

Bouillon, Heiser, Iff (Hrsg.)

Person, Identität und theologische Bildung

Kohlhammer

150 Jahre
Kohlhammer

Christian Bouillon,
Andreas Heiser,
Markus Iff (Hrsg.)

Person, Identität und theologische Bildung

Verlag W. Kohlhammer

1. Auflage 2017

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-032210-3

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-032211-0

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
<i>Jürgen van Oorschot</i>	
Bildung und Person als Thema frühjüdischer Weisheitstexte Eine Spurensuche	15
<i>Jens Schröter</i>	
Verwandlung in das Bild des Herrn Der Beitrag des Paulus zum Bildungsdiskurs.....	27
<i>Peter Gemeinhardt</i>	
Personale Identität in spätantiken (christlichen) Bildungsprozessen.....	43
<i>Andreas Heiser</i>	
Personale Identität und Bildbarkeit der Person bei Hermann Heinrich Grafe.....	65
<i>Markus Buntfuß</i>	
Wechselseitige Anerkennung als Grundbegriff menschlicher Personalität bei Hegel, Honneth und Ricoeur	95
<i>Cornelia Richter</i>	
Unendliche Subjektivität, personale Identität und das Selbst Zur Debatte um Gott und Person von Hegel bis zur „First Person Perspective“	111
<i>Markus Iff</i>	
Subjektivität und Person Zur Struktur personaler Identität und ihrer Bedeutung für Bildungsprozesse im Anschluss an Friedrich Heinrich Jacobi	125
<i>Ulrike Wagner-Rau</i>	
Akademisch-theologische Bildung und pastorale Profession.....	139
<i>Gabriele Metzner</i>	
Die Förderung von Bildungsprozessen pastoraler Identität durch das Vikariat und das Predigerseminar	155

Christian Bouillon

Bildungstheoretische Reflexion der Förderung der Persönlichkeitsbildung
durch die Studiengänge der Theologischen Hochschule Ewersbach.....173

Nachwort191

Register193

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren201

Vorwort

Die Ausgangsüberlegung des vorliegenden Tagungsbandes setzt bei der Wahrnehmung des pastoralen Berufsfelds an. In gegenwärtigen kirchenleitenden Veröffentlichungen und praktisch-theologischen Wahrnehmungen zum evangelischen Pfarrberuf erhält die personale Eignung zum Beruf eine besondere Aufmerksamkeit. So hat beispielsweise die siebte Vollversammlung der Gemeinschaft Evangelischer Kirchen in Europa (GEKE) in Florenz (20.–26. September 2012) in dem verabschiedeten Lehrgespräch „Amt, Ordination, Episkopé“¹ sowie der zugehörigen Studie zur theologischen Ausbildung festgestellt, dass die Fähigkeit, den christlichen Glauben innerhalb und außerhalb der Kirche öffentlich zu vertreten und die theologische Urteilsfähigkeit Voraussetzungen für die Ordination sind.

Die Fähigkeit, das Evangelium auf persönlich glaubwürdige Weise ins Gespräch zu bringen, wird im Lehrgespräch mit dem Begriff „persönliche Eignung“ bezeichnet und in pastoralen Berufstheorien als „personale Kompetenz“² beschrieben. Die Bedeutung der Person³ und der persönlichen Identität des Theologen für den pastoralen Dienst hatte zuvor schon Eilert Herms hervorgehoben: „Die entfaltete, theoretisch ausgearbeitete persönliche Identität des Theologen ist das einzige Steuerinstrument seiner kompetenten beruflichen Praxis.“⁴ Auch im Bereich evangelischer Freikirchen finden sich Überlegungen zur Berücksichtigung der Persönlichkeitsbildung in der theologischen Ausbildung sowie die schillernde Forderung einer „geistlichen Persönlichkeit“⁵ des Pastors bzw. der Pastorin. Ausgehend von diesen Wahrnehmungen zum evangelischen Pfarrberuf stellt sich die Frage, ob und wie die theologische Ausbildung in ihren verschiedenen Phasen auf diese Berufsfelderwartungen vorbereitet.

Der berufsfeldbezogene Fokus auf die Person des Amtsträgers wird im vorliegenden Band nicht in ein bestimmtes Kompetenzmodell als Bildungsstandard der Ausbildung operationalisiert, sondern offener in die Frage nach

¹ Michael BÜNKER/Martin FRIEDRICH (Hg.), *Amt, Ordination, Episkopé und theologische Ausbildung*, Leuenberger Texte 13, Leipzig 2013.

² So bei Michael KLESSMANN, *Das Pfarramt. Einführung in Grundfragen der Pastoraltheologie*, Neukirchen-Vluyn 2012, S. 180–187.

³ Personalität ist ein zentrales Orientierungskriterium für die Selbstverständigung des Menschen. Menschliches Denken und Handeln beruht, ob ausgesprochen oder nicht, immer auch auf Überzeugungen, was eine Person ausmacht. Dem Person-Begriff kommt daher hohe Relevanz in der theologischen und gesellschaftlichen Praxis und Reflexion zu; vgl. Elisabeth GRÄBSCHMIDT u.a. (Hg.), *Leibhaftes Personsein. Theologische und interdisziplinäre Perspektiven*, Festschrift für Eilert Herms zum 75. Geburtstag, MThS 123, Leipzig 2016.

⁴ Eilert HERMS, Was heißt „theologische Kompetenz“?, in: *WzM* 30, 1978, S. 253–265.

⁵ Andreas HEISER, Ein Pastor – was ist das? Zur Genese unterschiedlicher Pastorenbilder und ihrer Bezugspunkte am Beispiel des Bundes Freier evangelischer Gemeinden, in: Markus IFF/Andreas HEISER (Hg.), *Berufen, beauftragt, gebildet – Pastorales Selbstverständnis im Gespräch. Interdisziplinäre und ökumenische Perspektiven*, BThS 131, Neukirchen-Vluyn 2012, S. 68–107.

pastoralen Identität und ihrem Zusammenhang mit personaler Identität übersetzt. In der bescheidenen Frage nach einem Beitrag theologischer Ausbildung zu Bildungsprozessen pastoraler Identität kommt ein Bildungsverständnis zum Ausdruck, welches nicht allein formale und organisierte, sondern zugleich nicht-formale und lebensweltliche Identitätsbildungsprozesse voraussetzt. Der Beitrag der theologischen Ausbildung zu solchen Bildungsprozessen ist nicht allein dem Aufgabenbereich der Praktischen Theologie zuzuordnen, sondern dem gesamten Prozess theologischer Ausbildung und mithin allen theologischen Disziplinen⁶.

