

Bildung als geschöpfliche Menschwerdung. Hans G. Ulrichs Beitrag zu einer Ethik der Bildung¹

Hans G. Ulrich zum 70. Geburtstag

von
Marco Hofheinz

Abstract

Der Erlanger Theologe Hans G. Ulrich hat einen auch in bildungstheoretischer Hinsicht beachtenswerten Entwurf einer Ethik des geschöpflichen Lebens vorgelegt. Aus Anlass seines 70. Geburtstages wird im vorliegenden Aufsatz dieser Entwurf als Versuch gewürdigt, Bildung theologisch neu zu denken. Indem Ulrich auf seinen theologischen Erkundungsgängen der „Spur“ des biblischen Ethos nach-denkend folgt und sich so ins bildungstheoretische Denken einweisen lässt, versucht er, den Bildungsbegriff explorativ einer Re-Vision zu unterziehen und diesen „neu“ im Zentrum einer Ethik der Geschöpflichkeit zu platzieren.

1. Ethik der Bildung als Zentrum einer Ethik der Geschöpflichkeit

Mittlerweile hat es sich herumgesprochen, dass Bildung ein Thema der Ethik ist.² Dieses Thema betrifft nicht nur den engeren Zusammenhang von Bildung, Gerechtigkeit³ und Kompetenz⁴. Vielmehr wird man grundsätzlich festhalten können: „Bildung ist ein eminent ethisches Thema. Sie bearbeitet die Frage, wer wir sein bzw. werden sollen und zeigt damit, dass die Reflexion auf das Selbstverständnis des Menschen immer wertbefrachtet ist.“⁵ Treffend hält Wolfgang Lienemann fest: „Ethische Reflexion und Theoriebildung beziehen sich auf alle Grundlagenfragen der Lebensführung, auf bestimmte gesellschaftliche Bereiche sittlicher Verantwortlichkeit sowie auf *individuelle und soziale Bildungsprozesse*.“⁶

Zu den bislang wohl weitestgehend übersehenen Impulsen, die der Jubilar Hans G. Ulrich im Bereich der ethischen Theoriebildung gegeben hat, gehört sein Beitrag zu diesem Thema, also einer Ethik der Bildung. Dabei werden wir mit der Ethik der Bildung keineswegs an die Peripherie, sondern ins Zentrum der gesamten Ethik Hans Ulrichs geführt. Ulrich macht mit der Bildungsethik keine weitere bereichsethische⁷ Enklave auf, sondern versteht es, diese Thematik als die übergreifende pragmatische Dimension der Ethik zu entfalten. Ethik der Bildung erweist sich insofern „als Zentrum jeglicher Ethik“ (327), denn – so Ulrich nachdrücklich⁸ – Bildung beschreibt den Modus, wie Geschöpfe leben. Es kann daher überhaupt kein Zufall daran bestehen, dass der Bildungsbegriff mit dem Zentralmotiv der Ethik Ulrichs verknüpft ist: „Sich bilden lassen, heißt geschöpflich leben – geschöpflich leben heißt, sich bilden las-

¹ Kurzvortrag vom 11. November 2012 in Erlangen anlässlich des 70. Geburtstages von Hans G. Ulrich. Alle Seitenverweise im laufenden Text beziehen sich auf ULRICH, 2005.

² Vgl. z.B. AMMICHT QUINN 2003, 65–74; WINKLER 2009.

³ Vgl. etwa MEIREIS 2009.

⁴ Vgl. etwa MANDRY 2004, 165–180; DALLMANN 2009.

⁵ HAILER 2005, 6.

⁶ LIENEMANN 2008, 14. Kursivierung: M.H.

⁷ Vgl. WANNENWETSCH 2000, 99–135.

⁸ Vgl. den Hinweis ULRICHs 2005, 322, dass „sich als zentraler Gegenstand der theologischen Ethik eine bestimmte Form der *Bildung* ab[zeichnet].“

sen.“⁹ Oder mit Stanley Hauerwas, dem Weggefährten von Hans Ulrich, gesprochen: „Christians are people who have learned that belief in God requires that we learn to look upon ourselves as creatures rather than creators. This necessarily creates a division between ourselves and others who persist in the pretentious assumption that we can and should be morally autonomous.“¹⁰

