

## Lehrerin und Gegenstand zugleich

### Didaktische Aspekte der personifizierten Weisheit in Spr 1–9

#### Weisheitsliteratur als didaktische Literatur

Weisheitsliteratur ist didaktische Literatur, darin sind sich BibelwissenschaftlerInnen einig. Wenn in der exegetischen Diskussion Begriffe aus dem semantischen Feld des Lehrens und Lernens verwendet werden, ist meist von der Weisheitsliteratur die Rede. Andere bibelwissenschaftliche Themen, die mit didaktischen Diskursen in Verbindung gebracht werden, sind das Deuteronomium mit seiner ausgefeilten didaktischen Semantik<sup>1</sup> und die Diskussion um die Existenz von Schulen im alten Israel.<sup>2</sup>

Der Begriff der Didaktik wurde meist, ebenso wie diejenigen des Lehrens, Lernens und die Begriffe Lehrer und Schüler, eher umgangssprachlich verwendet. Die letzten Jahre haben Veränderung in die fachwissenschaftliche Landschaft gebracht. Immer deutlicher wird an den theologischen Ausbildungsstätten der Fokus auf die Lehramtsausbildung gelegt. Und dort schlägt sich das wachsende Bewusstsein über das Berufsziel eines Großteils der Studierenden nicht nur in den pragmatischen Diskussionen um Studienordnungen und Modularisierungsprozesse nieder, sondern beginnt, auch dem fachwissenschaftlichen Denken selbst neue Impulse zu geben, wie etwa eine 2003 in Osnabrück stattfindende Tagung zum religiösen Lernen in biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Kontexten gezeigt hat. Auch die exegetische Diskussion wird von Fragen des Lehrens und Lernens bewegt und stellt sich ihnen mit der eigenen fachwissenschaftlichen Methodologie und vor dem Hintergrund eigenen fachspezifischen Frageinteresses (also nicht als Bibeldidaktik). Die Bestimmung der Weisheitsliteratur als didaktischer Literatur gewinnt an Präzision.

---

<sup>1</sup> Georg Braulik, Das Deuteronomium und die Gedächtniskultur Israels. Redaktionsgeschichtliche Beobachtungen zur Verwendung von  $\text{מל}$ , in: Georg Braulik u.a. (Hrsg.), *Biblische Theologie und gesellschaftlicher Wandel* (FS Norbert Lohfink SJ), Freiburg 1993, 9–31; Karin Finsterbusch, *Weisung für Israel. Religiöses Lehren und Lernen im Deuteronomium und in seinem Umfeld* (FAT 44), Tübingen 2005; Dies., *Die kollektive Identität und die Kinder. Bemerkungen zu einem Programm im Buch Deuteronomium*, in: *JBTh* 17 (2002), 99–120.

<sup>2</sup> Einen Überblick über Positionen und Argumente gibt James L. Crenshaw, *Education in Ancient Israel: Across the Deadening Silence*, New York 1998, 85–115.

So schreibt Ludger Schwienhorst-Schönberger im Tagungsband des erwähnten Osnabrücker Symposions:<sup>3</sup>

„Eine explizite *Theorie* des Lernens, wie sie in der abendländischen Geschichte erstmals bei Platon anzutreffen ist, findet sich in der alttestamentlichen Weisheitsliteratur nicht. Gleichwohl ist das Lernen, und zwar näherhin das religiöse Lernen, ein Konstitutivum dieser Literatur, und zwar in zweifacher Hinsicht: Zum einen dahingehend, dass das Lernen in diesen Werken selbst eine zentrale Rolle spielt, und zum anderen dahingehend, dass es sich aus der Rezeption dieser – schließlich – kanonisch gewordenen Literatur ergibt. Beide Aspekte hängen miteinander zusammen. Das Lernen im Sinne der Aneignung und des Verstehens kanonisch gewordener Literatur gründet in dem in dieser Literatur selbst thematisierten Prozess des Lernens.“

Als Lehrende an der Universität Kassel hat die Jubilarin Generationen angehender LehrerInnen ausgebildet. Und sie hat mit ihren Publikationen Grundsteine der feministischen Exegese gelegt. Dass ich nun an jenem Ort arbeiten darf, an dem die deutschsprachige feministische Exegese ganz maßgeblich geprägt wurde, ist mir eine große Freude.

