen mit der Bibel*

Wie Baldermanns Ansatz ist auch derjenige Oberthürs von der Erfahrung geprägt, »dass Kinder Worte der Bibel direkt verstehen und auf sich beziehen können«, sich und ihr Leben in Bibelworten wiederfinden und durch das Zusammenbringen eigener Erfahrungen mit denen von Menschen früherer Zeiten »eine Sprache für ihre Gefühle, Ängste und Hoffnungen« entdecken und zugleich zu einem neuen Verständnis der biblischen Überlieferung gelangen können.<sup>640</sup> Dabei ist der Zugang zu einzelnen elementaren Bibelworten laut Oberthür »unmittelbarer, offener und überzeitlicher« als der zu biblischen *Geschichten*, da erstere die Kinder animieren, von dem Bibelsatz aus selbst *Geschichten* zu konstruieren, in denen sie selbst vorkommen.<sup>641</sup> Der Erfahrungs-

637 Oberthür 2006, 164 (Kursivschrift im Original).

638 Oberthür 1995, 17 und 137 f.; vgl. dens. 1992, 787 f.; dens. 1998a, 190.

639 Oberthür 1998a, 23 f.; vgl. dens. 1995, 160.

640 Oberthür 1995, 21 (dort Zitat 2) und 150; ders. 1998a, 12 (dort Zitat 1); ders. 2002, 197.

641 Oberthür 1998a, 181.

bezug biblischer Texte gelte auch für die metaphorische Sprache: Oberthürs Unterrichtsdokumentationen zeigen, dass viele Grundschulkinder sowohl metaphorisch verstehen als auch sich metaphorisch ausdrücken können. Weil dies nicht bei allen Kindern gleichermaßen der Fall ist, solle man laut Oberthür stets ein wörtliches Verstehen von Metaphern gelten lassen, andererseits Kinder aber immer auch zu metaphorischem Sprechen und Verstehen herausfordern.<sup>642</sup> So könnten Kinder die religiöse Sprache kennenlernen, in der es gelingt, »jenseits des wörtlichen Verstehens Bedeutungshorizonte des an sich Unerklärbaren« zu entfalten.<sup>643</sup>

Da zeitgemäßes religiöses Lernen laut Oberthür den Menschen mit seinen Fragen, Erfahrungen und Vorstellungen zum Ausgangs-, Mittel- und Zielpunkt des Lernens machen muss, sieht er in seiner Didaktik keine traditionelle *Vermittlung* biblischer Inhalte vor, sondern eine *Aneignung* von Inhalten durch die Kinder.<sup>644</sup> Ziel religiösen Lernens mit der Bibel sei (wie bei Baldermann) nicht, die *eine* Bedeutung eines biblischen Textes zu bestimmen, sondern diesen dialogisch auszulegen<sup>645</sup>, indem eine Verknüpfung erfolgt von den elementaren Erfahrungen und Zugängen der Kinder zur biblischen Überlieferung einerseits und den elementaren Wahrheiten und Strukturen der Bibel andererseits.<sup>646</sup> Oberthür nennt dies eine »Doppelbewegung«:

»Aus der Perspektive der Kinder gesehen, geht es bei der Doppelbewegung zwischen den Kindern und den Inhalten darum,

- dass die Kinder sich ihrer Erfahrungen und Fragen bewusst werden, sie wiederfinden und ihnen Gestalt geben im Reichtum der biblischen Worte,
- dass ihnen über die biblischen Worte Identifikations- und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden, die zu ihrer persönlichen wie religiösen Identitätsbildung beitragen.

Von den *biblischen Inhalten* her formuliert, geht es darum,

- den Prozess des Erfahrens und Fragens fortzusetzen, der in der Vergangenheit zu diesen biblischen Worten geführt hat,
- und damit auch jenen Prozess lebendig zu halten und weiterzuführen, der Gott im doppelten Wortsinn als ›Grund‹ unseres Fragens und Erfahrens wahrzunehmen verhilft.«<sup>647</sup>

Die Doppelbewegung bedeute für religiöses Lernen die Konsequenz, »in einen intensiven Dialog mit den biblischen Texten zu treten, biblische und eigene Erfahrungen aufeinander zu beziehen, [und] daraus mögliche, an die Bibel

642 Oberthür 1995, 155 f., stellt dies an Beispielen aus seiner Unterrichtsdokumentation dar.

643 Oberthür 1998a, 30.

644 A.a.O., 19 f.; ders. 2002, 198.

645 Oberthür 1998a, 29.

646 A.a.O., 25 f.

647 A.a.O., 173 (Kursivschrift im Original); vgl. a. a. O., 28 f.

rückgebundene Deutungen zu entwickeln«. <sup>648</sup> Dabei müssen biblische Texte nicht unbedingt am Beginn des Lernprozesses stehen. Für sie gilt es vielmehr Kontexte und Lernzusammenhänge zu schaffen, in die sie hineingestellt werden und von denen aus die Kinder mögliche Bedeutungen und Verstehenszusammenhänge entdecken können. Z.B. stellten die Kinder in Oberthürs Unterricht zunächst selbst Fragen an Gott, bevor sie Hiobs Fragen kennenlernten. Eben dies ist ja auch wichtig: unterrichtliche Gelegenheiten zu schaffen, in denen die Kinder herausgefordert sind, eigene Fragen und Gedanken auszuformulieren und ihr Denken sowie ihren Lernprozess zu reflektieren. <sup>649</sup>

### (3) *Bibelwortkarteien*

Bereits Baldermann arbeitete mit seinen Schülerinnen und Schülern mit Karten, auf denen Psalmworte stehen. Oberthür führt diesen Ansatz fort, wenn er Sammlungen von Karten mit elementaren Bibelworten, sogenannte Bibelwortkarteien, erstellt. Baldermanns »Grundentscheidung, die Kinder nicht mit ganzen Psalmtexten, sondern mit elementaren Sätzen zu konfrontieren«, und Psalmen als »Gebrauchstexte« zu verstehen, die Menschen eine Sprache leihen können, wo sie selbst sprachlos sind, benennt Oberthür z. B. als die Basis auch seines unterrichtlichen Arbeitens mit Psalmen. <sup>650</sup>

Die Konzentration auf »elementare« Bibelworte meine dabei »keine Reduzierung des biblisch-theologischen Gehaltes auf ein dem jeweiligen Schüler gemäßes Niveau, sondern eine Verdichtung des Wesentlichen im Exemplarischen«. <sup>651</sup> Um elementare Sätze zu finden, sind nach Oberthür zwei Fragerichtungen wesentlich: zum einen die Frage, zu welchen Sätzen er selbst (aus eigener Erfahrung) einen Zugang findet, und zum anderen, welche Sätze Erfahrungen berühren, die auch Kindern vertraut sind. <sup>652</sup>

Konkrete Gestalt finden solche Sammlungen in der von Oberthür unter Mitarbeit von Alois Mayer herausgegebenen Psalmwortkartei und Gewitternachtkartei. <sup>653</sup> Beide sind aus dem Grundschulunterricht der beiden Religionspädagogen erwachsen, ihrer Einschätzung nach aber auch im Sekundarbereich verwendbar. Sie bieten ein umfangreiches Angebot, aus dem Unterrichtende je nach Bedarf auswählen oder es erweitern können. <sup>654</sup>

648 A.a.O., 30 (die drei Punkte im Original aufzählend mit Spiegelstrichen).

649 A.a.O., 185 und 187 f.; zum Zugang zu Hiob über die Fragen der Kinder: 85–89.

650 Oberthür 1995, 82.

651 Oberthür 2002, 192.

652 Oberthür 1995, 83; ders. 2002, 192.

653 Psalmwort-Kartei. In Bildworten der Bibel sich selbst entdecken. Heinsberg: Agentur Dieck, 1995; Gewitternacht-Kartei. Bilder und Fragen zum Nachdenken und Staunen über Gott und die Welt. Erweiterte Ausgabe für den Religionsunterricht. Heinsberg: Agentur Dieck, 1998.

654 Oberthür 2002, 193.

Die Psalmwortkartei enthält 120 elementare Psalmworte zu sieben Themenbereichen mit jeweils dem Foto eines Kindes in verschiedenen Gefühlslagen: Traurig und allein sein, Angst haben und erschrocken sein, Schmerzen haben und tot sein wollen, mutlos sein und sich nichts zutrauen, wütend sein und sich beklagen, zufrieden sein und sich anvertrauen, sich freuen und glücklich sein.<sup>655</sup> Oberthür regt an, nach einer mündlichen Einführungsphase, in der sich Schülerinnen und Schüler an exemplarischen Bibelsätzen in den Sprecher eines solchen Satzes hineinversetzen, den Schwerpunkt auf eine Bildgestaltung oder auf kreatives Schreiben eigener Texte (z.B. Geschichten oder Gedichte) zu Psalmworten zu legen oder eigene Psalmworte in biblischer Sprache zu verfassen.<sup>656</sup> Hierdurch erfahre die Auseinandersetzung mit Bibelworten (im Allgemeinen) eine Intensivierung:

»Im Erfinden und Erzählen von Geschichten und Gedichten zu den Worten der Bibel, im Schreiben eigener Worte in der Sprache der Bibel bringen die Schüler verdeckt oder offen ihre Erfahrungen ein, bearbeiten Konflikte, nehmen ihre Wirklichkeit wahr und entwerfen Möglichkeiten der Veränderung; sie entdecken Handlungsmöglichkeiten und Lebensperspektiven, entwickeln ein ganzheitliches Verständnis metaphorischer Sprache und lernen selbst metaphorisches Sprechen.«<sup>657</sup>

Darüber hinaus können Psalmworte nach Oberthür z.B. in einem Rollenspiel oder in Pantomime dargestellt, als Körper- oder Standbilder fotografiert, in Bewegung und Tanz umgesetzt, mit Instrumenten verklanglicht oder mit Ton gestaltet werden.<sup>658</sup>

Die Gewitternachtkartei ist angelehnt an das Gedankenbilderbuch »Gewitternacht«<sup>659</sup> der kanadischen Künstlerin Michèle Lemieux und nach ihm benannt. Das Buch erzählt bildhaft von einem Mädchen, das abends nicht einschlafen kann und sich über verschiedene existenzielle Fragen Gedanken macht, z. B.: Woher kommen wir? Wer bin ich? Passt eigentlich da oben irgendjemand auf mich auf? Tut Sterben weh?

Die Kartei von Oberthür ist gedacht als »fächerübergreifendes bzw. fächerverbindendes Impulsmaterial für Gespräche über unsere Erfahrungen mit Gott und der Welt«.<sup>660</sup> Sie besteht aus 40 Karten jeweils mit einem Bild auf der einen Seite und einem Text aus dem Buch von Lemieux bzw. dem von Hans-Joachim Gelberg herausgegebenen Buch »Oder die Entdeckung der Welt« auf der anderen Seite.<sup>661</sup> Mit dieser Anordnung von Bild und Text soll das Moment der Verzö-

655 Oberthür 1995, 83 f.

656 Oberthür 2002, 194 f.

657 A.a.O., 198 f.

658 A.a.O., 195; ders. 1995, 91 – 93.

659 Lemieux, Michèle: Gewitternacht. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg, 1996.

660 Oberthür 1998b, 131 f.

661 Gelberg, Hans-Joachim: Oder die Entdeckung der Welt. Geschichten, Bilder, Märchen,

gerung genutzt werden: Kinder können ohne vorheriges Lesen des Textes eigene Gedanken und Fragen zu dem Bild formulieren oder umgekehrt ohne vorheriges Betrachten des Bildes eigene Bilder zu dem Text assoziieren. Für eine spätere Phase der Arbeit sieht Oberthür vor, die Gewitternachtskarten mit elementaren Bibelsätzen ins Gespräch zu bringen (diese gehören zur erweiterten Ausgabe des Materials). Die Schülerinnen und Schüler können hierbei z. B. zu den Bibelsätzen eine passende Gewitternachtskarte suchen oder umgekehrt, oder auch eigene Sätze in biblischer Sprache zu einer Gewitternachtskarte formulieren.<sup>662</sup>

Durch den Dialog zwischen Gewitternachtskarten und elementaren Bibelsätzen eröffnen sich laut Oberthür wechselseitig neue Aspekte: Zum einen werden die Bilder, Fragen und Gedanken der Gewitternachtskarten durch die biblische Überlieferung bereichert. Ihre Parallelen im Fragen und Staunen werden deutlich. Umgekehrt können Kinder die biblischen Texte als zeitgemäße Texte erfahren, die am Leben und an den Fragen der Menschen orientiert sind. Ohne Leid und Klage auszublenden, bieten sie aus den Erfahrungen der Menschen mit Gott hoffnungsvolle und ermutigende Antwortversuche an, welche das Fragen jedoch nicht beenden. So sind sie Denk- und Sprachangebote, die zum Gespräch anregen.<sup>663</sup>

#### *(4) Einblicke in die Unterrichtspraxis*

In »Kinder und die großen Fragen« und »Kinder fragen nach Leid und Gott« setzt sich Oberthür mit religionspädagogischen bzw. bibeldidaktischen Fragestellungen auseinander und bietet zugleich Unterrichts Anregungen und -materialien. Er schöpft und berichtet hier aus eigenen Praxiserfahrungen, die er gemeinsam mit seinem Kollegen Alois Mayer an einer katholischen Grundschule in Aachen sammelte (im ersten Buch in den Klassenstufen 2–4, im zweiten in einer 4. Klasse).

In »Kinder und die großen Fragen« stellt Oberthür zwischen didaktischer Ein- und Ausleitung exemplarisch acht Unterrichtsthemen vor: von der Frage und Suche nach Gott und mir selbst über das Symbol »Sonne«, die Frage nach der Zeit und Arbeit an Psalmen bis hin zu Tod, Auferstehung, Schuld, Umkehr und Reich Gottes. Am Ende gibt er zu drei Themen weitere Impulse. In den Unterrichtsreihen arbeitet Oberthür u. a. mit Kindergedankentexten, Gedichten, Impulsfragen, Bibeltexten, Liedern, Bildern aus der Kunst, (Film-)Geschichten und Bibelwortkarten. Er berichtet, wie die Kinder Bibelgeschichten klanglich nachgestalten, Bilder malen oder eigene Gedanken aufschreiben, Texte oder Gedichte verfassen und kreativ an Bibeltexten arbeiten. Beispielsweise erstellten

Lebensbilder, Gedichte (Jahrbuch der Kinderliteratur 10). Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg, 1997.

662 Seine Unterrichtserfahrungen beschreibt Oberthür 1998b, 132–134.

663 A.a.O., 135; ders. 2002, 196.

sie durch Auswahl und Illustration eines Gegensatzpaares aus dem Text Koh 3,1 – 8 ein »Zeitenbuch«, ergänzten weitere Gegensatzpaare, formulierten Fragen und Gedanken und sangen ein Lied zum Thema »Zeit«, gestalteten und verschenkten Gutscheine mit der Überschrift »Ich schenke dir von meiner Zeit«. Desweiteren ordneten die Kinder nach dem Kennenlernen von Reich-Gottes-Wortkarten diese Musikstücken, verschiedenen Materialien und Düften ätherischer Öle zu und formulierten nach jeder Zuordnung eigene Reich-Gottes-Sätze.