Versucht man Ulrichs Beitrag in der Theoriegeschichte der Bildung zu verorten, so fällt auf, dass es auch ihm nicht darum geht, das Bildungsverständnis der Neuzeit zu prolongieren. Die vielzitierten humanistischen Bildungshelden unserer Tage, wie der Renaissancephilosoph Giovanni Pico della Mirandola oder der Preuße Wilhelm von Humboldt, sind nicht Ulrichs Helden. Im Gegenteil! Wenn Pico mit der Metapher vom Menschen als Bildhauer seiner selbst die Leitmetapher für das Bildungsverständnis der Neuzeit ausgibt¹¹, so weigert sich Ulrich die Renaissance dieser Renaissance zu propagieren. Er bewegt sich in einer anderen Logik¹², wie er wohl selbst sagen würde, einer anderen Grammatik¹³ als etwa Wilhelm von Humboldt, der dafür wirbt: Bildung ist Selbstbildung¹⁴ und zielt darauf, dass „jeder nur aus sich selbst und um seiner selbst willen sich entwickelt.“¹⁵

Ulrich zufolge ist Bildung im Entscheidenden nicht Selbst-Bildung des sich seiner selbst bewussten und sich selbst bestimmenden Subjektes. Ulrich betont vielmehr, dass es darum geht, *sich bilden zu lassen*: „Was immer Menschen sich aneignen und lernen, wie immer sie sich selbst bilden oder bilden lassen, es wird die Frage sein, inwiefern sie darin die Geschöpfe Gottes bleiben, inwiefern sie paradigmatisch diejenigen bleiben, die sich bilden lassen.“ (326f.) Es geht also um eine Bildung, in der Gott das Subjekt der Bildung ist und bleibt: Bildung meint Neuwerden und „[d]ieses Neuwerden ist Gottes schöpferisches Werk“ (321). Bildung fasst Ulrich in die Kategorie einer Versetzung in den *status creatonis*, „den Status derer [...], die als Geschöpfe zu leben erlernen“ (323). Die menschliche Existenzform besteht in diesem Werden – in diesem *fieri*, das Ulrich prononciert vom *facere* und vom *esse* unterscheidet. Bildung ist *vita passiva*. Es geht um *passio*, um pathische Existenz, um das Widerfahrnis, durch Gott gebildet zu werden und gerade so an jener in Gottes neuschöpferischem Wort wurzelnden und auf sie hinzielenden „Menschwerdung“ zu partizipieren, die Ulrichs Lehrer Ernst Wolf einst als Leitbegriff der Ethik ausgab.¹⁶ In der „Menschwerdung Gottes in Jesus Christus“ liegt auch – wie Wolfs Weggefährte Hans Joachim Iwand¹⁷ zu Recht betont – der theologische Schlüssel zur Bildung.

⁹ ULRICH 2003, 67. Dort kursiv.

¹⁰ HAUERWAS 1992, 43f.

¹¹ Vgl. SCHOBERTH 2006, 21f. Zu Pico vgl. vor allem: SCHULZE 1995, 77–83.

¹² Vgl. ULRICH 2003, 57.

¹³ Zur metaphorischen Tiefengrammatik von Bildung vgl. NIPKOW 2006, 28–32, der zwischen den vier Modellen a) „Bildung als ‚Formung‘ – das handwerklich-technologische und künstlerische Denkmodell“, b) „Bildung als ‚Entfaltung‘ – das wachstümlich-organologische Denkmodell“, c) „Bildung als ‚Selbstbildung‘ – das selbstreflexive emanzipatorische Denkmodell und d) „Bildung als ‚Veränderung durch Widerfahrnisse‘ – ein geschichtsdynamisch-sprachbezogenes Modell“ unterschieden hat.

¹⁴ SCHLEIERMACHER 2002, 51, befragt die Vertreter von Moral (Praxis): „[...] warum vergißt über alles Wirken nach außen und aufs Universum hin Eure Praxis am Ende eigentlich immer, den Menschen selbst zu bilden?“

¹⁵ Zit. nach FRAAS 2000, 76.

¹⁶ Vgl. WOLF 1965, 119–138.

¹⁷ Vgl. IWAND 1966a, 291: „Hier [in der Menschwerdung Gottes in Jesus Christus; M.H.] – und hier allein – liegt nun der eigentliche Ansatz, wenn wir so sagen dürfen, der Neu-ansatz für das Ver-

Das Pathos der Bildung umschreibt Ulrich bezeichnender Weise mit seinem biblischen Lieblingszitat aus Röm 12,2, das gewissermaßen als das „Passepartout“ seiner gesamten Ethik fungiert: Die Ethik der Bildung „setzt dort ein, wo die Veränderung der Existenzform geschieht durch das Neuwerden der Wahrnehmung, der Erkenntnis und des Denkens“ (327).