Trotz der funktionalen Ausgangsüberlegung entfaltet der vorliegende Band nicht lediglich die berufsfunktionalen Produkte der theologischen Bildungsprozesse, sondern besinnt sich wesentlich grundsätzlicher auf den Zusammenhang von Person, personaler Identität und Bildung in den verschiedenen disziplinären Perspektiven. So entsteht ein aktuelles perspektivenreiches Spektrum theologischer Bildungsprozesse, das theologische Ausbildung pastoralen Identitätsbildungsprozessen zuordnet ohne auf diese reduziert oder operationalisiert zu sein. Dass Bildung vorrangig als Selbstbildung in einem mehrschichtigen Prozess verstanden wird, ist dabei ein die verschiedenen disziplinären Beiträge verbindender Konsens.

Der Erlanger Alttestamentler *Jürgen van Oorschot* unternimmt in seinem Beitrag eine Spurensuche zum Verständnis von Bildungsprozessen in frühjüdischen Weisheitstexten, wobei er auch der Frage nachgeht, wie eine pragmatische Bildung einem Wissen um Gott und damit theologischer Bildung zugeordnet wird. Anhand einer Lehrrede in Proverbien 2, die Weisheit und Tora verbindet, analysiert van Oorschot die Mehrschichtigkeit von Bildungsvorgängen und stellt fest, dass Bildung im Kontext der frühjüdischen Weisheit ein Ineinander und Miteinander von Selbstbildung sowie sozialer und generativer Bildung ist, die zugleich in einem transzendenten und theologischen Horizont steht. Damit korrespondiert die in weisheitlichen Überlieferungen begegnende anthropologische Grundannahme, dass der Mensch als körpergebundenes Kulturwesen eingebunden in sozialen Bezügen und Rollen existiert. Van Oorschot weist im Anschluss an die Einsichten der frühjüdischen Weisheit auf das Moment der Unverfügbarkeit als fundamentales Moment in Bil-

⁶ Der Beitrag des Bochumer Sozialtheoretikers und Sozialpsychologen Jürgen Straub zum Symposium konnte leider nicht veröffentlicht werden. Es sei daher verwiesen auf seine beiden letzten Publikationen zu personaler Identität: Jürgen STRAUB, Personale Identität und religiöser Glaube im Zeitalter der Kontingenz, in: Sabine SCHMITZ/Tuba IŞIK (Hg.), *Muslimische Identitäten in Europa. Dispositive im gesellschaftlichen Wandel*, Bielefeld 2015, S. 99–158 und DERS., *Lost and Found in Translation. Kulturelle Zumutungen und transitorische Identität in der migratorischen Existenz*. Eva Hoffmans autobiographisch-interkulturelle Erzählung in der Perspektive einer narrativen Psychologie, in: Ortrud GUTJAHR (Hg.), *Interkulturalität. Konstruktionen des Anderen*. Beiträge der psychoanalytisch-literaturwissenschaftlichen Arbeitstagung zum Thema Interkulturalität am 24.–25. Januar 2015 in Freiburg, *Freiburger literaturpsychologische Gespräche* 34, Würzburg 2015, S. 163–194.

dungsvorgängen hin und plädiert im Blick auf gegenwärtige Überlegungen zur Steuerung von Bildungsprozessen für Freiräume in Ausbildungsabläufen, in denen Erfahrungen und erworbenes Wissen ins Spiel gebracht werden können.

Der Berliner Neutestamentler *Jens Schröter* zeigt in einer begriffsgeschichtlichen Skizze, dass in dem in der deutschen Sprache und Geistesgeschichte erst seit dem 18. Jahrhundert hervortretenden Begriff „Bildung“ die Auffassung über Herkunft und Ziel des Menschen und die Betonung der Entfaltung der im Menschen angelegten Fähigkeiten miteinander verknüpft werden. Der Bildungsbegriff halte die anthropologische Dimension zusammen, sofern in ihm ein bestimmtes Verständnis vom Menschen, seinen Anlagen und seiner Verwiesenheit auf Gott zum Ausdruck komme, und die pädagogische Dimension, die sich mit den Inhalten, Methoden und Zielen der Erziehung befasse. Der Beitrag des Paulus zum Bildungsdiskurs wird aus der Perspektive seiner vom Christusglauben her entworfenen Anthropologie entfaltet. Der Begriff „Bildung“ wird von Paulus her so verstanden, dass der Mensch des „Gebildetwerdens“ durch Gott bedarf, um seiner Bestimmung, Bild Gottes zu sein, gerecht zu werden. Diese „Bildung durch Gott“ hat ihre Grundlage im Rechtfertigungshandeln Gottes. Sie vollzieht sich im Leben des Glaubenden, der im Geist Gottes wandelt, in das Bild Christi hinein verwandelt wird und so seine Herrlichkeit als Gottes Ebenbild wiedererlangt. Nur unter dieser Voraussetzung ist es nach Schröter aus der Perspektive der Theologie des Paulus sinnvoll, über Inhalte und Formen von „Bildung“ im Sinne einer *παιδεία* oder „Erziehung“ des Menschen nachzudenken.

