

Edubba'a und Edubba'a-Literatur: Rätsel und Lösungen¹

von **Konrad Volk**, Tübingen

Dietz Otto Edzard
zum 30. Juli 1999 – dem Abschied
vom bá-ra-é-dub-ba-a

In der Zeit des Königs Samsuiluna von Babylon (1749–1712), vermutlich aber auch schon früher, kursierte im Schulbetrieb Babyloniens ein berühmtes Rätsel. Dieses Rätsel führt nicht nur auf direktem Wege zum Orte des Geschehens, sondern zeigt auch stellvertretend auf, wie viele Rätsel die schriftlichen Hinterlassenschaften Mesopotamiens uns immer wieder aufgeben, und wie problematisch manch sicher geglaubtes Allgemeingut bei genauerer Betrachtung sein kann. Folgendermaßen lautet das Rätsel²:

„Ein Haus, wie der Himmel (auf) einem Fundament fest gegründet³.
Ein Haus – jemand hat es wie eine Schatzkiste mit einem Leintuch bedeckt.
Ein Haus, wie eine Ente auf festem Sockel stehend⁴.
Geschlossenen Auges trat einer ein,
geöffneten Auges kam er (wieder) heraus.
Des (Rätsels) Lösung: Das Edubba'a“.

¹ Diese Untersuchung wurde durch die finanzielle Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft im Rahmen des Forschungsprojektes „Kindheit, Erziehung und Ausbildung in Babylonien und Assyrien“ ermöglicht. Für Hinweise und kritische Anmerkungen danke ich sehr herzlich D. O. Edzard, München, und C. Wilcke, Leipzig. Für manch weiteren Hinweis bin ich zu Dank verpflichtet meinen Leipziger Kollegen J. Hazenbos, M. Müller und W. Sallaberger; H. J. Abs, Seminar für Philosophie und Erziehungswissenschaft, sowie M. A. Brandes, Orientalisches Seminar, Freiburg. M. Civil, Chicago, danke ich ganz besonders für die Möglichkeit der Einsichtnahme in sein noch unveröffentlichtes Edubba'a-Material.

² Vgl. zuletzt M. Civil, *AulOr.* 5 (1987) 17 ff.

³ Die beiden zur Zeile erhaltenen Textzeugen (A: UET, 6,340:1 und B: UET 6,341:1) bieten folgende, divergierende Überlieferung: A: é an-gim^{en} uru₄ ki-ġar-ra (die o. a. Übersetzung folgt dieser Überlieferung); B: é an-gim uru₄ ġar-ra „Ein Haus, wie der Himmel (auf) ein Fundament fest gesetzt“.

⁴ Vgl. zu dieser Aussage den Edubba'a-Brief VS 17,44; Ni. 972 (ISET 1,126); BE 31,29; UM 29-13-520 (Or. 58, 1989) Z. 21 [Nibru^{kj}]-gin₇-nam ki-gal-la ga-bi-ib-gub „(Das Edubba'a von Isin) will ich wie (dasjenige von) Nippur auf ein Podest stellen“ (vgl. J. van Dijk, Or. 58, 451 f.). Das Bild einer auf einem Podest stehenden Ente

Beschreiben die ersten *drei* Zeilen das „Haus“, das – metaphorisch – auf ewig währenden Fundamenten ruht, dessen Inneres wie ein Schatz bewahrt, gehütet und dem Anblick der Unwürdigen verborgen bleibt, so widmen sich die folgenden *zwei* Zeilen der Wandlung dessen, der dies „Haus“ betritt und schließlich wieder verläßt: Betraut mit den Schätzen des Hauses kann er als Mensch gelten, dem – aus der Perspektive der Urheber des Rätsels – die Augen für das Leben und die ihn umgebende Welt geöffnet wurden. Die letzte, *einzel*n stehende Zeile des Rätsels hebt schließlich, um in den Worten des Rätsels zu sprechen, das Leintuch des Geheimnisses: Es ist einzig das Edubba'a, das einem Menschen die Augen öffnen kann. Eine ebenso monopolistische wie elitäre Vorstellung⁵.

Folgt man der Mehrzahl der bisherigen Bearbeiter⁶ dieses Rätsels, so wäre des Rätsels Lösung und Schlüsselbegriff é-dub-ba-a ganz einfach mit „Academy“, „Schule“ oder, entsprechend der traditionellen babylonischen Standardübersetzung, mit *bīl tuppi(m)* „Tafelhaus“ wiederzugeben, unter einem spezifischen Blickwinkel vielleicht sogar als „Hofkanzlei“ zu interpretieren⁷. Indes zeigt die philologische und historische Analyse des Terminus é-dub-ba-a eine ganze Reihe von Ungereimtheiten, die sich nicht ohne weiteres hinter der scheinbar unverfänglichen babylonischen Übersetzung *bīl tuppi(m)* und schon gar nicht hinter einer kulturgeschichtlich so bedeutsamen Institution vermuten ließen, ohne deren Tätigkeit die Altorientalische Philologie um vieles ärmer wäre.

Schon A. Falkenstein notierte in seinem 1948 erschienenen Aufsatz „Der ‚Sohn des Tafelhauses‘“ die, wie er sich ausdrückte „merkwür-

wird im Zusammenhang des Rätsels nicht restlos klar. Real-bildlich könnte diese Aussage mit der aus den aB Terracotta-Reliefs bekannten „Göttin auf Gans“ (+ Podest) in Verbindung zu bringen sein (vgl. zu diesen Darstellungen R. Opificius, UAVA 2, 80 ff.; 211 f.). Auf der metaphorischen, in diesem Falle vermutlich bedeutsamen Ebene ist vielleicht der Zusammenhang mit einer sog. Gewichtssente herzustellen, deren Maßgeblichkeit bzw. Normcharakter als Tertium comparationis gedient haben dürfte.

⁵ Dieses Wunschdenken von Lehrern und Absolventen wurde natürlich nicht unwidersprochen hingenommen und über das Bild des Welpen, der, blind zur Welt gekommen, erst nach und nach die Konturen seiner Umgebung zu erkennen vermag, problematisiert. Vgl. hierzu Anm. 129.

⁶ E. I. Gordon, *BiOr.* 17 (1960) 142; W. Heimpel, *Tierbilder*, 415 f.; Å. Sjöberg, *AS* 20, 159; W. Röllig, *Neues Handb. der Lit.wiss.* 1 (1978) 24 (Übersetzung); M. Civil, *AulOr.* 5, 18 ff.

⁷ F. R. Kraus, *Vom mesopotamischen Menschen ...* (1973) 25, hat außerhalb des Zusammenhanges dieses Rätsels eine Identität von postulierter Hofkanzlei und é-dub-ba-a vermutet, jedoch ausdrücklich vermerkt, daß die Probe aufs Exempel aufgrund der Lücken unserer Kenntnis nicht durchzuführen sei.

dige Pleneschreibung“ in *é-dub-ba-a*, vertraute sich am Ende aber doch der babylonischen Übersetzung *bīt tuppi(m)* „Tafelhaus“ an⁸. Eine Reihe von tastenden, aber auch phantasievollen Versuchen, jeweils nur in Anmerkungen versteckt⁹, zeigt die ganze Problematik, die sich hinter dem auf */-ba/* folgenden */-a/* verbirgt¹⁰. Einigkeit besteht heute zumindest darin, daß in *é-dub-ba-a* keine Genitivverbindung („Haus der Tafel(n) ...“) vorliegt¹¹, die zumindest auf syntaktischer Ebene dem babylonischen *bīt tuppi(m)* entspräche. Insbesondere nach der Analyse von A. Cavigneaux¹² kann es als wahrscheinlich gelten, daß der sumerische Terminus *é-dub-ba-a* eigentlich als *é dub ba-a* „Haus, das Tafeln zuteilt“ zu verstehen ist¹³.

Nicht minder bemerkenswert ist die Geschichte des Terminus *é-dub-ba-a*. Er findet erstmalige Erwähnung in einer Hymne des Königs Šulgi von Ur (2094–2047), der hier von sich behaupten läßt, er habe als Kind zwei dieser Einrichtungen mit besonderem Erfolg besucht¹⁴. Daß es Unterweisung und Schule, die sich eines weitgehend festgelegten Curriculums bediente, jedoch schon weit über tausend Jahre früher gegeben hat, beweist nicht nur die Existenz der lexikalischen Texte der Uruk IV-Zeit¹⁵. Der Zusammenhang von Schriftlichkeit und Schule als Schriftzeichen und deren Inhalte vermittelnde Institution hat von Anbeginn des Schreibens an als Voraussetzung zu gelten. Die ersten Belege für den Beruf des Schreibers als (hoher) Funktionär in Tempel oder Palast stammen aus dem frühen

⁸ Vgl. A. Falkenstein, WO 1 (1948) 174–175 „*é-dub-ba-a* weist ... die merkwürdige Pleneschreibung *[-ba-a/]* auf“.

⁹ So hat z. B. B. Landsberger, zitiert von Å. Sjöberg, AS 20, 1, Anm. 1, die These vertreten, die Schreibung *é-dub-ba-a* sei sozusagen als Kunstwort eingeführt worden, um sie von dem älteren (!?) *é-DUB(=kišib)-ba* „Lagerhaus“ zu unterscheiden.

¹⁰ Vgl. D. O. Edzard, AfO 23 (1970) 92 f.⁵: „Es fragt sich. ... ob *é-dub-ba-a* überhaupt von Hause aus etwas anderes als ‚Haus der Tafeln‘ bedeutete“. Eine ganz andere Sicht der Dinge vertritt W. W. Hallo. Fs. Å. Sjöberg (1989) 236: „Perhaps he [Å. Sjöberg] will accept the etymology ‚House of the A-tablet‘“.

¹¹ Vgl. Civil (apud Hallo, Fs. Sjöberg, 237²): „the expression [*é-dub-ba-a*] is not a genitive“.

¹² Vgl. A. Cavigneaux, Die sum.-akk. Zeichenlisten (1976) 81: „Nebenbei kann man fragen, ob nicht dieses Verbum [i. e. */ba/*] in dem Wort *é-dub-ba-(a)* vorliegt, d. h. ‚Haus, das die Tafel ...‘“.

¹³ Vgl. Edzard (zitiert von C. Wilcke apud Hallo, Fs. Sjöberg, 237²): „House which distributes the tablets“. Zu fragen wäre indes, ob nicht (eher?) eine Deutung „Haus, in dem Tafeln zugeteilt werden“ in Betracht zu ziehen ist. Endlich wäre auch die Analyse von */ba-a/* zu diskutieren: Etwa *ba-e(d) > ba-a(d)*? [Hinweis C. Wilcke].

¹⁴ Vgl. hierzu K. Volk, Saeculum 47 (1996) 202 f. mit Anm. 148.

¹⁵ Darüberhinaus die zahlreichen Schülertexte späterer Perioden des III. Jahrtausends wie etwa diejenigen aus Fāra, Abu Šalabiḥ, Ġirsu.

III. Jtsd.¹⁶; der Name einer spezifischen (Aus-)Bildungseinrichtung, mit der jener verbunden gewesen sein könnte, jedoch nicht. Eben diese Situation finden wir auch in den Perioden nach dem Zusammenbruch des altbabylonischen Reiches, in denen seltene Erwähnungen des *é-dub-ba-a*¹⁷ bzw. des *bīl tuppāti*¹⁸ oder der *mār etuppē*¹⁹ nicht mehr als Reminiszenzen²⁰ an eine vergangene Epoche zu sein scheinen²¹. Schließlich wird in den Literaturkatalogen des I. Jahrtausends kein

¹⁶ Vgl. neben dem in der ‚Names and Professions List‘ aus Tell Abū Šalābiḥ, Z. 9 genannten *dub-sar* ‚Schreiber‘ auch den hierarchisch höher angesiedelten *saḡḡa* (s. R. Biggs, OIP 99. 33 mit Anm. 29; 63; s. auch ED lú B (i) 1 [MSL 12, 13]; ED lú E. Z. 2 [MSL 12, 17]), der den schriftkundigen Tempelvorsteher bezeichnet. Es ist zu vermuten, daß die ersten Schreiber – im allerdings überproportional gut dokumentierten mesopotamischen Süden – in der Tempeladministration zu suchen sind.

¹⁷ Vgl. Sjöberg, AS 20, 160.

¹⁸ ND 1120 r. 16–23 (Iraq 14 [1952] 69; vgl. H. Hunger, Kolophone [1968] 96, Nr. 314; Datierung: 9. Jahr Sargons). Der Kolophon führt einen unbekanntem Stadtschreiber [PN] *tupšar āli* auf, der sich auf eine lange Ahnenreihe, alles Stadtschreiber, beruft, an deren Beginn ein sonst nicht bezeugter *Etel-pi-Marduk*, ¹⁴*DUB.SAR É [tup-pa-a-ti]* ‚Schreiber des Tafelhauses‘ (welches?) steht. Hunger, op. cit., 9, notiert diesen Kolophon als singulär.

¹⁹ Vgl. G. Çağırkan/W. G. Lambert, JCS 43–45 (1991/93) 90 f.; 93.

²⁰ Besonders zu beachten ist in diesem Zusammenhang, daß ein altbabylonischer *Edubba‘a*-Brief (VS 17, 44) im *bīl rēš* in Uruk in seleukidischem Kontext aufgefunden wurde (vgl. hierzu J. Oelsner, Materialien [1986] 179). Weiterhin ist auf das jüngst von A. Cavigneaux, Fs. H. Limet (1996) 11 ff. veröffentlichte Bruchstück CBS 1642 (neuassyrische Schrift!) zu verweisen, das in face B, Z. 2‘ ein *é-dub-[ba-a ...]* neben der zuvor genannten *nam-d[ub-sar ...]* erwähnt. Der Text gehörte möglicherweise einem Beschwörungspriester aus Assur (vgl. op. cit. 11).

²¹ Dazu gehört auch die Existenz der sog. Examenstexte, die zwar das (vor-) altbabylonische *Edubba‘a* terminologisch reflektieren, ansonsten aber alle Anzeichen von sekundär redigierten Werken aufweisen. Entsprechend sind die ältesten Textzeugen an den Beginn des I. Jtsds. zu stellen (vgl. Sjöberg, AS 20, 160). – Anders als Sjöberg, AS 20, 159 f. sehe ich keinen Gegensatz von altbabylonischem *Edubba‘a* und ‚privater‘, nachaltbabylonischer Schreibertradition. Die Untersuchungen von Wilcke, *Isin – Išān Baḥrīyāt III* (1987) 83, und D. Charpin, *Le clergé* (s. unten), zu den Tafelfunden in einzelnen Häusern von Isin bzw. Ur, wie auch die Tatsache, daß sich der berühmte *Esaḡil-kīn-apli* auf *Asalluḫi-manšum*, einen ‚Weisen‘ aus der Regierungszeit *Ḫammurapis*, zurückführt, zeigen, daß die Tradition von ‚privatem‘ Unterricht mindestens in die altbabylonische Zeit, sicherlich sogar auf die Anfänge des Schreibens zurückgeht. Von Anfang an haben im Rahmen der Amtsnachfolge Schreiberfamilien, wenn nicht -dynastien existiert, seien sie nun Angestellte von Palast oder Tempel. Jedenfalls fand Unterricht sowohl in der Ur III- wie in altbabylonischer Zeit auch in einem Kontext statt, der nicht unter dem Signum *é-dub-ba-a* gehandelt wurde. Der Unterschied dürfte u. a. darin bestanden haben, daß diesen Ausbildungsstätten kein *um-mi-a* ‚Meister‘ vorstand, sondern lediglich ein *dub-sar* ‚Schreiber‘.

einziges von den großen Literaturwerken auf ein É-dub-ba-a zurückgeführt²².