Wie geschieht dieses Bleiben, dieses auf dem Weg-Sein, auf dem Weg, den Gott kennt, wie Ulrich in Anlehnung an Ps 1,1.6 formuliert? Indem wir immer neu „mit dem Anfang anfangen“¹⁸ (so Karl Barth), indem wir immer neu in das Geschöpf-Sein eintreten, in die „Geschichte des Gebildet-Werdens“, denn genau darin hat Bildung „ihr permanentes Ziel“ – so Ulrich (327). Damit wird die Bildung freilich nicht einfach als „lebenslange Bildung“ auf Dauer gestellt: „Lebenslänglich“ – könnte ja statt Höchststrafe das Höchstmaß an Glück für ein selbstgenügsames *pro me*¹⁹ bedeuten (Stichwort: „deutsche Innerlichkeit“). Ein solcher „Hans im Glück“ möchte Ulrich nicht werden. Ihm geht es um etwas entschieden anderes: nämlich die *creatio continua*, ein unsere menschliche „Bildungskatastrophe“ (G. Picht) unterbrechendes Handeln Gottes. Dieses Handeln Gottes ist mehr als ein heuristisches Moment, das unsere eigenen Suchbewegungen stützt. Es unterbricht immer wieder die Ordnungsfiguren unserer Bildungsbemühungen und markiert wie strukturiert damit den Bildungsweg, den Ulrich kenntlich macht; und zwar als einen Weg der Entdeckungen, der Erprobungen, der Erkundungsgänge, kurz: der Explorationen, wie Ulrich sein methodisches Ansinnen verschlagwortet.²⁰

Er agiert mit Umsicht und gewinnt dabei einen Gegenstand der Ethik neu, der längst in der Mottenkiste der Theoriebildung verschwunden zu sein schien: Ich meine die Heiligung. Der „Stand der Heiligung“, so Ulrich, „[d]ies ist der Gegenstand einer theologischen Ethik, in der die ethische Besinnung nachvollzieht, wie Menschen sich als Geschöpfe entdecken, wie sie in diesem Stand leben und ihn erproben. ‚Heiligung‘ ist damit nichts anderes als der elementare Vorgang dieser immer neuen Entdeckung“ (128). Heiligung meint „das schöpferische Handeln Gottes zur Neuschöpfung des Menschen.“²¹ Diese Bestimmung macht Ulrichs Entwurf auch für einen reformierten Theologen wie mich so interessant. Denn Ulrich ist weit davon entfernt, ein synergistisch-perfektionistisches Heiligungskonzept zu entwerfen, zu dem etwa John Wesley eine Neigung verspürte.²² Bei Ulrich wird das sachlogische Miteinander von Rechtfertigung und Heiligung nicht in ein temporales Nacheinander, ein Zweistufenschema etwa von Indikativ und Imperativ transformiert, das eine Grund-Folge-Problematisierung generiert. Nein, „der ‚Imperativ‘ bringt die Heiligung mahnend in Erinnerung, er bringt in Erinnerung, was die Frucht des Geistes ist. Das ist Gegenstand ei-

hältnis von Christentum und Bildung, bzw. unsere christliche Verantwortung für die Bildungsaufgabe. Was diese Wandlung im ganzen auf sich hat, wie tief sie reicht und wie fruchtbar sie sich auswerten läßt, kann ich hier noch nicht sagen. Daß sie sehr weitreichend ist, möchte ich glauben. Wenn wir daran denken, daß Bildung das Bild meint, das ich von einer Sache oder einem Menschen habe, so werden wir leicht begreifen, dass es einen Unterschied ausmacht, ob das Bild des Menschen, nach dem unsere Bildung ausgerichtet ist, aus ihm selbst gewonnen wird oder – wie es hier ist – ihm eben dieses sein Bild von Gott her begegnet, er sich in seinem Bilde von Gott bejaht und angenommen sieht.“

¹⁸ BARTH 1985, 182.

¹⁹ Vgl. IWAND 1989, 274–280.

²⁰ ULRICH 2001, 61–76.

²¹ ULRICH 2000, 56.

²² Vgl. SCHÖNBERGER 2012.

ner theologischen Ethik, die in der Logik der Rede von der Rechtfertigung bleibt.“²³ Heiligung, so formuliert Ulrich wegweisend, „das meint das Bleiben im schöpferischen Handeln Gottes, das Bleiben in Gottes Rechtfertigung auf allen unseren Wegen, weil Gott in seinem Handeln uns immer neu auf seinen Weg zurückbringt.“²⁴ Bildung ist dementsprechend ein Topos der Heiligung.

2. Re-Vision der Bildung

Ulrich unterzieht den Bildungsbegriff einer Re-Vision. Und dies in mehrfacher Weise, nicht nur indem er sie als Topos der Heiligung bestimmt, sondern indem er des Weiteren eine Relokalisierung des Bildungsbegriffs in der Dreiständelehre²⁵ vornimmt und zudem eine gebotsethische Transformation des Bildungsbegriffs anbahnt. Ulrich entwirft dergestalt nichts Geringeres als eine „Topologie“ (337) der Bildung.