Die Fragen nach der Begründung von Krieg, Leid und Unrecht sind nach Oberthürs Erfahrung »seit Jahren die am dringlichsten gestellten Fragen der Kinder«. <sup>664</sup> Das Ziel, sich mit den Kindern gemeinsam diesen Fragen zu stellen, führte zu einem Unterricht über Kain und Abel, Hiob und die Propheten <sup>665</sup>, wie Oberthür ihn in »Kinder fragen nach Leid und Gott« in den Kapiteln 3 – 5 darstellt und reflektiert. Bilder von Grundschulkindern zum Thema »Frieden«, Bilder und Gedanken von Kindern aus dem ehemaligen Jugoslawien zum Thema »Krieg«, an die die Schülerinnen und Schüler in Oberthürs Unterricht Trostbriefe schrieben, sowie die Geschichte »Der Krieg und sein Bruder« von Irmela Wendt führten die Kinder hin zum Bibeltext über Kain und Abel. Die kreative Auseinandersetzung mit Hiobs Klage und dem Wirken der Propheten erfolgte ausgehend von den Gedanken der Kinder und von Wortkarten mit elementaren Hiob- und Prophetensätzen.

Neben den beiden genannten Werken beinhaltet das Buch »Die Seele ist eine Sonne« eine Sammlung von Unterrichtsergebnissen Oberthürs. In 22 Kapiteln stellt er zunächst jeweils die literarischen oder biblischen Texte und Bilder vor, die er den Kindern als Impulse gab (und die auch als Anregungen für eigene Unterrichtsprozesse verstanden werden sollen), und dokumentiert und interpretiert die Äußerungen der sieben- bis elfjährigen Schülerinnen und Schüler dazu. Durch die Impulse wird den Kindern ein literarisches bzw. künstlerisches Vorbild gegeben, das sie zu Eigenem anregen soll, z. B. zum Verfassen von Gedanken zu einer Kurzgeschichte, zum Malen eines Bildes, zum Formulieren von Fragen oder zum Umschreiben eines Gedichtes. Die im Buch vorgestellten Ansätze betreffen die Themen Stille, Zeit, Fragen, Gotteserfahrung, Rede von Gott, die Entstehung der Welt, die Seele, Angst und Freude, Reden an die Menschheit, Segensgebete, Leid und Gott, Hoffnung, Sehnsucht, Glaube, Wunder und Gleichnisse Jesu.

---

664 Oberthür 1998a, 11.

665 Ebd.

*(5) Lese- und Arbeitsbücher*

Stärker philosophieorientiert sind Oberthürs »Nele«-Bücher<sup>666</sup>, konzipiert für Kinder ab neun Jahren, aber auch noch ansprechend für Jugendliche und Erwachsene.<sup>667</sup> In »Neles Buch der großen Fragen« versucht Oberthür, »zeitgemäß und anspruchsvoll Religion und Glaube aus einer fragend-staunenden philosophischen Grundhaltung heraus zu thematisieren«.<sup>668</sup> Indem er Gedankentexte eines Kindes (»Nele«) mit literarischen Texten von Rose Ausländer, Mascha Kaléko, Peter Härtling, Jürg Schubiger, Hermann Hesse u. a. verknüpft, entsteht, so Oberthür, »ein Buch der großen Fragen der Menschheit: über den Anfang, die Herkunft und die Zukunft der Welt und der Menschen, über das Frohe und das Traurige auf der Welt und über die Frage nach Gott«.<sup>669</sup> Mit »Neles Buch« möchte Oberthür bei Kindern die Erfahrung anregen, dass sie in ihren Fragen und Gedanken ernstgenommen werden, dass ihnen die großen Fragen zugemutet und ihre Meinungen dazu herausgefordert werden.<sup>670</sup> Das Prinzip der Verknüpfung von Kindergedanken und literarischen Texten wird in »Neles Tagebuch« fortgesetzt. Neu gegenüber dem ersten Buch ist, dass der Leser eingeladen wird, eigene Fragen und Gedanken in das Buch einzutragen. In beiden Büchern wird kaum Bezug zur biblischen Tradition hergestellt.<sup>671</sup>

»Das Buch der Symbole«<sup>672</sup> bietet eine »Entdeckungsreise durch die Welt der christlichen Symbole« an, die in der Schule, aber auch in der Gemeinde oder Familie begangen werden kann. Es enthält Texte (z. B. Bibelworte, Kurzgeschichten, Gedichte, Lieder, Redewendungen, Sprichwörter), Bilder und Fotografien (z. B. von Kunstwerken, Wandmalereien, Holzschnitten, Kinderzeichnungen) sowie weitere Impulse (z. B. Gedankenexperimente: »Stell dir vor...«), mit denen Kinder durch Vorlesen und Schauen an 40 Symbole und ihre Sprache herangeführt werden können, sowie Hintergrundinformationen für die Lehrenden.

Aufbauend auf dem »Buch der Symbole« veröffentlichte Oberthür kürzlich eine »Symbolkartei«<sup>673</sup> mit 88 Symbol- und Erzählbildern. Im zugehörigen

666 Neles Buch der großen Fragen. Eine Entdeckungsreise zu den Geheimnissen des Lebens. München: Kösel, 2008 (zuerst erschienen 2002); Neles Tagebuch. Zum Staunen, Nachdenken und Mitmachen. München: Kösel, 2006.

667 Oberthür 2004, 86.

668 Ebd.

669 A.a.O., 83.

670 A.a.O., 87.

671 Bibeltexte in »Neles Buch der großen Fragen«: Gen 1,1 – 2,4a; Ps 139; in »Neles Tagebuch«: mehrere Psalmworte und Jes 43,4; Joh 1,1 – 18.

672 Das Buch der Symbole. Auf Entdeckungsreise durch die Welt der Religion. München: Kösel, 2009.

673 Die Symbol-Kartei. 88 Symbol- und Erzählbilder für Religionsunterricht und Gruppenarbeit. München: Kösel, 2012.



Booklet entfaltet er 44 Zugänge (mit Materialien und Kopiervorlagen) zu den fünf Themenfeldern der Kartei: Mensch, Welt, Symbole, Bibel und Gott.<sup>674</sup>

Fazit: Ausgehend von der Überzeugung, dass sich schon Kinder über die »großen Fragen« Gedanken machen und diese ernstgenommen werden müssen, steht das philosophierende Nachdenken der Kinder im Mittelpunkt von Oberthürs Unterricht. Mittels vielfältiger Zugänge, mit Texten, Bildern und Musik, sollen die Kinder ihr Sein in der Welt bedenken. Möglichkeiten eines *Handelns* in der Welt stehen wie bei Baldermann auch in Oberthürs Unterricht am Rande. Wie an jenen lässt sich auch an diesen Ansatz die Arbeit mit weisheitlichem Spruchgut anschließen. Dies sei im Folgenden dargestellt.

### 3.2 Eine Erweiterung der vorgestellten Ansätze: Förderung ethischer Kompetenzen durch weisheitliches Spruchgut

Die Frage nach dem Sinn menschlicher Existenz in der Welt, die im Emotionalen Lernen und im Philosophieren mit Kindern an erster Stelle steht, ist auch Ausgangspunkt der antiken jüdischen Weisheit, zu der Ben Sira einen ebenso wichtigen Beitrag geleistet hat wie die Autoren bzw. Redaktoren anderer biblischer und nachbiblischer Weisheitsschriften. Zwar gibt es in Ben Siras Unterricht keine philosophierenden Schüler wie bei Oberthür, doch ist auch der antike Lehrer beständig darum bemüht, die Fragen seiner Schüler zu erkennen, um ihnen darauf verlässliche Antworten geben zu können. Er studiert ihre Lebenswirklichkeit, um ihnen für alle Lebensfragen ein guter Ratgeber zu sein (siehe das in Kap. 2.4 skizzierte Tableau seiner Unterrichtsthemen).

Eine noch größere Schnittmenge findet sich zwischen Baldermanns Didaktik der Psalmen und dem Selbstverständnis der antiken Weisheit, sind doch antike Psalmen und antike Weisheitstexte enge Verwandte. Beide Literaturgattungen bedienen sich derselben Mittel der hebräischen Poesie, beanspruchen Verbindlichkeit und Verlässlichkeit ihrer Weltsicht und halten einen großen Fundus religiöser Erfahrungen und Hoffnungen bereit. Die Psalmen schöpfen aus der Weisheit (die Formkritik weist auf die Existenz einer besonderen Gattung von Weisheitspsalmen hin, doch lässt sich auch der gesamte Psalter den Weisheitsbüchern zuordnen<sup>675</sup>) und bringen sie in der Kunstform von Liedern zur Sprache. Die Sprache des Vertrauens, die Baldermann mithilfe von Psalmworten

674 Für den direkten religionspädagogischen Einsatz geeignet sind weiterhin »Die Bibel für Kinder und alle im Haus« (2004; hierzu auch eine Arbeitshilfe [2007, hg. mit Rita Burrichter] und eine Hörfassung [2010, hg. mit Hildegard Meier]), »Die Ostererzählung« und »Die Weihnachtserzählung« (2007 und 2011, beide hg. mit Renate Seelig).

675 Vgl. Zenger, Erich: Das Buch der Psalmen. In: ders. (Hg.): Einleitung in das Alte Testament (KStTh 1,1). Stuttgart: Kohlhammer, 2008, 348 – 370.

lehren möchte, findet sich deshalb genauso in Weisheitssprüchen, die die ›Vorfahren‹ vieler Psalmen sind und auch Ben Sira zu liedartigen Kompositionen inspiriert haben. So heißt es in der Einleitung des Sirachbuches:

»Alle Weisheit ist vom Herrn her  
und mit ihm zusammen ist sie in Ewigkeit.  
Der Sand der Meere und die Tropfen des Regens  
und die Tage der Ewigkeit: Wer kann sie zählen?  
Die Höhe des Himmels und die Weite der Erde  
und den Abgrund und die Weisheit: Wer kann (sie) ausspähen?<sup>676</sup>  
Vor allem (anderen) wurde die Weisheit erschaffen  
und die Einsicht der Vernunft seit Ewigkeit.  
Die Wurzel der Weisheit: Wem wurde (sie) offenbart?  
Und ihre Listen<sup>677</sup>: Wer erkannte sie?  
Einer ist weise, äußerst Furcht erregend,  
sitzend auf seinem Thron.  
Der Herr selbst hat sie erschaffen  
und sah und zählte sie auf,  
und er goss sie aus über all seine Werke  
samt allem Fleisch gemäß seiner Gabe<sup>678</sup>,  
und er gewährte sie denen, die ihn lieben.« (Sir 1,1 – 10 LXX)<sup>679</sup>

In einem hymnischen Selbstpreis der Weisheit schildert diese ihre Wohnungssuche in Jerusalem, auf Zion, dem Tempelberg, der als Sitz der Gottheit gilt:

»Herausgegangen bin ich aus dem Mund des Höchsten  
und wie eine Nebelwolke verhüllte ich die Erde.  
Mein Zelt schlug ich auf in den Höhen  
und mein Thron war auf einer Wolkensäule.  
Den Bogen des Himmels umkreiste ich allein  
und ging umher in der Tiefe der Unterwelt.  
In den Wogen des Meeres und auf der ganzen Erde

676 Dieser Versteil entspricht Sir 42,18a (in den hebräischen Handschriften sowie in der LXX).

677 Dasselbe seltene Wort *πανουργήματα* (»Listen«, »meisterhafte Leistungen«) kommt in Sir (LXX) nur noch in 42,18 vor, dort als Übersetzung des metaphorisch verwendeten hebräischen Wortes »Blößen« (= »Geheimnisse«; in 51,19d übersetzt die LXX dasselbe hebräische Wort mit *ἀγνοήματα*, »Unerkennbares«).

678 Schwer verständlicher griechischer Text. Der Übersetzer scheint hier eine Unschärfe des hebräischen Textes wörtlich wiederzugeben. Inhaltlich ist gemeint, dass Gott die Weisheit ausgegossen hat über alle Werke und über alles Fleisch, das als pars pro toto für den Menschen steht. Sirach betont also die Sonderstellung des Menschen gegenüber allen anderen Schöpfungswerken.

679 Übersetzung und Anmerkungen aus meinem Aufsatz »Wer lernt wo und wie? Zur Problematik einer Bestimmung von Lernenden, Lernort und Lehrmethode des frühjüdischen Weisheitslehrers Jesus Sirach« (Tesch 2011), hier: 198 f. Bei der Wiedergabe des Textes sind die Verse Sir 1,5.7.10c/d weggelassen, da sie in den wichtigen Majuskel-Handschriften fehlen.

und in jedem Volk und Geschlecht herrschte ich<sup>680</sup>.  
 Bei all diesen suchte ich einen Ruheplatz  
 und in wessen Erbteil ich verweilen würde.  
 Da befahl mir der Schöpfer aller Dinge  
 und der mich geschaffen hat ließ mein Zelt zur Ruhe kommen  
 und er sprach: In Jakob schlage dein Zelt auf  
 und in Israel lass dich (als Miterbe des Landes) nieder.  
 Vor der Zeit, am Anfang schuf er mich  
 und bis (in) Ewigkeit vergehe ich gewiss nicht.  
 Im heiligen Zelt (= in der Stiftshütte) diente ich vor ihm  
 und so wurde ich fest eingesetzt auf dem Zion.  
 In der gleichermaßen<sup>681</sup> geliebten Stadt ließ er mich zur Ruhe kommen  
 und in Jerusalem (liegt) meine Amtsgewalt.« (Sir 24,3 – 11 LXX)

Beide Lehrgedichte gründen in der Überzeugung, dass sich der Mensch in einer von göttlicher Weisheit durchdrungenen und gestalteten Schöpfungsordnung bewegt. Über alle Werke ist die Weisheit ausgegossen und in ganz besonderer Weise dem jüdischen Gottesvolk zugeeignet. Das ist der unbedingte Zuspruch der frühjüdischen Weisheitstradition, die auch Ben Sira seinen Schülern (vielleicht vor der Einheit Sir 6,18 – 37) vermittelt haben wird, ehe er sie über die Ansprüche der Weisheit belehrte. Diese Ansprüche erweisen sich in der gattungskritischen Betrachtung als Überschuss der Weisheitstexte gegenüber vielen Psalmen: Sie wollen dem Menschen nicht nur hinsichtlich des Sinns seiner Existenz Orientierung verschaffen, sondern auch hinsichtlich einer sinnvollen Lebensgestaltung. Ihr Ziel ist es, Ermutigung und praktische Hilfe zu einer Lebensführung zu geben, die dem göttlichen Willen entspricht. Die Ansprüche an den Menschen stehen durch den in fast allen Unterrichtstexten Ben Siras enthaltenen Gottesbezug in engem Zusammenhang mit dem Zuspruch, den der Mensch erfährt. So wird beispielsweise die Lehre über die Armenfürsorge Sir 4,1 – 10 mit der Aussicht begründet: »Dann wird Gott dich Sohn nennen und er wird sich deiner erbarmen und dich retten aus der Fallgrube.«<sup>682</sup> Durch den Gottesbezug in seinen Texten bindet Ben Sira jede noch so profan anmutende ethische Weisung in einen religiösen Sinnzusammenhang ein. Seine Sentenzen zielen auf die Erfüllung des Gotteswillens und sehen sich zugleich in Gott be-

680 So Ziegler entsprechend der Korrektur des Codex Sinaiticus (S<sup>c</sup>): ἡγησάμην (vgl. L und S; entsprechend konjiziert Peters 1913, 197 f.). Die übrigen griechischen HSS lesen wie Rahlfs: ἐκτησάμην.

681 »gleichermaßen« bezieht sich vermutlich auf die Weisheit; vgl. Peters' umschreibende Übersetzung: »In der Stadt, die er wie mich liebt« (Peters 1913, 195; vgl. 199).

682 Ein dogmatisches Problem ergibt sich durch den Kausalzusammenhang in Sir 4,10: Erst wenn der Anspruch erfüllt wird, erhält der Geforderte den Zuspruch. Dass bei der Weisheit insgesamt aber auch – wie bei Baldermanns und Oberthürs Konzepten – der Zuspruch an erster Stelle steht und zu neuem Handeln motiviert, zeigen nicht zuletzt die beiden angeführten Sirachgedichte.

gründet; durch ihn gewinnen sie ihre Autorität. Demnach ist alles weise Verhalten entsprechend der Lehre Ben Siras eine Praxis, die Gottes Weisung respektiert.