Immer wieder in der Geschichte der Altorientalistik hat man geglaubt, die Institution Schule auch dinglich in Form eines charakteristischen Gebäudes nachweisen zu können. Als vor wenigen Jahren G. Farber einen Text veröffentlichte, der, wie sie annahm, „notwendige Arbeitsgänge beim Bau eines Schulhauses“ beschrieb²³, schien der Beweis erbracht, daß Schulhäuser gezielt und systematisch gebaut wurden. Indes handelt es sich bei dem in diesem Text genannten é-dub-ba nicht um ein é-dub-ba-a, sondern um ein é-kišib-ba „Lagerhaus“, das als Teil eines é-amar-ra „Kälberhauses“ ja auch wesentlich plausibler wird²⁴. Auch die aufgrund ihrer suggestiven „Schulbänke“²⁵ einstmals als solche klassifizierte „Schule“ im Palast des Zimrilim in Mari²⁶ konnte diesem Anspruch auf Dauer nicht gerecht werden²⁷. Die Örtlichkeiten, an denen nachgewiesenermaßen sowohl Schülertafeln, als auch ein Querschnitt des bekannten zeitgenössischen

²² Vgl. W. G. Lambert, *A Catalogue of Texts and Authors*, JCS 16 (1962) 59 ff. In diesem Kontext ist hervorzuheben, daß die legendären Autoren/Redaktoren ausschließlich sog. Priestertitel führen (Lambert, op. cit., 74 f.). Unklar bleibt der Zusammenhang von Taqīša-Gula, dem berühmten Gelehrten und „Klagepriester“ aus Nippur, und Šulgi in KAR 385 r. 44–45.

²³ Vgl. G. Farber, Fs. Sjöberg, 137 ff.

²⁴ Entsprechend ist A 2976 r. 15 (von Farber, Fs. Sjöberg, 138 f. als é-dub-ba šà é-amar-ra-ka gelesen und „(für) die Schule, die im ‚Kälberhaus‘ gebaut worden ist“ übersetzt) zu revidieren.

²⁵ Auch E. Stone, SAOC 44 (1987) 57, zu TA, Level XI, Floor 2, zählt die in locus 192 (Hof) festgestellten Bänke zur Grundausrüstung („necessary furniture“) dieser ‚Schule‘: „Benches against the walls provided the teacher and the pupils with places to sit“.

²⁶ Vgl. A. Parrot, MAM II. Le Palais – Architecture (1958) 186 ff., „Les écoles“ und pl. XLI–XLII, Räume 24 und 25.

²⁷ Kritisch hatte sich schon S. N. Kramer, *History Begins at Sumer*³ (1981) «8», geäußert. H. Waetzoldt, *Keilschrift und Schulen in Mesopotamien und Ebla* (1986) 39, formuliert seine Einschätzung wie folgt: „Er (der Ausgräber) fand dort aber keinerlei Unterrichtsmaterial, also besonders Schreib-Übungen und Tontafeln, sondern nur ovale Schüsseln, die kleine Muscheln enthielten. Sowohl die Größe der Räume (ca. 95 und 39 m²), die türlos miteinander verbunden sind, und die Anordnung der Bänke, als auch die Anordnung der Fundplätze und der Inhalt der Schüsseln sprechen m. E. eindeutig gegen die Deutung des Ausgräbers“ (Parrot, MAM II (s. Anm. 26), 186, Anm. 3, hatte mit Verweis auf Syria 17 (1936) 21 notiert, in den genannten Räumen sei «matériel scolaire» gefunden worden). Wilcke, *Isin – Išān Bahrīyāt III*, 83, macht insbesondere die mangelhaften Lichtverhältnisse in den sog. Schulräumen im Palast des Zimri-Lim in Mari gegen eine Identifikation der Räume als „Schulräume“ geltend. Festzuhalten ist weiterhin, daß die Edubba'a-Texte an keiner Stelle von Bänken sprechen, auf denen Schüler hätten Platz nehmen sollen.

Curriculums gefunden wurde, erwiesen sich als architektonisch wenig spektakuläre Räume in Tempeln²⁸, Palästen²⁹ oder weitaus häufiger als Privathäuser, u. a. von Priestern. Gut untersuchte Beispiele bieten das Haus des Ku-Ningal und seiner Söhne in der sog. „Quiet Street“ Nr. 7 im altbabylonischen Uruk³⁰, das Haus (aus dem Bereich TA) F-1, Level XI im altbabylonischen Nippur³¹, das Haus des Opferschauers Asqudum im sog. ‚chantier A‘ in Mari³², das des Rab’ānu in Ugarit³³ oder das Haus des gala-maḥ „Oberklagepriesters“ Ur-Utu in Tell ed-Dēr, das den Hof dieses Hauses als Ort des Unterrichts ausweist³⁴. Dieser Befund läßt sich denn auch direkt mit den Aussagen der Edubba’a-Texte verbinden: „Sagt der ‚Mann des Hofes‘: ‚Schreibt!‘, dann

²⁸ Zu den altbab. Schülertexten aus Uruk vgl. A. Falkenstein, BaM 2 (1963) 41. Anm. 185.

²⁹ So z. B. im Sin-kāšid-Palast im altbab. Uruk; vgl. Falkenstein, BaM 2, 41.

³⁰ Die berühmte ‚Schule‘ Broad Street No. 1 hat sich als Fehlinterpretation erwiesen. Zwar zeigt der reichhaltige Tafelfund in Broad Street No. 1 einen ausgezeichneten Querschnitt des Curriculums der altbabylonischen Zeit auf, einschließlich Rätseln und Edubba’a-Literatur (Katalog der Texte bei Charpin, *Le clergé*, 439–447); doch stammen offenbar alle Tafeln aus dem Abfall (wie meist in Nippur; cf. Th. Jacobsen, *AJA* 53 [1957] 126a) und gehen damit auf eine unbekannte Ausbildungsstätte (frühere Besiedlung in Broad Street No. 1?) zurück (vgl. Charpin, *op. cit.*, 482 ff.; 485). Demgegenüber zeigt das Gebäude Quiet Street No. 7 einen an Umfang und Breite bescheideneren Querschnitt einer privaten Ausbildungsstätte, die von dem Reinigungspriester Ku-Ningal und seinen Söhnen geleitet wurde. Zum Katalog der hier, teilweise im Zusammenhang eines Regals aus Lehmziegeln (Raum 6) gefundenen Texte vgl. Charpin, *op. cit.*, 35–41; zur Beschreibung des Gebäudes sowie einer Analyse der Fundsituation vgl. Charpin, *op. cit.*, 28 ff.

³¹ Vgl. kritisch Charpin, *RA* 84 (1990) 4 ff. zu (TA) F-1 (= floor 1) Level XI, wonach sich aufgrund der veröffentlichten Urkunden kein spezifischer Besitzer bzw. ummia namhaft machen läßt; vgl. weiterhin Charpin, *RA* 84, 6 ff. zu F-2, Niveau X. In dieser Phase, nach vorhergehender Zerstörung (Samsu-iluna 11), war offenbar Ninurta-rīm-ilī der letzte Besitzer. Es bleibt eher unwahrscheinlich, daß das Gebäude in dieser Phase noch zu Unterrichtszwecken genutzt wurde. Neben dem genannten wurden auch in einer ganzen Reihe weiterer Gebäude Schülertafeln gefunden.

³² Zu den hier gefundenen Schülertafeln vgl. Charpin, *Le clergé*, 486; ders., *M.A.R.I.* 4 (1985) 453 ff.; 462.

³³ Vgl. J. Krecher, *UF* 1 (1969) 134 ff. (mit älterer Literatur) zu den einzelnen Gattungen von Schülertexten, die in den ‚Archives de Rap’anu‘ gefunden wurden.

³⁴ Vgl. M. Tanret, *Akkadica* 27 (1982) 47. Im genannten Hof (Chantier E, locus 4) fand sich auch ein zu 2/3 im Boden eingelassenes Becken (ca. 80 × 70 × 35 cm) aus gebrannten Ziegeln (à 34 × 34 × 7,5 cm), in dem Ton zur Tafelherstellung stets feucht gehalten werden konnte, gleichzeitig aber auch abgearbeitete Übungstexte aufbereitet und der Wiederverwendung zugeführt werden konnten. Zum archäologischen Kontext s. insbesondere H. Gasche, *Mes. Hist. and Environment Mem.* 1 (1989) 19–20 mit pl. 9.

setz(t)e ich mich an meinen Platz. Meine Tafel hatte ich erhalten, die Vorzeichnung (des Meisters) war zu meinen Füßen³⁵ eingeritzt“³⁶. So schlüssig sich diese Darstellung gibt, so schwierig bleibt eine allgemeingültige Analyse angesichts der letztlich disparaten Fundsituation der Schülertafeln³⁷, die in großer Zahl auch außerhalb des aufgezeigten Kontextes gefunden wurden, vor allem auf Straßen³⁸. Auch die in diesem Zusammenhang stehende Frage nach den zum Schreiben notwendigen Lichtverhältnissen und den damit zu fordernden Räumlichkeiten ist nicht abschließend geklärt³⁹.

Grundsätzlich wird man aber davon ausgehen können, daß Schule überall dort stattfinden konnte, wo sich ein Schreiber fand, der seinen

³⁵ Diese Textstelle (s. folgende Anm.) könnte den Schluß nahelegen, daß im Bereich des Elementarunterrichtes Zeichenbeispiele durch den Lehrer im Sand des Hofes bzw. zu Füßen der am Boden sitzenden Schüler vorgegeben wurden (vgl. hierzu die Übersetzung der Zeilen durch M. Civil in: *Anchor Bible Dictionary* II [1992] 304 sub G.). Unabhängig von dieser Textaussage kam auch Tanret, *Akkadica* 27, 49, zu dem Ergebnis, daß aufgrund der Fundsituation im Haus des Ur-Utu in Tell-ed-Dēr (s. vorige Anm.) Zeichenvorgaben „dans le sable de la cour“ gemacht wurden. Wesentlich wahrscheinlicher ist jedoch, daß die vom Lehrer vorgeschriebene Tafel „zu Füßen“ lag und der am Boden sitzende Schüler seine ihm zuvor zugeteilte unbeschriebene Tafel nach dieser Vorlage zu beschreiben hatte. Die beschriebene Szene kann in Verbindung gebracht werden mit der von D. O. Edzard apud C. Wilcke, *Das Lugalbandaepos* (1969) 168, vorgeschlagenen Deutung von Lugalbanda II, Z. 122 mürgu-zu dub-sar-sar-re-me-en als „(hinsichtlich) dein(es) Rücken(s) bist du einer, der dauernd Tafeln schreibt“, womit auf eine gebückte Haltung gleich derjenigen des Schülers angespielt wird.

³⁶ Der Sohn des Tafelhauses, Z. 31–32 lú-kisal-lá-ke₄ sar-ra-ab-zé-en ù-bí-du₁₁ ki-tuš-gá ba-tuš-ù-dè-en / dub-ġu₁₀ šu ba-(e-)ti ġiš-ġur ġiri-gá (Var.: -ġu₁₀) a1-ġur (SLTN 118 ii 35–36; CBS 6094 [S. N. Kramer, *JAOS* 69 (1949) pl. I (nach 214)] i 22' [= Z. 31]; N 3565 [op. cit., pl. III] 3'–4'; 3 N-T 905, 210 [SLFN, pl. 46] r. 2'–3' [unveröffentlichte Quellen nach Ms. M. Civil]).

³⁷ Vgl. zu dieser Einschätzung Tanret, *L'apprentissage de l'écriture à Sippar-Amnānum à la fin de la période paléo-babylonienne*. in: (ed.) K. De Clerck/H. Van Daele, *Fs. R. L. R. Plancke* (1981) 31: „Nous estimons en effet qu'il serait vain dans l'état actuel de nos connaissances, d'essayer de procéder déjà à de grandes synthèses, alors que des études synchroniques et géographiquement limitées n'ont pas encore été entreprises“.

³⁸ Diese Feststellung beruht u. a. auf einer noch unveröffentlichten Untersuchung von C. Wilcke, welche die Fundsituation von Schul- und Alltagstexten in Isin und Nippur zum Teilthema hat.

³⁹ Zu fragen wäre hier, inwieweit sich der im Text (s. o.) genannte Hof eignet; denn das hier einfallende diffuse Licht ist für das Schreiben zweifellos nicht von Vorteil. Die von Wilcke, *Isin – Išān Bahrtyāt III*, 83, diskutierte These, nachdem „jeder Schüler an einem Fenster mit von links einfallendem Licht plaziert sein“ müßte, findet jedoch einseitigen keinen Widerhall in den uns erhaltenen Edubba'a-Texten.

Sohn⁴⁰, hinwieder aber auch fremde Kinder⁴¹ in die Materie seines Berufes einführte⁴². Folgen wir den Aussagen der Schulstreitgespräche, so konnte er im Edubba^{3a} zumindest durch einen Schreibergehilfen (šeš-gal), vielleicht auch durch weiteres Personal unterstützt werden⁴³. Nach einer mehrjährigen⁴⁴, genau gestaffelten Grundausbil-

⁴⁰ Ein besonders schönes Beispiel bietet eine Siegelinschrift aus Keš(?) / Tell al-Wilāya (i 1–2 und ii 3–4): *Šu-Ma-ma dub-sar / dumu Šu-Éštar um-mi-a* (Sumer 16 [1960] nach 92, Tf. 6,1 [arab. Teil]). Leider ist m. W. nicht bekannt, ob der Schreiber *Šu-Ma-ma* späterhin selbst um-mi-a „Meister“ geworden ist.

⁴¹ Vgl. etwa BM 78332 (CT 2, pl. 11; s. R. Frankena, AbB 2, 48 Nr. 81) r. 29–31 *a-na é.DUB.BA.A a-la-kam šu-ši-is-sú-ú / qá-as-sú ši-ít-ma ú-sa-tam / i-nu mu-uh-ši-šu šu-ku-un* „Lehre (meinen Sohn) zum Edubba^{3a} zu gehen! Prüfe seine Hand! Laß ihm Hilfe angedeihen!“ Beachte, daß nicht nur Findelkinder (Ai 7 iii 7 ff.; [MSL 1, 99 f.]) sondern auch Ausländer, wie z. B. Kinder von versklavten Kriegsgefangenen eine Ausbildung zum Schreiber aufnehmen konnten (s. H. Waetzoldt, Das Schreiberwesen in Mesopotamien nach den Texten aus neusumerischer Zeit, unveröff. Habil.-Schrift, Heidelberg 1974, 118). Zwar sind eigentliche Lehrverträge mit Schreibern bis heute nicht bekannt, doch setzt z. B. der Birašenna-Brief (zumindest für den kanaanäischen Bereich) eine dreijährige Lehrzeit voraus, wobei die Eltern des Schülers den Lehrer angemessen, d. h. entsprechend einer Vereinbarung, zu entlohnen hatten (vgl. A. Demsky, Fs. P. Artzi [1990] 165–170). In einen Lehr-Kontext (wahrscheinlich) außerhalb des Edubba^{3a} weist schließlich der Brief aus Isin IB 1541, 6'–7': 11'–13' *um-ma at-ta-ma a-na-[k]u ú-wa-š[i]-du-ka / ú-ra-ab-bi-ka ú a-ba-k[a a-ta-aš-ši] ... at-ta-ma tu-ra-ab-bi-a-ni [...] / ka-lu-tam tu-ša-ši-za-a[n-ni (...)] / iš-tu še-eh-re-ku a-d[i] ...* „Folgendermaßen (schriebst) Du: ‚Ich habe [dich] ‚geschaffen‘, dich großgezogen, sogar deinen Vater [habe ich unterhalten]‘ ... Ja, du hast mich großgezogen, [...] du hast mich den Beruf des gala-‚Priesters‘ gelehrt. Seit ich klein war, bis [in mein Mannesalter(?) hinein ...]“ (vgl. Wilcke, ZA 75 [1985] 189 f.). Dieser Brief zeigt, daß eine Lehrer-Schüler Beziehung über das reine Lehren (*šūhuzum*) hinaus bestimmt sein konnte durch das „Schaffen“, i. e. Formen (*wulludum*; vgl. Anm. 137) und Großziehen (*rubbūm*), und zwar von Anbeginn an (*ištu šehrēku*).

⁴² Mit dieser Beschreibung der mesopotamischen Gegebenheiten ist man nahe dem Befund, den die „Schule“ im alten Israel bietet, in den Worten von J. Barr: „The term school seems to imply some sort of institution with some continuity and some identity of membership“ (BiOr. 40 [1983] Sp. 140, Rezension zu A. Lemaire, *Les écoles et la formation de la bible dans l'ancien Israël* = OBO 39 [1981]).

⁴³ Die zahlreichen, insbesondere in der Schulsatire „Der Sohn des Tafelhauses“ genannten Personen sind – auch angesichts der bisher bezeugten eher kleinen Schulen – keinesfalls repräsentativ, aber auch keine reine literarische Fiktion. Der um-mi-a „Meister“, auch a-d-da-é-dub-ba-a „Vater des Tafelhauses“ genannt, übernahm in der Praxis offenbar verschiedene Funktionen, die im Erzählzusammenhang als Bezeichnungen verschiedener Amtsträger erscheinen. Vgl. hierzu jetzt auch N. Veldhuis, *Dutch Studies in Near Eastern Languages and Literature* 2 (1996) 12, der ebenfalls nur zwei hauptamtliche Personen annimmt.