Der Göttinger Kirchenhistoriker *Peter Gemeinhardt* führt vor, dass sich auch spätantikes pädagogisches Handeln – trotz einer gewissen „Sprödigkeit“ (S. 45) gegenüber dem Tagungsthema – mit dem modernen Begriff „personale Bildung“ durchaus angemessen beschreiben lässt und entdeckt in der Perspektive religiöser Bildung eine zarte Verwandtschaft zwischen spätantiken und modernen Bildungsprozessen. Die Unterschiede sieht Gemeinhardt darin, dass Identität in der klassischen und späten Antike in hohem Maß sozial geprägt war, in der Übernahme vorgeformter Rollen bestand und die Institutionen zur Einweisung in Rollen beitrugen. Ferner galt Bildung als Standesprivileg und produzierte Identität durch soziale Distinktion. Einen Person-Begriff, der ein Grundrecht auf Bildung begründete, existierte genauso wenig wie eine Priesterausbildung zur Erlangung pastoraler Kompetenz. Und auch der Dual zwischen klassischer Schulbildung und christentumsspezifischer religiöser Bildung blieb in Bezug auf Institutionen, Gehalte und Ziele von Bildung in der Spätantike bestehen. Doch nicht erst, wo das „Selbst“ in philosophischer Reflexion in den Blick komme, lasse sich die individuelle Konstitution von Identität sehen. Gemeinhardt geht von einem komplexen Ineinander sozialer und individueller Momente der Bildung personaler Identität aus. Anhand der Plutarch'schen Auslegung des Delphischen Orakels führt er eine theonome Bestimmung des „Selbst“ vor. In der Spätantike sei von Personalität in Bezug auf das Geschaffensein und auf die bleibende Angewiesenheit des Menschen

auf Gott zu sprechen. Eine solche relationale personale Identität, die durch Bildungsprozesse initiiert und geformt wurde, findet er bei Theologen, die mit hellenistischer Philosophie bestens vertraut waren, wie Justin, Origenes und Augustin. Nicht zuletzt in der katechetischen Unterweisung im christlichen Glauben sieht Gemeinhardt das Potential, auf Individualisierung hinzuwirken, auf die Bildung religiöser Identität und auf eine reflektierte Relationierung des Selbst zu Gott. Ein Ziel der christlichen Unterweisung bestand auch in der Formung des „Selbst“. Sie unterscheidet sich von neuzeitlichen Vorstellungen von Selbstbildung darin, dass sie zur Individualisierung in der Weise beitrug, dass sich eine reflektierte Übernahme von Rollenbildern anbahnte. Auch wenn idealerweise jeder Christ an diesem Selbstentwurf aktiv beteiligt war, sei die Frage, ob dies auch realiter so war, nur dann berechtigt, wenn man sie auch auf moderne und neuzeitliche Bildungsprozesse anwendet.

Eine in Gott gegründete und auf Gott hin entworfene relationale personale Identität, die durch Bildungsprozesse initiiert und geformt wird, findet der Ewersbacher Kirchenhistoriker *Andreas Heiser* bei dem Gründer der ersten Freien evangelischen Gemeinde in Deutschland, Hermann Heinrich Grafe (1818–1869). Er stellt dar, wie sich nach Grafe personale Identität konstituiert. Dazu wird auf die Möglichkeiten der Selbsterkenntnis und der Konstruktion von Identität über Erinnerung fokussiert. Identität entstehe aus der Differenz-erfahrung zwischen dem Ich und dem menschlichen wie göttlichen Anderen. Über die Untersuchung der Konzeptionen von Person, Persönlichkeit und Charakter als individueller Ausprägung der Persönlichkeit wird nach der Bildbarkeit der Person gefragt. Dazu werden die anthropologischen Voraussetzungen beschrieben und das spezifische Bildungsverständnis, das nicht als Sammlung von Wissensbeständen, sondern als organische Weiterentwicklung natürlicher Anlagen verstanden wird, vorgestellt. Da Bildung nach Grafe auf Handeln ziele und Handeln beim Willen ansetze, wird Bildung als Willensbildung dargestellt und Methoden dieser Bildung skizziert. Die christliche Grundierung dieser Konzeption wird am Zusammenhang von Bildung und Heiligung deutlich, in der sich der Mensch auf das „wahre Ideal seiner selbst hin“ entwickle.

In drei systematisch-theologischen Beiträgen wird die Rolle des Subjektivitäts- und Personbegriffs sowie des Gottesgedankens für gegenwärtige Überlegungen zu Bildungsprozessen und deren Bezug zur personalen Identität eingeholt und reflektiert.

Markus Buntfuß, Professor für Systematische Theologie in Neuendettelsau, zeigt in seinem Beitrag zum Anerkennungsbegriff bei Hegel, Honneth und Ricoeur als Grundbegriff menschlicher Personalität zunächst, dass die Pointe von Hegels anerkennungstheoretischem Begründungsmodell in seiner frühen politischen Philosophie darin liegt, dass er sowohl die metaphysisch-substantialistische als auch die transzendentalphilosophisch-formalistische Deduktion des Personbegriffs durch den Versuch einer genetischen Rekonstruktion der Personwerdung aus sozialer Interaktion ersetzt. Hegel und Honneth – bei dem

der Anerkennungsbegriff als anthropologische Grundkonstante fungiert, die das Streben der Subjekte nach denjenigen gesellschaftlichen Bedingungen bestimmt, die ihnen den Aufbau personaler Identität ermöglichen –, stimmen, wie Buntfuß darlegt, darin überein, dass die negative Erfahrung verweigerter Anerkennung als das die Dynamik des Kampfes um Anerkennung sowie dessen jeweils neu zu erreichende Befriedung vorantreibende Motiv verstanden wird. Bei Ricoeur hingegen, der personale Identität ebenfalls als eine dynamisch-flexible Größe bestimmt, die narrativ gewonnen wird, erfolgt eine anerkennungstheoretische Umstellung vom Mangel zur Gabe. Die Leistungskraft des Anerkennungsbegriffs als personale wie soziale Grundkategorie speist sich aus gelungenen Anerkennungserfahrungen. Für ein theologisches Verständnis des Menschen als Person sowie den Aufbau personaler Identität und Integrität im Kontext von Bildungsprozessen macht Buntfuß im Anschluss an Ricoeur auf die phänomenologische Evidenz des ersten Schrittes in der wechselseitigen Anerkennung aufmerksam, die auf die im christlich-religiösen Bewusstsein und im theologischen Gottesgedanken fest verankerte Vorstellung von der zuvorkommenden Gnade Gottes bezogen werden kann.