In meinen Ausführungen will ich die Impulse aus beiden Feldern – dem Lehren und Lernen einerseits und der feministischen Exegese andererseits – aufnehmen und nach einer biblischen Lehrerin fragen. Es soll um die Gestalt der *personifizierten Weisheit* gehen, also nicht um eine historische Frauenfigur, nicht einmal um eine literarisch als real präsentierte Frau. Im Zuge der feministischen Auseinandersetzung mit den Schriften hat die Gestalt der personifizierten Weisheit immer mehr Aufmerksamkeit erfahren. Sie ist in Spr 1–9, in Sir 24; 51, im Buch der Weisheit in den Kapiteln 6–10 dargestellt und wird in neutestamentlichen Schriften als Deutehorizont der Erfahrungen mit Jesus Christus sichtbar.

### Zur Personifikation der Weisheit

Die Personifikation wird als Sonderform der Metapher begriffen. Das ist richtig und muss doch vor einem Missverständnis geschützt werden. Die metaphorische Rede ist keine uneigentliche Rede, als ob das Ausgesagte *eigentlich* doch in „wörtlicher“, nichtmetaphorischer Form besser sagbar wäre. Die metaphorische Rede hat kognitive Funktion. „Die Metapher ist hier kein epitheton ornans einer außermetaphorischen Erkenntnis, sondern der adäquate Ausdruck dieser Erkenntnis selbst. *Sie* ist der eigentliche Ausdruck.“<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Ludger Schwienhorst-Schönberger, Lernkonzepte in der alttestamentlichen Weisheitsliteratur, in: Beate Ego/Helmut Merkel (Hrsg.), Religiöses Lernen in der biblischen, frühjüdischen und frühchristlichen Überlieferung, Tübingen 2005 (im Druck).

<sup>4</sup> Ludger Schwienhorst-Schönberger, Lernkonzepte (s. Anm. 3).

Mit der Beschreibung der Weisheitsgestalt begeben wir uns auf das theologisch wie anthropologisch sensible Terrain der Personifikation eines abstrakten Begriffs. Theologisch sensibel ist das Verhältnis zwischen dem biblischen Gott JHWH und der Weisheitsgestalt, der *Chokmah*, die in Spr 8 am Schöpfungsgeschehen teilnimmt, die in einer besonderen Beziehung zu JHWH steht und so eine Rolle im nachexilischen monotheistischen Gottesbild spielt. Anthropologisch herausfordernd ist die Personifikation eines Abstraktums in einer weiblichen Figur deshalb, weil das Verhältnis zwischen der Frau als Metapher und den lebendigen Frauen der jeweiligen Kultur höchst komplex ist. Die Hochachtung, die einer weiblichen literarischen Gestalt – erst recht einer Personifikation – entgegen gebracht wird, kann durchaus indirekt proportional zur Wertschätzung von Frauen sein. Die einer solchen metaphorischen Gestalt zugeschriebenen Handlungsfelder können aber andererseits auch aufschlussreich sein, was die Rollen von Frauen betrifft.

Was grundsätzlich für alle (literarischen) Darstellungen gilt, nämlich dass Texte gesellschaftliche Wirklichkeit prägen und gleichzeitig von ihnen geprägt werden, gilt in der literarischen Metaphorisierung von Frauen auch – und noch um einiges komplexer. In Bezug auf die Weisheitsgestalt stellt sich unter anderem die Frage, wie es zur Personifikation eines für die biblische Theologie zentralen Begriffs in weiblicher Gestalt kommt. Außerdem ist zu untersuchen, inwieweit die einschlägigen Texte männliche oder weibliche ModellleserInnen konstruieren. Spricht sich in der Beschreibung der Weisheitsgestalt und sogar in den Ich-Reden dieser Figur eine geschlechtsspezifische Stimme aus, eine „M-voice“ oder eine „F-voice“? Es geht hier ausschließlich um die Stimmen, die als Funktion des Texts zu erheben sind. Die Fragen nach ModellleserInnen und Stimmen, die im Text sichtbar werden, sind nicht zu verwechseln mit der Frage nach der realen Kommunikationsgemeinschaft (weder der historischen noch der gegenwärtigen). Dabei stehen die Fragen nach ModellleserInnen und im Text sichtbaren Stimmen in einem Verhältnis zu den realen LeserInnen und auch der ursprünglichen Kommunikationsgemeinschaft, die diese Texte hervorgebracht hat. Im Anschluss an Fokkelien van Dijk Hemmes und Athalya Brenner lassen sich die Stimmen eines Texts vergeschlechtlicht wahrnehmen. Diese Wahrnehmung kann abhängig sein vom Geschlecht der Lesenden selbst und von ihren Vorurteilen, nicht zuletzt von den unhinterfragten gängigen Annahmen über die Hauptperspektive eines Texts.