⁴⁴ Nach Daniel 14–5 konnten junge Männer nach einer dreijährigen Ausbildung in Schrift und Sprache der Chaldäer in den königlichen Dienst eintreten. Wenn es sich dabei um eine Grundausbildung handelt, so könnte diese Zahlenangabe – mit allem

dung⁴⁵ folgte eine Phase der Praxisorientierung und Spezialisierung. Die meisten von ihnen füllten am Ende ihrer Ausbildung durchschnittlich bezahlte Posten in der Verwaltung aus⁴⁶. Manchen diente die Schreiberausbildung als Sprungbrett für eine Karriere als Funktionär in der königlichen Verwaltung⁴⁷ oder an einem Tempel. Nur wenige widmeten sich auch nach dem Abschluß ihrer Ausbildung neben der Bewahrung der literarischen Traditionen dem literarischen Schaffen, konzipierten Königshymnen⁴⁸, politische und religiöse Propagandaliteratur oder waren, wie etwa der berühmte Esaġil-kīn-apli (am Ende des II. Jtsds.), für die Kanonisierung einzelner Literaturwerke verantwortlich⁴⁹. Besonders erfahrene Schreiber trugen schließlich den Ehrentitel um-mi-a „Meister“⁵⁰. Über sie, ihre Schüler und Gesellen

Vorbehalt und unter Berücksichtigung der Verhältnisse in neubabylonischer Zeit – auch auf die frühere (und außerbabylonische) Schreiberausbildung angewandt werden (vgl. hierzu auch Anm. 41).

⁴⁵ Vgl. hierzu Veldhuis (wie Anm. 43) 17 ff.; vergleichbare Ergebnisse für den Unterricht der neu- bzw. spätbabylonischen Zeit präsentierte P. Gesche in ihrem unveröffentlichten Rencontre-Beitrag (Prag), betitelt „Was unterrichteten sie wirklich?“ (mir von der Autorin in dankenswerter Weise zugänglich gemacht).

⁴⁶ Zur Entlohnung von Schreibern in der Ur III-Zeit vgl. Waetzoldt (wie Anm. 41) 111 ff. Als ‚Anfangsgehalt‘ werden 60 Liter Gerste/Monat, in der zweiten Gehaltsstufe 120 Liter gezahlt (300 l Gerste bzw. 300 l Datteln entsprechen 1 Sichel Silber). Mit steigender Leistung und steigendem Verantwortungsbereich konnten bis zu 5000 Liter Gerste/Monat erreicht werden. Zusätzlich zur Entlohnung mit Gerste können Rationen von Mehl, Öl, Datteln, Wolle und Stoffe und das Angebot eines Versorgungsfeldes hinzukommen. Zu erwähnen sind weiterhin zusätzlicher Reiseproviant sowie „Lohnfortzahlung im Krankheitsfall“ (!), in Form von täglich 2 Litern Gerste. Zur Entlohnung von Schreibern in anderen Epochen vgl. Waetzoldt (wie Anm. 41) 113 ff. In allen Perioden sind starke Schwankungen zu verzeichnen, die im Zusammenhang mit der jeweiligen ökonomischen Gesamtsituation stehen. Nach der Höhe der Rationen und der Auflistung in Wirtschaftstexten wurden die Schreiber zu den Handwerkern gezählt (gleich den ‚Lehrern‘ der Elementarschulen im alten Griechenland), besaßen andererseits aber gesellschaftlich hohes Ansehen.

⁴⁷ Entsprechend qualifiziert konnte er u. a. den Titel *dub-sar-maḫ-lugal* „Oberschreiber des Königs“ beanspruchen; vgl. Waetzoldt (wie Anm. 41) 57; 81.

⁴⁸ Vgl. hierzu M.-C. Ludwig, *Išme-Dagan* (1990) 41 ff.

⁴⁹ Vgl. I. L. Finkel, *Gs. A. Sachs* (1988) 143 ff. Esaġil-kīn-apli war nach Auskunft von BM 41237+, Vs. 25' (I. L. Finkel, *op. cit.*, 148 f.) für die Zusammenstellung der kanonischen Version des Handbuchs für den Beschwörer *sa.gig* = *sakikkū* verantwortlich.

⁵⁰ Wir wissen nicht, wann und aufgrund welcher Verdienste man sich einen solchen Ehrentitel zulegen durfte; vielleicht wurde er in einem bestimmten Alter oder nach einer gewissen Anzahl von Berufsjahren verliehen. Die Tatsache, daß die in Urkunden der Ur III-Zeit erwähnten *ummias* („Meister“, nicht des Edubba²a!) wiederholt als Ernteschätzer in Garten und Feld verzeichnet sind, muß aber wohl so gewertet werden, daß sie nur aufgrund langjähriger Berufserfahrung zu einer solch verant-

wird in einer Reihe von höchst aufschlußreichen und überaus lebensnahen Streitgesprächen aus der altbabylonischen Zeit berichtet. Als Ort des Geschehens wird mit Ausnahme der Streitgespräche zwischen 2 Frauen stets das É-dub-ba-a genannt. Textzeugen zu diesen Streitgesprächen fanden sich u. a. in den o. g. Privathäusern⁵¹. Man studierte dort also derlei Texte. Ob jedoch alle diese Lokalitäten, wiederholt Priestern gehörige Privathäuser, É-dub-ba-a genannt werden dürfen, ist m. E. eher unwahrscheinlich; denn es scheint, als seien die Edubba'a genannten Institutionen, einst zumindest von Šulgi Vorgänger Ur-Nammu vor einem individuellen ökonomisch-politischen Hintergrund eingerichtet⁵² und in altbabylonischer Zeit in voller Blüte stehend⁵³, ein spezifischer Fall von „Schule“, indem sie ganz auf die Bedürfnisse des Palastes ausgerichtet waren⁵⁴. Die auffallend säkulare

wortungsvollen Tätigkeit geeignet erschienen. Zu Belegen der Ur III-Zeit vgl. Waetzoldt (wie Anm. 41) 367.

⁵¹ So etwa die Nummern 3-NT 900 bis 901, die in Haus F. floor 1, Raum 205, level XI gefunden wurden, u. a. „Streit zweier Schulabsolventen“ (3 N-T 900,15+; 3 N-T 900,17); „Der Sohn des Tafelhauses“ (3 N-T 901,54; 3 N-T 901,55). Vgl. J. Heimerdinger, SLFN, vii.

⁵² Daß es nicht Šulgi selbst ist, auf den die Erstgründung eines Edubba'a zurückgeht, ergibt sich aus seiner Schilderung, er habe als Kind zwei derartige Einrichtungen besucht. Inwieweit ‚Neugründungen‘ in der Regierungszeit Šulgis eher ökonomisch oder mehr politisch motiviert waren, läßt sich nicht zweifelsfrei erkennen (vgl. zur Gesamtproblematik H. Waetzoldt, JAOS 111 [1991] 638 ad P. Steinkeller, SAOC 46², 17, Nr. 6–8). Nach dem historischen Gesamtkontext ist davon auszugehen, daß die Palastverwaltung zunehmend mehr Schreiber benötigte und diese auch ausbildete. Mit den politischen Veränderungen in der Folge der Akkadzeit dürfte auch das überkommene Curriculum in den als ideologisch zentral angesehenen Punkten reformiert worden sein, um Wertvorstellungen des Ur III-Königtums insbesondere über die schreibende Zunft gezielt zu verbreiten (vgl. C. Wilcke: Politik und Literatur im älteren Babylonien, in: Anfänge des politischen Denkens in der Antike, in: Schriften des Historischen Kollegs, Kolloquien 24: (ed.) K. Raaflaub [1993] 66 f.). Was Šulgi selbst anbetrifft, so scheint er, zumindest was die Etablierung der ihm gewidmeten Hymnen im Schulbetrieb angeht, direkt in das traditionelle Curriculum eingegriffen zu haben. Seine Behauptung, traditionelles Gut der religiösen Kultur besonders intensiv gepflegt zu haben (Šulgi B 270 ff.; vgl. hierzu Ludwig, Išme-Dagan 48 ff.), nährt den Verdacht gezielter Einflußnahme. Unübersehbar ist weiterhin, daß die Edubba'a-Texte (als Teil eines Pensums, das unter den Bedingungen schwindenden sumerischen Muttersprachanteils steht) so gut wie keine religiös bestimmten Wertvorstellungen reflektieren.

⁵³ Vgl. Kraus (wie Anm. 7) 21 ff.

⁵⁴ Es ist mir kein Ur III-zeitlicher oder altbabylonischer Beleg bekannt, in dem ein é-dub-ba-a im Zusammenhang eines Tempels genannt wird. Dagegen macht Kraus (wie Anm. 7) 23 ff., den Zusammenhang zwischen é-dub-ba-a und Palast deutlich. Vgl. schon A. Falkenstein, WO 1 (1948) 185 f. Das von Waetzoldt (wie Anm. 41) 50

Weltsicht⁵⁵ der Schulstreitgespräche bestätigt diesen Befund auf seine Weise.

In den Schulstreitgesprächen erfahren wir nun nicht nur von der Örtlichkeit an sich, den handelnden Personen, dem schulischen Pensum, von der Selbstdarstellung des einen und der beißenden Kritik am anderen, mehr oder weniger erfolgreichen Schreiberschüler⁵⁶. Wir erhalten darüber hinaus einen in der Literatur einmaligen Einblick in die Methoden, mit denen man die Heranwachsenden innerhalb dieses Kontextes zu erziehen versuchte.

Auch den Ummias des beginnenden II. Jahrtausends war klar, daß der fromme Wunsch, ein Schüler möge, wie es in dem oben zitierten Rätsel so schon heißt, „geöffneten Auges“ das Institut verlassen, nicht ohne ihr didaktisches, aber auch disziplinarisches Zutun erreicht werden konnte. Zu viele Versuchungen konnten ein Kind von dem von den Erwachsenen vorgegebenen Weg, der an fest definierten Leistungsmaßstäben orientiert war, abhalten. So machten die Meister Lob (wie zu allen Zeiten) davon abhängig, inwieweit das von ihnen diktierte Pensum erfüllt und die Verhaltensvorschriften des Eduḫḫaʾa eingehalten wurden. Ernüchternd überdies, daß, wie die Eduḫḫaʾa-Komposition „Der Sohn des Tafelhauses“ dies sarkastisch schildert, Lob nicht selten nur durch gezielte ‚Geschenke‘ an den um-mi-a „Meister“ erwirkt werden konnte. Neben der strengen Zurückhaltung beim Loben

für die Ur III-Zeit reklamierte *é-dub-ba-énsi „Tafelhaus des Stadtfürsten“ ist, wie schon von A. L. Oppenheim, AOS 32. Tf. 12; 6ff., A 4 Vs. 2 notiert, ein é-kišib-ba-énsi „Lagerhaus des Stadtfürsten“.

⁵⁵ Hierfür spricht einmal der Tenor der Werke, der auf „einfache“ Schreiber herabsieht und soziale und ethische Werte völlig losgelöst von jedem religiösen Hintergrund bestimmt. Weiterhin aber vor allem die Tatsache, daß nach einem der bedeutendsten Eduḫḫaʾa-Briefe (s. J. van Dijk, Or. 58 [1989] 449 ff.) der Unterricht bei einem privaten Lehrer in dessen Haus (é-um-mi-a-ka) als, nach Ansicht des Absenders, wenig schön (igi-ḡá nu-sa₆ „meiner Ansicht nach nicht schön“), als nicht der Bezeichnung é-dub-ba-a würdig angesehen wurde. Das é-um-mi-a ist also é-dub-ba-a-gi-na in-nu „kein rechtes Eduḫḫaʾa“.

⁵⁶ Die ‚weniger erfolgreichen‘ Schüler, die nicht die letzte Stufe des Eduḫḫaʾa erreichten, geben sich vermutlich insbesondere in Urkunden zu erkennen, in denen sie u. a. konventionelle Zeichenformen durch ‚homophone‘ ersetzen (z. B. lú : lu; pá : pa), glossieren (lugal : lugal¹¹), silbisch wiedergeben (huḡ : hu-ùḡ), Zeichen aufgrund graphischer (sa₁₀ : gaz; da : á) oder ‚lautlicher‘ Ähnlichkeit (zà : za) verwechseln, auslassen (z. B. lú inim-ma(-bi)-me) oder standardisierte diri-Komposita verändern (tukumbi [ŠU.ĠAR.TUR.LÁ.BI : ŠU.ĠAR.TUR]) bzw. durch ‚homophone‘ Zeichengruppen darstellen (ḡèštu [ĠIŠ.PI.TIĠ]-ga : ḡeš-dú-ga). [Die hier zusammengestellten Beispiele gehen auf eine unveröffentlichte Sammlung einschlägiger Belege von C. Wilcke zurück].

hat man immer wieder versucht, die Kinder mit lebenden Vorbildern wie etwa den Eltern oder erfolgreichen Geschwistern zu konfrontieren und damit zu motivieren. Nicht selten zielte dieses Vorhaben ins Leere, ebenso wie der Versuch, den Schülern Orientierungshilfe durch das Studium der Taten der Heroen der epischen oder hymnischen Literatur⁵⁷ zu geben, die ja Bestandteil des Curriculums waren⁵⁸. Vielleicht gelang dies eher über den Wettbewerb mit Gleichaltrigen, mit denen man auf einer anderen Ebene der Auseinandersetzung stand, als mit den Erwachsenen. Mit diesen mag sich manch ein Schüler ebenso wenig wie mit den Inhalten des Unterrichts identifiziert haben. Das immer wieder in Aussicht gestellte Sozialprestige und die Verlockung mit Wohlstand könnte schließlich den einen oder anderen am Ende doch dazu angehalten haben, seine Aufgaben wenigstens soweit als existentiell wie sozial nötig auszuführen. Kaum ein Kind dürfte schließlich seine Kindheit ohne Ermahnungen und Appelle verbracht haben. Halfen auch diese nichts, so konnte es schon einmal Schläge setzen, wobei in der privaten Sphäre immer wieder ausdrücklich auf Schläge verzichtet⁵⁹ und der Sinn solchen Tuns durchaus reflektiert wurde⁶⁰. Daß andererseits die Schuloberen gegenüber den ihnen anvertrauten Kindern wenig Sentimentalität an den Tag legten, überrascht nicht weiter.

⁵⁷ Zu den edukatorischen Aspekten der Tradierung von Königshymnen und Briefen vgl. Wilcke (wie Anm. 52) 63 ff. Hervorzuheben ist die Darstellung Šulgis, u. a. in Šulgi B, der von der Schule über den Sport, von jagdlichen (als erzicherische Vorstufe zum Soldatentum) und militärischen Aktivitäten bis hin zur Musik alles nur in Perfektion zu beherrschen vorgab. Vergewärtigt man sich die Rezeption dieses Werkes und seiner Themen im Curriculum des altbabylonischen Schulwesens, so ist ein Vergleich mit klassischen ‚Bildungsromanen‘ wie etwa Xenophons ‚Kyropaideia‘ keineswegs abwegig.

⁵⁸ In diesem Zusammenhang zu vergleichen ist die Funktion der altgriechischen epischen Literatur im Rahmen des Unterrichts. E. A. Havelock, Preface to Plato (1963) 47, schreibt hierzu: „It follows that the history of Greek poetry is also the history of early Greek *paidéia*. ... Epic had been *par excellence* the vehicle of the preserved word throughout the Dark Age. At that time it must also have been the main vehicle of instruction“.

⁵⁹ Vgl. K. Volk, Saeculum 47 (1996) 196 ff. mit Anm. 117 und 119. Nachzutragen ist an dieser Stelle Ai VII iii 17 te-bi nu-ub-ra-aḫ / le-e[s-su ul im-ḫa-aš] „Er (der Adoptivvater) schlug seine (i. e. des Adoptivkindes) Wange nicht“. Die Tatsache, daß diese Wendung in das standardisierte Formular übernommen werden sollte, zeigt, daß der Schutz nicht-leiblicher Kinder gegenüber Auswüchsen der patria potestas als Anliegen des ‚Gesetzgebers‘ galt.

⁶⁰ „Der Vater und sein mißratener Sohn“ 62 sig-ge-dè sig-ge-dè zi ba-ir šu ba-e-ri-bar „(Dich) zu schlagen (und noch einmal) zu schlagen, da wurde ich nur betrübt. (Deshalb) habe ich Dir freien Lauf gelassen“ (vgl. Volk, Saeculum 47, 197 mit Anm. 120).