Die Bonner Systematikerin *Cornelia Richter* entfaltet die grundlegenden transzendentalphilosophischen Überlegungen Kants und Hegels zu Status und Funktion von Subjektivität und erweitert diese Überlegungen in die Phänomenologie, und zwar in jene Variante, die eine begriffliche Neuorientierung vom klassischen Subjektbegriff zum Begriff des intentional und relational verstandenen Selbst durchsetzt. Mit Kant und vor allem mit Hegel ist darauf zu insistieren, dass jede personale Identität als intersubjektive Anerkennungsfigur vom Absoluten her zu denken ist. Personale Identität repräsentiert die jeweils bestimmte und partikulare Form des Absoluten. Nach der Kritik der Subjektivität, wie sie etwa von Nietzsche, Heidegger und Adorno mit der Zuspitzung vorgetragen wurde, dass die Rede vom Subjekt in der Transzendentalphilosophie auf Identität, Invarianz, Intelligibilität und Substantialität ziele, geht es darum, die einst bloß transzendente Struktur von Subjektivität in Einklang zu bringen mit den modernen Einsichten unhintergebarerer Historizität, psychophysischer Individualität und intersubjektiver Sozialität. Dabei gilt es durchaus, transzendentalphilosophische Denkmuster beizubehalten, diese aber durch die sogenannte 1st-person-perspective dahingehend zu erweitern, über einen rein objektivierten und normativen Zugang zum Selbst auch die narrative und experimentelle Seite der Selbstkonstitution einzubeziehen. Der Gewinn einer solchen Erweiterung der transzendentalphilosophischen Subjekttheorien liegt darin, dass die Bezogenheit von individueller Partikularität und Absolutem beibehalten, aber sehr viel variabler und vielschichtiger verstanden werden kann. Theologisch entspricht die Konstitution des Selbst jener Polyvalenz, die man für die in Bildungs- und Identitätsprozessen offenzuhaltende Interaktion von Gott und Mensch geltend zu machen hat.

Der Ewersbacher Systematiker *Markus Iff* stellt den Personbegriff bei Friedrich Heinrich Jacobi (1743–1819) im Kontrast zum Paradigma der Subjektivität

tät bei Fichte, Schelling und Hegel vor. Jacobis Verständnis von Personalität zielt auf das existentielle Bewusstsein eines jeweiligen konkreten Selbstseins, das seinerseits nicht durch Identifikation entsteht, sondern das als bleibendes Moment die wesentliche Voraussetzung dafür darstellt, dass sich eine Was-Identität einer Person reflexiv ausbilden kann. Während für Hegel die Unfasslichkeit des Individuums in der innerlichen Individualität eines Selbstgefühls lediglich ein passageres Moment auf dem Weg zum Geist ist, der den Modus der Selbstvergewisserung im Gefühl in die explizite Form des Denkens übersetzt, geht es Jacobi um die Unfasslichkeit des individuellen Fürsichseins, die die personale Identität wesentlich stabilisiert. Mit der Unterscheidung von Wer- und Was-Identität als zwei nicht aufeinander zurückführbaren Strukturmomenten von Personalität etabliert Jacobi strukturtheoretische Überlegungen zur personalen Identität, die der Sache nach in Paul Ricoeurs Bestimmung des Selbst in der dialektischen Unterscheidung von *idem*-Identität und *ipse*-Identität aufgenommen sind und sich in gegenwärtigen strukturtheoretischen Konturierungen personaler Identität als offener Form wiederfinden. Die Bildung einer solchen personalen Identität ist ein verantwortungsfähiges und notwendiges Geschehen. Allerdings sind solche Bildungsvorgänge nur bedingt methodisierbar, da personale Identität in ihrer Unmittelbarkeit nicht konstruiert werden kann, sondern auch auf Erfahrungen beruht, in denen sich – theologisch gesprochen – Unverfügbares erschließt.

Die drei praktisch-theologischen Beiträge repräsentieren unterschiedliche institutionelle Gestalten theologischer Ausbildung zum evangelischen Pfarrberuf.

Die Marburger Praktische Theologin *Ulrike Wagner-Rau* bezieht die Spezifik der akademisch-theologischen Bildung variantenreich auf die Anforderungen pastoraler Professionalität. Dabei überwindet ihr Beitrag, der dezidiert die Lehrenden adressiert, eine unterkomplexe Gegenüberstellung von (universitärer) Theorie und (kirchlicher) Praxis, indem er drei Praxisebenen theologischer Ausbildung differenziert. Auf der ersten Ebene kommt die Universität in Wissenschaft und Lehre als ein Ort eigener Praxis in den Blick. Die Auseinandersetzung der Studierenden mit wissenschaftlicher Theologie wird als eine spezifische Form von Praxis bestimmt, die im Blick auf die Lehrinhalte, aber auch im Blick auf den Modus ihrer Aneignung zu reflektieren sei. Die zweite Ebene – noch im Studium – sei die punktuelle Wahrnehmung und Teilhabe an kirchlicher und religiöser Praxis. Die dritte Ebene – das Vikariat – wird mit Meyer-Blanck als „Bildung durch Praxis mit Wissenschaftsbezug“ bezeichnet. Wagner-Rau identifiziert zwei phasenspezifische Konflikte im Studium, denen sie im Blick auf die zukünftige Professionalität eine signifikante Bedeutung zuspricht. Zunächst sei vor allem die Anfangsphase des Studiums vom Konflikt zwischen subjektivem Glauben und wissenschaftlicher Kritik gekennzeichnet. Eine produktive Auseinandersetzung mit diesem Konflikt sei unerlässlich, um eine theologisch gebildete Sprach- und Pluralitätsfähigkeit zu entwickeln. Im Laufe des Studiums werde dann die Frage der Inte-

gration der unterschiedlichen theologischen Fachperspektiven zu einer zweiten Herausforderung. An dieser Herausforderung hätten nicht allein die Studierenden teil, sondern sie verweise auf ein Problem, das die Theologische Wissenschaft durch die akademisch erforderliche Spezialisierung ihrer Disziplinen mit sich selbst hat. Auch für die Lehrenden sei es notwendig, den Beitrag ihrer jeweiligen Fachdisziplin für das Ganze der Theologie im interdisziplinären Diskurs kontinuierlich zu reflektieren. Sonst bestehe in der Lehre das Risiko, nicht selten träges Wissen zu produzieren, das in die Perspektive künftiger Professionalität nicht zu integrieren ist.