„Consequently, we allow that many biblical texts are potentially dual-gendered. F readers will listen to F voices emanating from those texts; M readers will hear themselves echoed in them. This is to say that, in many cases, two parallel readings are possible.“<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Athalya Brenner/Fokkelien van Dijk-Hemmes, Introduction, in: Dies., *On Gendering Texts. Female and Male Voices in the Hebrew Bible* (Biblical Interpretation Series 1), Leiden/New York/Köln 1993, 1–16, hier: 9.

Diese hermeneutische Vorentscheidung wird eine zentrale Rolle spielen, wenn wir im Folgenden nach den literarischen Gestalten fragen, die die Personifikation der Weisheit prägen.

Zum untersuchten Material ist zu sagen, dass in Spr 1–9 bei allen Unterschieden eine große Nähe zwischen den Texten besteht, in denen die Weisheit personifiziert auftritt (vor allem den Ich-Reden in Kap 2; 8; 9), und jenen, in denen Lehrende über die Weisheit sprechen. Für eine Beschreibung der Weisheitsgestalt müssen daher auch die außerhalb der Ich-Reden liegenden Vorkommen von „Weisheit“ berücksichtigt werden.<sup>6</sup>

### Vorbilder der personifizierten Weisheit

Es verwundert nicht, dass ForscherInnen zunächst einmal nach literarischen Frauenfiguren gesucht haben, um der Gestalt der Weisheit und ihren Wurzeln näher zu kommen. Für alle weiteren Studien prägend wurde der Ansatz von Claudia v. Camp<sup>7</sup>, die in den weisen Frauen vor allem der Samuelbücher ein Rollenmodell für die personifizierte Weisheit sah. Hier ist es besonders die Funktion des Ratgebens, die diese als weise bezeichneten, politisch aktiven Frauen (2 Sam 14: die weise Frau von Tekoa; 2 Sam 20: die weise Frau von Abel-Bet-Maacha) mit den beratenden Ehefrauen (z.B. 1 Kön 21; 2 Kön 4) und schließlich mit der *Chokmah* verbindet. Diese sagt von sich selbst:

Mir sind Rat und Gelingen eigen,  
ich bin die Einsicht, mir gehört Heldenkraft.  
Durch mich herrschen Könige,  
und Würdenträger verfügen über Gerechtigkeit,  
durch mich üben Beamte ihr Amt aus  
und Vornehme, (kurz) alle gerechten Herrscher. Spr 8,14–16<sup>8</sup>

Im Sprüchebuch selbst lässt sich eine traditions-geschichtliche Linie von der Frau der Stärke in Spr 31,10–31 zur *Chokmah* aufzeigen.<sup>9</sup>

Auch altorientalische Göttinnen stehen im Hintergrund, wenn das nachexilische, monotheistische Israel seine Transzendenzerfahrungen im Bild der weiblichen Weisheit ausspricht. Vor allem die ägyptische Ma'at, die ebenso wie die biblische *Chokmah* mit Weisheit und Gerechtigkeit verbunden wird, scheint hier wohl noch durch. Aber auch syrische und kanaanäische Göttinnen

<sup>6</sup> Vgl. zu diesem Vorgehen Gerlinde Baumann, Die Weisheitsgestalt in Proverbien 1–9. Traditionsgeschichtliche und theologische Studien (FAT 16), Tübingen 1996, 224–274.

<sup>7</sup> Claudia v. Camp, *Wisdom and the Feminine in the Book of Proverbs* (BiLiSe 11), Sheffield 1985.

<sup>8</sup> ÜS Arndt Meinhold, *Die Sprüche. Teil 1: Sprüche Kapitel 1–15* (ZBK.AT 16/1), Zürich 1991, 133.

<sup>9</sup> Katrin Brockmüller, „Eine Frau der Stärke – wer findet sie?“. Exegetische Analysen und intertextuelle Lektüren zu Spr 31,10–31 (BBB 147), Berlin/Wien 2004, 208–216.



sind in Zügen der biblischen Chokmah präsent. In aller Vorsicht lässt sich daher formulieren, dass es Einzelaspekte der Weisheitsgestalt gibt, die Ähnlichkeiten zu altorientalischen Göttinnen aufweisen.<sup>10</sup>

Schließlich spielt auch die Figur der Lehrerin im Hintergrund der Weisheitsgestalt eine starke Rolle.<sup>11</sup> Mehr noch: Die Weisheit tritt als Lehrende in Erscheinung und steht damit in einer Reihe lehrender Personen im Sprüchebuch.