Unerlaubtes Reden, zu spät Kommen, unerlaubtes Aufstehen, Verlassen des Edubba'a, Trinken, akkadisch reden oder eine miserable Handschrift, das waren nur einige der Gründe, Schüler durch Schläge zurechtzuweisen. Als Maximalstrafen schrieben die Statuten des Edub-ba-a schließlich zweimonatigen Hausarrest und Fußfesseln vor.

So vergleichsweise leicht und sicher sich die Methoden beschreiben lassen, mit denen man in altbabylonischer Zeit Kinder zu erziehen versuchte, so schwierig wird das Terrain, wenn man versucht, die vermittelten Inhalte und Werte festzuhalten, zumal diese ja durchaus auch als Reflexe des Gesellschafts- und Menschenbildes des bürgerlichen oder, in unserem Zusammenhang präziser, des städtischen Milieus der altbabylonischen Zeit zu gelten haben. Als Kraus, der sich intensiv mit den Menschen des alten Babylonien und ihren Lebensbedingungen beschäftigt hat, in seinem bekannten Werk „Vom mesopotamischen Menschen der altbabylonischen Zeit und seiner Welt“ (s. Anm. 7), schrieb: „Wie nicht anders zu erwarten, finden sich, soweit ich weiß, keine ausdrücklichen Aussagen über Werte und Ideale in der Literatur“, so übergang er dabei stillschweigend die, wenngleich aufgrund der damaligen Überlieferungslage noch begrenzte, so doch weitreichende Diskussion eben dieser Fragestellung durch van Dijk in seinem „L'Édubba et son Ésprit“ aus dem Jahre 1953. Van Dijk hatte seinerzeit sogar schon die Frage angeschnitten, wozu die Schulstreitgespräche, die, wie er feststellte, Inhalte und Werte vermitteln⁶¹, *gedient* haben könnten, gelangte allerdings zu keinem schlüssigen Ergebnis. Ausgehend von einer deutlich verbesserten Materialbasis⁶² kann nunmehr der Versuch einer Analyse unternommen werden, da sie als Voraussetzung für das Verständnis dieser Texte zu gelten hat.

Zwar erklärt sich kein einziges der Schulstreitgespräche in dem Sinne, daß es seine eigene Existenz definierte. Dies ist nach dem kulturgeschichtlichen Zusammenhang kaum überraschend. Und doch erhellen die Aussagen der auf uns gekommenen Texte den historischen Hintergrund und seine Protagonisten auf eine ganz bezeichnende Weise. So charakterisieren die Schulstreitgespräche die handelnden Personen als Menschen, die aus einem nichtsumerischsprachigen Umfeld stammen⁶³, für die Sumerisch eine zu erlernende Fremdsprache war. Die Tatsache,

⁶¹ Vgl. zu diesem Ansatz auch B. Alster, Fs. Løkkegaard (1990) 8, der zu „Zwei Frauen“ (B) ausführte: „One cannot deny that the text sets a moral code ...“

⁶² Hier nicht mitgerechnet sind die Examenstexte.

⁶³ Dieser Hinweis ergibt sich u. a. aus BM 54746 (vgl. Civil, Fs. R. Borger [1998] 1 ff.), da der Lehrer den Schüler zunächst vom Akkadischen in das Sumerische übersetzen läßt.

daß man Prügel erhalten konnte, wenn man unerlaubterweise Akkadisch sprach, oder daß die Protagonisten der Schulstreitgespräche sich gegenseitig vorhalten konnten, ihre Zunge sei für das Sumerische mit seinem völlig anderen Lautstand gegenüber der Muttersprache gänzlich ungeeignet⁶⁴, spricht für sich. Wenn es nach den Schulstreitgesprächen weiterhin ein erklärtes Lernziel war, sumerische Konversation zu beherrschen⁶⁵, so muß gefragt werden, wie dieses Ziel in einem Umfeld erreicht werden konnte, welches das Sumerische nicht mehr als überall frei erlernbare Alltagssprache kannte. Weder die Elementarübungen noch die zahlreichen lexikalischen Listen und Formulare für die verschiedenen Sparten, selbst die Literatur eignete sich nur bedingt zu solchem Zweck⁶⁶. Hingegen erlaubten die schon früh im Unterricht eingesetzten Proverbien⁶⁷ als Fragmente von Umgangssprache und vor allem die Dialoge das Einüben von Alltagskonversation. Dies zeigt jedoch nur den formal-didaktischen Aspekt⁶⁸, denn den Lernenden wurden über

⁶⁴ Vgl. „Enkitalu und Enkihegal“, Z. 98 *eme-gi₇-še al-dugud eme-bi* (Var.: -ni) *si nu-ub-sá* „Was das Sumerische anbetrifft, so ist er schwerfällig. Jene Zunge kommt nicht zurecht“ [Var.: „Seine Zunge“] (TMHNF 3,42 ii 13 [vgl. Wilcke, Kollationen, 38, ad Kolumne ii]; Ni. 4114+4139 [ISET 2, 108] r. 3; Var. nach unpubl. Textzeugen, Ms. Civil).

⁶⁵ Vgl. „Edubba’*a* Regulations“ (s. Civil, Fs. M. Birot [1985] 69), Z. 4 [*eme*]-*gi₇-ta inim e-da-bal-e-en* „Auf sumerisch kann ich mich unterhalten“. Auch eine Übersetzung „Aus dem Sumerischen kann ich übersetzen“ ist möglich, doch scheint nach dem Kontext die erstgegebene Deutung plausibler. Andererseits ließe sich die zweite Möglichkeit an BM 54746 (s. oben, Anm. 63) anbinden.

⁶⁶ In der Schule der Humanisten wurden nach dem Auswendiglernen von einzelnen Wörtern (parallel zum Memorieren ganz kurzer, auf die allerwichtigsten Erscheinungen beschränkter grammatischer Regeln) während der Lektüre klassischer Schriftsteller „kurze bemerkenswerte Sätzchen aus den gelesenen Texten“ auswendiggelernt (s. A. Bömer, *Die lateinischen Schülergespräche der Humanisten I. Auszüge mit Einleitungen, Anmerkungen und Namen- und Sachregister. Quellen für die Schul- und Universitätsgeschichte des 15. und 16. Jahrhunderts* [1897] 3).

⁶⁷ Vgl. hierzu Volk, *Saeculum* 47, 186, Anm. 47; N. Veldhuis (wie Anm. 43) 20. Insbesondere Sprichwörter, die sich mit Tieren beschäftigen, haben hier einen doppelten didaktischen Wert: Der Schreiberschüler (*dub-sar-tur*) wird nach dem intensiven Studium von Listen nicht nur erstmals an kleine, vollständige Sätze gewöhnt (vgl. hierzu auch H. Vanstiphout, *JCS* 31 [1979] 126); darüberhinaus wird er in diesen Sprichwörtern mit archetypischen Verhaltensweisen konfrontiert, die, weil im Bereich der Tierwelt angesiedelt, auf diese Weise ‚kindgerecht‘ vermittelt werden können.

⁶⁸ Dazu gehört u. a. auch die Pflege der Dialoge zum Erlangen einer professionellen Streitfähigkeit vor Gericht. Diese Ansicht wird insbesondere bestärkt durch „Zwei Frauen“ B, Z. 184–187 (TIM 9, 6: 13–18//31–38), vgl. hierzu Alster (wie Anm. 61) 8 mit Anm. 17. Von Interesse ist in diesem Zusammenhang die Bedeutung, die man den Disputationen im Schulbetrieb in den *Statuta Collegii Sapientiae* (als ein historisches Beispiel) beimaß. Danach galt die Disputation als „Feile des Verstandes“ (*cum dispu-*

diese Schulstreitgespräche gleichzeitig auch ganz dezidierte Ansichten über Mensch und Gesellschaft vermittelt. Die angesprochenen Themen reflektieren nämlich sowohl Verhältnisse des schulischen wie auch und insbesondere des täglichen Lebens: Ein den Schülern geläufiges Milieu, in dem sie sich selbst wiederfinden konnten. Aber es sind nicht die Gedanken der Schüler, die hier artikuliert werden, sondern diejenigen ihrer Lehrer, die zum Ausdruck brachten, was sie selbst bewegte und was sie vermitteln wollten, auch wenn einzelne Themen, zumindest nach unserem heutigen Geschmack, nicht unbedingt für Heranwachsende geeignet schienen. Die um-mi-a „Meister“ sind es schließlich, die als unantastbare Autorität über den Dialogen stehen.

Wenn auch die große zeitliche Differenz einen Vergleich eigentlich verbietet, so sei dennoch darauf verwiesen, daß es die mittelalterlichen Humanisten waren, die, geistesgeschichtlich mit einer analogen Situation konfrontiert, indem sich das Lateinische nur noch als eine degenerierte Verkehrs- und Literatursprache darstellte, auf die Wirkung der Schülersgespräche (Collocutiones)⁶⁹ zur Revitalisierung der reinen lateinischen Sprache in Wissenschaft und Alltagsleben setzten und gleichzeitig als Dialogschreiber bzw. Redaktoren alten Stoffes ihre Weltsicht dem Munde der debattierenden Schüler entspringen ließen⁷⁰.

tacio lima sit intellectus „Da die Disputation die Feile des Verstandes ist“, die es im Haus der Weisheit regelmäßig zu pflegen gelte. Die Scholaren seien zum Argumentieren verpflichtet, „bei Wahrung einer gewissen Bescheidenheit in Worten, Gebärden und Stimme, – zu dem Ende, daß durch Disputieren aus gegensätzlichen Meinungen die handgreifliche Wahrheit herausgeschält wird“ (vgl. J. Kerer, Statuta Collegii sapientiae – Satzungen des Collegium Sapientiae zu Freiburg i. Br. 1497; Faksimile-Ausgabe [Lindau-Konstanz 1957] 85 f.). Unter „handgreiflicher Wahrheit“ (veritas manifesta) verstand man natürlich Konformität entsprechend den herrschenden Lehren.

⁶⁹ Vgl. insbesondere die collocutiones duorum puerorum de rebus puerilibus ad invicem loquentium, ein zweisprachiger drastischer Dialog zwischen den Schülern Syricus und Petrellus, der deutliche strukturelle und gar phraseologische Parallelen zu einigen sumerischen Streitgesprächen aus altbabylonischer Zeit aufweist. So beginnt dieser Dialog mit den Worten: Unde venis, Petrelle? ... Quid illic fecisti? (vgl. „Zwei Frauen“ [B], Z. 1 me-ta-àm àm-di-di-in „Woher kommst du?“, „Der Vater und sein mißratener Sohn“, Z. 1-3 'me-ta-àm' àm-du-un / 'me-še-àm a]-du-un / me-še-àm i-du-dè-en „Woher kommst du? Wohin gehst du (gerade)? Wohin wirst du noch gehen?“). Der Text erscheint als Anhang zu einer aus den ersten Jahren des 16. Jahrhunderts stammenden, von dem Zwoller Rektor Herrmann Torrentinus besorgten, erklärenden Ausgabe von Hymnen und Sequenzen. Vgl. Bömer (wie Anm. 66) I, 67 ff. Noch das im 18. Jhd. von Franz Xaver Brixi (1732–1771) verfaßte Werk „Der Schulmeisterista“ (Erat unum cantor bonus) verwendet Floskeln, die sich nahezu wortgleich (kontextverschieden, jedoch, auf das Genre bezogen, archetypisch) schon in sumerischen Streitgesprächen finden.

⁷⁰ Vgl. Bömer (wie Anm. 66) I, 5.

Doch zurück in die Schule der altbabylonischen Zeit. Zu welchem Zweck, so fragt man sich zum Beispiel, dienen die Streitgespräche zwischen Frauen als Unterrichtsstoff, wo doch der Anteil an Frauen unter der Gilde der Schreiber marginal scheint, wo die in den analogen Streitgesprächen unter jungen Männern üblichen Diskussionen um Pensum und schulische Erfolge schlichtweg inexistent sind und das Betreten des Edubba'a (nach Textvarianten aus dem Streitgespräch zwischen „Zwei Frauen“ [B]) möglicherweise den Herren der Schöpfung vorbehalten war?⁷¹ Es konnte weder nur der Dialog im Emesal, der ‚Frauensprache‘, gewesen sein noch die reine Übung zu forensischen Zwecken. Es dürfte vor allem ein ganz spezifisches Frauenbild im Vordergrund gestanden haben, das den Schülern als positiv und erstrebenswert bzw. ablehnenswert und anstößig vermittelt wurde. Die Ansprüche waren dabei nicht gering. Als erste Voraussetzung galt, daß eine junge Frau aus seßhaften⁷² und nicht abhängigen Verhältnissen stammen mußte⁷³. Neben

⁷¹ Vgl. „Zwei Frauen“ (B), Z. 27 é-dub-ba-a du₃-du₈ / é-a saġ-e mu-te-te „Das Edubba'a ‚öffnend‘; im Hause hast du dich den Sklaven genähert“ [oder etwa te-te = *suĥumu* ‚schlecht behandeln‘?]. Die Interpretation der ersten Zeilenhälfte „Das Edubba'a ‚öffnend“ folgt den unveröffentlichten Textzeugen (Ms. Civil). Die publizierten Textzeugen (VAT 12579 [= FAOS 2/1, Tf. 74] ii 7–8 bzw. Ni. 4509 [ISET 2, Tf. 22] Vs. 3 schreiben am Zeilenanfang jedoch lediglich é-dub-ba, was sowohl als orthographische Variante zu é-dub-ba-a anzusehen sein könnte, wie auch als bewusstes Wortspiel in der Lesung é-kišib-ba „Lager-/Schatzhaus“. Danach wäre zu übersetzen: „Das Lager-/Schatzhaus ‚öffnend“ , d. h. das mit einem Siegel verschlossene Gebäude erbrechend. In diesem Zusammenhang ist zu beachten, daß das é-dub-ba-a in dem eingangs erwähnten Rätsel mit einer dub-šen „Schatzkiste“ verglichen wurde. Die Interpretation der Zeile in ihrem Kontext bleibt vorerst jedoch unsicher, da aufgrund der unterschiedlichen Textüberlieferung auch andere Wortgrenzen in Betracht gezogen werden können. Zur Vorstellung, daß Frauen eine dem é-dub-ba-a, wenngleich nur anachronistisch vergleichbare Bildungseinrichtung wie das mittelalterliche Domus sapientiae nicht zu betreten hatten, vgl. den Abschnitt De conversatione mulierum in domo sapientiae prohibita „Vom Verbot des Umgangs mit Frauen im Haus zur Weisheit“: „Wir wollen weder einer Frau noch Mädchen, welchen Stands sie auch sei, Gelegenheit geben, das Haus oder unsere Scholaren zu besuchen ...“ (s. Kerer [wie Anm. 68] 72 f.).

⁷² Vgl. „Zwei Frauen“ (B), Z. 96a [ù za-e] lú iri^{ki} tuš-ù-me-en / ù at-ti ša a-li šu-šu-bi „[Und du] willst ein Mensch sein, der die Stadt bewohnt (akk.: den man in der Stadt wohnen läßt)?“ (RA 24 [1927] 36, Vs. 12/Rs. 12; s. E. I. Gordon, BiOr. 17 [1960] 141, Anm. 151); vgl. „Zwei Frauen“ (B), Z. 17 iri^{ki} niġin¹ kar [niġin] é-é-a ku₄-ku₄ „(In) der Stadt umherziehend, (am) Hafen/Markt(?) [umherziehend], in (fremde) Häuser eintretend“ (VAT 12579 [FAOS 2/1, Tf. 74] i 28–29); vgl. hierzu „Zwei Frauen“ (B), Z. 136 šu-dag-dag-¹ga¹ ħa-la-ni „Umherstreifen ist ihr Los“ (UET 6/2, 157:9).