Mit dieser Verbindung von reflexiver Weltbetrachtung und praktischer Lebensführung entspricht Ben Sira der weisheitlichen Grundannahme, dass die Ordnungen der Welt, in denen sich der Mensch vorfindet, keine beliebigen sind, sondern auf den *einen* Lebensgrund zurückzuführen sind, nach dessen Ordnungen es sich zu leben lohnt. Der vor Gott lebende Mensch ist der in Gottes Welt geforderte Mensch. Er weiß sich verantwortlich für sein eigenes Leben und Wohlergehen ebenso wie für das seiner Mitmenschen (vgl. den oben referierten Ansatz von Sternberg). Der Mensch vor Gott ist stets der in einer Gemeinschaft lebende Mensch, um deren Wohlergehen er – nicht selbstlos, aber selbstkritisch und die Bedürfnisse des anderen achtend – bemüht ist.

Solch lebenspraktische Orientierung, die konkrete Handlungsmöglichkeiten in den Blick nimmt, bleiben in Baldermanns und Oberthürs Konzepten weitgehend unberücksichtigt. Dies dürfte wesentlich durch die von beiden privilegierte Textgattung der Psalmen bedingt sein. So geht es in Baldermanns Arbeit mit den Psalmen vorrangig um *meine* Angst, *mein* Vertrauen und *meine* Freude, *meine* Hoffnung. Nur durch den Ansatz bei den Emotionen und Erfahrungen, nur im Kontext von Hoffnungsperspektiven macht es laut Baldermann Sinn, alternative Verhaltensformen zu entdecken und einzuüben.<sup>683</sup> Die Erfahrung der eigenen Schwäche kann ihm zufolge für die Wahrnehmung der Schwäche anderer sensibilisieren und solidarisieren.<sup>684</sup> Doch können Schülerinnen und Schüler das z. B. im Rahmen von dramaturgischem Unterrichtsgespräch und Bibliodrama zu Prophetengeschichten erwachsene Gerechtigkeitsgefühl ohne weiteres auf alltagsbezogene gerechte *Handlungen* übertragen? Dies erscheint mir fraglich.

Einen deutlicheren Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler bietet wohl nur Baldermanns Vorschlag zum Umgang mit biblischen Geboten. Auch diese sollten sich Kinder einprägen, damit sie ihnen »in kritischen Augenblicken« einzufallen vermögen. Ausgehend von der Verheißung der Psalmen für mein eigenes Leben als Geängstetem und von der Grunderfahrung Gottes als Anwalt der Schwachen können die Gebote der Torah von Kindern als Konsequenz dieser Gotteserfahrung verstanden werden. Laut Baldermann lohne es sich, neben den Zehn Geboten auch in anderen Gebotsreihen der Hebräischen Bibel (als Beispiel nennt er Lev 19) nach weiteren »einleuchtenden Konkretio-

---

683 Vgl. Baldermann 1993, 15.

684 Vgl. die Zitate in Abschnitt (5), Kap. 3.1.1.

nen« des Gotteswillens zu suchen, und diese von Kindern z. B. neu formulieren zu lassen.<sup>685</sup>

Ebenso wie Baldermann hat Oberthür das Unterrichtsziel, dass die Kinder ihre Erfahrungen mit der biblischen Überlieferung in einen Dialog bringen und dabei auch »Handlungsmöglichkeiten und Lebensperspektiven« entdecken.<sup>686</sup> Doch steht auch bei Oberthür die konkrete Diskussion über Handlungsoptionen eher am Rande. Zwischenmenschliches Handeln bedenkt er in den Unterrichtsskizzen in »Kinder und die großen Fragen« lediglich in Zusammenhang mit den Themen »Schuld und Umkehr« und »Tod und Auferstehung«, und dies mit eher realitätsfernen oder zumindest nicht alltagstypischen Bezugspunkten. In »Kinder fragen nach Leid und Gott«<sup>687</sup> wird das Thema Schuldigwerden ebenfalls unabhängig vom Alltag der Kinder, lediglich im Kontext der Erzählung von Kain und Abel, aufgegriffen. In der Formulierung prophetischer Reden an die Menschheit (dargestellt in »Kinder fragen nach Leid und Gott« und »Die Seele ist eine Sonne«) drücken die Kinder gemäß der prophetischen Tradition die von ihnen wahrgenommene Ungerechtigkeit in der Welt zwar aus, beziehen diese aber nicht explizit auf das eigene Handeln.

Müsste der ethische Bezug, insbesondere im Kontext des Themas »Leid«, nicht konkreter hergestellt werden? Sollten nicht, z. B. anknüpfend an die »Warum«-Fragen der Kinder in der Hiob-Reihe:

Warum lässt du manche Kinder behindert auf die Welt kommen?

Warum werden Menschen krank?

Warum lässt du es zu, dass es Kriege und Hungersnöte gibt?

Warum gibt es so viel Ausländerhass auf der Welt?<sup>688</sup>,

entsprechend der biblischen Tradition Fragen zum *Umgang* mit Leid, Sterben, Unrecht und Hass angeregt werden? Bereits in der Grundschule kann durchaus bedacht werden, welche Möglichkeiten bestehen, kranke, behinderte oder arme Menschen zu unterstützen oder zu trösten oder wie man auf Fremdenhass reagieren, was man ihm entgegensetzen kann.

Gewiss stehen die Schaffung einer tragfähigen Hoffnung und das staunende Nachdenken über Gott und die Welt an erster Stelle. Der Indikativ geht dem

685 Baldermann 2007, 151 – 153 (Zitate: 151, 153).

686 Vgl. das Zitat in Abschnitt (3), Kap. 3.1.2.

687 Oberthür selbst schreibt hinsichtlich der ethischen Perspektive der in diesem Buch vorgestellten Unterrichtsprozesse, dass diese »in unmittelbarster Weise einer *Ethik des Mitleidens und der Erinnerung verpflichtet*« seien. Es gehe ihm um die Wahrnehmung und Benennung von Unrecht, und darum, »Leiden anderer Menschen im Erinnern und Mitleiden wachzuhalten, um frei zu werden für den Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit« (Oberthür 1998a, 33 f., Hervorhebung des ersten Zitats im Original).

688 A.a.O., 87.

Imperativ voraus.<sup>689</sup> Doch steht ein Indikativ ohne folgenden Imperativ (oder Kohortativ) in der Gefahr, zur ›billigen‹, folgenlosen Glaubenswahrheit zu verflachen. Auch für Luther gibt es keinen Glauben ohne Werke des Glaubens.<sup>690</sup> Man sollte also auch die Werke – im Sinne des Heidelberger Katechismus die Werke »von der Dankbarkeit« – im Religionsunterricht ernstnehmen und über sie nachdenken. Religionsunterricht kann nicht bei der Hoffnung und im abstrakten Philosophieren stehenbleiben.

Ingrid Wiedenroth-Gabler und Andrea Schulte formulieren in ihrem religionspädagogischen Kompendium:

»Der Umgang mit biblischen Texten und theologische Reflexion sind im Religionsunterricht nicht Selbstzweck, sondern auf das Subjekt *und das Leben in der sozialen Gemeinschaft und Gesellschaft* bezogen.«<sup>691</sup>

Dies entspricht den curricularen Vorgaben. Das niedersächsische Kerncurriculum für die Grundschule fasst unter die Bildungsaufgaben des Faches Evangelische Religion:

»Religiöse Bildung [...] hilft den Schülerinnen und Schülern, sich in der pluralen Vielfalt möglicher Lebensentwürfe zurechtzufinden und eine eigene Identität zu entwickeln, die religiöse Orientierung *und ethische Urteilsfähigkeit* einschließen.«<sup>692</sup>

Für das Fach Katholische Religion heißt es:

»Ziel des Religionsunterrichts ist es, Schülerinnen und Schüler zu verantwortlichem Denken *und Handeln* in Hinblick auf Glaube und Religion [zu] befähigen.«<sup>693</sup>

689 Dies gilt aus christlicher Perspektive natürlich vor allem in Bezug auf das Heilsgeschehen in Jesus Christus. Aber auch im Dekalog geht die Erinnerung an die Befreiungserfahrung im Exodus den Geboten voraus.

690 Dies sagt Luther in der Überzeugung, dass die Werke aus dem Glauben folgen: Dabei gilt ihm der (Christus-)Glaube als »[d]as erste und höchste, alleredelste Werk« (112), in welchem alle anderen Werke getan werden müssen, um nicht tot zu sein. Ferner »aber ist, wirkt und lebt [der Glaube] als ein und derselbe und ohne Unterscheid in allen und jeglichen Werken« (116). Gute Werke sind Luther zufolge allein aus den Zehn Geboten zu lernen (112; die Seitenangaben beziehen sich auf: Luther, Martin: Sermon von den guten Werken. In: Calwer Luther-Ausgabe Band 3: Auslegung des Vaterunsers. Sermon von den guten Werken [Gütersloher Taschenbücher/Siebenstern 403], hg. von Wolfgang Metzger. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Mohn, 1977, 111 – 222).

691 Schulte/Wiedenroth-Gabler 2003, 136; Hervorhebung von mir.

692 Im Kerncurriculum Ev. Religion, 8 (Hervorhebung von mir), wird hier zitiert: Kirchenamt der EKD: Religion in der Grundschule. Eine Stellungnahme des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Hannover 2000, 6.

693 Im Kerncurriculum Kath. Religion, 7 (Hervorhebung von mir), wird hier zitiert: Synodenbeschluss: Der Religionsunterricht in der Schule 2.5.1. In: Texte zu Katechese und Religionsunterricht, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischöfe (Arbeitshilfe 66). Bonn 1998.

Die Perspektive des zwischenmenschlichen Handelns ist sowohl in der Leitfrage »Nach dem Menschen fragen« als auch in der Leitfrage »Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen« jeweils für die Klassenstufen 1/2 und 3/4 ausdrücklich vorgesehen. So werden als Kompetenzen am Ende der zweiten Klasse bezüglich der erstgenannten Leitfrage u. a. erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler »Freude, Trauer, Angst, Wut und Geborgenheit als Erfahrungen menschlichen Lebens bei sich *und anderen*« wahrnehmen und ausdrücken (ev./kath.) sowie die Bedeutung menschlicher Beziehungen kennen und gestalten (ev.) bzw. sich und andere in Gemeinschaft wahrnehmen und das Zusammenleben in der Schulgemeinschaft gestalten (kath.). Als Inhalte werden u. a. »Ich und die Anderen«, Familie, Freundschaft und Klassengemeinschaft vorgeschlagen.<sup>694</sup>

Unter der Leitfrage »Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen« wird von Schülerinnen und Schülern am Ende der zweiten Klasse erwartet, gelingendes und misslingendes Zusammenleben wahrzunehmen und »Regeln für ein friedliches Zusammenleben in ihrem Lebensumfeld« zu kennen (ev./kath.). Als mögliche Inhalte werden Konfliktsituationen im Umfeld der Kinder, biblische Erzählungen sowie Regeln für ein gelingendes Zusammenleben genannt.<sup>695</sup>

Nach der vierten Klassenstufe sollen die Kinder entsprechend der Leitfrage »Nach dem Menschen fragen« Anteil an Freude und Trauer nehmen können und über entsprechende Zeichen der Zuwendung verfügen. Mögliche Inhalte sind Eigenerfahrung, Geschenke, Glückwünsche, Trostworte und Gesten.<sup>696</sup> Im Rahmen der Leitfrage »Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen« sollen die Schülerinnen und Schüler »Möglichkeiten der Hilfe für Schwache und Benachteiligte« kennen und Motive dafür benennen (ev.) bzw. diese wahrnehmen und sich an ihnen beteiligen (kath.). Als Inhalt wird beispielsweise die Beschäftigung mit Einrichtungen für Kranke und Behinderte oder Eine-Welt-Kinder-Aktionen empfohlen.<sup>697</sup>

Um aktuelle religionspädagogische Ansätze – hier wieder exemplarisch das Emotionale Lernen Baldermanns und Oberthürs Philosophieren mit Kindern – mit den ethischen Ansprüchen an Religionsunterricht zu verbinden, eignet sich das ganzheitliche Konzept der antiken Weisheit. Die weisheitliche Verbindung von ›Dogmatik‹ und ›Ethik‹ (von Sein und Sollen), wie sie für das antike Judentum und das frühe Christentum typisch war, ist durch die Privatisierung von Glaubensvorstellungen und Frömmigkeit heute weitgehend abhanden gekom-

---

694 Kerncurriculum Ev. Religion, 15; Kerncurriculum Kath. Religion, 16 (Hervorhebung im Zitat von mir).

695 Kerncurriculum Ev. Religion, 24; Kerncurriculum Kath. Religion, 25.

696 Kerncurriculum Ev. Religion, 16; Kerncurriculum Kath. Religion, 17.

697 Kerncurriculum Ev. Religion, 25; Kerncurriculum Kath. Religion, 26.

men. Mit weisheitlichem Gedankengut, z. B. Ben Siras oder des Sprüchebuchs, kann der Religionsunterricht Kinder darin unterstützen, neben alternativen Denkoptionen auch alternative Handlungskompetenzen zu erwerben und Lebenswissen mit Lebensgestaltung zu verknüpfen. Dabei sind die weisheitlichen Sentenzen Ben Siras nicht als autoritäre Gesetze oder Vorschriften misszuverstehen, die auf Instruktion und Reglementierung setzen.<sup>698</sup> Sie sind vielmehr Sätze, die Kinder und Jugendliche herausfordern, das Gute (für sich und für die anderen) zu erkennen und zu verwirklichen. Indem Weisheitstexte Perspektiven aufzeigen, wie Situationen mit Blick auf das Wohlergehen aller Mitglieder der Gemeinschaft wahrgenommen und bewältigt werden können, sind sie imstande, Orientierungshilfen zu bieten und den Horizont des Denkens von Schülerinnen und Schülern zu erweitern. Weisheitssätze eröffnen Schülerinnen und Schülern so die Möglichkeit, in Auseinandersetzung mit anderen Lebensentwürfen zu überlegen, wie sie leben wollen. Ferner können Schülerinnen und Schüler in der Beschäftigung mit biblischen Weisheitslehren diese als über viele Generationen hinweg erprobte Sätze wahrnehmen, in Sprache gefasst von Menschen, die ebenso wie sie selbst getragen sind von der Hoffnung und dem Wunsch nach einem gelingenden, glücklichen Leben. Wenn Kinder diese Konstante erkennen und verstehen, dass sich ihre aktuellen Wünsche und Ängste nicht sehr von denen der Menschen aus biblischer Zeit unterscheiden, kann ihnen dies die weisheitlichen Texte und Handlungsangebote bedeutungsvoll machen. Weisheitstexte können also ebenso wie die Psalmen bei Baldermann und Oberthür eine Brücke zwischen antik-biblischen und heutigen Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern schlagen.

Doch kann man heutigen Kindern Weisheitssätze (bzw. Bibelworte im Allgemeinen) wie in antiker oder mittelalterlicher Zeit ohne weiteres als Gotteswillen vorlegen? Angesichts der veränderten Wahrnehmung und Deutung der Welt ist das kaum möglich. Die Welt als Ordnung Gottes zu begreifen ist kein verbindlicher Gedanke mehr. Heute muss ein neuer Zugang zu den Texten gefunden werden. Angemessen erscheint mir, entsprechend Baldermanns und Oberthürs Ansätzen, der Weg über die Sprachästhetik. Denn die Schönheit, ja Attraktivität der weisheitlichen Weisung bildet Ben Sira ja in der Schönheit seiner Weisheitspoesie ab. Natürlich könnten ethische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern auch über andere Texte angebahnt werden. Doch bietet die Weisheit mit ihrer poetischen Sprache ebenso wie die Psalmen Zugänge an, die nirgendwo anders so eindrücklich zu finden sind. *Das Besondere braucht eine besondere Sprache.*

---

698 Auch der antike Lehrer appelliert stets an das Ehrgefühl seiner Schüler, um sie von seiner Lehre zu überzeugen (s. bes. die Überlegungen zur unterrichtlichen Einsetzung des Abschnitts Sir 4,20–6,3, Kap. 2.1.4).