### Lehrende und Lernende im Buch der Sprüche

Das didaktische Setting des Sprüchebuchs ist ebenso wie dasjenige der anderen biblischen Weisheitsbücher (mit Ausnahme des Ijobbuchs, das ein ganz anderes Setting zeigt) von einer auffälligen Einseitigkeit geprägt. Zwar wird sowohl im Sprüchebuch als auch in Kohelet und bei Jesus Sirach rhetorisch eine Beziehungssituation hergestellt, die im immer wiederkehrenden „Du“ der Anrede ihre grammatische Repräsentation findet. Dieses angesprochene „Du“ wird als „mein Kind“ näher spezifiziert. Die Stimme, die sich hier ausspricht, ist aber immer nur diejenige des bzw. der Lehrenden. Der/die Lernende bleibt stets im Angesprochen-Sein präsent, ergreift aber selbst nie das Wort. Nicht einmal, um Fragen zu stellen, wird die Stimme der Belehrteten hörbar (anders etwa in der klassischen Kinderfrage von Ex 12,14 und Dtn 6,20<sup>12</sup>). Die Lernenden im weisheitlichen Setting fragen weder noch antworten sie, ihre Stimme fehlt.<sup>13</sup>

Welche Wirkung hat das auf die LeserInnen und HörerInnen der Lehrenden? Auf welcher Seite sind sie, sind wir identifiziert? Der linguistische Sonderfall des „Ich“ und des „Du“, die kein abgrenzbares Signifikat haben, sondern ausschließlich auf die kommunikative Situation hinweisen, belässt die textuellen Personen nicht auf der Ebene der Semantik, sondern geht sofort stark in den Bereich der Pragmatik hinein.<sup>14</sup>

Einerseits geraten LeserInnen im Mitsprechen der lehrenden Stimme auf die Seite des Weisheitslehrers bzw. der –lehrerin. Andererseits kann und soll sich jeder Mensch auf der Seite der Belehrteten wiederfinden:

<sup>10</sup> Gerlinde Baumann, Weisheitsgestalt (s. Anm. 6), 25. Dort auch (13–27) ein Forschungsüberblick zu den Deutungsansätzen, die die Weisheitsgestalt auf eine Göttin oder einen Mythos zurückführen.

<sup>11</sup> Michael Fox, Ideas of Wisdom in Proverbs 1–9, in: JBL 116/4 (1997), 613–633, 625. Er hält dieses Rollenmodell sogar für das zentrale – eine Wertung, die ich nicht teile.

<sup>12</sup> Dazu Karin Finsterbusch, Identität (s. Anm. 1), 109–111.

<sup>13</sup> Über „The Missing Voice“ schreibt James L. Crenshaw, Education (s. Anm. 2), 187–203.

<sup>14</sup> Vgl. Carol Newsom, Woman and the Discourse of Patriarchal Wisdom: A Study of Proverbs 1–9, in: Peggy L. Day (Hrsg.), Gender and Difference in Ancient Israel, Minneapolis 1989, 188–199, 143. Auch semantisch stärker gefüllte Personen eines Texts haben pragmatische Funktion, die Identifikation über Personalpronomina ist aber höher.

Der Weise (חכם) hört und fügt Lehre (לקח) hinzu,  
 und der Verständige (בון) erwirbt Steuerungskunst (תחבלות),  
 um Spruch (משל) und Anspielung (מליצה) zu verstehen (להבין),  
 Worte der Weisen (דברי חכמים) und ihre Rätsel (חידתם). Spr 1,5.6

Diese Passage gibt nicht nur einen Einblick in die Bandbreite des semantischen Felds „Weisheit“. Sie ist zugleich höchst interessant in Bezug auf die Frage nach den kommunikativen Situationen, in denen Weisheit erworben, vermittelt und vermehrt wird. Der weise Mensch steht hier an zwei Positionen. Einmal als Einzelperson und Hörender und das andere Mal als Teil einer Gruppe, die eben das von sich gibt, was der Einzelne hören soll. Auch in Spr 9,9 wird dazu aufgefordert, den Weisen und den Gerechten noch weiter zu unterrichten. „Das Lernen im Buch der Sprichwörter ist also prinzipiell unabgeschlossen. Die Unabgeschlossenheit bezieht sich nicht auf die Quantität, sondern auf die Qualität des Stoffes. Der Stoff ist so beschaffen, dass er in seiner Tiefe unauslotbar bleibt.“<sup>15</sup> Auch wer die Grundentscheidung zur Weisheit bereits getroffen hat, bleibt in einer Dialektik von Erreichtem und dem, was noch aussteht, immer noch auf dem Weg zu ihr.