⁷³ Vgl. „Zwei Frauen“ (B), Z. 99–101 ^{na}kikken dam-a-ni ^{na}šu-šú² du₃-mu-ni-im / dam-e- (Var.: i-)re-da áġ-úr¹⁷-ra gu₇-gu₇ / ga gu₇-a gi₄-in-e-ne ù-tu-

handwerklich-technischen⁷⁴ und, was die gesamte Haushaltsführung anbetraf, organisatorischen Fähigkeiten⁷⁵, die ein Mädchen von ihrer Mutter in Vollendung erlernt haben sollte, neben Sauberkeit⁷⁶, ordentlicher Kleidung⁷⁷, Pünktlichkeit⁷⁸, Zuverlässigkeit⁷⁹, Mäßigung⁸⁰, Be-

da e-re-dè- (Var.: e-)ne „Der Mahlstein ist ihr Gatte, der Šu...-stein ihr Kind. Gattin eines Sklaven, Spelzen essend. Gesäugt von Mägden, geboren unter Sklaven“ (BE 31 42: 15–16; TCL 15,6 r. 23–25; VAT 12579 [FAOS 2/1, Tf. 75] iii 21–23; UET 6/2,158 r. 41–43; ein unveröffentlichter Textzeuge [Ms. Civil], liest in Z. 100 āḡ-ūr-ra). Zu Z. 101, vgl. Alster (wie Anm. 61) 8, Anm. 19.

⁷⁴ S. unten, Anm. 89.

⁷⁵ Vgl. „Enkitalu und Enkiḡeḡal“, Z. 178–182 ama-ḡu₁₀ bur-šu-ma lú-é-dù-aka (Var. UET 6/2,153 r. 34: -kam) / géme-ta 10-àm igi-ni-šè al-su₈-ge-eš „Meine Mutter ist eine kluge Frau, die den Haushalt aufgebaut hat. Von den Mägden stehen 10 vor ihr“ (TMHNF 3,42 iii 21–22; STVC 133, Vs.² ii 1'–2'; UET 6/2,153 r. 34–35); vgl. zu diesen Zeilen Volk, Saeculum 47 [1996] 193 mit Anm. 89. Das Gegenteil dieser hier geschilderten Mutter wird dargestellt in „Der Streit zweier Schulabsolventen“. Z. 45 ama-zu-šè šu-bal-(a)-ak-àm „Was deine Mutter anbetrifft, so ist sie eine, bei der das Oberste zu unterst gekehrt ist“ (CT 42,47 ii 2; CT 58,56:19'); vgl. auch „Zwei Frauen“ (B), Z. 42 ama₅ nu-mu-unge-en é a-rá-šè nu-mu-mar „Das Frauengemach machtest du nicht zuverlässig, den Haushalt (hast Du) nicht verständig gegründet“ (BE 31,28:13); vgl. ebd. Z. 135b [ama₅]-ni-šè la-ba-ab-du₇ „Für ihr Frauengemach ist sie ungeeignet“ (UET 6/2,157:8).

⁷⁶ Vgl. „Zwei Frauen“ (B), Z. 124 uḡ-ta zé [šà]-ḡar¹-ta úš „Vor lauter Ungeziefer sich raufend, vor Hunger verendend“ (unpubl., Ms. Civil).

⁷⁷ Vgl. „Zwei Frauen“ (B), Z. 52 dam-zu túg nu-um-mu₄ za-e ^uḡāḡ-dára¹ mú-mú „Dein Gatte trägt kein (anständiges) Gewand, (und/[weil?]) du bringst Lumpen hervor“ (BE 31,28 r. 1; SEM 114 r. 4; Ni. 4599 [ISET II 89] 8a).

⁷⁸ S. unten, Anm. 89.

⁷⁹ Vgl. „Zwei Frauen“ (B), Z. 47 [lú¹] nu-kal-la munus nu-gi-na „Ehrlose Person. unzuverlässige Frau“ (VAT 12579 [= FAOS 2/1, Tf. 75] r. iii 7; SEM 114:4; BE 31,28:17).

⁸⁰ Vgl. „Zwei Frauen“ (B), Z. 67 [ki]-še-er nu-tuku na-āḡ-munus-e la-ba-(ab)-du₇ „Sie hat keine Mäßigung, für Frauenangelegenheiten ist sie ungeeignet“ (UET 6/2,158:20; VAT 12579 [= FAOS 2/1, Tf. 74] r. iii 29; Var.: la-ba-ḡr; Ni. 4599 [ISET 2, Tf. 89] r. 5; Var.: nu-nuz für munus); vgl. weiter „Zwei Frauen“ (B), Z. 15 giri₁₇-za¹-šè gub-ba¹ šà-gal-bi-eš ú nu-ku₄ „Die hochnäsiger dasteht, (aber) wegen entsprechender (Sorge um) Verköstigung nicht schlafen (kann)“ (VAT 12579 [FAOS 2/1, Tf. 74] i 25–26); „Zwei Frauen“ (B), Z. 133–134 nu-nuz-sun₇-na šu-um-du-um nu-kal-la šà-gur₄ du₁₄ m[ú-mú] / gù-dé-dé zé-za malga sùḡ¹-e¹ „Herrische Frau, die eine ehrlose ‚Lippe‘ hat, hochfahrend, beständig Streit anzettelnd, dauernd redend, aber an einem Sprachfehler leidend, von verwirrtem Verstand“ (UET 6/2,157:6–7); das Nebeneinander von gù-dé-dé und zé-za legt ein Zitat aus der altbabylonischen Serie lú = ša nahe, die nach den „Edubba'a Regulations“, Z. 14 und „Der Streit zweier Schulabsolventen“, Z. 4 zum Lehrstoff der Grundstufe gehörte; vgl. MSL 12, 162, Z. 138–139 lú-zé-za = ḡa-su-ú / lú-gù-[d]é-dé = ša-ás-sà-a-ú.

scheidenheit⁸¹, Anstand⁸², korrektem Sozialverhalten⁸³, dem Intriganz⁸⁴ und Streitsucht⁸⁵ entgegenstanden, maß man dem äußeren Erscheinungsbild⁸⁶ ebenso wie den ‚intellektuellen‘ Fähigkeiten⁸⁷ einer Frau erheblichen Stellenwert bei. Auf ganz bemerkenswerte Weise konnte gerade bei diesen Antipoden die im Alltag immer wieder als augenscheinlich empfundene Diskrepanz von Schein und Sein thematisiert werden. So heißt es in einem der Streitgespräche zwischen Frauen:

⁸¹ Vgl. „Zwei Frauen“ (B), Z. 44 ta-(a-)aš šà-zu al-gur₄ ‚Warum bist Du so überheblich?“ (BE 31,28:15; VAT 12579 [FAOS 2/1, Tf. 74] ii 38; SEM 114:1).

⁸² Vgl. „Zwei Frauen“ (B), Z. 31 tēš nu-tuku du<-mu-mu-lu (Var.: lú)-nu-kal-la ‚Schamlose, Kind ehrloser Leute“ (VAT 12579 [FAOS 2/1, Tf. 74] ii 13; Ni. 4509 [ISET 2, Tf. 22] 6; BE 31,28:1, Var.: tēš nu-tuku mu-lu nu-kal-^lta^l ‚Schamlose, Ehrlose“). Vgl. Alster (wie Anm. 61) 8, Anm. 19.

⁸³ Vgl. „Zwei Frauen“ (B), Z. 18–21 é in-ku₄-^lra^l šu bí-in-si / é-ba e^l[n]e-èg ba-an^l-tuku / dam dam-da im-ta-an-kúr / du<-mu ama-da im-da-ri ‚Das Haus, das sie betrat, ‚füllte‘ sie (umgehend) in (ihre) Hand. In jenem Hause hatte sie das ‚Wort‘ (oder: ‚bekam sie einen Rechtsstreit“ [?]). Gatte mit Gattin verfeindete sie. Das Kind entriß sie der Mutter“ (VAT 12579 [FAOS 2/1, Tf. 74] i 30–34).

⁸⁴ Vgl. „Zwei Frauen“ (B), Z. 181–182 a-na-aš-e dumu-munus^l-lú tab-ba-zu-um / in mu-un-dúb kar-kid ba-an-du₁₁ dam mu-un-taka₄ // am-mi-ni a-na ma-ar-ti a-wi-li-im tap-pá-a-ti-k[i] / pi-iš-tam^l tu^l-up-pi-iš ha-ri-im-ti ta-ug-bi-i mu-tam tu-še-zi-bi-iš (TJM 9,6:9–10//26–29) ‚Warum beschuldigtest du die Tochter eines Mannes („Bürgers“), deine Genossin, (indem) du sie eine Hure nanntest (akk.: ‚Hure!‘ sagtest) (und) ihn dazu brachtest, sich von seiner Gattin zu scheiden?“ Vgl. CAD H 101 s. v. *harīmtu*, bil. section sowie Alster (wie Anm. 61) 8, Anm. 18; s. auch „Zwei Frauen“ (B), Z. 153 kar-k[id] éš^l-dam-ma še-en-lul mu-^ldu₁₁-^l[du₁₁] dam tuku“ dam taka₄ (Ni. 9730 [ISET II Tf. 89] r. 2; UET 6/2.157 r. 25; CT 42,44:15–16a; Ergänzungen nach dem unveröff. Ms. von M. Civil) ‚Hure, in der Kneipe verbreitete sie (fortwährend) Lügen; hat (?) sie einen Ehegatten, scheidet sich der Gatte (gleich wieder) von ihr“. Vgl. zur Zeile Alster (wie Anm. 61) 8, Anm. 18.

⁸⁵ Vgl. „Zwei Frauen“ (B), Z. 118 [murub₄-bi-a] du₁₄ am-ma-gā-gā / i-na he-ri-ti-ši-na ša-al-tam ta-^lša-ak-ka-ni ‚Unter ihnen (den Nachbarinnen) entfachst du Streit“ (RA 24, 36:19; r. 20; Ergänzung nach Ms. Civil); ähnlich „Zwei Frauen“ (B), Z. 115 [usa r-^lda du₁₄ mú-mú-ne / ši-it-tam it-ti ši-it-tim tu-uš-te^l (=e)-še-e-li (RA 24, 36:16; r. 17; vgl. C. Wilcke, ZA 59 [1969] 87, Anm. 90).

⁸⁶ „Zwei Frauen“ (B), Z. 16 na<-áğ)-ḥi-li-ḡu₁₀ al-gā-gā-gā ‚Ich dagegen setze meinen Liebreiz/Sexappeal ein“ (VAT 12579 [FAOS 2/1, Tf. 74] i 27). Daneben „Zwei Frauen“ (B), Z. 139 i-bi-du₈ um-ma-ne muš-me(-bi) gi₄-in^l-e-n[e] ‚(Mit dem) Blick von (alten) Frauen. (dem verhärmtten) Antlitz von Mägden“ (UET 6/2.157, u. R. 12; CT 42,44:1; vgl. hierzu Alster [wie Anm. 61] 8, Anm. 19).

⁸⁷ ‚Intellektuelle‘ Fähigkeiten beziehen sich nach dem kulturellen Gesamtkontext nicht auf die Kenntnisse von Literatur, Kunst oder Philosophie. In welchem Maße derlei bei einer Frau des Alten Orients vorauszusetzen ist, bleibt im Einzelfall kaum nachvollziehbar. Es ist eher damit gemeint, daß eine Frau das Management der Familie und des Hauswesens im weitesten Sinne, das z. B. juristische wie ökonomische Kenntnisse voraussetzte, klug und geschickt („weise“) zu beherrschen hatte.

„Wer Dein Handeln nicht kannte,
sah Deine hohe Erscheinung.
sah Dein schönes Antlitz.
,Ein (wahrer) Mensch ist sie' sagt er.
Du aber, (in Wirklichkeit) ist Dein Verstand der eines Affen,
Deine Erkenntnisfähigkeit ist (nichts als) die Erkenntnisfähigkeit eines Hundes“⁸⁸.

Die Streitgespräche zwischen Frauen, die, wie schon betont, keinerlei schulisches Milieu reflektieren, behandeln mehr oder minder ausschließlich deren traditionelle Lebensbereiche. Nichts und niemand wird von der Kritik der Kontrahentin ausgespart. So heißt es etwa:

„Wolle kann sie nicht zupfen, mit der Spindel nicht spinnen. Die Hand taugt für die Arbeit nicht. Beim ‚Eintreten‘ (zur Arbeit) und ‚Herausgehen‘ ist sie säumig“⁸⁹.

Einem Schüler wurde anhand einer solchen Aussage vermittelt, daß eine von der Gesellschaft respektierte Frau in der Lage sein mußte, geschickt mit Wolle und Spindel umzugehen, aber auch pünktlich bei der Arbeit zu sein⁹⁰. Besondere Aufmerksamkeit galt in den Streitgesprächen zwischen Frauen deren Verhalten in der Öffentlichkeit. So war eine Frau, von der man sagte:

„Die einen Mann bloßstellt, junge Frau, Lästerreden verbreitend: niederträchtige Reden führend; Provokantin, sich mit Fäusten schlagend; fluchend, verlogene Worte wechselnd“⁹¹

natürlich kaum das, was die Pädagogen ihren Schülern als erstrebenswert empfahlen⁹². Bestimmte Verhaltensweisen wurden bei beiderlei

⁸⁸ NBC 7805:25–30 (unveröffentlichtes Ms. Cavigneaux) lú níġ-ak-zu nu-un-zu-a / alan-sukud-da-zu igi i-ni-in-bar / mûš-me-sa₆-ga-zu igi i-ni-in-bar / lú-àm íb-bé / za-e dí-ma-zu dí-ma ugu^{88a}-b[í] / malga-zu malga-ur-gi₇-ra x[í](x). Vgl. zu diesem Text Volk, Saeculum 47, 191 mit Anm. 79.

⁸⁹ Vgl. „Zwei Frauen“ (B), Z. 68–69 siki nu-mu-un-da-peš₆-c ^{89a}bala nu-mu-un-da-šir₅-šir₅ / kíġ-e šu nu-mu-un-da-sá ku₄-ku₄ è-dè ab-lá (unpubl., Ms. Civil).

⁹⁰ Vgl. auch „Zwei Frauen“ (B), Z. 67 (s. o. Anm. 80).

⁹¹ „Zwei Frauen“ (B), Z. 57–59 lú saġ-ir-ra nu-nuz sikil-dù-a / e-ne-èġ-sig gu₇-gu₇ saġ-DU tibir ra-ra / áġ-kùr du₁₁-du₁₁ / ka-lul-la bal-bal (BE 31,28 r. 29–31; SEM I14 r. 10–12; 3 N-T 918,444 [SLFN pl. 59] r. 4–6; 3 N-T 906,248:1–3; Ni. 4356 [ISET II 93] 3–5).

⁹² Vgl. hierzu „Zwei Frauen“ (B), Z. 156–157 u[r] šu-zi-ga eger-mu-lu-ne-k[a ...] / ġ[u₁₀]²-ru¹-uš-tur dag¹-gi₄-a ti-la ù n[mu-un-ši-ku-ku] „Hündin, die mit erhobener Pfote hinter den Männern [herläuft(?)], die jungen Männer, die in der Nachbarschaft leben, können ihretwegen nicht schlafen“ (CT 42, 44, Vs. 18–19; Ergänzung der Verbalform von Z. 157 nach Z. 130 [s. dazu Volk, Saeculum 47, 191 mit Anm. 80]).

Geschlecht permanent gezeißelt, so etwa das Herumtreiben auf dem Marktplatz, auf Straßen und Gassen. So heißt es immer wieder⁹³:

„Steh nicht auf dem Marktplatz herum!⁹⁴
Treib Dich nicht auf der Straße herum!
Wenn Du durch die Gassen gehst, schau' nicht immer umher!“

Ebenso, wie man eine Frau von Ehre und Anstand mit einem Katalog von Eigenschaften charakterisierte, so konnte man auch einen Mann als solchen beschreiben. Zu diesem Zweck ließen die Ummias die Schüler in den Schulstreitgesprächen (und Schulsatiren) darüber debattieren, was denn einen Mann von geistiger Reife⁹⁵, einen ‚wahren‘ Menschen ausmache und welchem *Procedere* er sich zu unterwerfen habe, damit er als Mensch von Erziehung anerkannt werde und zu Ansehen und Reichtum gelange. Auch er sollte, als äußeres Zeichen seines Standes, seßhaft sein⁹⁶, nicht in Abhängigkeit stehen⁹⁷, unverschuldet⁹⁸ und, noch besser, reich sein⁹⁹,

⁹³ Vgl. „Der Vater und sein mißratener Sohn“, Z. 29–36 *tilla nam-ba-e-gub-bu-dè-en / sila-a nam-mu-nigin-dè-en / e-sir-ra dib-bé-da-zu-dè igi nam-bar-bar-re-en / h́é-sun₅-ne-en ugula-a-zu ní h́é-em-dè-te / ní-te-ní-te-a-zu-dè ugula-a-zu kí a-ra-an-äḡ / ú-ma h́é-tuku lú-tab-ba-zu sá du₁₁-ga-n[a] / a-ga-aš nam-ba-an-na-gi₄-gi₄'dè'-[en] / gi₄-me-aš-zu-ne šu nam-mu²-e-kár-kár-[...]*.