Gabriele Metzner, Dozentin am Predigerseminar Wittenberg, reflektiert in ihrem Beitrag die Förderung von Bildungsprozessen pastoraler Identität durch das Vikariat und das Predigerseminar. Dazu erinnert sie zunächst an das mit der Gründung der Predigerseminare im 19. Jahrhundert verbundene Ziel einer Professionalisierung des Pfarrberufs durch Bildung. Am Ort des Predigerseminars gestalten sich die Bildungsprozesse wesentlich subjektorientiert. Dazu bedarf es eines Bildungsarrangements von Seiten des Predigerseminars, das die subjektiven Reflexions- und Aneignungsprozesse der Vikarinnen und Vikare fördert. Dazu gehören Differenzierungsangebote, Erprobungs- und Reflexionsräume, Feedbackprozesse und kollegiale Beratung. Als Lernfelder für die Bildung pastoraler Identität entfaltet Metzner erstens das Feld der Pastoraltheologie, zweitens die konstruktive Balance von Selbst- und Fremdwahrnehmung in ressourcenorientierten Ausbildungsgesprächen und drittens den Bereich individuellen und gemeinsamen geistlichen Lebens. Der Beitrag ist reich an konkreten Beispielen aus der Arbeit des Predigerseminars und lässt auch die Vikarinnen und Vikare immer wieder zu Wort kommen. Metzner nimmt schließlich Bezug auf die Unverfügbarkeit der Bildungsprozesse pastoraler Identität(en): Es geschieht immer noch mehr oder anderes als gedacht.

Der Beitrag von *Christian Bouillon*, Dozent für Praktische Theologie an der Theologischen Hochschule Ewersbach, bietet eine bildungstheoretische Reflexion der Förderung der Persönlichkeitsbildung durch die Studiengänge der Theologischen Hochschule Ewersbach. Er geht der Frage nach, wie sich die Berufsfeldorientierung der Studiengänge und die Zielsetzung, die Persönlichkeitsbildung der Studierenden zu fördern, vermitteln lassen. Dafür wird erstens die Begründung der Zielsetzung, die Persönlichkeitsbildung der Studierenden zu fördern, in eine funktionale und eine theologische Begründung unterschieden. In einem zweiten Schritt wird entfaltet, was unter Persönlichkeitsbildung verstanden wird. Persönlichkeit wird dafür im Anschluss an den Philosophen Nida-Rümelin nicht als innerer kognitiver Kern der Person konstruiert, sondern als sich in der praktizierten Lebensform des Individuums repräsentierendes Zusammenspiel aus kognitiven, emotiven und ästhetischen Fähigkeiten und Einstellungen. Der dritte Abschnitt des Beitrags beschreibt den Prozess der Persönlichkeitsbildung näher. Die Bildung von Persönlichkeit transzendiert den Einflussbereich der Studiengänge und ist als Selbstbildungs-

prozess der Studierenden zu verstehen, für den ein Studium lediglich günstige oder ungünstige Bedingungen schaffen kann. Es ist günstig, den Prozess der Persönlichkeitsbildung ins Bewusstsein zu heben. Als ein übergeordnetes Ziel der Persönlichkeitsbildung wird die kognitive und emotionale Vermittlung theologischer Fachkompetenz der Studierenden mit ihrer individuellen Glaubens- und Lebensgeschichte zu einem persönlichkeitspezifischen *credo* beschrieben. Diesem übergeordneten Ziel wird die Trias von Beziehungsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Ambiguitätstoleranz zugeordnet. Der Beitrag geht davon aus, dass das Theologiestudium diese Fähigkeiten implizit durch Wissenschaft fördert. Darüber hinaus werden auch Ausbildungselemente geboten, die als explizite Förderung der Persönlichkeitsbildung beschrieben werden. Diese haben keine diagnostische oder bewertende Funktion, sondern eine heuristische. Den Studierenden werden keine Persönlichkeitsbilder normativ vorgegeben, sie werden vielmehr zur Individualität und Selbstbildung aufgefordert. In einem abschließenden selbstkritischen Ausblick wird mehr Zeit für die Bildungsprozesse gefordert, die Kultur des Creditpointsystems kritisiert und ein Ausbau der Wahlrechte und der Möglichkeiten studentischer Beteiligung an der Organisation des Studiums gewünscht.

Unser Dank gilt Tanja Meth, der Hilfskraft am Lehrstuhl für Kirchengeschichte an der Theologischen Hochschule Ewersbach, für allerlei Hilfe bei der Erstellung des Manuskripts, für die akribische Herstellung des Drucksatzes und der Indices sowie Herrn Dr. Sebastian Weigert für die freundliche Aufnahme des Bandes in das Verlagsprogramm des Kohlhammer Verlags.

Ewersbach im November 2016

Christian Bouillon, Andreas Heiser und Markus Iff

Bildung und Person als Thema frühjüdischer Weisheitstexte

Eine Spurensuche

Jürgen van Oorschot

1. Zur Fragestellung

Frühjüdische Weisheitstexte auf einer Tagung zu Bildungsprozessen im Zusammenhang theologischer Ausbildung und pastoraler Identität ins Spiel zu bringen, das setzt auf allen Seiten den Mut zur Verfremdung und zum Übersetzen voraus. Schließlich liegen Welten zwischen den perserzeitlichen und frühhellenistischen Schriften und deren sukzessiver Integration in ein entstehendes jüdisches sowie dann christlich rezipiertes Schriftenkorpus und unseren gegenwärtigen Bildungs- und Ausbildungsdebatten. Wenn hier trotzdem eine Spurensuche nach Bildungs- und damit verbundenen Personenvorstellungen in diesen Texten unternommen wird, dann geschieht dies aus zwei Gründen: Zum einen gehören diese Textwelten zu den orientierenden Basistexten theologischer Ausbildung, wie sie im Raum des Protestantismus geschieht. Zum anderen beinhalten sie nach meiner Einsicht ein Potential anthropologischer und theologischer Erkenntnis und Erfahrung, das bereichernd und irritierend in heutige Debatten eingebracht werden kann.

In diesem Sinn gilt es zunächst knapp die Fragestellung zu klären und dann in einem überschaubaren Textbereich, nämlich Proverbien 2, exemplarisch unsere Spurensuche durchzuführen.