Zwischen Lernenden und Lehrenden kann zwar auf der Ebene der Positionen im Text differenziert werden: Die Stimmen der Lehrenden sind präsent, die Lernenden sind angesprochen. Damit ist aber noch nicht ausgemacht, dass auf diese Weise auch eine soziale Struktur repräsentiert oder ausgebildet wird. Wenn wir Spr 1,5.6 in seiner Funktion als Teil des Vorspruchs des gesamten Buchs ernst nehmen, dann sind die Angesprochenen Lehrende und Lernende gleichermaßen.

Die Verortung dieser Lehrreden (und auch der Sprichwörter) in einem Schulbetrieb – und also in einem sozialen Kontext mit klar bestimmten Rollen – ist problematisch, zumal die Diskussion um die Existenz von Schulen im alten Israel noch nicht wirklich zu fassbaren Ergebnissen geführt hat.<sup>16</sup> Von der literarisch repräsentierten Kommunikationssituation auf eine „reale“ Kommunikationssituation – erst recht in einem konkreten sozialen Setting – zu schließen, halte ich nicht für möglich. Deshalb möchte ich auch lieber von Lehrenden und Lernenden sprechen als von Lehrern und Schülern.

Damit wird auch die Frage nach Frauen als Lernenden und Lehrenden noch einmal neu aufgeworfen. Dass Frauen in einem Schulbetrieb ihren Ort gehabt haben könnten, wird beinahe einstimmig abgelehnt, sie gelten daher auch nicht als Adressatinnen des Sprüchebuchs.<sup>17</sup> Wenn wir aber die Ich-Stimme nicht von vornherein als die eines institutionalisierten Lehrers begreifen, dann

<sup>15</sup> Ludger Schwienhorst-Schönberger, Lernkonzepte (s. Anm. 3).

<sup>16</sup> S. dazu James L. Crenshaw, Education (s. Anm. 2), 85–115.

<sup>17</sup> Nur ein Beispiel soll hier genannt sein: „Frauen sind wie auch in den ägyptischen Lehren nicht angesprochen und somit auch keine direkten Adressaten der Sprüche gewesen.“ Arndt Meinhold, Sprüche (s. Anm. 8), 48.

ist diese Stimme für beide Geschlechter offen. Und für eine Institution, deren Existenz wir nicht einmal belegen können, sind nicht von vornherein bestimmte geschlechtsspezifische Rollen festzulegen. Die Zurückhaltung gegenüber der Annahme der Existenz von Schulen für Mädchen geht Hand in Hand mit der Vorsicht in Bezug auf die gesamte institutionelle Situation. Außerhalb des unsicheren Rahmens „Schule“ aber gilt:

„There is no doubt that women did informally educate their children, male and female alike, within the family.“<sup>18</sup>

### Lernort Familie

Die Grundsatzentscheidung, die Interpretation der repräsentierten Stimmen geschlechtlich zu öffnen, wirkt auch auf das im Sprüchebuch nun tatsächlich angesprochene Setting, nämlich das familiäre Umfeld als Lernort. Mit je einem anderen Unterton setzen alle traditionellen und auch mehrere feministische Auslegungen von Spr 1–9 voraus, dass es sich bei der Stimme des Lehrenden um die des Vaters handelt und der Sohn angesprochen wird:

„All readers of this text, whatever their actual identities, are called upon to take up the subject position of son in relation to an authoritative father. Through its imitation of a familiar scene of interpellation the text continually reinterpellates its readers.“<sup>19</sup>

Die Sprachspiele aus dem Bereich der Familie haben zweierlei Bedeutung:

1. Sie können als Hinweis auf eine soziale Wirklichkeit gelesen werden, in der die Familie den ersten und vielleicht wichtigsten Ort des Lernens darstellt.
2. Keine andere soziale Bezeichnung trifft auf wirklich alle Menschen zu. Jede Frau und jeder Mann sind „Kind“, stehen in irgendeiner Weise mit Vater und Mutter in Beziehung. Das Identifikationspotential der Anrede „mein Kind“ ist deshalb höher als das der Ansprache in irgendeiner anderen sozialen Rolle (etwa Schwester, Knecht ...).

Die dominante Vater-Stimme prägt laut Carol Newsom nicht nur die Lehreden von Vater bzw. Mutter in Spr 1–9, sondern auch die Ich-Reden der Weisheit selbst.