Die grundsätzliche Anschlussfähigkeit von Weisheitstexten belegt auch ihre Berücksichtigung bei Oberthür. In seinen Unterricht zum Thema »Zeit«<sup>699</sup> wie auch in die Gewitternacht- und Symbolkartei nimmt er jeweils einzelne Sirachverse auf (in den Karteien acht bzw. fünf Bibelwortkarten). Darüber hinaus führt er im »Buch der Symbole« zwei Gedichte Ben Siras an.<sup>700</sup> Bei Oberthür steht jedoch stets das Philosophieren mit den Versen im Vordergrund. Ein ethischer Bezug wird nicht hergestellt. Dass sich Ben Siras Spruchgut hervorragend eignet, um Baldermanns und Oberthürs Ansätze sinnvoll in Richtung ethischer Kompetenzen zu erweitern, soll im Folgenden an drei Beispielen gezeigt werden.

### 3.3 Konkretionen an drei Textbeispielen für die Grundschule

Zwei der hier vorgestellten Beispiele stammen aus den in Teil 2 meiner Arbeit analysierten hebräischen Texten, ein weiteres aus den übrigen Teilen des Sirachbuches. In den Beispielen sind unterschiedliche ethische Handlungsformen vertreten: im ersten Text geht es um Barmherzigkeit, im zweiten um die Achtung von Freundschaft und im dritten Text um das Bedenken möglicher Konsequenzen, die ein bestimmtes Verhalten hervorruft.

Bei der Vorstellung der Sirachtexte zeige ich jeweils zunächst auf, inwiefern der Text mit Baldermanns und Oberthürs Ansätzen, d. h. über eine Sprache der Emotionen bzw. über Kinderfragen, erschlossen werden kann. Daraufhin nenne ich Anschlussmöglichkeiten des Textes an Baldermanns bzw. Oberthürs Unterrichtsprojekte und zeige, inwiefern er diese sinnvoll ergänzen kann.

Vorab sei die Herauslösung der Sirachverse aus ihrem literarischen Kontext kurz legitimiert: Sie entspricht dem ursprünglichen Sitz im Leben der Sprüche als Einzelsprüche, die erst sekundär zu thematischen Einheiten zusammengestellt wurden.

#### 3.3.1 Konkretion 1: Barmherzigkeit

»Mein Sohn<sup>701</sup>, spotte nicht über das Leben des Armen  
und lass den Armen und den Verbitterten nicht verschmachten.  
Einen, der Mangel hat, betrübe nicht

699 Oberthür 2006, 60–70 (bes. 69).

700 In der ersten »Symbol-Landschaft« findet sich unter der Überschrift »Das Lob des Schöpfers« eine gekürzte Fassung von Sir 42,15–43,32, in der siebten »Symbol-Landschaft« noch einmal der Regenbogen-Vers Sir 43,11 f., und in der achten »Symbol-Landschaft« die Verse Sir 1,6–9.

701 Für den Unterricht müsste überlegt werden, ob die Anrede durch »mein Kind« ersetzt wird.

und versteck dich nicht vor einem Zerschlagenen.  
 Errege nicht das Innere des Unterdrückten  
 und verursache den Gefühlen des Armen keinen Schmerz.  
 Verweigere dem Armen neben dir nicht eine Gabe  
 und verachte nicht die Bitten des Bedürftigen  
 und gib ihm nicht Grund, dich zu verfluchen.  
 Ein Verbitterter schreit im Schmerz seiner Seele  
 und auf die Stimme seines Geschreis hört sein Fels (= Gott).« (Sir 4,1–6)<sup>702</sup>

Der Text spricht von armen, verbitterten, zerschlagenen und unterdrückten Menschen. Der Hörer/Leser wird aufgefordert, sie nicht zu verspotten oder zu betrüben, nicht allein zu lassen und ihre Bedürfnisse nicht zu ignorieren, denn Gott hört auf ihre Sorgen. Der Text plädiert für Mitgefühl, Mitleid und Erbarmen und spricht sich gegen Angst, Beklemmung, Härte oder Unmut im Umgang mit leidenden Menschen aus.

Sowohl Baldermanns als auch Oberthürs Ansatz bietet sich für die unterrichtliche Erschließung des Textes an:

Im Kontext von Baldermanns Emotionalem Lernen können sich Kinder dem Sirachtext über die Gefühle derjenigen annähern, von denen der Text spricht: Wie fühlt sich der Arme, der Verbitterte, Zerschlagene oder der Unterdrückte? Vielfältige Gefühlsadjektive ließen sich hier als Antwort finden, z. B.<sup>703</sup>:

allein  
 aufgebracht  
 ausgehungert  
 bedrückt  
 beklommen  
 betrübt  
 bitter  
 einsam  
 elend  
 entmutigt  
 erschlagen  
 frustriert  
 gebrochen  
 gelähmt  
 hilflos

702 Für textkritische Anmerkungen s. Kap. 2.1.3. Inhaltlich passend zu diesem Text wäre auch Sir 7,34: »Entziehe dich nicht den Weinenden und mit den Trauernden trauere.«

703 Für die Identifikation von Gefühlen in diesem und den folgenden Textbeispielen habe ich mit zwei Gefühlslisten gearbeitet, zu finden bei: Rosenberg, Marshall B.: Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Aus dem Amerikanischen von Ingrid Holler. Paderborn: Junfermann, <sup>7</sup>2007, 63 f.; Fritsch, Gerlinde Ruth: Praktische Selbst-Empathie. Herausfinden, was man fühlt und braucht. Gewaltfrei mit sich selbst umgehen. Paderborn: Junfermann, <sup>3</sup>2010, 31 f.

hoffnungslos  
jämmerlich  
kraftlos  
miserabel  
mutlos  
niedergeschlagen  
ohnmächtig  
schutzlos  
schwach  
sorgenvoll  
traurig  
unglücklich  
verbittert  
verloren  
verzweifelt  
zerschlagen

Ausgehend von dem Sirachtext werden Kinder Überlegungen zu der Situation der im Text genannten Menschen anstellen und erkunden, wer diese Menschen sind, was ihnen passiert sein könnte, wie sie sich fühlen und was sie (evtl. von ihren Mitmenschen) benötigen. In einem Gespräch hierüber werden die Schülerinnen und Schüler entsprechend der Berichte Baldermanns indirekt von ihren eigenen Erfahrungen berichten und so einen Zugang zu den Gefühlen der Menschen bekommen. Über die für Baldermann typische Identifikation mit den Schwachen hinaus könnte nun mit dem Sirachtext eine zweite erfolgen, in der sich die Kinder als Gegenüber des Armen, Zerschlagenen oder Bedürftigen wahrnehmen (dies entspräche der eigentlichen Intention des Textes, der an Menschen gerichtet ist, die in Sicherheit leben können): Wenn ich mich in der Position des Stärkeren befinde, wie kann ich dann angemessen mit dem bedürftigen Menschen umgehen?

Die in den Psalmen angebahnte, aber noch implizite Verbindung zwischen der Erfahrung Gottes als Anwalt der Schwachen und dem eigenen Verhalten gegenüber diesen wird in dem Gottesbezug im letzten Vers des Sirachabschnitts explizit. Durch einen Anschluss des Textes an Baldermanns unterrichtliche Beschäftigung mit den Psalmen könnte der Zusammenhang von Verheißung und resultierendem Verhalten unmittelbar bedacht werden.

Desweiteren könnten Kinder, Oberthürs Praxis folgend, über eigene Fragen einen Zugang zu dem Sirachtext bekommen. Einbetten ließe er sich in zwei Themenfelder von Oberthürs zusammengestelltem Fragenkatalog (s.o. Abschnitt (1) bei Oberthür): Fragen nach Problemen des Zusammenlebens und Fragen nach dem Sinn von Trauer, Krankheit, Leiden, Sterben und Tod. Mögliche Fragen der Kinder könnten in zwei Richtungen gehen, eine eher abstrakt-

philosophische ›Warum‹-Perspektive und eine konkret-handlungsbezogene Perspektive:

- Warum sind manche Menschen arm und andere reich? Warum geht es manchen Menschen gut und anderen nicht? »Warum läßt Gott zu, daß man so traurig sein muß?«<sup>704</sup>
- Wie geht es einem Armen, wie fühlt er sich? Wie entkommt der Arme seiner Situation? Was hilft ihm, damit er nicht mehr arm ist? Wie kann ich dem Armen helfen?

Während Oberthür mit seinen Schülerinnen und Schülern vor allem auf der philosophischen Ebene arbeitet, regt der vorliegende Sirachtext zu Überlegungen auch auf der Handlungsebene an. Auch bei Oberthür könnte der Sirachtext im Anschluss an die Unterrichtsreihe zu Psalmen behandelt werden. Darüber hinaus würde er sich als ethische Perspektive zur Unterrichtsreihe über das Reich Gottes (in »Kinder und die großen Fragen«) oder zu den in »Kinder fragen nach Leid und Gott« dargestellten Unterrichtsprojekten eignen.

Im unterrichtlichen Umgang mit dem Sirachtext könnte mit Kindern phantasiert werden, was die einzelnen Imperative des Textes aussagen, um daraus Handlungsperspektiven zu entwickeln. Durch ihre metaphorische Sprache sind die Imperative (typisch biblisch) nicht auf eine konkrete Situation verengt, sondern können in vielen Situationen wiedererkannt und erinnert werden. Schülerinnen und Schüler können in diesem Zusammenhang zu ausgewählten Versen des Textes positive Gegenworte schriftlich formulieren oder malen, die verdeutlichen, welches Verhalten dem jeweiligen Menschen in seiner Not hilft. Beispielsweise könnte als positives Gegenwort zum ersten Teilvers (»spotte nicht über das Leben des Armen«) formuliert werden: »wende dich dem Armen zu«, »gib dem Armen etwas zu essen«, »höre dem Armen zu«, »unterhalte dich mit dem Armen«, »bitte andere, die mehr Möglichkeiten haben als du, dass sie dem Armen helfen«. Ein Bild könnte zeigen, wie sich ein größerer/stärkerer Mensch einem kleineren/schwächeren zuwendet.<sup>705</sup>

Auf diese Weise können Kinder ausgehend von Sir 4,1 – 6 Möglichkeiten einer Lebensgestaltung entsprechend der Gottese Erfahrung aus den Psalmen selbst entwickeln. Durch das Bedenken eigener Möglichkeiten von Barmherzigkeit können sie erkennen, dass eine Änderung der Verhältnisse durch ihr Handeln möglich ist: Der Arme kann mit ihrer Hilfe satt und bereichert werden, der Verbitterte und Zerschlagene beruhigt, getröstet und ermutigt, und der Unter-

704 In Oberthürs Fragenkatalog: Oberthür 1995, 15.

705 Vgl. das Gottesbild von ›Edith‹, das sie mit »für einander da sein« betitelt: abgebildet und erläutert in: Arnold, Ursula/Hanisch, Helmut/Orth, Gottfried (Hg.): Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt (Calwer Taschenbibliothek 61). Stuttgart: Calwer Verlag, 1997, 70 f.

drückte befreit. Nicht zuletzt regt der Sirachtext zu einer Reflexion der Frage an, *warum* dem Leidenden eigentlich geholfen werden soll.

### 3.3.2 Konkretion 2: Freundschaft

»Ein treuer Freund ist ein starker Schild  
und wer ihn findet, findet eine Kostbarkeit.  
Für einen treuen Freund gibt es keinen Kaufpreis  
und kein Gegengewicht für seinen Wert.« (Sir 6,13 f.)<sup>706</sup>

Im vorliegenden Text greift Ben Sira ein Thema auf, über das Altes und Neues Testament nur selten sprechen: Freundschaft. Die Hebräische Bibel kennt kein eigenes Wort für sie. So muss David, um seine Sympathie zu Jonathan auszudrücken, diese mit der Liebe zwischen Mann und Frau vergleichen: »Deine Liebe war für mich wunderbarer als Frauenliebe.« (2.Sam 1,26b) Zum selbstständigen Thema wird Freundschaft im Judentum erst in hellenistischer Zeit. Im Neuen Testament steht sie vor allem im Kontext einer Gemeinschaft mit Jesus (Joh 15,13) und der darin begründeten Verpflichtung zu zwischenmenschlicher Liebe.<sup>707</sup>

In den zitierten Versen rühmt Ben Sira den ›treuen Freund‹ in den höchsten Tönen: Er ist ›ein starker Schild‹ (das Attribut des ›Schildes‹ wird in der Hebräischen Bibel sonst nur Gott zugesprochen<sup>708</sup>) und kostbarer als alles andere. Die Attribute sind direkt, ohne vergleichendes »wie« angeschlossen. Ein eingefügtes Vergleichswort würde sie nicht nur ihrer Kraft berauben (die Formulierung »Ein treuer Freund ist *wie* ein starker Schild« wäre längst nicht so ausdrucksstark), sondern auch dem Wesen von Metaphern widersprechen, die keine einfachen Vergleiche sind, sondern Realitäten abbilden.<sup>709</sup> Die Sache des

706 Sir 6,13 f. findet sich innerhalb des Lehrgedichts über Freunde Sir 6,4–16. Im Rahmen didaktischer Reduktion klammere ich die Vorsichtsethik (6,5–12) und den Gottesbezug (6,15 f.) aus; nicht nur dürfte eine Synthese von Gott und Freundschaft für Grundschulkinder allgemein noch zu kompliziert sein, auch ist der hier postulierte Zusammenhang von Tun (Gott fürchten) und Ergehen (einen treuen Freund erlangen) problematisch. – Textkritische Hinweise: Die Verse sind in HS A, im neuen C-Fragment und laut Beentjes fragmentarisch in Q überliefert (nicht in Book angegeben; die Bruchstücke könnten allerdings auch auf 1,19–20 passen: Beentjes S. 123). 13a: »Schild« gelesen mit C (entsprechend LXX: σκέπη: »Deckung/Schutz«); A (wie S): »Freund«. 13b: C bietet ein gegenüber A zusätzliches ⲛⲏⲧ (»findet ihn als eine Kostbarkeit«). 14a: »für« nur in A (entsprechend LXX), fehlt in C.

707 Vgl. Theobald, Michael: Art. Freundschaft. I. Griechisch-hellenistisch u. im Neuen Testament. In: LThK 4 (2009) 132 f.

708 Gen 15,1; Dtn 33,29; 2.Sam 22,3.31; Ps 3,4; 7,11; 18,3.31; 28,7; 33,20; 59,12; 84,10.12; 115,9–11; 119,114; Spr 2,7; 30,5.

709 Vgl. Baldermann 2007, 56.

Verses lässt einen Umweg über ein »wie« gar nicht zu, weil der Sprecher nicht etwas *von außen* betrachtet und beschreibt, sondern aus der Situation selbst heraus spricht, in der er nicht nur *sieht*, sondern mit all seinen Sinnen *empfindet*.<sup>710</sup>

Eine Erschließung der Sirachverse über Baldermanns Emotionales Lernen legt sich daher nahe. In ihm würden Kinder die in dem Text angesprochenen Gefühle nachempfinden, indem sie mögliche, hinter den Aussagen stehende Situationen und Erfahrungen bedenken. Das Erfahren wahrer Freundschaft kann vielfältige Emotionen hervorrufen, z. B.<sup>711</sup>

Nähe  
 Sympathie  
 Vertrauen  
 Vertrautheit  
 Zuneigung  
 Ich fühle mich...  
 froh  
 geborgen  
 geschützt  
 gestärkt  
 getröstet  
 munter  
 stabil  
 stark

Diese Emotionen begegnen auch in Baldermanns Sprache der Freude. Im Bereich der Freundschaft hat die Sprache der Freude nun ein konkret fassbares Gegenüber, das – anders als z. B. die Natur, über die sich der Mensch staunend freut – ansprechbar ist und re-agiert.