Wonach fragen wir, wenn wir nach Bildung und Person fragen!? Wenn der Alttestamentler in die entsprechenden Text- und Lebenswelten des alten Israel und frühen Judentums hineinfragt, dann steht bei der Bildung zweierlei im Zentrum: zum einen die τέχνη, die Fertigkeit also, das Wissen zum Umgang mit einem Gegenstand oder einer Aufgabe, die Geschicklichkeit. In dieser Weise wird etwa die Fähigkeit eines Handwerkers beim Bau des beweglichen Wüstenheiligtums im Exodusbuch, der sogenannten Stiftshütte, als weise im Sinn von geschickt qualifiziert². Zum anderen kennt die alttestamentliche Literatur Bildung in den unterschiedlichen Spielarten der Formung des Menschen³. Grundlegend stellen sie die Existenz des Menschen selbst als einen Bil-

¹ Zum Bildungsbegriff, seiner Geschichte und gegenwärtigen Nutzung verweist der Alttestamentler auf die entsprechenden Fachbeiträge in diesem Band. Gleiches gilt auch für die vielgestaltige Rede von der Person in Anwendung auf Mensch und Gott.

² Ex 28,3; 31,6 und 36,1.

³ Immer noch lesenswert Gerhard VON RAD, *Weisheit in Israel*, Neukirchen-Vluyn 1970. ³1985.

dungs-, sprich: Formungsprozess dar. Die Erschaffung des Menschen durch Gott selbst kann etwa in Genesis 2 bis ins Haptische hinein als ein Akt der Formgebung und Belebung des *adam* beschrieben werden.

„Zur Zeit, als JHWH, Gott, Erde und Himmel machte und es noch kein Gesträuch des Feldes gab auf der Erde und noch kein Feldkraut wuchs, da der HERR, Gott, es noch nicht hatte regnen lassen auf die Erde und noch kein Mensch da war, um den Erdboden zu bebauen, als noch ein Wasserschwall hervorbrach aus der Erde und den ganzen Erdboden tränkte, – da bildete (formte) JHWH, Gott, den Menschen aus Staub vom Erdboden und blies Lebensatem in seine Nase.“ (Gen 2,4b–7)

Anfänglich und das gesamte Leben begleitend formt JHWH seinen Menschen. Neben dieser im engeren Sinn theologischen Perspektive beherrschen zwei andere Aspekte die Textwelten: die soziale Prägung des Menschen durch Eltern, Großeltern, Geschwister sowie das direkte Lebensumfeld. Wir werden noch davon zu reden haben, dass Bildungsprozesse alttestamentlich nie ohne das relationale Umfeld zu denken sind. Und dieses Umfeld hat einen elementaren Einfluss auch auf das dritte, in den Schriften breit thematisierte Moment: die Formung als Selbst-Bildung des einzelnen Menschen.

2. Erfahrungsweisheit und theologisch-religiöses Wissen (Weisheit und Tora)

Nun bleibt eine solche Beschreibung noch recht allgemein und benennt an dieser Stelle schlicht die grundlegenden Perspektiven, unter denen die Bildungsfrage alttestamentlich in den Blick kommt. Worin bestehen nun die spezifischen Akzente alttestamentlich-frühjüdischer Weisheit, die diese in das Verständnis von sowie für den Umgang mit Bildung einbringen? Diese Frage wird hier nicht in einer flächigen Durchsicht gestellt werden, sondern exemplarisch an einem Kapitel des Sprüchebuches. Mit diesem Kapitel, Proverbien 2, haben wir eine Einheit aus einer Abfolge von Lehrreden in Proverbien 1–8 vor uns, die im Schnittbereich von Erfahrungsweisheit und theologischer Weisheit angesiedelt sind. Sie bemühen sich darum, die ursprünglich getrennten Welten von Tora und Weisheit, Gottes Gebot und Erfahrung des Menschen miteinander zu verbinden.

Wofür stehen diese Kürzel und in welche Zusammenhänge führen uns solche Versuche einer Synthese⁴? Die alttestamentliche und altorientalische Weisheit wird häufig abgekürzt als „Erfahrungsweisheit“ bezeichnet. Gemeint

⁴ Zur Übersicht im Blick auf Fragen der Entstehung und inhaltlichen Eigenart des Sprüchebuches (Prov.) und seiner Teile vgl. Markus WITTE, § 15 Das Sprüchebuch (Die Sprüche Salomos/Proverbien), in: Jan Christian GERTZ (Hg.), Grundinformation Altes Testament, UTB 2745, Göttingen ⁴2010, S. 445–458, und Ruth SCORALICK, Art. Sprüche Salomos, in: Das Wissenschaftliche Bibellexikon im Internet (www.wiblex.de) 2006 (letzter Zugriff am 13. Oktober 2016).

sind damit die schlichten Sachverhalte einer handelnden Orientierung im Alltag, bei der Erfahrung und Sachverstand als förderlich für das Leben des Einzelnen und der Gemeinschaft erlebbar sind. Wer entsprechend über handwerkliche, seelische oder intellektuelle Fähigkeiten verfügt, den nennt das Alte Testament einen weisen Mann (Koh 12,9–11) oder eine weise Frau (2 Sam 14,2; 20,16.22). Diese Art lebenspraktischer Erfahrungsweisheit findet sich in allen Kulturen des Vorderen Orients, und nicht allein dort. Fasst man Weisheit derart als eine ganz elementare Form der Lebensbemächtigung auf, so lässt sie sich nicht auf Berufs- oder Standesweisheit in den Kreisen von Hof und Tempel eingrenzen. Neben dieser Art professioneller Bildungs- und Kunstweisheit eines sich sukzessive etablierenden Königiums des ersten Jahrtausends v. Chr. wird es in Israel und Juda immer auch eine Sippen- oder Volksweisheit gegeben haben.

Diese Art des Wissens und der Weisheit ist zunächst und vor allem ein Handlungswissen. Es erwächst aus den praktischen Lebensvollzügen und vermittelt sich über ein Mit- und Nachtun. So lernt die eine von der anderen Generation die basalen kulturellen Fertigkeiten – sei es im Bereich der agrarisch strukturierten Familie oder im Bereich elementarer Schüler-Lehrer-Verhältnisse. Indiz für eine solche Ausrichtung der Bildung in der Levante ist es etwa, dass wir bis heute für die Königszeit sowie für Perserzeit und Hellenismus in Palästina kein Schulgebäude oder etwas Vergleichbares ausgegraben haben⁵. Schule und Bildung war ein Geschehen zwischen Personen und kein Gebäude. Kennzeichnend für ein derartiges Wissen ist, dass es nicht primär über den Weg ausformulierter Kenntnisse vermittelt wird. Im Handeln, Mittun und Nachahmen vollzieht sich die Weitergabe von Wissen, Kenntnis und Fertigkeit. Sekundär tritt die abstrakte Belehrung hinzu. Dieser Art entsprechend haben wir es in weiten Bereichen mit implizitem Wissen zu tun – der Fähigkeit also zur Wahrnehmung, zur Entscheidung und zum Handeln, bei der diese Fähigkeiten und Dispositionen größer sind als das explizierbare, theoretische Wissen zu diesen Vorgängen⁶.