Was aber, wenn die Ich-Stimme ebenso wenig eindeutig vergeschlechtlicht wäre wie das angesprochene Du. Wir brauchen uns nur die bekannten Grundregeln androzentrischer Sprache ins Gedächtnis zu rufen, um hier vorsichtiger zu sein:

- Der angesprochene Sohn (בני; Spr 1,8; 2,1; 3,1 etc.) mag Töchter „mitmeinen“. Auch das männliche Personalpronomen kann im

<sup>18</sup> Athalya Brenner, in: Dies./Fokkelien van Dijk Hemmes, Texts (s. Anm. 5), 128.

<sup>19</sup> Carol Newsom, Woman (s. Anm. 14), 143f.

Rahmen androzentrischer Sprachregelungen für beide Geschlechter verwendet werden, wenn nicht explizit nur Frauen angesprochen werden sollen.

- Dass die sexuell getönten Passagen der elterlichen Unterweisung ebenso wie die Inhalte der Ich-Reden von Weisheit und Torheit/fremder Frau in einem heterosexuellen Schema die männliche Identifikation fordern, ist bekanntlich auch kein Hindernis. Frauen lesen eher als Männer in doppelter geschlechtlicher Identifikation, lernen früh so zu lesen „wie das andere Geschlecht“.<sup>20</sup>

Die einzige Passage, in der es explizit um die Lehre des Vaters geht, ist Spr 4,1–4. Das hebräisch „Ich“ ist geschlechtsunspezifisch. Auch wenn es vierzehn Fälle gibt, in denen der Vater allein thematisiert wird, so bleibt doch nur einmal eine Lehrrede auf seine Stimme konzentriert. Daneben stehen zwölf Stellen im Sprüchebuch, an denen Vater und Mutter zusammen Erwähnung finden.<sup>21</sup> Unter Berücksichtigung der androzentrischen Grundstruktur der Texte ist die häufige Erwähnung der Mutter auffallend. So wird die Ich-Stimme in den Lehrreden nicht auf den Vater und das männliche Geschlecht festgelegt werden dürfen.

Auch am Ende des Sprüchebuchs gibt es eine Muttergestalt, der eine ausführliche Rede in den Mund gelegt wird. Es ist dies nicht irgendeine, sondern eine königliche Mutter, die in Spr 31,1 als Mutter Lemuëls identifiziert wird. Meist wird ihr nur die erste Passage, die Instruktion an ihren Sohn (31,1–9), zugewiesen. Da aber keine weitere Redeeinleitung das Kapitel unterbricht, sondern nur die aufmerksamkeitsregende Frage in V 10 und das beginnende Akrostichon einen Einschnitt markieren, liegt es auf der Hand, auch das Gedicht in 31,10–31 der Mutter Lemuëls als Sprecherin zuzuordnen. Ist 31,1–9 als Unterweisung an den Sohn zu verstehen, so kann 31,10–31 als Lehre für die Tochter interpretiert werden.<sup>22</sup> Im übrigen zeigt der Inhalt der Rede von Lemuëls Mutter, die als einzige altorientalische „Prinzenunterweisung“ einer Frau in den Mund gelegt ist,<sup>23</sup> dass auch Frauen andere Frauen als Gefahr thematisieren können.

Frauen werden in der familialen Rolle der Mutter mit Unterweisung in Verbindung gebracht, ja sogar in besonderer Weise mit der Tora. Während dem

<sup>20</sup> Ruth Klüger, *Frauen lesen anders. Essays*, München 1996, 89. Selbstverständlich kann diese aus gegenwärtigen Erfahrungen gewonnene Erkenntnis nicht bruchlos in die Antike übertragen werden. Als Verdacht ist sie dennoch auch historisch legitim. Anders Athalya Brenner, in: Dies./Fokkelen van Dijk Hemmes, *Texts* (s. Anm. 5) 119ff. Sie sieht zwar Mütter als Lehrerinnen in Spr 1–9. Die Lehren richteten sich aber an die Söhne.

<sup>21</sup> Spr 1,8; 4,3; 6,20; 10,1; 15,20; 19,26; 20,20; 23,22.25; 28,24; 30,11.17. Der Vater allein kommt in vierzehn Fällen vor (3,12; 4,1; 13,1; 15,5; 17,6.21.25; 19,13.14; 22,28; 23,24; 27,10; 28,7; 29,3); die Mutter allein wird in 29,15 und 31,1 erwähnt.

<sup>22</sup> Irmtraud Fischer, Über die Integration des „kanonisch“ gewordenen Dialogs zwischen Gott und Mensch in die Weitergabe menschlicher Weisheit, in: Markus Witte (Hrsg.), *Gott und Mensch im Dialog* (FS Otto Kaiser / BZAW 345/II), Berlin 2004, 787–803, 800–802.