⁹⁴ Auf dem Marktplatz zu stehen, galt auch bei (jungen) Frauen als äußerst schlechtes Benehmen: *x dili-àm tilla i-gub-bu-[x] / in i-gig-ge₄ h́é-bi-du₁₁ [x]* „... allein stehst Du auf dem Marktplatz. Fürchterliche Schimpfworte hast Du ausgesprochen“ („Streit zweier Frauen“ (A) NBC 7805:16–17, unveröff. Ms. Cavigneaux). Auch das Herumtreiben auf Straßen und Gassen galt offenbar als häufig kritisierendes Fehlverhalten, auch bei den Frauen: *e-sir-ra ù-ba-e-gub in aḷ-dúb-dúb-bu* „Kaum bist du auf die Straße getreten, schon schimpfst du herum“ („Zwei Frauen“ (B), Z. 70 [UET 6/2, 158:23; Ergänzungen nach Ms. Civill]; *sil-a-a gub-gub e-sir-ra ní₁₀-ní₁₀ / mu-ta-zi-za-at re-bi-a-tim sà-ḫi-ru-at su-qa-a-tim* „überall in den Gassen stehend, sich auf den Straßen herumtreibend“ / (akk.): „die in den Gassen steht, sich auf den Straßen herumtreibt“ („Zwei Frauen“ (B), Z. 111 [RA 24, 36:13; r. 13; einsprachig sumerisch: BE 31,42, r. 31; CT 58,58:16a]).

⁹⁵ Vgl. Volk, *Saeculum* 47, 194 mit Anm. 97–98.

⁹⁶ Vgl. „Der Streit zweier Schulabsolventen“, Z. 77 *é nu-tuku e-sir-ra nú-nú* „Ohne Haus, auf der Straße lagernd“ (SLTNi. 113 r. 2; 3 N-T 919,461:2).

⁹⁷ Vgl. „Der Streit zweier Schulabsolventen“, Z. 73 *kiš₄(-a)-ak ḡe₂₆-nu lú-dab₅ kur-ta bar-bar* „An einer Kopfhälfte geschoren, ‚Auf!‘, (Du) Häftling, aus dem Fremdland vertrieben“ (SLTNi. 113:6; SLTNi. 116 r. 22; UET 6/2,155:20; Ni. 9850 [ISET I 142] r. 3).

⁹⁸ Vgl. „Der Streit zweier Schulabsolventen“, Z. 63 *nig-ur₅-ra* (Var.: Ni. 9865:2 *nig-nu-ra*) *uḫ-uḫ-da ḡen-na ur₅-ra me-te-zu* „... mit Ungeziefier umherlaufend, Zinsschulden (sind) deine Zier“ (SEM 65:15; SLTNi. 116:12; UET 6/2,155:10; Ni. 9865 [ISET II 92]: 2).

⁹⁹ Vgl. „Enkitalu und Enkiḫeḡal“, Z. 48–51: *nig-tuku-zu nig nu-zu-un-dè-na / ^{du}šilim tūg-àm a-ra-a-ḡál / lú-ù-ne nig-tuku-ne-ne ma-da-àm bi-ib-zu-*

nicht arbeitsscheu¹⁰⁰, säumig¹⁰¹ oder faul¹⁰², sondern strebsam¹⁰³, gepflegt¹⁰⁴, geschickt¹⁰⁵, zuverlässig sein¹⁰⁶, Anstand – auch wenn

zu-ne / iri-me-a úku ù lú-niġ-tuku ġiskim an-tuku-uš „Dein Reichtum (ist) etwas, das wir nicht kennen. (Nichts) als ein silim-Gefäß mit einer Stoff(abdeckung) ist bei dir vorhanden. Die Leute lassen das (ganze) Land (= alle?) ihren Reichtum wissen. In unserer Stadt hatten Arme(r) und Reiche(r) äußere Erkennungszeichen“ (die Umschrift der Zeilen richtet sich im Wesentlichen nach unveröffentlichten Textzeugen [Ms. Civil]; teilweise erhaltene Textzeugen sind: TMHNF 3,42 i 27–28 [dazu Wilcke, Kollationen 38; Z. 27 bleibt mir unverständlich]; UET 6/2 152:1; zu Z. 49 vgl. W. Sallaberger, *Der babyl. Töpfer* [1996] 106).

¹⁰⁰ Vgl. „Der Streit zweier Schulabsolventen“, Z. 103 kiġ-ta ba-záĥ (-me-en) ganba-ka mu₇-mu₇ ba-gub-bé-en „Von der Arbeit entflohen, stehst du auf dem Marktplatz schreiend herum“ (CT 42,47 r. iii 2; UET 6/2,156:6; TMHNF 3,43 r. iii 14).

¹⁰¹ Vgl. „Der Streit zweier Schulabsolventen“, Z. 98–102 schildert nicht nur den bei der Arbeit Säumigen, sondern gibt ein insgesamt eindruckliches Beispiel für eine schlechte Arbeitsmoral: al-ġen al-zal kiġ-e b[a-lá] / ni-buluġ₅ a-šá-ga ġen ^{ku}a-ġ[á-lá] šju-[šē] l[á] / lú-ĥ uġ-ġá eger-kar-kid-d[a]-ke₄ / ^ugur ú-de₅-ga mi-ni-i[ġ-il-i] / u₄-buru₁₄-ka á-zu šá-gal-zu [nu-ub-da-sá] „Herumstreunend, trödelnd, bei der Arbeit ist er säumig. Prahlend, auf dem Feld umherziehend (und dabei) einen Ledersack bei sich (wörtl.: an der Hand) tragend. Mietling. Abhängiger einer Prostituierten. Im Korb trägt er gesammeltes Reisig: am Tag der Ernte kommt dein Lohn deinem Futterbedarf nicht gleich“ (TMHNF 3,43 r. iii 9–13; UET 6/2,156:1–5. Ni. 4073 [ISET II] r. iii 4–7; die Ergänzung von Z. 99 folgt PSD A/1, 74; von Z. 100 PSD B 179, mit Verweis auf die zweisprachige Parallele K 8338, Z. 4–6 [s. W. G. Lambert, *BWL*, 255; C. Wilcke, *Das Lugalbandaepos* (1969) 156 mit Anm. 426]; zu Z. 102 vgl. G. Gragg, *Sum. Dimensional Infixes* [= AOAT 5, 1973] 58; die Ergänzungen von Z. 98 und 101 gehen auf einen unveröffentlichten Textzeugen [Ms. Civil] zurück).

¹⁰² Vgl. „Schreiber und Aufseher“, Z. 34 a-na-aš-ám lú-ġá-la-dag-ga-gim ġiš ma-ab-ĥ ur-ĥ ur-re-en „Warum zeichnest du mir wie einem Untätigen alle Vorgaben auf?“ (HAV 19:11; SRT 28 r. 6). Vgl. ebda. Z. 37b u₄-na-me níġ-ġá-la-dag-ga-ġu₁₀ (-uš) sá [ab¹-ra-ám-mu-ri-ib-du₁₁] (SEM 59:8; Var.: sá ba-ra-ám-mu-ri-ib-du₁₁ [unpubl. Ms. Civil]; sá ma²-mu-ri-ib-du₁₁ [HAV 19 r. 14]) „War ich jemals untätig?“ (wörtl.: „hat Dich meine Untätigkeit jemals erreicht?“/Var.: „hat man Dich wegen meiner Untätigkeit jemals angegangen?“).

¹⁰³ Als besonders eindruckliches Vorbild an Strebsamkeit in Verbindung mit schulischen Erfolgen läßt sich König Šulgi darstellen: „Als ich klein war, habe ich im Edubba²a auf den Tafeln von Sumer und Akkad die Schreibkunst erlernt. Keiner der Einheimischen schrieb Tafeln so (gut) wie ich“. Vgl. zu diesen Zeilen aus Šulgi B Volk, *Saeculum* 47, 202 f. mit Anm. 148.

¹⁰⁴ Vgl. „Der Streit zweier Schulabsolventen“, Z. 47 luĥ (Var.: ki-de₅-de₅-ga luĥ [CT 42,47 ii 3]) du₆-ul-du₆-ul-e ^uniġ-dára búr-búr-re (Var.: -ra) „von Reinigung(sabfällen) (Var.: „am Ort der Reinigung von Reinigungsabfällen) verkrustet, mit Lumpen bedeckt“ (Ni. 9715 [ISET II 84] r. 6; CT 58,56:19'; CT 42,47 ii 3); vgl. zu dieser Zeile PSD B 197 sub 2.2; s. weiterhin schon oben (Anm. 98) zu ebd. Z. 63 uĥ-uĥ-da ġen-na „mit Ungeziefer herumlaufend“.

¹⁰⁵ Vgl. „Der Streit zweier Schulabsolventen“, Z. 79–80 ^{du}šútul-ar-za-na ^{im}šu-rin-na-ta e₁₁-da-zu-dè / ba-e-dé (Var.: -da)-gaz útul al-bil-(Var.: ku-)la-ta

nicht naturgegeben¹⁰⁷ –, Ehrgefühl¹⁰⁸ und gute Eßsitten haben¹⁰⁹, gebildet¹¹⁰, maßvoll sein¹¹¹, kollegial handeln¹¹², Konflikte lösen kön-

„Wenn du den Topf mit Grütze vom Ofen herunterholst, zerbricht er bei dir, weil der Topf erhitzt war“ (TMHNF 3,43 ii 5–6; UET 6/2,155 r. 24–25; SEM 65 r. 8–9; 3 N-T 903,104 [SLFN, pl. 59] 4).

¹⁰⁶ Vgl. „Enkitalu und Enkihegal“, Z. 12 lú nu-me-en-na kíḡ-gi₄-a [nu-ub-gi-na] „Der du kein Mann bist. (einer), der Arbeit nicht zuverlässig ausführt“ (ISET I 65 i 11; der Textzeuge ist nach weiteren unveröffentlichten [Ms. Civil] ergänzt. TMHNF 3,44 i 5 bietet folgende Variante [lú nu-me-e]n-na kíḡ-gi₄-a nu-ub-gi₄-a „Der du [kein Mann bist], (einer), der (s)eine Arbeit nicht ausführt“).

¹⁰⁷ Vgl. hierzu die ebenso nüchterne wie im Unterton zynische Formulierung in „Schreiber und Aufseher“, Z. 22–23 [ki-za-za t]és-lú-ùlu-ka (Var.: -kam) maḥ-bi gú h₃-ri-dù / [ú-tés]-a-kam (Var.: -ka) šà ab-šed₄(-dè) nam-tag-ga al-du₃-e „Unterwürfigkeit zeigt den Anstand (wörtl.: ist der Anstand) eines Menschen. Soll(te) sie Dir ganz besonders verhaßt sein? Das Kräutlein (i. e. die Medizin) für den Anstand ist sie. Sie kühlt das Gemüt (des Kontrahenten), löst (mögliche) Schuld“. Z. 23, Var. -ka (wenn nicht rein orthographisch): „Im (d. h. durch das) Kraut des Anstandes kühlt er (= man?) das Herz, löst die Schuld“ (Texte: Ni. 4243 [SLTN 114], ‚side a‘ 25–26; TMHNF 3,37:3–4; Ergänzungen und Varianten nach Ms. Civil). Unterwürfigkeit wird auch in SP 5,92 als verhaßtes, hündisches Verhalten angesehen: ur-[g]i₃m ki-za-za ḥ ul a-[a]b-gig „es ist (ihm?) verhaßt, sich wie ein Hund zu unterwerfen“. Bezeichnenderweise heißt es jedoch in den Schulstreitgesprächen, daß vernünftig handle, wer einem Vorgesetzten gegenüber respektvoll spreche; vgl. „Schreiber und Aufseher“, Z. 29 dub-sar úmun-ak sun-na(-bi) ugula-a-na (Var.: ugula-(a-)ni) mu-(un-)na-ni-ib-gi₄-gi₄ „Der vernünftig handelnde Schreiber antwortet seinem Vorgesetzten demütig“ (Ni. 9679 [ISET II 84] r. 7'; SRT 28 r. 1; TMHNF 3,37:13).

¹⁰⁸ Vgl. „Der Streit zweier Schulabsolventen“, Z. 97 a-ga-ḡu₁₀-šè na-an-gub-bé-en igi-ḡu₁₀-šè (Var.: igi-ḡu₁₀-uš, 3 N-T 900,17:1 [SLFN, pl. 57]) in-zu ga-mu-ra-ab-[til] „Hinter mir sollst du nicht stehen! Meiner angesichtig will ich dir deine Beschimpfungen zu Ende bringen“ (TMHNF 3,43 r. iii 8; 3 N-T 900,17 [SLFN, pl. 57] 1; 3 N-T 923,503 [SLFN, pl. 56] r. 1/2; Ni. 4073 [ISET II 87] r. iii 3; Ergänzung der Verbalform nach einem unveröffentlichten Textzeugen [Ms. Civil]).

¹⁰⁹ Vgl. „Enkitalu und Enkihegal“, Z. 117–118 kaš un-naḡ eme-sig al-gu₇-gu₇ / ninda un-gu₇ si-sá-bi nu-ub-bé „Hast du Bier getrunken, redest du ‚nieder‘ daher (oder: rülpsst du?); D. O. Edzard). Hast du Brot gegessen, kannst du nicht mehr recht reden“ (TMHNF 3,42 ii 32–33; ISET 190 ii 9–10).

¹¹⁰ Vgl. „Der Streit zweier Schulabsolventen“, Z. 119–120 na-[ḡ]á-aḥ-me-en eḡer-inim¹-ma¹-zu nu-zu / lú-sikil-dù-a-me-en niḡ-nam(-e) nu(-e)-zu „Du Trottel, die Bedeutung deiner Worte (wörtl.: deine Rückseite des Wortes) erkennst du nicht! Du Lästler, nichts weißt du!“ (Ni. 4207 [ISET II 86] r. 6–7; 3 N-T 900,15 + 3 N-T 900,27 + 3 N-T 901,57 [SLFN, pl. 57] r. 4–5; CT 42,47 r. 17–18). Vgl. auch „Der Streit zweier Schulabsolventen“, Z. 76 ní-su-ub lú-ṛm dim-ma ^ugu₄-bi „Ekstatiker, Idiot (mit dem) Verstand eines Affen“ (SLTNi. 116 r. 25; SEM 65 r. 5; UET 6/2,155 r. 1).

¹¹¹ Vgl. „Enkitalu und Enkihegal“, Z. 60 ní-zu na-ab-buluḡ₅-en na-an-na¹ ki-še-er [nu-e-tuku] „Du sollst Dich nicht selbst loben. Außerdem hattest Du kein Maß!“ (UET 6/2,152:10; ISET I 65 ii 2; Ergänzungen nach PSD B 179 sub buluḡ₅).

nen¹¹³ und sich vor allem niemals selbst loben¹¹⁴. Auch durfte sich glücklich schätzen, wer bereits auf eine etablierte Abstammung verweisen konnte¹¹⁵. Solch gegebenes Kapital konnte natürlich leicht verspielt werden. In jedem Falle mußte man sich als Kind in der hierarchischen Welt der Erwachsenen zurechtfinden und bewähren. In dem Schulstreitgespräch „Der Schreiber und sein Aufseher“ erzählt ein nunmehr arririerter Aufseher eines privaten Haushaltes¹¹⁶ einem ihm unterstellten jungen Schreiber aus seiner eigenen Schulzeit. Er kam, wie er sagt, zu Lob und Ansehen, weil er stets die Ratschläge seines Meisters befolgte. Als unabdingbare Voraussetzung galt es dabei, sich mit Ausschließlichkeit einer gestellten Aufgabe zu widmen¹¹⁷, pünktlich und

¹¹² Vgl. „Edubba'ā Regulations“, Z. 31 nam-gi₄-me-ēš ak niḡ šā-ḫ ūl-le-dam „Kollegialität zu pflegen ist etwas, das das Herz froh macht“. Vgl. zu dieser Zeile C. Wilcke, ZA 25 (1969) 90. Zum kollegialen Verhalten außerhalb des Bereiches Gleichgestellter vgl. jetzt A. Cavigneaux, Fs. H. Limet (1996) 20 f. zu CBS 11945 (neubab.), r. 17–18 // VS 10 ii 8–9; Ni. 4193 (ISET I 136) r. 11.