In welcher Weise ordnet sich diese pragmatische Bildung nun einem Wissen um Gott und damit theologischer Bildung zu? Wie entwickelt sich das Verhältnis von Tora und Weisheit?

Weisheit, die sich aus der Erfahrung des Menschen nährt, versteht sich unter den gemeinorientalischen Denkvoraussetzungen nicht als eine profane oder gar gott-lose Erschließung von Welt und Leben. Die Einsicht in lebensfördernde soziale oder universale Ordnungen, der darauf basierende Rat und die Erwartung, dass Leben Einzelner und ganzer Gemeinschaften gelingt, wenn sie sich an der Weisheit orientieren – all dies kann Israel auch als Kon-

⁵ Zur Debatte um Schulen im Alten Testament und Alten Orient vgl. Jutta KRISPENZ, Art. Schule, in: Das Wissenschaftliche Bibellexikon im Internet (www.wiblex.de) 2007 (letzter Zugriff am 13. Oktober 2016).

⁶ Zu der neueren Diskussion um ein implizites Wissen vgl. Jens LOENHOFF (Hg.), Implizites Wissen. Epistemologische und handlungsorientierte Perspektiven, Weilerswist 2012.

sequenz der Gottesfurcht verstehen: „Die Jahwe-Furcht ist der Anfang der Erkenntnis; Weisheit und Zucht verachten die Dummen.“ (Prov 1,7)

Spätestens dieser Mottosatz, der mit Proverbien 9,10 die Mahn- und Lehreden in Proverbien 1–9 rahmt, führt jedoch in eine bis heute nicht verstummte Debatte, in der um die rechte Verhältnisbestimmung zwischen empirischer Weisheit und JHWH-Glauben gerungen wird. Steht dem geschichtlich orientierten JHWH-Glauben mit der Weisheit nicht zuletzt ein fremdes, altorientalisches Element gegenüber, das erst sukzessive vom Jahwismus durchdrungen werden muss? Und führt dieser Prozess am Ende nicht zu einer Krise der Weisheit, die theologisch das Scheitern einer erfahrungsorientierten Weltkenntnis und Lebensbemächtigung offenlegt? Mit dieser Debatte steht zugleich auch die sinnvolle Grundlegung von Bildungsprozessen auf dem Prüfstand. Zugespitzt resultiert aus dieser zuletzt genannten These von Horst Dietrich Preuß, das Inhalte von Bildung und Ausbildung eine offenbarungstheologische Grundlage benötigen, wollen sie valide sein. Für Preuß ist dies durch die Bücher Hiob und Kohelet ebenso erwiesen, wie die falsche Grundausrichtung einer auf Erfahrung basierenden Orientierung des Menschen⁷.

3. Proverbien 2 – eine Lehrrede verbindet Weisheit und Tora

Exakt diesem Spannungsverhältnis von erfahrungsbasierter Weisheit und (offenbarungs-) theologisch abgeleiteter Weisung (Tora) stellt sich Proverbien 2 und versucht eine neue Verhältnisbestimmung⁸. Die Lehrrede ist Teil der Großkomposition Proverbien 1–9, in der zehn Lehrreden und drei Weisheitsgedichte zu einem komplexen Entree für das Sprüchebuch zusammengestellt wurden. Das Kapitel selbst markiert eine bestimmte Phase dieser Wachstumsgeschichte. Darin reagieren weisheitliche Träger- und Verfasserkreise im vierten und dritten vorchristlichen Jahrhundert auf die Entstehung der Überlieferungskorpora von Pentateuch und vorderen wie hinteren Prophetenbüchern. Dahinter steht ein Prozess im frühen Judentum, in dem seit dem sechsten vorchristlichen Jahrhundert autoritative Schriften entstehen, die bis zum zweiten Jahrhundert n. Chr. in einem verbindlichen Kanon gesammelt werden und Anerkennung finden. In diesem komplexen Traditions- und Selektionsprozess wird zunächst die Tora als Israel von Gott erschlossene Weisung identifiziert, dann gelangen der Prophetenkanon und zuletzt die Schriften zu kanonischer

⁷ Horst Dietrich PREUß, Einführung in die alttestamentliche Weisheitsliteratur, Kohlhammer-Urban-Taschenbücher 383, Stuttgart 1987.

⁸ Breit und die Forschungslage weiterführend informiert Bernd U. SCHIPPER, Hermeneutik der Tora. Studien zur Traditionsgeschichte von Prov 2 und zur Komposition von Prov 1–9, BZAW 432, Berlin/Boston 2012. Dort finden sich auch ausführlichere Nachweise zu den folgenden Einordnungen.

Geltung⁹. Damit wachsen in einem Schriftenkorpus Traditionen und zugleich Bildungs- sowie Theologiekonzepte zusammen, die in Spannung zueinander stehen. Diese Spannung motiviert neue Zuordnungen und die Frage nach dem inneren Zusammenhang der Einzelelemente.

Besehen wir uns die neue Verbindung von Weisheit und Tora, die Proverbien 2 vornimmt.