<sup>23</sup> Irmtraud Fischer, *Integration* (s. Anm. 22), 796.



Vater eher der Begriff מוסר zugeordnet wird, an keiner Stelle jedoch „Tora“, wird in 1,8; 6,20 die Lehre der Frau als „Tora“ bezeichnet, und in 31,26 ist solidarische Weisung (תורת חסד) auf der Zunge der starken Frau.

### Die Weisheit als Lehrende

„Das Verhältnis des Schülers zur Weisheit wird nicht in Analogie zu einer personalen Beziehung *dargestellt*, sondern es ist von personaler Struktur.“<sup>24</sup> Wenn die Weisheit Menschen auf ihren Weg lockt, dann ist das Lernen in mehrererlei Hinsicht personales Beziehungsgeschehen:

Die Lernenden stehen nicht nur in einer Beziehung zu den Lehrenden, sondern auch zum Gegenstand des Lernens. Die Weisheit kann (zwar nicht abschließend, aber doch im Sinn eines lebenslangen Prozesses) erkannt werden (Spr 1,2). Die Eltern als Lehrende empfehlen den von ihnen angesprochenen Lernenden, die Weisheit zu suchen.

In dieser Suchbewegung entsteht die personale Beziehung zur Weisheit selbst, die literarisch ihren stärksten Ausdruck in der Personifikation findet. Die Personifikation wird sowohl in den Lehrreden als auch in den Ich-Reden der Weisheitsgestalt<sup>25</sup> sichtbar. Motivliche Verbindungen weisen auf die Nähe der Weisheitsgestalt in den Lehrreden und den anderen Ich-Reden hin. „Especially in Interlude D [8,1–36], Wisdom speaks in forms similar to those the father has been using in the ten lectures preceding.“<sup>26</sup> Die Weisheitsreden tragen aber auch eigene Züge, die es erlauben, sie von den Lehrreden der Eltern noch einmal abzuheben und ihnen eigenes Gewicht zu verleihen.<sup>27</sup>

Wenn die Weisheit zu den Lernenden spricht, fallen Gegenstand und Lehrperson in eins. „In some way, she is both the teacher – the source of wisdom – and the wisdom taught.“<sup>28</sup> Die Aktualisierung der Weisheit (als Grundmuster) in der weisen Rede geschieht durch die Person der Weisheit selbst.<sup>29</sup>

Die Weisheitsgestalt spricht – anders als das Ich der Lehrreden in Spr 1–9 – die Menschen in der Mehrzahl an. Selbst wenn sie als Lehrende an die mütterliche Rolle anknüpft, überschreitet sie diese auch. Der soziale Kontext wird aus dem familialen Umfeld gehoben und in die Öffentlichkeit verlagert: Die Weisheit ruft laut auf der Straße und auf den Plätzen der Stadt (1,20); sie erhebt ihre Stimme an Kreuzungen, Toren und auf den Höhen (8,2.3) und sie lädt in der Öffentlichkeit in ihr luxuriöses Haus ein (9,3). Sie wendet sich an

<sup>24</sup> Ludger Schwienhorst-Schönberger, Lernkonzepte (s. Anm. 3).

<sup>25</sup> In Spr 2; 8; 9.

<sup>26</sup> Michael Fox, Ideas of Wisdom (s. Anm. 11), 625.

<sup>27</sup> Gerlinde Baumann, Weisheitsgestalt (s. Anm. 6), 249–251.

<sup>28</sup> Michael Fox, Ideas of Wisdom (s. Anm. 11), 626.

<sup>29</sup> Michael Fox, Ideas of Wisdom (s. Anm. 11), 630, sieht hier eine Analogie zur modernen Sprachwissenschaft, die zwischen konkreten Äußerungen und den Grundstrukturen der Sprache differenziert.

die Unentschiedenen und Unerfahrenen (9,4.16), um die sie mit der „Frau Torheit“ in Konkurrenz tritt.