Im Gespräch über den Sirachtext können Schülerinnen und Schüler die Notwendigkeit einer Sprache der Freude auch für den zwischenmenschlichen Bereich erkennen. Nachdem sie eigene Freundschaftserfahrungen verbalisiert haben, wird sich die Frage anschließen, wie man mit dieser aus erfahrener Freundschaft erwachsenen Freude umgehen kann, wie man seinen Gefühlen Ausdruck verleihen, positive und freudvolle Empfindungen äußern und dem treuen Freund seine Wertschätzung ausdrücken kann. Über diesen Weg gelänge es, bei Schülerinnen und Schülern Handlungskompetenzen der Dankbarkeit zu entwickeln.

Im Sinne Oberthürs wäre ein Zugang zu den Sirachversen über Fragen der

710 Vgl. Baldermanns Erwägungen zu biblischen Bildern, die im eigentlichen Sinne gar keine »Bilder« sind: Baldermann 1993, 99.

711 S. Anm. 703.

Kinder möglich. Diese könnten lauten: Wer ist ein treuer Freund? Was tut ein treuer Freund? Wie bekomme/behalte ich einen treuen Freund?

Einordnen ließen sich die Fragen in Oberthürs Fragenkatalog in die Fragen nach Problemen des Zusammenlebens oder Fragen nach der (eigenen) Identität (z. B. in den in Kapitel 3 in »Kinder und die großen Fragen« dargestellten Unterricht zur eigenen Identität).

Angelehnt an Oberthürs methodisch-didaktisches Vorgehen, beispielsweise anhand des Gedichtes »Einfach alles« von Klaus Kordon (»Die Seele ist eine Sonne«, Kapitel 15), könnten Kinder den Text Sir 6,13 f. als Vorlage für ein eigenes Gedicht verwenden. Beim Verfassen des Gedichts werden sie herausgefordert, eigene Metaphern für einen ›treuen Freund‹ zu finden. Sie ergründen dadurch nicht nur die große Bedeutung eines treuen Freundes für das eigene Leben, sondern decken darüber hinaus auf, durch welches Verhalten sich ein guter Freund auszeichnet. Die in diesem Zusammenhang diskutierten Verhaltensweisen können für die Kinder schließlich eine Orientierungshilfe für eigenes Handeln bieten. Durch die philosophische Betrachtung des Sirachtextes kann Freundschaft so ihrer Selbstverständlichkeit entzogen und konkrete Handlungsoptionen bedacht werden, wie Freundschaft hergestellt und bewahrt werden kann.

Ferner können Kinder in Anschluss daran (wie bei der Texterschließung mit Baldermanns Ansatz) überlegen, wie sie einem treuen Freund ihre Dankbarkeit für seine treue Freundschaft ausdrücken können, und auch damit ihre ethischen Kompetenzen erweitern.

### 3.3.3 Konkretion 3: Der Tun-Ergehen-Zusammenhang

»Tue nichts Böses, dann wird dich nichts Böses ereilen.« (Sir 7,1)

»Wer Gutes tut, (dem) widerfährt es auf seinen Wegen,  
und zur Zeit seines Wankens findet er eine Stütze.« (Sir 3,31)<sup>712</sup>

Tun-Ergehen-Sätze wie Sir 7,1; 3,31 sind begründet in der antiken weisheitlichen Sicht der Welt als einer von Gott geschaffenen verlässlichen Ordnung, in der nichts dem Zufall oder einem unbeeinflussbaren Schicksal unterworfen ist, sondern in der der Mensch Gerechtigkeit erfährt. Dabei ist Gerechtigkeit nach weisheitlicher Vorstellung nicht an eine »schicksalhafte Tatsphäre« gebunden, in welcher Gott den Tun-Ergehen-Zusammenhang in Kraft setzt und vollendet (Koch, ähnlich von Rad)<sup>713</sup>, sondern von jeher in sozialen Gemeinschaften ver-

712 Für textkritische Anmerkungen zu Sir 7,1 s. Kap. 2.1.6. Sir 3,31 ist in HS A überliefert.

713 Koch, Klaus: Um das Prinzip der Vergeltung in Religion und Recht des Alten Testaments (WdF 125). Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 1972, XI; Rad 1982, 172 f.

ankert, in denen alle Handlungen miteinander verzahnt sind.<sup>714</sup> Gerechtigkeit erfährt der Mensch durch das »Prinzip der Gegenseitigkeit«: »Indem für den, der handelt, gehandelt wird.«<sup>715</sup> Sie ist demnach eine Funktion gesellschaftlichen Handelns und sozialer Interaktion. Erst wo das Füreinander-Handeln abbricht, »zerreißt auch das Band von Gerechtigkeit und Erbarmen, das jeder Gemeinschaft Sinn und Zusammenhalt verleiht.«<sup>716</sup>

#### *Exkurs zur Problematik des Tun-Ergehen-Zusammenhangs*

In der Weisheit Israels und in anderer altorientalischer Weisheitsliteratur ist die Vorstellung einer Entsprechung zwischen Handeln und Ergehen tief verwurzelt. Sie gründet in der Annahme einer vom Menschen erkennbaren guten und gerechten Weltordnung, in der gemeinschaftsförderndes Handeln sinnvoll wird.<sup>717</sup> Auch wenn Tun-Ergehen-Sätze wie Sir 7,1 nicht als Postulate, sondern als Erfahrungssätze zu lesen sind, die sich in der erfahrenen Lebenswirklichkeit der Gemeinschaft bestätigt hatten, muten sie doch merkwürdig neutral an, geradezu »als handle es sich um eine erwiesene Gesetzmäßigkeit.«<sup>718</sup> Mögen die einfachen Gegenüberstellungen von Tat und Folge ihren Grund auch in »der notwendig vereinfachenden Didaktik«<sup>719</sup> haben, so blenden sie doch aus, dass unter »Pest und vergossenem Blut, Fieber und Verwüstung, Gewalttätigkeit und Verderben, Bosheit und Tod« (Sir 40,9) alle Menschen leiden. Wie schon im Hiobbuch wird auch von Ben Siras Zeitgenossen Kohelet die Allgemeingültigkeit eines gerechten kausalen Zusammenhangs von Tun und Ergehen angezweifelt (vgl. Koh 7,15–22). Kohelet empfiehlt vielmehr, die göttlichen Gaben inmitten der Mühsal zu genießen (vgl. 5,17–19). Eine jenseitige Vollendung des Tun-Ergehen-Zusammenhangs wird erst in der späten frühjüdischen Weisheit und in der Apokalyptik sowie in den daraus hervorgehenden frühchristlichen (Un-)Heilserwartungen evident.

Nicht nur aufgrund widersprüchlicher Welterfahrungen, sondern auch mit Blick auf das Christusgeschehen sind Sätze wie Sir 7,1 problematisch. So beschreibt Horst Dietrich Preuß den Tun-Ergehen-Zusammenhang als ein »Postulat«, »das am wahren Gott sowie an Christus scheitert – das aber scheitert, um

714 Janowski 1994, 247 ff.; bes. 271.

715 A.a.O., 260 (dort bzgl. ägyptischer Weisheitstexte, deren Tun-Ergehen-Vorstellung Janowski auch in Texten des Sprüchebuches für den »entscheidende[n] Gesichtspunkt« [a.a.O., 261] hält; dargestellt an Textbeispielen a. a. O., 261–266).

716 A.a.O., 271.

717 Grund, Alexandra: Art. Tun-Ergehens-Zusammenhang. I. Biblisch. In: RGG<sup>4</sup> 8 (2005) 654–656.

718 Rad 1982, 172, argumentiert entgegengesetzt: Auch wenn die Sätze neutral formuliert sind, spiegeln sie doch »eine erfahrbare Lebensordnung« wider.

719 A.a.O., 173.



uns dadurch zu helfen und zu befreien.«<sup>720</sup> Der durch Christus gerechtfertigte Mensch braucht sich nicht mehr am (priesterlichen oder weisheitlichen) Gesetz als Garant verantwortlichen Lebens und Handelns orientieren, er kann sich zu ihm in Freiheit verhalten (Röm 10,4).

Zu fragen ist, inwiefern die Idee der Entsprechung von Tun und Ergehen noch heute unser Denken bestimmt und unser Handeln begründet. Ein Handeln ohne die Erwartung seiner Folgeträchtigkeit wäre grund- und sinnlos, aber motiviert allein die Erwartung eines bestimmten späteren Ergehens mein Tun? – Die Gültigkeit alttestamentlicher Tun-Ergehen-Sätze für das individuelle Ergehen erscheint – aus heutiger Sicht – nicht nur aufgrund ihrer unterstellten Egozentrik problematisch, sondern auch aufgrund globaler ökologischer und weltpolitischer Probleme, die längst nicht mehr nur das Leben in einer überschaubaren Gemeinschaft betreffen.

### Exkurs-Ende

Laut Baldermann sind die weisheitlichen Tun-Ergehen-Sätze »im Grunde Worte des Vertrauens«, nämlich des Vertrauens in die Verheißung Gottes, dass der Gerechte gesegnet wird. Doch auch er attestiert: »Die alttestamentliche Weisheit trägt ihr Kreuz schon immer mit sich, die Frage nämlich, ob solches Vertrauen durch die alltägliche Erfahrung nicht am Ende doch zuschanden wird.«<sup>721</sup> Dieses »Kreuz« des Tun-Ergehen-Zusammenhangs wäre sinnvoll über Baldermanns Ansatz, die Worte der Psalmen, zu erschließen, deren Klagen z. B. fragen:

War es umsonst, dass ich mein Herz rein hielt  
und meine Hände in Unschuld wusch? (Ps 73,13)<sup>722</sup>

Auch Kinderfragen können einen Zugang zu den zitierten Tun-Ergehen-Sätzen eröffnen: Warum geht es Menschen schlecht, die nichts Böses getan haben? Warum geht es Menschen gut, die oft böse waren? Warum werden Menschen krank, die Gutes getan haben?

Die Fragen stünden bei Oberthür im Kontext der Fragen nach dem Sinn von Trauer, Krankheit, Leiden, Sterben und Tod. Sie ließen sich sowohl in die Unterrichtsreihen seines zweiten Buches (»Kinder fragen nach Leid und Gott«) als auch in den Kontext der Sehnsüchte der Kinder (»Die Seele ist eine Sonne«, Kapitel 15) einbeziehen.

Entsprechend Oberthürs unterrichtlichem Vorgehen könnten die Sirachverse als Eingangsimpuls dienen, um Reaktionen der Kinder zu provozieren. Weis-

720 Preuß, Horst Dietrich: Einführung in die alttestamentliche Weisheitsliteratur (Urban-Taschenbücher 383). Stuttgart u. a.: Kohlhammer, 1987, 194.

721 Baldermann 1993, 57 (beide Zitate).

722 Vgl. a. a. O., 58.

heitliche Tun-Ergehen-Sätze regen zum Reflektieren und Philosophieren an, hierin liegt ihr Wert. Die Kinder werden Argumente und Beispiele für und wider einen Zusammenhang von Tun und Ergehen finden und damit seine ›Teil-Wahrheit‹ ergründen. So könnten sie neben allen Grenzen des Tun-Ergehen-Zusammenhangs beispielsweise die »Stütze«, von der Sir 3,31 spricht, als einen Schatz guter, freundschaftlicher Beziehungen deuten, durch die der Mensch Unterstützung erfährt. In diesem zwischenmenschlichen Kontext scheint der Tun-Ergehen-Zusammenhang am besten zu greifen: Wenn ich nie selbst jemanden unterstützt habe, von wem will ich dann Unterstützung erfahren? Andererseits werden Menschen, denen ich Gutes getan habe, zu gegebener Zeit hoffentlich auch für mich da sein.

Von diesen allgemeinen Überlegungen ausgehend, kann mit Kindern über das gute Tun, das Früchte trägt, nachgedacht werden. Zunächst ist zu erwägen, was es bedeutet, dass jemandem »Gutes auf seinen Wegen widerfährt« (was gehört zu einem gelingenden, erfüllten Leben dazu?) und er »zur Zeit seines Wankens eine Stütze findet«. In einem zweiten Schritt ist zu bedenken, wie man dieses ›Gute‹ und die ›Stütze‹ erreichen kann: Was kann ich selbst dafür tun? Wie sollte ich mich dafür anderen Menschen gegenüber verhalten? – Hier können Kinder konkrete Handlungsoptionen, vielleicht sogar in biblischer Sprache, ersinnen.

Ferner können die Tun-Ergehen-Sätze dazu anregen, über andere Handlungsmotive als die des eigenen Ergehens nachzudenken und so eine tiefere Einsicht zu finden: Nicht aufgrund eines Nützlichkeitsprinzips (*do ut des*) wende ich mich dem anderen zu, sondern aus einem Gefühl der Verbundenheit heraus. Ich bin Mensch wie er und kann deshalb seine Schmerzen wie Freuden nachempfinden, fühle mich mitverantwortlich, erstere zu überwinden und letztere zu teilen. Gelingt dies, verbessere ich damit nicht nur des anderen, sondern auch meine eigene Welt, denn wir leben in einer gemeinsamen – somit nehme ich durch mein Tun in gewisser Weise auch Einfluss auf *mein* Ergehen.

Während die Kinder mithilfe der Sprache der Psalmen in die Lage versetzt werden, in konkreten Situationen Worte für ihre Angst und Freude zu finden und im Philosophieren für die Wahrnehmung von Leid und Unrecht in der Welt sensibilisiert werden, lässt sich mit den weisheitlichen Tun-Ergehen-Sätzen die Bedeutung dieser großen Themen für das eigene Handeln im gemeinschaftlichen Leben entfalten. Die Erkenntnis, dass ich es selbst, zumindest auch, in der Hand habe, ob ich mich fürchten muss, weil ich allein bin, oder mich freuen kann an der Zuwendung und Unterstützung, die ich anderen und andere mir zukommen lasse(n), kann Schülerinnen und Schüler zu einem bewussteren Umgang mit ihren Mitmenschen anleiten. Weisheitliche Tun-Ergehen-Sätze können somit das Nachdenken über mögliche Konsequenzen eines Verhaltens

fördern, deren Einschätzung zu jenem Verhalten ermutigen oder davon abhalten wird.

### **3.4 Resümee: Zur Relevanz der Konzepte weisheitlichen Lehrens im Sirachbuch für heutiges Lernen im Religionsunterricht**

Aus der Beschäftigung mit Weisheit verspricht sich der Mensch seit Jahrtausenden, ein gelingendes Leben in der Gesellschaft und vor Gott führen zu können. Hierfür begibt er sich auf die Suche nach Möglichkeiten, den Bedingungen eines lebenswerten Daseins zu entsprechen. Solche Möglichkeiten muss sich nicht jede Generation neu erschließen; sie kann an die Erfahrungen vergangener Generationen anknüpfen und in Auseinandersetzung mit ihnen Richtlinien für ein angemessenes Verhalten in der Gemeinschaft entwickeln. Diese antike Einsicht wird, ganz unabhängig davon, in jüngster Zeit gestützt durch Forschungen amerikanischer Psychologen, welche auf die Relevanz weisheitlichen Lernens im Kontext Schule hinweisen. Die Frage schien berechtigt, ob die hohe Wertschätzung, die Sternberg u. a. der Weisheit beimessen, auf Theologie bzw. Religionspädagogik übertragen und der jüdisch-christlichen Weisheitstradition (exemplarisch der Weisheit Ben Siras) ebenfalls ein Vorbildcharakter zugesprochen werden kann.