¹¹³ Vgl. „Enkimanušum und Girini'isa“, Z. 31–32 lú xšē-tenū (Var.: lú) du₁₄-mú-a-bi šā-bi ab-ḫ uḡ-e zi m[u-da-gi₄-gi₄-in] / šēš šēš-da tēš-bi bi-(b-du₁₀-ge(-en) šā m[u-da-šed₄-dē-en] „Das Gemüt von Gefangenen, (unter denen) sich Streit erhoben hat, beruhige ich, Aufruhr kann ich umwandeln; Bruder mit Bruder söhne ich vollständig, das Gemüt kann ich kühlen“ (UET 6/2.150:31–32; 3 N-T 916,341 [SLFN, pl. 60]: 3'7–4'3; Ergänzungen nach unveröffentlichten Textzeugen [Ms. Civil]).

¹¹⁴ Vgl. „Enkitalu und Enkiḫēgal“, Z. 57–58 tukum-bi ní-zu ár-šē ba-ak(-x³) / ár ak-dē-e la-ba-ab-d[u₇-un] „Wenn du dich selbst lobst, bist du nicht geeignet, gelobt zu werden“ (UET 6/2.152:7–8; ISET I 65 ii 1; Ergänzungen nach Ms. Civil); vgl. ebda., Z. 55 lú al-kiḡ-ḡā ù lú al-me-a ma-[da-ām ár-ni al-ak-e] „Derjenige, der eine Sache in Angriff genommen hat und derjenige, der ..., den wird das (ganze) Land rühmen!“ (UET 6/2.152:5; Ergänzungen nach Ms. Civil).

¹¹⁵ Vgl. „Enkitalu und Enkiḫēgal“, Z. 178–182 „Meine Mutter ist eine kluge Frau, die den Haushalt aufgebaut hat. Von den Mägden stehen 10 vor ihr. Mein Vater ist General (und) Richter beim König. Meine Brüder sind ‚Gendarme‘ des Königs. Aufseher über 50 (Leute) sind sie. Meine Schwestern stehen wie ein Türflügel im fest gegründeten Frauengemach“; vgl. zu diesen Zeilen Volk, Saeculum 47, 193 mit Anm. 89–91.

¹¹⁶ Also nicht des Edubba'ā!

¹¹⁷ Vgl. „Schreiber und Aufseher“, Z. 5 [g]i al-gu₄-ud-da-gim i-[gu₄-ud-dē-en] kiḡ-ḡā bí-in-sē-ge-en „Wie ein wiegendes Schilfrohr springe ich umher, in die Arbeit hat er mich gesetzt“ (TMHNF 3,38.5 [vgl. C. Wilcke, Kollationen, 35]; SLTNi. 114, ‚side a‘ 7 + Ni. 4092 [ISET II 84] 11; s. zu dieser Zeile B. Alster, Instructions of Suruppak [1974] 93; 131); vgl. weiterhin „Schreiber und Aufseher“, Z. 18 [u₄ na-a]b-zal-en ḡi₆ na-ab-šed₄(-e-en) á-ni (Var.: -bi)-šē ḡen-na „Den Tag laß nicht vergehen, die Nacht laß keine Kühle bringen. Geh ihm zur Seite!“ (Var.: Zur entsprechenden Arbeit geh!“ [SRT 28:12; 3 N-T 917,388 [SLFN 47] 2; Ergänzungen nach Ms. Civil]).

von früh¹¹⁸ bis spät die Vorgaben zu erfüllen und niemals zu trödeln¹¹⁹. Unter Verleugnung seiner selbst war die Stellung eines Vorgesetzten stets zu respektieren¹²⁰. So sagt der ehemalige Schüler und jetzige Aufseher:

„Die mir (seinerzeit) zuteilgewordenen Worte des Meisters vernachlässigte ich nicht, nichts tat ich von mir selbst aus“¹²¹.

Es bedarf wohl kaum der Erklärung, daß eine solche Aussage nichts mehr als die verklärte Retrospektive eines Erwachsenen darstellt¹²², der das Aufbegehren der Jugend nicht anders als mit einer zeitlos stereotypen Formel beantworten wollte oder konnte.

In all diesen Schulstreitgesprächen, die uns einen tiefgehenden Einblick in die Verfahrens- und Denkweise altbabylonischer Erzieher ge-

¹¹⁸ Frühes Aufstehen galt in vielen Kulturen und Phasen der Geschichte als besonders erstrebenswerte Tugend, die es von früher Kindheit an einzuüben galt. Wenn Xenophon die Bedeutung des frühen Aufstehens im Zusammenhang mit der militärischen Ausbildung („Denn die Jagd (als Vorbereitung auf die Anforderungen des Krieges) gewöhnt sie daran, früh aufzustehen und Kälte und Hitze zu ertragen“; Xenophon, *Kyrupädie* – die Erziehung des Kyros [hrsg. und übers. von R. Nickel, 1992] Buch II, 10) betont, so wird das frühe Aufstehen in den Statuten mittelalterlicher (Aus-)Bildungsinstitutionen deshalb gefordert, weil die Aufnahmefähigkeit der Schüler hier am höchsten sei: „Da bei Sonnenaufgang der Lehre und Weisheit Samenkörner geworfen werden sollen und nüchtern das Herz aufnahmefähiger ist, als wenn es von den Reizmitteln des Schlundes angefüllt ..., so bestimmen wir: Ein jeder aus den Scholaren des Hauses ‚zur Weisheit‘ [domus sapientie; Var.: sapiencie (Kapitelüberschrift)] soll sich vom Osterfest bis zum Fest des hl. Michael morgens zur fünften Stunde und vom Fest des hl. Michael bis zum Osterfest zur sechsten Stunde zum Studium der Wissenschaften erheben ...“ Kerer [wie Anm. 68] 53).

¹¹⁹ „Schreiber und Aufseher“, Z. 14 *gú-zi-zi ḫa-la-á-áḡ-ḡá-kam u₄-zal-le niḡ-gig-ga* „Frühes Aufstehen ist Bestandteil der Vorschriften, den Tag zu vertrödeln ist ein Tabu“ (SRT 28:8); s. auch „Der Sohn des Tafelhauses“, Z. 17 *u₄ na-ab-zal-en um-mi-a-ḡu₁₀ mu-un-túd-dé-en* „Den Tag darf ich nicht vertrödeln, mein Meister wird mich sonst schlagen“ (TCL 15,49 r. 17). Die geschilderte Situation trifft aber sicherlich auch für Kinder in einer handwerklichen Ausbildung zu, deren Meister ja ebenfalls *um-mi-a* genannt wurden.

¹²⁰ Nur Mutter und Vater, aber auch ein *um-mi-a*, Meister, der innerhalb eines Lehrverhältnisses Vaterstatt einnehmen konnte, standen in ihrer Autorität über den jeweiligen Vorgesetzten. Sie sind es, die immer wieder mit einem Gott verglichen werden (vgl. Volk, *Saeculum* 47, 186). In „Schreiber und Aufseher“, Z. 32c (HAV 19:9) spricht der Jungschreiber seinem Aufseher eben diesen Anspruch ab: *um-mi-a diḡir-lú-úlu(-)x' [...]* *diḡir-ḡu₁₀-me-en* „Der Meister ... Gott ... Menschen [...]. (Und) Du (Aufseher) willst mein Gott sein?“ Diese Deutung als Satzfrage ist nach dem Kontext gegeben, entgegen den früheren Ansichten von J. van Dijk, *Sagesse* (1953) 24; A. Falkenstein, *WO* 1/3 (1948) 180 f.

¹²¹ „Schreiber und Aufseher“, Z. 7 *inim um-mi-a-ḡu₁₀ (Var.: -ḡá) nu-(un-)taka₄ niḡ ni-ḡá li-bi-ak* (SLTNi. 114, ‚side a‘, Z. 9; TMHNF 3,38:6; Umschrift und Übersetzung berücksichtigen 6 unveröffentlichte Textzeugen [Ms. Civil], da nur TMHNF 3,38:6 [ini]m-¹um¹-mi-a-ḡá „die Worte meines Meisters“ bietet).

¹²² Die alltägliche Realität war, wie die Texte zeigen, oft unerfreulich weit vom Wunsdenken der Erwachsenen entfernt.

währen, wurde also eine Vielzahl von sozialen Normen¹²³, Werten und Inhalten reflektiert und vermittelt. Fand sich ein Kind, ein junger Mensch erst einmal in diesem vielfältigen Geflecht von Wertvorstellungen zurecht und hatte es sich dieser Art von Formung durch die Erwachsenen unterzogen und sie akzeptiert, so konnte man von ihm sagen, er handele vernünftig (úmun-ak)¹²⁴ und sei ein lú-u₁₈-lu „(wahr) Mensch“. Das Menschsein (nam-lú-u₁₈-lu) – im ganz wörtlichen Sinne dem lateinischen *humanitas* entsprechend¹²⁵ – als Erziehungsziel und normative Idee, das befähigt, als Mensch zu handeln; diese gänzlich rationale und säkulare Vorstellung vom Menschsein als Endergebnis einer bewußten Formung¹²⁶ durch Menschen ist es schließlich, die sich Schüler und Absolventen zugute halten oder beim jeweiligen Kontrahenten heftig in Frage stellen. So werfen sie sich immer wieder vor:

„Und du willst ein Mensch sein?“¹²⁷

oder anders:

„Er ist mehr als du ein Mensch!“¹²⁸

oder:

„Hast du etwa als Mensch gehandelt?“¹²⁹

¹²³ Vgl. Alster (wie Anm. 61) 8.

¹²⁴ Vgl. u. a. „Enkitalu und Enkihegal“, Z. 105 lú úmun nu-mu-e-da-kè-en mu-da-ab-sá-sá-e-en „Mann, du kannst nicht vernünftig handeln (und) willst mit mir konkurrieren?“ (TMHNF 3.42 ii 20); eine noch etwas differenziertere Form des úmun-ak wird König Šulgi (*Šulgi C.* Z. 36 [SRT 14, r. 36]) zugeschrieben: „Ich, Šulgi, der Herrscher über Kengir, der nachweislich vernünftig handelnde“ (Šul-gi lu gal ki-en-gi-ra-me-èn úmun-zi-ak-me-èn).

¹²⁵ Vgl. hierzu schon van Dijk, *Sagesse*, 23 f.; J. Høyrup, *nam-lú-ùlu des scribes babyloniens – Un humanisme différent – ma non troppo*, in: *Michelanea. Humanisme, littérature og kommunikation = Fs. Michel Olsen, Sprog og kulturmøde 7* (1994) 73–80. Zur Bestimmung des Terminus ‚Humanismus‘ im Zusammenhang der griechischen *Paideia* vgl. W. Jaeger, *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen* (1989²) 13 f.

¹²⁶ „Enkitalu und Enkihegal, Z. 94 ġá-e-gin₇-nam al-dim-me-en „So wie ich willst du ‚geformt‘ sein?“ (TMHNF 3.42 ii 9).

¹²⁷ „Enkitalu und Enkihegal, Z. 75 ù za-e lú-u₁₈-[lu-me-en] (ISET I 65 ii 19). Die Wendung ist quasi wortgleich zu „Zwei Frauen“ (B), Z. 61 (BE 31,28 r. 33) und 96 (BE 31,42:12. Var.: na[m]-lú-u₁₈-lu¹; CT 58.58:6b). Vgl. zur Deutung dieser Zeilen auch E. I. Gordon, *BiOr.* 17 (1960) 141, Anm. 151.

¹²⁸ „Der Vater und sein mißratener Sohn“, Z. 91 diri-zu-šè lú-u₁₈-lu e-ne-àm (Var.: lú-u₁₈-lu-me-en / lú-u₁₈-lu e-ne-me-en / lú-u₁₈-lu i-me-en). In den vorhergehenden Zeilen hatte der Vater seinem Sohn die Kinder anderer Leute vorgehalten, die ihre Eltern, so wie sich das eigentlich und bei entsprechender Erziehung gehört, versorgen. Erst in zweiter Linie (Z. 93) geht es darum, die aufgrund von Ausbildung erworbenen Fertigkeiten des Sohnes als solche in Frage zu stellen.

¹²⁹ An der von Falkenstein SGL 1,40 partiell zitierten Stelle HAV 19:10 (= „Schreiber und Aufseher“, Z. 33) bedeutet nam-lú-ùlu-ak nicht „zu einem Menschen machen“,

Auch außerhalb der Schulstreitgespräche wird das Ideal menschenwürdigen Handelns hervorgehoben. So heißt es in einer Hymne an den Gott Enlil:

„In ihr (der Stadt Nippur) respektiert der jüngere Bruder den älteren Bruder, verhält sich (als) Mensch“¹³⁰.

Daß derlei Idealvorstellungen und -zustände oftmals mehr in Form wohlklingender Reden als durch konkretes Handeln realisiert wurden, galt offenbar als Erfahrungstatsache, die es sehr wohl zu tadeln galt:

„Und du (meinst), Menschsein, das Bestand hat, wäre in irgendeinen ‚Mund gefüllt?‘“¹³¹

Wenn nach dem hier Dargestellten W. Jaeger in seiner auch heute noch referierten „Paideia“ den vorgriechischen Kulturen die Erkenntnis der hohen Bedeutung der Erziehung im weitesten Sinne abspricht und sagt: „Überall wo später in der Geschichte dieser Gedanke (i. e. ‚der plastischen Formung von Menschen‘) wieder auftaucht, ist er ein Erbe der Griechen“¹³², so ist

sondern „menschlich handeln“, „als menschliches Wesen behandeln“: *ur-gi₇-tur-gim igi mu-e-bad-bad nam-lú-ùlu mu-e-ak* „Hast du (überhaupt schon) die Augen wie ein (blind geborener) Welpe geöffnet? Hast du etwa menschlich gehandelt?“ Problematisiert wird hier von seiten des Schreibers das Verhalten des Aufsehers: Letzterer propagiert Maximen der Erziehung, die er nach Ansicht des Schreibers selbst nicht einlösen kann. Vgl. zu dieser Zeile zuletzt H. Vanstiphout, N.A.B.U. 1996/1 [unter Angabe der publizierten Textzeugen], der wie folgt übersetzt: „Once I was but a (blind) puppy; but now my eyes are wide open: now I act as a regular human“ (Vanstiphouts Interpretation der Zeile als Rede in der 1. Person ist nach dem Kontext nicht gegeben, da hier der Schreiber seinem Aufseher in harscher Weise antwortet). Das Bild des Welpen, der nach Ablegen seiner völligen Blindheit zwar schon grobe Umrisse zu sehen vermag, sich aber in seiner Umgebung noch völlig unkontrolliert verhält, spielt auf der Vergleichsebene auch in den Erziehungskonzepten der klassischen Antike eine Rolle: „Indem Xenophon (in seiner Kyropädie) das Wesen und Verhalten des Knaben Kyros mit dem eines Welpen vergleicht, den ja ein unbefangenes, von jeglicher Scheu freies und ungestümes Verhalten kennzeichnet, bringt er sehr anschaulich zum Ausdruck, daß gerade das gegenteilige Verhalten der Verhaltensnorm entspricht: scheue Zurückhaltung und vornehme Distanz, Respekt, Feingefühl und Takt im Umgang mit anderen ...“ (H. Wilms, *Techne und Paideia bei Xenophon und Sokrates* [1995] 129).

¹³⁰ „Enlil-sudraše“, Z. 32 *šeš-gal šeš-bàn-da dugud-dè-dam nam-lú-ùlu kè-dam*. Die Deutung der Zeile durch Falkenstein (SGL 1,20; 39 f.; s. auch D. Reisman, *Two Neo-Sum. Hymns* [1969] 45) als „(in ihr) erzieht der älteste Bruder den jüngeren Bruder, macht ihn zu einem Menschen“ scheint mir nicht gegeben.

¹³¹ „Enkitalu und Enkihegal“, Z. 116 *ù-za-e n[am-lú-ùlu al-gi-na] ka¹-b[a a-ab-si]* (ISET 190 ii 8, ergänzt nach drei unveröffentlichten Textzeugen [Ms. Civil]). TMHNF 3,42 ii 31 bietet an dieser Stelle die Variante *ù za-e lú-gi-na ka-bi a-ab-¹si¹*, die mir allerdings nicht ganz verständlich ist. Etwa graphisch gegenüber den Parallelen verkürzt?