„1 Mein Sohn, wenn du meine Worte annimmst und meine Gebote bei dir bewahrst, 2 indem du leihst der Weisheit dein Ohr, dein Herz der Einsicht zuneigst, 3 wenn du nach Verstand rufst, mit erhobener Stimme nach Einsicht, 4 wenn du sie wie Silber suchst und wie nach Schätzen nach ihr forschst, 5 dann verstehst du die Furcht JHWHs, und Erkenntnis Gottes findest du. 6 Denn JHWH gibt Weisheit, aus seinem Mund kommen Erkenntnis und Einsicht, 7 für die Rechtschaffenen hält er Gelingen bereit, ein Schild ist er denen, die untadelig ihren Weg gehen, 8 indem er die Pfade des Rechts schützt und den Weg seiner Getreuen bewacht er. 9 Dann verstehst du, was Gerechtigkeit ist und Recht, Geradheit und jede Bahn des Guten. 10 Denn die Weisheit wird in dein Herz einziehen, und das Wissen wird dir (naefaes) wohl tun. 11 Die Umsicht wird über dir wachen, die Einsicht wird dich beschützen. 12 Um dich zu bewahren vor dem Weg des Bösen, vor dem Mann, der Falsches redet, 13 vor denen, welche die geraden Pfade verlassen, um auf den Wegen der Finsternis zu gehen, 14 die sich freuen, Böses zu tun, welche die Verkehrtheit des Bösen bejubeln, 15 deren Pfade krumm sind und die auf ihren Bahnen in die Irre gehen. 16 Um dich zu bewahren vor der fremden Frau, vor der Fremden, die schmeichlerisch redet, 17 die den Freund ihrer Jugendzeit verlässt und den Bund ihres Gottes vergessen hat. 18 Ihr Haus sinkt hinab zum Tode, und zu den Schatten führen ihre Bahnen. 19 Alle, die zu ihr gehen, kehren nicht zurück und gelangen nicht wieder auf die Pfade des Lebens. 20 So du gehst auf dem Weg der Guten und bleibst auf den Pfaden der Gerechten. 21 Denn die Rechtschaffenen werden das Land bewohnen, und die Untadeligen werden darin bleiben. 22 Aber die Frevler werden aus dem Land getilgt, und die Treulosen werden aus ihm vertrieben.“

Das Kapitel lässt in der vorliegenden Fassung noch drei Stadien seiner Entstehung erkennen:

Eine Grundfassung in V. 1–11.20; eine erste Ergänzung verbunden mit der Antithetik von Gerechten und Frevlern in V. 12–15.21–22; und eine zweite Ergänzung verbunden mit dem Motiv der fremden Frau in V. 16–19. Inhaltlich verbindet der Text drei Ebenen und drei Protagonisten: die Lehre des Weisheitslehrers, das Hören und Suchen des Weisheitsschülers und das Handeln JHWHs. Will man diese Verbindung in einem ersten Gang für unsere Spurensuche auswerten, so wird man festhalten können:

Bildung ist nach Proverbien 2 nicht eine alleinige oder primär durch den Einzelnen zu leistende Aufgabe. Bildung ist mehr als Selbstbildung. Vielmehr ist sie als In- und Miteinander von Selbstbildung, sozialer und generativer Bildung sowie als transzendente, theologische Bildung zu verstehen.

⁹Zur Orientierung vgl. Philip R. DAVIES, *Scribes and Schools. The Canonization of the Hebrew Scriptures*, Library of Ancient Israel, Louisville, Kentucky 1998 und Wolfhart PAN-
NENBERG/Theodor SCHNEIDER (Hg.), *Verbindliches Zeugnis I: Kanon – Schrift – Tradition*, DiKi 7, Freiburg u.a. 1992.

3.1. Selbstbildung: Die verantwortliche Person in ihren Bezügen

Vom ersten Wort an durchziehen den Abschnitt Aufforderungen, die sich an den Weisheitsschüler richten. Traditionell wird er in Übernahme der familiären Redeform als „mein Sohn“ angesprochen. In einer einleitenden Reihe hält der Abschnitt Bedingungen fest, die für einen Bildungserfolg unabdingbar sind. Es wird in recht allgemein gehaltenen Sentenzen sozusagen ein Anforderungsprofil gezeichnet. Der Angesprochene erscheint dabei in einem Geflecht von Bezügen: Er ist als Selbst in unterschiedlichen Segmenten entfaltet, ansprechbar und diese Entfaltungen sind wiederum wechselseitig aufeinander bezogen. Das Selbst dieses Bildungsprozesses erscheint als Ohr, Herz, Stimme und vitales Selbst (*naefaes*). In unterschiedlichen Ausdrucksweisen wird dabei die Aktivität der Person im Herbeirufen von Verstand und Einsicht (V. 3) und die rezeptive Aneignung sowie das Verknüpfen der Bildungsmomente erwähnt, bei der das Ohr als Zugang zum Inneren des Menschen und das Herz als verknüpfender Verstand, Wille und Entscheidungskraft besonders genannt werden (V. 2). Das Selbst als Person existiert in dieser Entfaltung und Differenziertheit und wird dabei als Ganzes gedacht. Will man den in der Geschichte und Gegenwart immer wieder schillernden Personenbegriff verwenden, dann kann man diesen Sachverhalt auch mit Bernd Janowski als „konstellativen Personenbegriff(s)“¹⁰ bezeichnen: Der Mensch als körpergebundenes Kulturwesen existiert eingebunden in soziale Bezüge und Rollen.

Der Sachverhalt mag in dieser grundsätzlich und abstrakt formulierten Fassung anthropologisch kaum überraschend klingen. Für die Beschreibung eines Bildungsprozesses wird er wieder relevant, weil in dieser Weise die Entfaltung des Selbst und dessen unterschiedliche Dimensionen ernst genommen werden. Das Selbst tritt im Bildungsprozess in sehr unterschiedlichen Gestalten und Medien auf und erst die Wahrnehmung der Unterschiedlichkeit sowie deren Zusammenspiel macht verständlich, was Bildung ist. Dieses entfaltete und zugleich zusammenhängende Selbst wird in seine Verantwortung gerufen. Damit sind wir bei einem grundlegenden Moment alttestamentlicher Rede von Ausbildung und Bildung, und damit bei dem, was Weisheitstexte als Sippen- und Bildungsweisheit durchziehen: Ohne Eigenverantwortlichkeit für den und im Bildungsprozess funktioniert hier gar nichts. Bemerkenswert ist dabei, dass unser Kapitel die Eigenverantwortlichkeit für die Selbstbildung mit der Verantwortung für Recht und Gerechtigkeit verknüpft. Die Verse 9 und 10 halten dieses Moment direkt zusammen.

3.2. Soziale und generative Bildung

Schon die Anrede zu Beginn des Kapitels weist daraufhin, dass hier Bildung nicht ohne Sozialität und nicht ohne die Generationenfolge gedacht wird. Die Ansprache als „mein Sohn“ verbindet beide Momente. Aus dem Bereich der

¹⁰ So vorgeschlagen von Bernd JANOWSKI, *Anthropologie des Alten Testaments: Grundfragen – Kontexte – Themenfelder*, ThLZ 139, 2014, S. (235–254) 545.