Das Referat zweier aktueller religionspädagogischer Ansätze – des Emotionalen Lernens Baldermanns und des Philosophierens mit Kindern im Religionsunterricht von Oberthür – und deren Vergleich mit Grundsätzen antiker Weisheit hat offengelegt, dass ihre Schnittmenge in der Ausbildung einer tragfähigen Hoffnung und im staunenden Nachdenken über Gott und die Welt besteht. Während Baldermanns und Oberthürs Unterricht bei der Hoffnung und dem Philosophieren stehenbleibt, weitet antike Weisheit ihren Blick immer von der eigenen Person aus auf die Mitmenschen und auf einen angemessenen Umgang mit ihnen. Ausgehend von der Vorstellung Gottes als Grund allen Daseins beschreibt die Weisheit die aus dieser Vorstellung resultierenden »richtigen« Verhaltensweisen des Menschen im gemeinschaftlichen Leben. Sie will zu jeder Zeit Ermutigung und praktische Hilfe zu einer Lebensgestaltung geben, die dem göttlichen Willen entspricht. Indem Weisheitstexte konkrete Handlungsmöglichkeiten ins Zentrum stellen, bieten sie lebenspraktische Orientierung. Eine Erweiterung der vorgestellten religionspädagogischen Ansätze mittels weisheitlichen Spruchguts erscheint didaktisch ebenso notwendig wie sinnvoll. Sie entspräche den curricularen Vorgaben, die religiöse Orientierung/verant-

wortliches Denken *und* ethische Urteilsfähigkeit/verantwortliches Handeln anvisieren.<sup>723</sup>

Dass Weisheitstexte Schülerinnen und Schülern Orientierungshilfen bieten und den Horizont ihres Denkens erweitern können, habe ich anhand dreier Textbeispiele aus dem hebräischen Sirachbuch zu den Themen »Barmherzigkeit«, »Freundschaft« und »Tun-Ergehen-Zusammenhang« dargestellt: Mithilfe von Sir 4,1–6 können Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten einer von Barmherzigkeit geprägten Lebensgestaltung entwickeln und erkennen, dass sie durch einen bedachten Umgang mit Armen, Verbitterten und Unterdrückten imstande sind, deren Situation positiv zu verändern. Der Freundschaftstext Sir 6,13 f. ermutigt Schülerinnen und Schüler, zu bedenken, wie sie Freundschaft herstellen und bewahren und Freunden ihre Dankbarkeit ausdrücken können. Die Tun-Ergehen-Sätze Sir 3,31; 7,1 leiten einerseits zu einem Philosophieren über ihnen widersprüchliche Welterfahrungen an, andererseits zum Bedenken möglicher Konsequenzen, die ein bestimmtes Tun hervorruft.

Wie einleitend erwähnt, liegen zu vielen biblischen Büchern zahlreiche didaktische Entwürfe vor, während der Umgang mit weisheitlichen Texten der jüdisch-christlichen Tradition im Religionsunterricht bisher kaum reflektiert wird. Meine Arbeitsergebnisse belegen, dass diese Leerstelle zu Unrecht besteht. Sie fordern dazu heraus, nach weisheitlichem Material zu suchen, das sich für den unterrichtlichen Einsatz eignet und die Tür dafür öffnet, biblisches und ethisches Lernen im Religionsunterricht miteinander zu verknüpfen. Durch die Übertragung der weisheitlichen Verbindung von reflexiver Weltbetrachtung und praktischer Lebensführung in den Religionsunterricht werden Schülerinnen und Schüler erfahren, dass Glaube und Handeln nicht zwei voneinander getrennte Aspekte des Lebens sind, sondern sich das eine im anderen entfaltet.

---

723 S. Kap. 3.2.

---

## Literaturverzeichnis

### Textausgaben zum Sirachbuch

- Beentjes, Pancratius C. (Hg.): *The Book of Ben Sira in Hebrew. A Text Edition with all Extant Hebrew Manuscripts and a Synopsis of all Parallel Hebrew Ben Sira Texts* (VT.S 68). Leiden: Brill, <sup>2</sup>2006.
- Calduch-Benages, Nuria/Ferrer, Joan/Liesen, Jan: *La Sabiduría del Escriba. Edición diplomática de la versión siríaca del libro de Ben Sira según el Códice Ambrosiano, con traducción española e inglesa = Wisdom of the Scribe. Diplomatic Edition of the Syriac Version of the Book of Ben Sira according to Codex Ambrosianus, with Translations in Spanish and English* (Biblioteca Midrásica 26). Estella: Editorial Verbo Divino, 2003.
- Egger-Wenzel, Renate: Ein neues Sira-Fragment des MS C. In: BN 138 (2008) 107–114.
- Elizur, Shulamit: A New Hebrew Fragment of Ben Sira (Ecclesiasticus). In: *Tarbiz – A quarterly for Jewish Studies*, Volume LXXVI (2006–2007) 15–28.
- Elizur, Shulamit/Rand, Michael: A new fragment of the book of Ben Sira, T-S AS 118.78 (Cambridge University Library 2009–2011). 2010. Einsehbar unter: <http://www.lib-cam.ac.uk/Taylor-Schechter/fotm/january-2011/index.html>, letzter Zugriff: 26.01.2011.
- Kthobo d-diyathiqi ‘atiqto. Syriac Bible 63DC. United Bible Societies (Istanbul) 1979. S. 12–38: Apokryphen: Jeshu’ Bar Asiro.
- Rahlfs, Alfred (Hg.): *Septuaginta. Id est Vetus Testamentum graece iuxta LXX interpretes*. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 1979. S. 377–471: Siracides.
- Sanders, Jim A.: *The psalms scroll of Qumran Cave 11 (DJD 4)*. Oxford: Clarendon Press, 1965. S. 79–85: Sirach 51<sup>13ff</sup> (11QPs<sup>a</sup> Sirach).
- Segal, Mosche Zwi: *Sefer Ben Sira ha-schalem*. Jerusalem: Musad Bialik, <sup>4</sup>1997.
- Smend, Rudolf: *Die Weisheit des Jesus Sirach. Hebräisch und deutsch*. Berlin: Reimer, 1906 (= Smend Text).
- Strack, Hermann L.: *Die Sprüche Jesus’, des Sohnes Sirachs. Der jüngst gefundene hebräische Text mit Anmerkungen und Wörterbuch*. Leipzig: Deichert, 1903 (= Strack Text).
- The Book of Ben Sira. Text, Concordance and an Analysis of the Vocabulary*. Jerusalem: Academy of the Hebrew Language/Keter Press, 1973 (= Book).
- Vattioni, Francesco (Hg.): *Ecclesiastico. Testo ebraico con apparato critico e versioni greca, latina e siríaca*. Napoli: Istituto orientale di Napoli, 1968.

- Weber, Robert/Gryson, Roger (Hg.): *Biblia Sacra Vulgata. Iuxta Vulgatum Versionem*. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, <sup>4</sup>1994 (<sup>5</sup>2007).
- Ziegler, Joseph (Hg.): *Sapientia Iesu Filii Sirach (Septuaginta. Vetus testamentum Graecum 12,2)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, <sup>2</sup>1980.

## Weitere Textausgaben

- Elliger, K[arl]/Rudolph, W[ilhelm]: *Biblia Hebraica Stuttgartensia*. Studienausgabe. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, <sup>5</sup>1997.
- Kraus, Wolfgang/Karrer, Martin (Hg.): *Septuaginta Deutsch. Das griechische Alte Testament in deutscher Übersetzung*. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, <sup>2</sup>2010.
- Maier, Johann (Hg.): *Die Qumran-Essener. Die Texte vom Toten Meer. Band I: Die Texte der Höhlen 1–3 und 5–11 / Band II: Die Texte der Höhle 4 (UTB.W 1862 und 1863)*. München/Basel: E. Reinhardt Verlag, 1995.
- Nestle-Aland: *Novum Testamentum Graece*. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 27. Auflage; 9. korrigierter Druck 2006.

## Wörterbücher, Grammatiken, Konkordanzen

- Bauer, Walter: *Griechisch-deutsches Wörterbuch zu den Schriften des Neuen Testaments und der übrigen urchristlichen Literatur*. Berlin: Verlag Alfred Töpelmann, <sup>5</sup>1963.
- Blass, Friedrich/Debrunner, Albert: *Grammatik des neutestamentlichen Griechisch*. Bearbeitet von Friedrich Rehkopf. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, <sup>18</sup>2001.
- Dalman, Gustaf H.: *Aramäisch-Neuhebräisches Handwörterbuch zu Targum, Talmud und Midrasch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1938. Reprint: Hildesheim: Olms, 1967 (3. Reprint: 1997).
- Even-Shoshan, Abraham: *A New Concordance of the Bible. Thesaurus of the Language of the Bible. Hebrew and Aramaic. Roots, Words, Proper Names. Phrases and Synonyms*. Nachdruck der erneuerten Ausgabe 1990. Jerusalem: Kiryat Sefer Publishing House, 1993.
- Gemoll, W[ilhelm]/Vrjetska, K[arl]: *Gemoll. Griechisch-deutsches Schul- und Handwörterbuch*. Bearbeitet und durchgesehen von Therese Aigner u. a. München/Düsseldorf/ Stuttgart: Oldenbourg Schulbuchverlag, <sup>10</sup>2006.
- Gesenius, Wilhelm: *Wilhelm Gesenius' Hebräische Grammatik, völlig umgearbeitet von E[mil F.] Kautzsch*. Nachdruck der 28. Auflage Leipzig 1909. Hildesheim: Olms, 1962 (Reprint: 1977) (= Gesenius/Kautzsch).
- Gesenius, Wilhelm: *Hebräisches und aramäisches Handwörterbuch über das Alte Testament*. Bearbeitet und hg. von Rudolf Meyer und Herbert Donner. Lieferungen 1–6. Berlin u. a.: Springer-Verlag, <sup>18</sup>1987–2010 (= Ges<sup>18</sup>).
- Hatch, Edwin/Redpath, Henry A.: *A concordance to the Septuagint and the other Greek versions of the Old Testament (including the Apocryphal books)*. Reprint Grand Rapids, Mich.: Baker Books, <sup>2</sup>1998.
- Jastrow, Marcus: *A Dictionary of the Targumim, the Talmud Babli and Yerushalmi, and the*

- Midrashic Literature. Band 1–2 [in einem Band]. Reprint der Ausgabe London 1903: O.O. (Tel Aviv?) o.J. (1972?).
- Lisowsky, Gerhard: Konkordanz zum hebräischen Alten Testament, nach dem von Paul Kahle in der *Biblio Hebraica* edidit Rudolf Kittel besorgten Masoretischen Text. Stuttgart: Württembergische Bibelanstalt, <sup>2</sup>1981 (<sup>3</sup>1993).
- Muraoka, T[akamitsu]: A Greek-Hebrew/Aramaic Two-way Index to the Septuagint. Louvain/Paris/Walpole, MA: Peeters, 2010.
- Smith, Payne: A Compendious Syriac Dictionary. Dukhrana online searchable version, 2006–2011: <http://dukhrana.com/lexicon/PayneSmith/index.php>.

## Sekundärliteratur

- Assmann, Jan: Ägypten. Eine Sinngeschichte. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, <sup>2</sup>2000.
- Baumgarten, Roland: Jugend: Griechenland. / Schule: Elementar- und Grammatikunterricht: Griechenland. In: Christes, Johannes/Klein, Richard/Lüth, Christoph (Hg.): *Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2006, 59–71 und 89–100.
- Baumgartner, Walter: Die literarischen Gattungen in der Weisheit des Jesus Sirach. In: *ZAW* 34 (1914) 161–198.
- Beentjes, Pancratius C. (Hg.): *The book of Ben Sira in modern research*. Proceedings of the First International Ben Sira Conference, 28–31 July 1996, Soesterberg, Netherlands (BZAW 255). Berlin/New York: de Gruyter, 1997.
- *Reading the Hebrew Ben Sira Manuscripts Synoptically. A New Hypothesis*. In: ders. (Hg.) 1997, 95–111.
- »Happy the One who Meditates on Wisdom« (SIR. 14,20). *Collected Essays on the Book of Ben Sira (Contributions to biblical exegesis and theology 43)*. Leuven/Paris/Dudley, MA: Peeters, 2006.
- »Sei den Waisen wie ein Vater und den Witwen wie eine [sic!] Gatte«. Ein kleiner Kommentar zu Ben Sira 4,1–10. In: ders. 2006, 35–48.
- Ben Sira 5,1–8. A Literary and Retorical Analysis. In: ders. 2006, 49–60.
- »How can a Jug be Friends with a Kettle?« A Note on the Structure of Ben Sira Chapter 13. In: ders. 2006, 77–85.
- Beyse, Karl-Martin: Art.  $\text{לִשְׁמֵךְ}$  I. In: *ThWAT* 5 (1986) 69–73.
- Böhmisch, Franz: Die Textformen des Sirachbuches und ihre Zielgruppen. In: *Protokolle zur Bibel* 6 (1997) 87–122.
- Brunner, Hellmut: *Altägyptische Erziehung*. Wiesbaden: Harrassowitz, 1957 (<sup>2</sup>1991).
- Byrskog, Samuel: *Jesus the Only Teacher. Didactic Authority and Transmission in Ancient Israel, Ancient Judaism and the Matthean Community (CB.NT 24)*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Internat., 1994.
- Cadbury, Henry J.: *The Grandson of Ben Sira*. In: *HThR* 48 (4/1955) 219–226.
- Carr, David M.: *Writing on the Tablet of the Heart. Origins of Scripture and Literature*. Oxford u. a.: Oxford University Press, 2005.
- Collins, John J.: *Jewish Wisdom in the Hellenistic Age*. Edingburgh: T&T Clark, 1997.