Auch wenn sie Züge vom lehrenden Ich der Eltern trägt, so konstituiert die Ich-Rede der Weisheitsgestalt sprachlich wie inhaltlich eine andere Beziehung. Es ist eine Beziehung, die über sich selbst hinausweist, da die Weisheitsgestalt als Synthese von menschlicher und göttlicher Weisheit zu verstehen ist. Wenn die Suchenden sich der Weisheit zuwenden, dann wendet sich in ihrer Gestalt JHWH „den Menschen als nahe, vertrauenswürdige und liebende Größe zu.“<sup>30</sup>

### Die Erotik der Erkenntnis

Die Beziehung der Lernenden zur Weisheit kann als erotische Beziehung beschrieben werden; die explizite Erotisierung der Weisheitssuche ist mit Sicherheit Teil der Didaktik dieser Gestalt. Gerhard von Rad weist unter der Überschrift „Der geistige Eros“ auf die Verwendung der Liebessprache in Spr 1–9 hin.<sup>31</sup> Das Motiv des Suchens und Findens verbindet den Lernenden mit der Weisheit (1,28; 2,4.5) wie die beiden Liebenden des Hohelieds. Auch da muss wieder an die personale Qualität der Weisheit selbst erinnert werden, die nicht erst nachträglich durch die Personifikation hinzukommt. Der Prozess von Erkenntnis und Weisheitssuche selbst ist erotisch geprägt. Das Sprüchebuch weist darauf gleich am Anfang hin, wenn es vom „Erkennen der Weisheit“ spricht (1,2). „Erkennen“ (יָדַע) bezeichnet in der hebräischen Bibel bekanntlich auch die sexuelle Begegnung. „Diese Bedeutung würde ich in V. 2 zwar nicht als Denotat, wohl jedoch als Konotat ansetzen, und zwar als ein Konotat, das im weiteren Verlauf der Lektüre aktiviert wird.“<sup>32</sup> Wenn also die Lehrenden die Angesprochenen dazu auffordern, die Weisheit zu lieben (4,6), dann ist das keine blutleere, intellektuelle Angelegenheit.

„Die Verbindung zur Welt, das Angezogenensein wie das Angetriebensein, Neugierde, Zugriff, Grenzüberschreitungen des kleinen Ichs, das Zugangverschaffen zu Menschen, Gedanken, Werken, das sind *erotische Akte*. [...] Ein erotisches Verhältnis zur Welt ist ein Verhältnis der Wachheit, der Konzentration und Aufmerksamkeit.“<sup>33</sup> Der Erkenntnisprozess, der Weg zur Weisheit ist ein erotisches Beziehungsgeschehen. Wenn die Weisheit als erotische Gestalt auftritt, dann ist das kein didaktischer Trick, um ansonsten desinteressierte Jünglinge von der eigenen Sache zu überzeugen. Erotik ist ein Aspekt des Er-

<sup>30</sup> Gerlinde Baumann, Weisheitsgestalt (s. Anm. 6), 311.

<sup>31</sup> Gerhard von Rad, Weisheit in Israel, Gütersloh 1992, 217.

<sup>32</sup> Ludger Schwienhorst-Schönberger, Lernkonzepte (s. Anm. 3). Vgl. James L. Crenshaw, Education (s. Anm. 2), 70.

<sup>33</sup> Christina Thürmer-Rohr, Mittäterschaft und Entdeckungslust. Zur Dynamik feministischer Erkenntnis, in: Studienschwerpunkt „Frauenforschung“ am Institut für Sozialpädagogik der TU Berlin (Hrsg.), Mittäterschaft und Entdeckungslust, Berlin <sup>2</sup>1990, 138–154, 138f.

kennens – wie käme es sonst zur Semantik des hebräischen Erkenntnisbegriffs?

Wenn wir die der Weisheit inhärente Erotik betonen, dann distanzieren wir uns auch von der pragmatischen Engführung in heterosexuellen Identifikationsmustern. Von der Erotik der Erkenntnis können Männer und Frauen angesprochen sein. Sie ist mehr als eine Überhöhung des Aneignungsprozesses von Weisheit durch das Bild der erotischen Verführung<sup>34</sup> und auch mehr als die Abwehr von sexuellen Kultbräuchen.<sup>35</sup> Die Erotik ist ein Aspekt der Begegnung mit der Weisheit.

Ähnlich wie Kohelet, der sich immer wieder in neuen Gewändern zeigt, ist auch die Weisheitsgestalt so vielfältig, dass es schwer ist, sie angemessen zu beschreiben. Mutter, Schwester, Geliebte und in all dem auch Lehrerin. Dass Inhalte nicht ohne Personen auskommen, dass die guten Ideen auf Menschen angewiesen sind, die sie verkörpern – wenn das eine Botschaft der Weisheitsgestalt an LehrerInnen der Gegenwart sein könnte, dann wäre viel erreicht.

---

<sup>34</sup> Thomas Krüger, ‚Frau Weisheit‘ in Koh 7,26?, in: Ders., *Kritische Weisheit. Studien zur weisheitlichen Traditionskritik im Alte Testament*, Zürich 1997, 130.

<sup>35</sup> So Gerhard von Rad, *Weisheit* (s. Anm. 31), 217.