¹³² Vgl. Jaeger (wie Anm. 125) 13.

dieser Ansatz nicht mehr zu rechtfertigen¹³³. Zwar ist das für das Alte Griechenland immer wieder herangezogene Bild von der Formung des Menschen ein anderes; denn hier steht die Ausformung des Steinblocks bis hin zur vollendet modellierten Statue als Idee, zu der es vorzudringen gilt, im Vordergrund¹³⁴. In der Welt des alten Babylonien hingegen ist es das der wiederholten Entschlackung und Reinigung, der umfassenden Läuterung des Silbererzes bis hin zu einem perfekt auspolierten Produkt im Wortsinne, wie aus einer Schlüsselaussage des Streitgesprächs zwischen einem jungen Schreiber und seinem Aufseher hervorgeht:

„Seit ich klein war, hast du mich großgezogen, hast meinen Lebenswandel beobachtet, hast ihn wie schönes Silber geläutert. (Dabei) kanntest du keine Grenzen“¹³⁵.

Eine ganz grundlegende Erkenntnis, die sich neben vielem anderem aus den Schulstreitgesprächen des Edubbaʿa gewinnen läßt, ist also diejenige, daß das alte Babylonien, genauer gesagt, die sumerische Edubbaʿa-Literatur der altbabylonischen Zeit, eine Metapher für ihre individuelle Vorstellung von Erziehung kennt¹³⁶: Der Erzieher (des rohstoffarmen Mesopotamien!) als Metallverarbeitender, der das so wertvolle Metall in seiner Materialität und Form verändert und darin nach Vollkommenheit trachtet¹³⁷. Erziehung wird somit, das machen die Schulstreitgespräche deutlich, ganz ausdrücklich als ein Prozeß fortschreitender Wandlung und Vervollkommnung begriffen.

¹³³ Schon H. Brunner, *Altägyptische Erziehung* (1991²) 3. hat sich, bezogen auf die Verhältnisse im Alten Ägypten, sehr kritisch mit der von Jaeger vorgetragenen Ansicht auseinandergesetzt. Zwar weicht unter modernen Historikern und Gräzisten eine eindimensionale Sichtweise, wie diejenige Jaegers (und u. a. auch von E. A. Havelock), einer zunehmend differenzierteren (W. Burkert, M. L. West), doch ist der Stellenwert der Thesen Jaegers nach wie vor bedeutsam.

¹³⁴ Vgl. Jaeger (wie Anm. 125) 12.

¹³⁵ Vgl. zu dieser Zeile Volk, *Saeculum* 47, 185, Anm. 45.

¹³⁶ Vgl. J. Martin/A. Nitschke, *Zur Sozialgeschichte der Kindheit* (1986) 28, zu der aus chinesischer Tradition abgeleiteten Leitvorstellung vom Kind als „ungeschliffener Edelstein“, den es zu schleifen gilt. Nach G. Linck, ebd. 76, stehen sich in der frühen chinesischen Philosophie zwei Positionen gegenüber. Die daoistische, nach der *pu*, „der unbehauene Holzblock“, als Wesen in seiner naturhaften unberührten Spontanität zu belassen oder dorthin zurückzuführen sei. Daneben die konfuzianische, die Erziehung für unabdingbar hielt und dafür die Metapher vom *yu* „Jadestein, der noch geschliffen werden muß“ gebraucht.

¹³⁷ Ganz eindeutig differenziert hiervon ist die altbabylonisch-akkadische Terminologie, soweit dies aus dem Brief IB 1541 (vgl. Anm. 41) zu deduzieren ist: Das zentrale Verbum ist dort *wulludum* „(cr-)zeugen“, „gebären“, „schaffen“, das über den Umweg der sumerischen Entsprechung (ù-)tu(-d) das Schaffen von Statuen aus einem unbehauenen Steinblock assoziiert, wie dies u. a. wiederholt in den Inschriften des Gudea ausgesagt ist. Diese Vorstellung von der Formung des Menschen scheint der oben dargestellten griechischen näher zu stehen.

Als weiteres und charakteristisches Kennzeichen der in den Schulstreitgesprächen reflektierten Erziehungsvorstellungen läßt sich ihre ausgeprägte Sozialverhaftung ausmachen¹³⁸. Damit ist gemeint, daß die in den Streitgesprächen reflektierten Erziehungsvorstellungen ungebrochen das widerspiegeln, was in der Gesellschaft, die sie hervorgebracht hat, als erstrebens- oder tadelnswert galt¹³⁹.

So hatten die altbabylonischen ummias als Pädagogen und vermutliche Redaktoren der Schulstreitgespräche eine sehr differenzierte Vorstellung von Erziehung¹⁴⁰. Zwar fand im alten Babylonien, wie nach dem kulturgeschichtlichen Gesamtkontext auch nicht anders zu erwarten, keine Diskussion einer bestimmten Erziehungstheorie, verankert in einem idealisierten Gemeinwesen¹⁴¹ oder dem Gesetz, statt, wie dies im Alten Griechenland bei Xenophon, Isokrates oder Platon überliefert ist.

¹³⁸ Vgl. hierzu auch Høyrup, der bemerkt „Encore une fois, le terme [i. e. nam-lú-ùlu] est justifié étymologiquement. *awflūtum*, le mot accadien qui traduit nam-lú-ùlu, signifie aussi l'humanité comprise comme *civitas*, comme corps social; agir selon *awflūtum* veut dire qu'on agit selon les normes de la meilleure société“ (wie Anm. 125, 78, Anm. 11).

¹³⁹ Hierin ist denn auch ein wesentlicher Unterschied gegenüber der Platonschen Erziehungskonzeption, wie etwa in der „politeia“ formuliert, auszumachen: Das Erziehungsziel ist nicht mehr sozial konstituiert, sondern als unwandelbar seiende Idee immer schon gegeben. Dabei gilt es, zu dieser Idee vorzudringen.

¹⁴⁰ Diese könnte, bei aller Problematik des kulturgeschichtlichen Vergleiches, in der täglichen Praxis derjenigen altgriechischen nahegestanden haben, wie sie Platon in seinem großen Alterswerk, den Gesetzen, in ausdrücklicher Abgrenzung gegenüber der reinen Aufzucht und Ausbildung bestimmt: „Nun müssen wir aber das, was wir Bildung und Erziehung nennen, noch erst genauer bestimmen. Denn oft sagen wir eben, um die Erziehung irgend Jemandes von uns zu tadeln oder zu loben, daß der eine Erziehung habe und der andere ohne Erziehung und Bildung sei, obschon der letztere dabei wohl zu den im Kleinhandel und in der Schiffsreederei oder sonstigen in ähnlicher Art in hohem Grade ausgebildeten Leuten gehören kann; und wer sich nun so ausdrückt, der hält offenbar nicht dies für die Erziehung und Bildung, sondern glaubt, daß nur die von der frühesten Jugend an fortgeführte Erziehung und Heranbildung zu sittlicher Tüchtigkeit diesen Namen (scil. Erziehung/*paideia*) verdient, welche Lust und Liebe dazu einflößt, ein untadelhafter Bürger zu werden, und das Geschick verleiht, mit Gerechtigkeit zu herrschen und zu gehorchen“ (Platon, Gesetze 643e–644a, in der Übersetzung von F. Schleiernmacher und F. Susemihl). Man vergleiche hier – als Beispiel – eine von vielen modernen Definitionen von Erziehung, wie sie H. I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, ... (1955³) 34, gibt. Danach sei Erziehung „une technique, par laquelle l'enfant est préparé et progressivement initié à un mode de vie déterminé, et une éthique, quelque chose de plus qu'une morale à préceptes: un certain idéal de l'existence, un type idéal d'homme à réaliser“.

¹⁴¹ So kritisiert etwa Xenophon in seiner *Kyropädie*, daß sich die Allgemeinheit zu wenig mit der Erziehung und Ausbildung der griechischen Jugend befasse, hingegen die persische *Paideia* (als rein fiktive, K.V.) frühzeitig darauf abziele, entsprechende Dispositionen auszubilden (vgl. Wilms [wie Anm. 129] 119).

Ebensowenig stand die Terminologie als solche im Vordergrund; doch wurde in der Praxis schon bei den Säugelohnverträgen zwischen der rein körperlichen Aufzucht, dem Säugen (*šūnuqum*), und dem „Großziehen“ (*tarbītum*) unterschieden¹⁴². Wie sich weiterhin aus den Schulstreitgesprächen ersehen lässt, stand die Erziehung zum Menschen als Ideal, das Menschsein¹⁴³, gebunden an gesellschaftlich bestimmte soziale Normen ausdrücklich neben und über dem Erreichen großer körperlicher oder technischer Geschicklichkeit oder – im weitesten Sinne – handwerksmäßiger Perfektion. Dies zu erkennen und die Fähigkeit zu erwerben, diese Erkenntnis im Sinne der *ummas* weiterzugeben, war wohl der Prozess, dem sich ein Schüler im Edubba²a zu unterziehen hatte. Erst danach konnte er aus der Sicht der *ummas* als ein Mensch gelten, der der ihm umgebenden Welt geöffneten Auges begegnen konnte¹⁴⁴.

Mit dem Zusammenbruch des altbabylonischen Reiches und dem damit verbundenen Niedergang der Edubba²a genannten Institution geht auch die Pflege der Literaturgattung Schulstreitgespräch zugrunde¹⁴⁵, die außermesopotamisch in der Zeit der Humanisten in besonderer Blüte stand¹⁴⁶. Einige der in den Schulstreitgesprächen festgehaltenen und ver-

¹⁴² Vgl. hier u. a. Codex Ešnunna § 32 (B ii 13–15) *šum-ma LÚ DUMU-šu a-na šu-nu-qi-im a-na tar-bi-tim id-di-in-ma* ŠE.BA 1.BA SIKI.BA MU-3-KAM *la id-di-in 10 ma-na tar-bi-it DUMU-šu LÁ-ma DUMU-šu i-ta-a-ar-ru* „Wenn ein ‚Bürger‘ sein Kind zum Stillen und Aufziehen gegeben, aber die (vereinbarte) Gerste-, Öl- (und) Wollration über drei Jahre hinweg nicht abgegeben hat, dann wird er 10 Minen (Silber) für die Aufzucht seines Kindes bezahlen und sein Kind zurücknehmen“. Nach dieser (und parallelen Aussagen) ist *šūnuqum* („stillen“; vgl. *tēnīqum* „Vergütung für das Stillen“; beide Termini begegnen nebeneinander u. a. in VS 7,10/(11):4; 6) als Terminus technicus für die rein körperliche Aufzucht von *tarbītum* differenziert, das, so es in einem expliziten Gegensatz zu den zuvor genannten Begriffen steht, das Erziehen zu einem altersgemäßen Sozialverhalten bedeutet. Oftmals steht jedoch *tarbītum* in einer Art und Weise für sich, die nahelegt, daß der Terminus an diesen Stellen beide Aspekte, körperliche Aufzucht ebenso wie Erziehung, abdeckt.

¹⁴³ Der Terminus „Menschsein“ sollte allerdings nicht überfordert und aus der Sicht des 20. Jahrhunderts mißdeutet werden. Es handelt sich entsprechend dem kulturgeschichtlichen Gesamtkontext um ein patriarchal strukturiertes Verständnis des Terminus, in den Worten von A. Kessler-Guinan „... what it means to be human in Mesopotamian terms – more specifically, what it means to be male ...“ (Bull. of the Canadian Society for Mes. Studies 19 [1990] 11 sub V.).

¹⁴⁴ Vgl. hierzu Anm. 5.

¹⁴⁵ Auch das oftmals schwer von den Schulstreitgesprächen zu trennende Genre der Schulsatiren (vgl. C. Wilcke, Kindlers Neues Literatur Lexikon [1992] 605), die prominente Nachfolger in den Werken des hellenistischen Mimjambendichters Hero(n)-das (Anfang 3. Jhdt. v. Chr.) finden, stirbt mit dem Ende dieser Epoche aus.

¹⁴⁶ Der Terminus Renaissance ist an dieser Stelle bewußt vermieden, da sich – zumindestens vorerst – höchstens eine archetypische, aber keinerlei historische Verbindungslinie nach Mesopotamien aufzeigen läßt.

mittelten Werte werden indes in Mesopotamien weitertradiert und finden sich im I. Jahrtausend, nunmehr verstreut und in ihrer Dialektik modifiziert¹⁴⁷, in Abschnitten der sog. Weisheitsliteratur¹⁴⁸, der Omenliteratur, hier vor allem in der Serie *kataduggû*, die F. R. Kraus einst als „Kanon für die sittliche Haltung des Babyloniers“¹⁴⁹ bezeichnete, sowie der Beschwörungsliteratur, in Werken wie etwa *Šurpu II* oder *Bīt rimki*¹⁵⁰. In letzterem Werk findet sich¹⁵¹, wenn auch nur noch als ferner Anklang an die oben festgemachte Metapher, die Vorstellung vom sündenfreien Menschen als partikelfreies, blank poliertes und strahlendes Objekt aus Edelmetall, das in diesem Zustande Gefallen in den Händen seines Gottes finden kann¹⁵².

¹⁴⁷ Wie beispielsweise in dem starren Protasis/Apodosis-Aufbau der Omenliteratur.

¹⁴⁸ Etwa *arad mitanguranni*, cf. W. Röllig, RIA 7 [1987/90] 59, § 4.6.2 b.

¹⁴⁹ F. R. Kraus, ZA 43 (1936) 82. Im Zusammenhang mit den Aussagen der Schulstreitgespräche ist hier hervorzuheben, daß auch *kataduggû* Bescheidenheit und Zurückhaltung, Selbstbeherrschung, Höflichkeit, Zuverlässigkeit und Hilfsbereitschaft als positive Tugenden charakterisiert. Überheblichkeit und Selbstzufriedenheit kommen zu Fall; Fluchen, Schimpfen, Lügen, Verleumdungen tragen Böses ein.

¹⁵⁰ Vgl. Röllig, RIA 7, 62, § 4.8.2 b.

¹⁵¹ Der Abschnitt des nachfolgend zitierten Textes findet einen terminologischen und sinngemäßen altbabylonischen Vorläufer u. a. in der normalorthographisch geschriebenen Beschwörung YOS 11, 90. Rd. 23–r. 29 (vgl. hierzu zuletzt A. Cavigneaux, ZA 85 [1995] 180 f.).

¹⁵² SpTU III Nr. 67 iv 15–22:

15 ^dUtu u₄-da-ne-e lú-u₁₉-lu dumu-diġir-ra-na ù-me-ni-sikil ù-me-ni-dadag

^dUTU ina u₄-mi an-ni-i a-mi-la mar DIĠIR-šú ul-lil-šú ub-bi-ib-šú-ma

17 gal-kù-sig₁₇-ga-gim u-me-ni-dadag

ki-ma qé-e hu-ra-su nu-um-mir-šú-ma

19 gal-kù-babbar-ra-gim šu u-me-ni-su-ub-su-ub

ki-ma qé-e kás-pi šu-kil-šú-ma

21 šu-sa₆-ga-diġir-ra-na-šè silim-ma-bi ħé-bi-ib

ana qa-tú dum-qa-ti šá DIĠIR-šú šal-mu-us-su pi-qid-su

15 „Utu, hast du an diesem Tage den Menschen, den Sohn seines Gottes, rein, hast du ihn strahlend gemacht (akk.: Šamaš, an diesem Tage, den Menschen, den Sohn seines Gottes, reinige ihn, läutere ihn!).

17 hast du ihn wie ein großes (Gefäß) aus Gold glänzend gemacht, (akk.: Wie ein qú-Gefäß aus Gold mach' ihn strahlend!).

19 hast du ihn wie ein großes (Gefäß) aus Silber poliert (akk.: Wie ein qú-Gefäß aus Silber poliere ihn!).

21 dann sollst du ihn zur guten Hand seines Gottes wohlbehalten ... (akk.: Übergib ihn wohlbehalten der guten Hand seines Gottes!).

Zu gal (Z. 17 und 19), in der akkadischen Zeile wiedergegeben durch qú, vgl. CAD Q 291 sub qú C, bil. sect. mit Parallelen, wo gal allerdings als Variante zu zaba r verstanden wird. Vgl. jedoch W. Sallaberger, Der babyl. Töpfer (1996) 100, sub dug gal, wo auf gal-Gefäße in der Ur-III-Zeit und in Mari verwiesen wird. Zum Verständnis von gal als Gefäß, nicht jedoch als Variante zu zaba r „Bronze“, s. auch K. Deller/K. Watanabe, ZA 70 [1981] 211. Anm. 7.