- Crenshaw, James L.: Education in ancient Israel. In: JBL 104 (1985) 601–615.
- Education in ancient Israel. Across the deadening silence (The Anchor Bible reference library). New York u. a.: Doubleday, 1998.
- The Primacy of Listening in Ben Sira's Pedagogy. In: ders.: Prophets, sages, and poets. St. Louis, Missouri: Chalice Press, 2006, 20–28.
- Davies, Graham I.: Were there schools in ancient Israel? In: Day, Robert (Hg.): Wisdom in Ancient Israel. Essays in honour of John A. Emerton. Cambridge u. a.: Cambridge University Press, 1995, 199–211.
- Di Lella, Alexander A.: The Hebrew text of Sirach. A text-critical and historical study (Studies in classical literature 1). The Hague: Mouton, 1966.
- Ebner, Martin: »Weisheitslehrer« – eine Kategorie für Jesus? Eine Spurensuche bei Jesus Sirach. In: Beutler, Johannes (Hg.): Der neue Mensch in Christus. Hellenistische Anthropologie und Ethik im Neuen Testament (QD 190). Freiburg im Breisgau: Herder, 2001, 99–119.
- Ego, Beate: Im Schatten hellenistischer Bildung. Ben Siras Lern- und Lehrkonzeption zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Schaper, Joachim (Hg.): Die Textualisierung der Religion. Konferenz »Die Textualisierung der Religion. Juda und Jerusalem zwischen Kult und Text vom 7. bis 5. Jh. v. Chr.«, Tübingen, 8.–10. Juli 2005 (FAT 62). Tübingen: Mohr Siebeck, 2009, 203–221.
- /Merkel, Helmut (Hg.): Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung (WUNT 180). Tübingen: Mohr Siebeck, 2005.
- Emerton, [ohn] A. (Hg.): Congress volume: Jerusalem, 1986 (VT.S 40). Leiden: Brill, 1988.
- Erlandsson, Seth: Art. ךָ. In: ThWAT 2 (1977) 612–619.
- Fabry, Heinz-Josef: Gott im Gespräch zwischen den Generationen. Überlegungen zur »Kinderfrage« im Alten Testament. In: Katechetische Blätter 107 (1982) 754–760.
- Einleitung in die Weisheitsliteratur. In: Kraus/Karrer (Hg.) 2010, 933 f.
- Finsterbusch, Karin: »Du sollst sie lehren, auf dass sie tun... Mose als Lehrer der Tora im Buch Deuteronomium. In: Ego/Merkel (Hg.) 2005, 27–46.
- Fischer, Irmitraud/Rapp, Ursula/Schiller, Johannes (Hg.): Auf den Spuren der schriftgelehrten Weisen. FS für Johannes Marböck anlässlich seiner Emeritierung (BZAW 331). Berlin/New York: de Gruyter, 2003.
- Fitzer, Gottfried: Art. πορνεία, ας, ἡ. In: EWNT 3 (1983) 328–333.
- Fox, Michael V.: Art. Erziehung IV. Biblisch 1. Altes Testament. In: RGG<sup>4</sup> 2 (1999) 1509 f.
- Frevel, Christian: Grundriss der Geschichte Israels. In: Zenger, Erich (Hg.): Einleitung in das Alte Testament (KStTh 1,1). Stuttgart: Kohlhammer, <sup>7</sup>2008, 587–731.
- Fritzche, Otto F.: Die Weisheit Jesus-Sirachs', erklärt und übersetzt (Kurzgefasstes exegetisches Handbuch zu den Apokryphen des Alten Testaments 5). Leipzig: Hirzel, 1859.
- Gilbert, Maurice: Wisdom Literature. In: Stone, Michael E. (Hg.): Jewish writings of the Second Temple period. Apocrypha, Pseudepigrapha, Qumran Sectarian writings, Philo, Josephus (CRI 2,2). Assen/Netherlands: Van Gorcum; Philadelphia: Fortress Press, 1984, 283–324.
- Art. Jesus Sirach. In: RAC 17 (1996) 878–906.
- Golka, Friedemann W.: Die israelitische Weisheitsschule oder »Des Kaisers neue Kleider«. In: ders.: Die Flecken des Leoparden. Biblische und afrikanische Weisheit im Sprichwort (AzTh 78). Stuttgart: Calwer Verlag, 1994, 11–23.
- Gunkel, Hermann: Die israelitische Literatur. Unveränderter fotomechanischer Nach-



- druck aus Kultur der Gegenwart I,7: Orientalische Literaturen (Leipzig 1925). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1963.
- Haag, Ernst: Das hellenistische Zeitalter. Israel und die Bibel im 4. bis 1. Jahrhundert v. Chr. (Biblische Enzyklopädie 9). Stuttgart: Kohlhammer, 2003.
- Hamp, Vinzenz: Sirach (Echter Bibel, Das Alte Testament 13). Würzburg: Echter-Verlag, 1962.
- Art. חִידָה. In: ThWAT 2 (1977) 870–874.
- Haran, M[enahem]: On the Diffusion of Literacy and Schools in Ancient Israel. In: Emerton (Hg.) 1988, 81–95.
- Hausmann, Jutta: Art. שִׁח. In: ThWAT 7 (1993) 757–761.
- Helsper, Werner/Keuffer, Josef: Unterricht. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hg.): Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Band 1: Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft (UTB Erziehungswissenschaft 8092). Opladen: Budrich, 2006, 91–102.
- Hengel, Martin: Judentum und Hellenismus. Studien zu ihrer Begegnung unter besonderer Berücksichtigung Palästinas bis zur Mitte des 2. Jh.s v. Chr. (WUNT 10). Tübingen: Mohr, 1988.
- Hermisson, Hans-Jürgen: Studien zur israelitischen Spruchweisheit (WMANT 28). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, 1968.
- Jamieson-Drake, David W.: Scribes and schools in monarchic Judah. A socio-archeological approach (SWBAS 9 / JSOT.S 109). Sheffield: Almond Press, 1991.
- Janowski, Bernd: Die Tat kehrt zum Täter zurück. Offene Fragen im Umkreis des »Tun-Ergehen-Zusammenhangs«. In: ZThK 91 (1994) 247–271.
- Johnson, Bo: Art. חִידָה. In: ThWAT 5 (1986) 93–107.
- Kaiser, Otto: Die Begründung der Sittlichkeit im Buche Jesus Sirach. In: ders.: Der Mensch unter dem Schicksal. Studien zur Geschichte, Theologie und Gegenwartsbedeutung der Weisheit (BZAW 161). Berlin/New York: de Gruyter, 1985, 110–121.
- Grundriß der Einleitung in die kanonischen und deuterokanonischen Schriften des Alten Testaments. Band 3: Die poetischen und weisheitlichen Werke. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 1994.
- Gottes und der Menschen Weisheit. Gesammelte Aufsätze (BZAW 261). Berlin/New York: de Gruyter, 1998.
- Beiträge zur Kohelet-Forschung. I. Grundlagen der Koheletforschung. In: ders. 1998, 149–179.
- Anknüpfung und Widerspruch. Die Antwort der jüdischen Weisheit auf die Herausforderung durch den Hellenismus. In: ders. 1998, 201–217.
- Die Weisheit des Jesus Sirach. In: ders.: Die alttestamentlichen Apokryphen. Eine Einleitung in Grundzügen. Gütersloh: Kaiser/Gütersloher Verlagshaus, 2000, 79–90.
- Weisheit für das Leben. Das Buch Jesus Sirach, übersetzt und eingeleitet. Stuttgart: Radius, 2005.
- Vom offenbaren und verborgenen Gott. Studien zur spätbiblischen Weisheit und Hermeneutik (BZAW 392). Berlin/New York: de Gruyter, 2008.
- Klostermann, August: Schulwesen im alten Israel. In: Bonwetsch, Gottlieb N. (Hg.): Theologische Studien. Theodor Zahn zum 10. Oktober 1908. Leipzig: Deichert, 1908, 193–232.

- Kuppermann, Joel J.: Morality, Ethics, and Wisdom. In: Sternberg/Jordan (Hg.) 2005, 245 – 271.
- Kutsch, Ernst: Art. חָכָה. In: ThWAT 3 (1982) 224 – 229.
- Lang, Bernhard: Anweisungen gegen die Torheit. Sprichwörter – Jesus Sirach (SKK.AT 19). Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk, 1973 (<sup>2</sup>1994).
- Schule und Unterricht im alten Israel. In: ders.: Wie wird man Prophet in Israel? Aufsätze zum Alten Testament. Düsseldorf: Patmos Verlag, 1980, 104 – 119.
- Lemaire, André: Les écoles et la formation de la Bible dans l'ancien Israël (OBO 39). Fribourg: Éditions Universitaires; Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1981.
- The Sage in School and Temple. In: Gammie, John G./Perdue, Leo G. (Hg.): The Sage in Israel and the ancient Near East. Winona Lake, Ind.: Eisenbrauns, 1990, 165 – 181.
- Lohfink, Norbert: Glauben lernen in Israel. In: Katechetische Blätter 108 (1983) 84 – 99.
- Der Bibel skeptische Hintertür. Versuch, den Ort des Buchs Kohelet neu zu bestimmen. In: ders.: Studien zu Kohelet. Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk, 1998, 11 – 30. Zuvor in: ders.: Kohelet. Mit einer neuen Einleitung (NEB 1). Würzburg: Echter-Verlag, <sup>4</sup>1993, 5 – 17 (»Einleitung«). Titel nach der Vorausveröffentlichung in *Stimmen der Zeit* 198 (1980) 17 – 31.
- Löhr, Martin: Bildung aus dem Glauben. Beiträge zum Verständnis der Lehrreden des Buches Jesus Sirach. Diss. Bonn 1975.
- Lux, Rüdiger: Die Weisen Israels. Meister der Sprache – Lehrer des Volkes – Quelle des Lebens. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 1992.
- Marböck, Johannes: Art. חָכָה. In: ThWAT 7 (1993) 34 – 40.
- Gottes Weisheit unter uns. Zur Theologie des Buches Sirach (Herders biblische Studien 6). Freiburg im Breisgau: Herder, 1995.
- Structure and Redaction History in the Book of Ben Sira. Review and Prospects. In: Beentjes (Hg.) 1997, 61 – 79.
- Weisheit im Wandel. Untersuchungen zur Weisheitstheologie bei Ben Sira (BZAW 272). Neuaufgabe. Berlin/New York: de Gruyter, 1999.
- Art. Sirach/Sirachbuch. In: TRE 31 (2000) 307 – 317.
- Gerechtigkeit Gottes und Leben nach dem Sirachbuch. Ein Antwortversuch in seinem Kontext. In: Jeremias, Jörg (Hg.): Gerechtigkeit und Leben im hellenistischen Zeitalter. Symposium anlässlich des 75. Geburtstags von Otto Kaiser (BZAW 296). Berlin/New York: de Gruyter, 2001, 21 – 52.
- Das Buch Jesus Sirach. In: Zenger, Erich (Hg.): Einleitung in das Alte Testament (KStTh 1,1). Stuttgart: Kohlhammer, <sup>7</sup>2008, 409 – 416.
- Jesus Sirach 1 – 23, übersetzt und ausgelegt (Herders Theologischer Kommentar zum AT). Freiburg/Basel/Wien: Herder, 2010.
- Marrou, Henri Irénée: Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. Übersetzt von Charlotte Beumann. Hg. von Richard Harder (dtv: Wissenschaftliche Reihe 4275). Übersetzung nach der 3. Auflage von 1955 mit Ergänzungen der 7. Auflage von 1976. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1977.
- Middendorp, Theophil: Die Stellung Jesu Ben Siras zwischen Judentum und Hellenismus. Leiden: Brill, 1973.
- Mopsik, Charles: La Sagesse de ben Sira. Traduction de l'hebreu, introduction et annotation par Charles Mopsik. Lagrasse: Verdier, 2004.

- Müllner, Ilse: *Das hörende Herz. Weisheit in der hebräischen Bibel*. Stuttgart: Kohlhammer, 2006.
- Oesch, Josef M.: *Textdarstellungen in den hebräischen Sirachhandschriften*. In: Fischer/Rapp/Schiller (Hg.) 2003, 307–324.
- Peters, Norbert: *Das Buch Jesus Sirach oder Ecclesiasticus, übersetzt und erklärt* (EHAT 25). Münster: Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung, 1913.
- Puech, E[mile]: *Les Écoles dans l'Israël préexilique. Données épigraphiques*. In: Emerton (Hg.) 1988, 189–203.
- Rad, Gerhard von: *Weisheit in Israel*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, <sup>2</sup>1982.
- Raithel, Jürgen/Dollinger, Bernd/Hörmann, Georg: *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft, <sup>3</sup>2009.
- Reiterer, Friedrich V.: *Review of Recent Research on the Book of Ben Sira (1980–1996)*. In: Beentjes (Hg.) 1997, 23–60.
- *Text und Buch Ben Sira in Tradition und Forschung. Eine Einführung*. In: ders./Calduch-Benages (Hg.) 1998, 1–42.
- *Art. Jesus Sirach / Jesus Sirachbuch (Das wissenschaftliche Bibellexikon im Internet)*. Artikel zuletzt geändert im Aug. 2006. Einsehbar unter: <http://www.bibelwissenschaft.de/nc/wibilex/das-bibellexikon/details/quelle/WIBI/zeichen/j/referenz/22500/cache/67a17483c86cf711a409c114373239f4>, letzter Zugriff: 10.05.2012. (Belegangaben in der vorliegenden Arbeit entsprechen den Kapitelangaben des Artikels.)
- *The Sociological Significance of the Scribe as a Teacher of Wisdom in Ben Sira (Translated by Robert W. Bernhard)*. In: Perdue, Leo G. (Hg.): *Scribes, Sages, and Seers. The Sage in the Eastern Mediterranean World (FRLANT 219)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008, 218–243.
- /Calduch-Benages, Nuria (Hg.): *Bibliographie zu Ben Sira (BZAW 266)*. Berlin/New York: de Gruyter, 1998.
- Rickenbacher, Otto: 3. PERIKOPE 6,18–37. In: ders.: *Weisheitsperikopen bei Ben Sira (OBO 1)*. Freiburg/Schweiz: Universitätsverlag; Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1973, 55–73.
- Riesner, Rainer: *Jesus als Lehrer. Eine Untersuchung zum Ursprung der Evangelien-Überlieferung (WUNT 2,7)*. Tübingen: Mohr, <sup>3</sup>1988.
- Rüger, Hans P.: *Text und Textform im hebräischen Sirach. Untersuchungen zur Textgeschichte und Textkritik der hebräischen Sirachfragmente aus der Kairoer Geniza (BZAW 112)*. Berlin: de Gruyter, 1970.
- Ryssel, Victor: *Die Sprüche Jesus', des Sohnes Sirachs*. In: Kautzsch, Emil (Hg.): *Die Apokryphen und Pseudepigraphen des Alten Testaments*. Band 1: *Die Apokryphen*. Tübingen: Mohr, 1900, 230–475 (= Ryssel APAT I 1900).
- *Die neuen hebräischen Fragmente des Buches Jesus Sirach und ihre Herkunft*. In: *ThStKr* 73 (1900) 363–403 und 505–541 (= Ryssel *ThStKr* 1900).
- *Die neuen hebräischen Fragmente des Buches Jesus Sirach und ihre Herkunft*. In: *ThStKr* 75 (1902) 205–261 und 347–420.
- Safrai, Shemu'el: *Education and the Study of the Torah*. In: ders./Stern, M[enahem] (Hg.): *The Jewish people in the first century. Historical geography, political history, social, cultural and religious life and institutions*. Band 2 (CRI 1,2). Assen: Van Gorcum; Philadelphia: Fortress Press, 1976, 945–970.

- Sauer, Georg: Jesus Sirach / Ben Sira (ATD Apokryphen Band 1). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2000.
- Schrader, Lutz: Leiden und Gerechtigkeit. Studien zu Theologie und Textgeschichte des Sirachbuches (BET 27). Frankfurt am Main u. a.: Lang, 1994.
- Schreiner, Josef: Jesus Sirach 1–24 (NEB.AT 38). Würzburg: Echter-Verlag, 2002.
- Schwienhorst-Schönberger, Ludger: Den Ruf der Weisheit hören. Lernkonzepte in der alttestamentlichen Weisheitsliteratur. In: Ego/Merkel (Hg.) 2005, 69–82.
- Seebaß, Horst: Art. חכמה. In: ThWAT 1 (1973) 568–580.
- Art. חכמה. In: ThWAT 5 (1986) 532–555.
- Segal, M[oses] H.: The Evolution of the Hebrew Text of Ben Sira. In: JQR 25 (1934) 91–149.
- Sevenich-Bax, Elisabeth: Schule in Israel als Sitz der Weisheit. In: Faßnacht, Martin/Leinhäupl-Wilke, Andreas/Lücking, Stefan (Hg.): Die Weisheit – Ursprünge und Rezeption. FS für Karl Löning zum 65. Geburtstag (NTA NF 44). Münster: Aschendorff, 2003, 59–77.
- Skehan, Patrick W.: The Acrostic Poem in Sirach 51:13–30. In: HThR 64 (1971) 387–400.
- /Di Lella, Alexander A.: The wisdom of Ben Sira. A New Translation with Notes by Patrick W. Skehan; Introduction and commentary by Alexander A. Di Lella (AncB 39). Nachdruck. New Haven, Conn. u. a.: Yale University Press, 2007.
- Smend, Rudolf: Die Weisheit des Jesus Sirach, erklärt. Berlin: Reimer, 1906 (= Smend Kommentar 1906).
- Stadelmann, Helge: Ben Sira als Schriftgelehrter. Eine Untersuchung zum Berufsbild des vor-makkabäischen Söfer unter Berücksichtigung seines Verhältnisses zu Priester-, Propheten- und Weisheitslehrertum (WUNT 2,6). Tübingen: Mohr, 1980.
- Stegemann, Hartmut: Die Essener, Qumran, Johannes der Täufer und Jesus (Herderspektrum 5881). Freiburg/Basel/Wien: Herder, <sup>10</sup>2007.
- Stemberger, Günter: Das klassische Judentum. Kultur und Geschichte der rabbinischen Zeit (70 n. Chr. bis 1040 n. Chr.) (Beck'sche Elementarbücher). München: Beck, 1979.
- Sternberg, Robert J.: Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings. In: Educational Psychologist 36,4 (2001) 227–245.
- /Jordan, Jennifer (Hg.): A Handbook of Wisdom. Psychological Perspectives. Cambridge u. a.: Cambridge University Press, 2005.
- /Jarvin, Linda/Grigorenko, Elena L.: Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2009.
- Stuedel, Annette: »Bereitet den Weg des Herrn«. Religiöses Lernen in Qumran. In: Ego/Merkel (Hg.) 2005, 99–116.
- Strack, Hermann L.: Die Apokryphen § 69 Lehrschriften. In: ders.: Einleitung in das Alte Testament einschliesslich Apokryphen und Pseudepigraphen. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, <sup>5</sup>1898 (<sup>6</sup>1906), 159 f. (= Strack Kommentar 1898).
- Strotmann, Angelika: Das Buch Jesus Sirach. Über die schwierige Beziehung zwischen göttlicher Weisheit und konkreten Frauen in einer androzentrischen Schrift. In: Schottroff, Luise/Wacker, Marie-Theres (Hg.): Kompendium Feministische Bibelauslegung. Gütersloh: Kaiser/Gütersloher Verlagshaus, 1998 (<sup>3</sup>2007), 428–440.
- Tesch, Katja: Wer lernt wo und wie? Zur Problematik einer Bestimmung von Lernenden, Lernort und Lehrmethode des frühjüdischen Weisheitslehrers Jesus Sirach. In: Göbel, Janina/Zech, Tanja (Hg.): Exportschlager – Kultureller Austausch, wirtschaftliche Beziehungen und transnationale Entwicklungen in der antiken Welt. Humboldts Stu-

- dentische Konferenz der Altertumswissenschaften 2009 (Quellen und Forschungen zur Antiken Welt 57). München: Herbert Utz Verlag, 2011, 197 – 210.
- Thiel, Wolfgang: Das Haus und seine Einrichtung. In: Scherberich, Klaus (Hg.): Familie – Gesellschaft – Wirtschaft (Neues Testament und antike Kultur 2). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, 2005 (<sup>2</sup>2010), 9 – 17.
- Toy, Crawford H./Lévi, Israel: Art. Sirach, the Wisdom of the Son of (JewishEncyclopedia.com). Einsehbar unter: <http://www.jewishencyclopedia.com/view.jsp?artid=836&letter=S&search=sirach>, letzter Zugriff: 20.06.2011. (Belegangaben in der vorliegenden Arbeit entsprechen den Überschriften im Artikel.)
- Ueberschaer, Frank: Weisheit aus der Begegnung. Bildung nach dem Buch Ben Sira (BZAW 379). Berlin/New York: de Gruyter, 2007.
- Viviano, Benedict T.: Art. Education. In: Collins, John J./Harlow, Daniel C. (Hg.): The Eerdmans Dictionary of Early Judaism. Grand Rapids, Michigan/Cambridge, U.K.: Eerdmans, 2010, 561 – 563.
- Waetzoldt, Hartmut: Der Schreiber als Lehrer in Mesopotamien. In: Hohenzollern, Johann G. Prinz von/Liedtke, Max (Hg.): Schreiber, Magister, Lehrer. Zur Geschichte und Funktion eines Berufsstandes (Schriftenreihe zum Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen, Zweigmuseum des Bayerischen Nationalmuseums 8). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1989, 33 – 50.
- Wagner, Christian: Die Septuaginta-Hapaxlegomena im Buch Jesus Sirach. Untersuchungen zu Wortwahl und Wortbildung unter besonderer Berücksichtigung des textkritischen und übersetzungstechnischen Aspekts (BZAW 282). Berlin/New York: de Gruyter, 1999.
- Whybray, R[oger] N.: The intellectual tradition in the Old Testament (BZAW 135). Berlin/New York: de Gruyter, 1974.
- Wischmeyer, Oda: Die Kultur des Buches Jesus Sirach (BZNW 77). Berlin/New York: de Gruyter, 1995.
- Wright, Benjamin G.: Wisdom, Instruction and Social Location in Ben Sira and *1 Enoch*. In: ders.: Praise Israel for wisdom and instruction. Essays on Ben Sira and wisdom, the letter of Aristeas and the Septuagint (Supplements to the Journal for the study of Judaism 131). Leiden/Boston: Brill, 2008, 147 – 163.
- Zapff, Burkard M.: Jesus Sirach 25 – 51 (NEB.AT 39). Würzburg: Echter-Verlag, 2010.
- Zenger, Erich: Eigenart und Bedeutung der Weisheit Israels. In: ders. (Hg.): Einleitung in das Alte Testament (KStTh 1,1). Stuttgart: Kohlhammer, <sup>7</sup>2008, 329 – 334.
- Ziegler, Josef: Ursprüngliche Lesarten im griechischen Sirachbuch. In: Mélanges Eugène Tisserant I. Écriture Sainte – Ancien Orient (StT, 231). Città del Vaticano: Biblioteca Apostolica Vaticana, 1964, 461 – 487.
- Zöckler, Otto: Die Apokryphen des Alten Testaments nebst einem Anhang über die Pseudepigraphenliteratur (KK 9). München: Beck, 1891.

## Kerncurricula und religionspädagogische Literatur

- Baldermann, Ingo: Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen (Wege des Lernens 4). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, 1986 (<sup>10</sup>2011).

- Einführung in die Bibel (UTB 1486). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, <sup>4</sup>1993.
  - Kinder entdecken sich selbst in der Sprache der Psalmen. In: Oelkers, Jürgen/Wegenast, Klaus (Hg.): Das Symbol – Brücke des Verstehens. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer, 1991, 198 – 209.
  - Die Erfahrung mit den Worten der Psalmen ist der Schlüssel. In: ru. Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts 29 (4/1999) 134 f.
  - Einführung in die biblische Didaktik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, <sup>3</sup>2007.
- Grill, Ingrid: Weisheitliche Sprachspiele im Religionsunterricht. »Weisheit wird in dein Herz eingehen, dass du gerne lernest ...« (Spr 2, 10). In: Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien. Blaue Folge 35 (1998) 57 – 77.
- Weisheit (Sprüche Salomos/Kohelet) 3. Didaktisch. In: Lachmann, Rainer/Adam, Gottfried/Reents, Christine: Elementare Bibeltexte: exegetisch – systematisch – didaktisch (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer 2). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, <sup>4</sup>2010, 163 f.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1–4. Evangelische Religion. Hannover: Unidruck, 2006. Einsehbar unter: [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_gs\\_evrel\\_nib.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_evrel_nib.pdf), letzter Zugriff: 27.02.2012 (= Kerncurriculum Ev. Religion).
- Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1–4. Katholische Religion. Hannover: Unidruck, 2006. Einsehbar unter: [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_gs\\_karel\\_nib.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_karel_nib.pdf), letzter Zugriff: 27.02.2012 (= Kerncurriculum Kath. Religion).
- Oberthür, Rainer: »... wer nicht fragt, bleibt dumm!« »Philosophieren mit Kindern« als Impuls für den Religionsunterricht. In: Katechetische Blätter 117 (1992) 783 – 792.
- Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, unter Mitarbeit von Alois Mayer. München: Kösel, 1995.
  - Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht, unter Mitarbeit von Alois Mayer. München: Kösel, 1998 (<sup>6</sup>2008) (= Oberthür 1998a).
  - Mit den Kindern die Fragen aushalten. Religiöses Lernen am Beispiel des Umgangs mit der »Gewitternacht-Kartei«. In: Christlich Pädagogische Blätter 111 (3/1998) 130 – 136 (= Oberthür 1998b).
  - Umgang mit Bibelwort-Karteien. In: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2. Aufbaukurs. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2002, 192 – 199.
  - »Neles Buch der großen Fragen«. Über die Entstehung eines philosophisch-theologischen Entdeckungsbuches für Kinder und mit Kindern. In: Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer im Bistum Limburg 33 (2/2004) 83 – 87.
  - Die Seele ist eine Sonne. Was Kinder über Gott und die Welt wissen. München: Kösel, <sup>4</sup>2006.
  - Fragwürdig – Was Philosophieren mit Kindern bringt und wie es gehen kann. In: Welt des Kindes (6/2007) 13 – 15.
- Schulte, Andrea/Wiedenroth-Gabler, Ingrid: Religionspädagogik (Theologie kompakt). Stuttgart: Calwer Verlag, 2003.

---

## Textstellen-Register

(in Auswahl)

### a) Altes Testament

Gen 2,7 88

- 2,15 105

Ex 3,14 164

- 12,26 f. 22

- 13,14-16 22

- 15,22-26 147

Dtn 6,4-9 23

- 6,20-24 22 f.

Jos 4,6 f. 22

- 4,21-24 22

1.Sam 1 28

2.Sam 1,26 189

1.Chr 27,32 21

Jes 53,8 115

Ps 3,4 164

- 3,6 164

- 4,2 164

- 6,9 164

- 18,3 164

- 22,8 163

- 31,8 164

- 32,7 164

- 61,4 164

- 63,8 164

- 68,6 86

- 69,3 163

- 69,4 163

- 73,13 193

- 73,23 164

- 111,10 13

Hiob 28,28 13, 14

Spr 1-9 23, 24, 43

- 1,1 116

- 1,5 f. 116

- 1,6 150

- 1,7 13, 14

- 5,12 f. 24, 43, 44

- 6,1-5 112

- 6,22 115

- 9,10 13, 14

- 10,1 116

- 15,12 24, 43

- 15,33 14

- 25,1 116

- 31,1-3 24

- 31,1 43

Koh 1,1 32

- 1,2 32

- 1,12 32

- 5,17-19 192

- 7,15-22 192

- 7,27 32

- 12,8-10 32

- 12,9 32

Esr 7,10 23

- 7,25 23, 31

Neh 3,8 43

- 3,31 43

- 8,1 23

### b) Sirachbuch

0,7 33

0,15-22 59

0,27 f. 33

0,27-30 33

1 13, 60

1-23 60

- 1,1–10 13, 45, 178  
 1,11–20 45  
 1,14 13  
 3,1–16 39, 79–84, 140, 145, 151, 152  
 3,3 39  
 3,5 39  
 3,16 155  
 3,17–20 132, 133, 152, 155  
 3,21–24 132–134, 152  
 3,31 191, 194, 196  
 4,1 ff. 39  
 4,1–6 185 f., 188, 196  
 4,1–10 40, 84–87, 152, 153, 179  
 4,7 40  
 4,20–6,3 87–96, 135, 141, 151, 152, 184  
 4,24 41  
 4,28 33, 64  
 4,30 40  
 5,1 40  
 5,8 40  
 5,9 40  
 5,9–16 135  
 6,2 ff. 39  
 6,4–17 138  
 6,11 40  
 6,13 f. 189, 191, 196  
 6,18 39  
 6,18–37 41, 96–101, 150, 151, 179  
 6,20–22 134  
 6,33 f. 41  
 6,35 42, 115, 116, 117  
 6,36 154  
 6,37 42  
 7,1–36 101–108, 152  
 7,1 191, 192, 196  
 7,4–6 34  
 7,10 145  
 7,15 40  
 7,20 f. 40, 143  
 7,22 40  
 7,23 152  
 7,24 f. 152  
 7,29–31 145  
 7,32–35 145  
 7,32–36 40  
 7,34 186  
 8,1 f. 40  
 8,1–9,16 108–118, 152  
 8,8 39, 40, 42, 44, 114–119, 150  
 8,12 f. 40, 152  
 8,12–14 40  
 9,1–9 152  
 9,13 40  
 9,14 f. 41, 42  
 10,1–11,4[6] 134 f., 152, 155  
 10,19–24 34  
 11,7–9 135, 152, 155  
 11,8 41, 115, 116  
 11,10–14,19 136–138, 152, 155  
 11,20 f. 40  
 13,1–7 40  
 13,2–7 40  
 13,11 115, 116  
 15,5 39  
 16,24 41  
 16,24 f. 47  
 18,15–17 40  
 18,30–19,22 152  
 20,5 115, 116  
 21,11 156  
 23,7–15 152  
 23,14 40  
 24 60  
 24,3–11 178 f.  
 24,11 33  
 24,23 14, 48, 64  
 24,30–33 38  
 24,32 f. 41  
 25,3–6 42  
 25,13–26,27 152  
 26,29–27,3 40  
 27,5 f. 96  
 28,7 156  
 29,1–20 152  
 29,14 40  
 29,20 40  
 30,1–13 152  
 30,25–33,13a 58  
 31(34),12 40  
 31(34),12–32(35),13 40, 119–128, 147,  
 152, 155, 156  
 31(34),22 41



- 32(35),1 f. 40  
 32(35),4 115, 116  
 32(35),14–33(36),3 139–141, 145, 153,  
 155  
 33,13b–36,16 58  
 33(36/30),16–19(16/25–27) 39  
 33(30),18 f.(26 f.) 47  
 33(30),19(27) 38, 39, 45, 47, 156  
 33(30),20–24(28–32) 39, 40, 141 f., 152,  
 155  
 33(30),25–32(33–40) 40, 142 f., 152, 155  
 33(30),26(34) 40  
 33(30),28(36) 40  
 34(31),12 ff. 40  
 34(31),21–35(32),26 144–146, 148, 152,  
 153, 156  
 35(32),17 116  
 35(32),22–25 65  
 36(33/36) 33  
 36,1–17 (33,1–13a/36,16b–22) 65  
 36(33),2 f. 34  
 37,7–15 128–130, 152  
 37,23 39  
 37,27–31 146 f., 152  
 38 f. 101, 156  
 38,1–15 147 f., 152, 155  
 38,16–23 149 f., 152, 155  
 38,24 42  
 38,32 f. 39  
 39 44  
 39,4 39  
 39,12–15 47  
 39,12–16 42  
 39,32 156  
 39,32–35 47  
 40,9 192  
 41,16 140  
 41,16 ff. 124, 126  
 41,16–42,8 69–79, 93, 94, 131, 141, 150,  
 151, 152  
 41,17 ff. 131  
 41,19 155  
 41,21 155  
 41,22 155  
 42,3–5 40  
 42,5 40, 155  
 42,7 155  
 42,9–14 152  
 42,10 78  
 42,15 47  
 43,27–30 47  
 44,1 47  
 44,4 115, 116  
 45 38  
 45,25 f. 33  
 47,17 116, 117, 150  
 48,10 f. 65  
 50,22 f. 47  
 50,22–24 33  
 50,24 34  
 50,27 33  
 51 60, 64  
 51,12a-o 47  
 51,16 f. 156  
 51,23 15, 20, 31, 35, 37, 44  
 51,25 100  
 51,28 41  
 51,29 37
- c) Neues Testament**
- Joh 15,13 189  
 Röm 1,16 75  
 – 10,4 193  
 1.Kor 5,1 77  
 2.Kor 10,17 114
- d) Qumranschriften**
- 1QpHab 8,6 117  
 2Q18 55  
 4Q266 f1,20 117  
 4Q267 f1,2 117  
 4Q300 f1a+b 117  
 4Q301 f1,2 117  
 4Q301 f2b,1 117  
 11Q5 18,13 117  
 11QPs<sup>a</sup> 52, 55, 64
- e) Talmud**
- j.Ket 8.32c 35  
 b.BB 21a 35  
 b.Hag 9b 35