Ad 1 (Bildung und Dreiständelehre): Ich gehe zunächst auf die Relokalisierung des Bildungsbegriffs ein. Ulrich nimmt eine Mehrfachverortung vor:

a) Zum einen verortet er die Bildung in der Kirche: „In der Ecclesia geht es um die erneuerte Erfahrung geschöpflichen Lebens, also um die rechte Form der Bildung gegenüber jeglicher Manipulation“ (465). Ulrich hält fest: „[D]ie Kirche als die *gottesdienstliche* Gemeinde [ist] der Ort für die Menschwerdung, die ethisch als *Bildung* zu beschreiben ist.“ (317).²⁶ Wer die „*Bildungsaufgabe* der christlichen Gemeinde“ (324), die „gottesdienstliche[] Praxis [...] mit dem gemeinsamen Hören des Wortes, mit dem einstimmenden Bekennen (consensus), mit dem gemeinsam hörenden Gebet“ (324) so stark macht, der hat sich längst schon von jedem Bildungssolipsismus verabschiedet.

b) Zum anderen verordnet Ulrich die Bildung in der *oeconomia*, speziell: der Familie: „Es ist die Bedeutung der Familie als paradigmatischer Ort der Bildung“ (337).²⁷ Sofern der Ort der Familie in der evangelischen Sozialethik nun mehrfach bestimmt wird und infolgedessen auf alle Stände innerhalb der Ständelehre verteilt werden kann, gehört auch die Bildung in die verschiedenen Stände: Das heißt neben der *oeconomia* auch in die *ecclesia* als „Ort des Werdens“ (337) und die *politia* „als primärer Ort des Bürger-Seins“ (337).

Ad 2 (Bildung und Gebotsethik): Ulrich bemerkt: „Für den Vorgang der Bildung ist es entscheidend, *worin* er sich vollzieht, worauf sich jemand einlassen darf, um daran und darin sich bilden zu lassen, um darin zu erlernen, was es zu lernen gibt. Es ist jener *Vorgang der Menschwerdung*, in dem zu erlernen ist, was es heißt, Geschöpf zu sein“ (329). Der „Verlust der Bildung in den Bereichen des Lernens“ (114) hat

²³ ULRICH 2000, 56.

²⁴ ULRICH 2000, 57f.

²⁵ Vgl. ULRICH 2005, 329f.: „In diesen Ständen erscheinen Menschen als die Empfangenden und Werdenden: als Geschöpfe Gottes. In diesem Sinne allein sind diese Stände als Schöpfungsordnungen zu verstehen. In ihnen erscheint die neue Schöpfung. Sie widerspricht den Ordnungen, durch die sich Menschen ihrer Lebensweise zu bemächtigen suchen.“ Zur Dreiständelehre vgl. BAYER 1995, 116–146; JÄHNICHEN / FRIEDRICH 2000, 880f.

²⁶ Vgl. ULRICH 2005, 323: „Mit dieser Bildung – und zunächst durch kein anderes Kennzeichen – wird die gottesdienstliche Gemeinde zum Gegenstand christlicher Ethik.“

²⁷ ULRICH 2005, 337 weist in Anlehnung an Lévinas darauf hin: „Eine andere Topologie ergibt sich dann, wenn die Familie in ihrem spezifischen Zusammenleben als Ort der Sorge für den anderen unterschieden wird von der Familie auch als Ort einer Gerechtigkeit, die vorwegnimmt oder provoziert, was im politischen Gemeinwesen nur ansatzweise zustande kommt.“

nach Ulrich genau damit zu tun, dass nicht mehr gesagt werden kann, „woraufhin es möglich ist, sich bilden zu lassen“ (114). Dieses Woraufhin ist der Vorgang der Menschwerdung, das *fieri*, das geschöpfliche Leben in Freiheit mit Gott.

Ulrichs Verlustanzeige ist weniger als Gegenwartsanalyse bzw. als Zeit- und Sittengemälde zu verstehen als vielmehr eine theologische Problemanzeige. Das Problem besteht darin, dass „in den Vorgängen der Bildung, des Lernens und Lehrens (Kirche, Schule) das Hören und die Mitteilung“ (114) als geschöpfliche Lebensvorgänge permanent abhanden zu gehen drohen. Neuwerden aber kann nur „durch das Hören des Wortes“ (115) geschehen. Ulrich verweist für den Vorgang des Hörens als Vorgang der Bildung auf das Gebot Gottes.²⁸ Das Gebot Gottes ist das Wort Gottes, sofern es auf die geschöpfliche Gestalt der Freiheit der Kinder Gottes verweist. Das Gebot „umschreibt, was es heißt, Gottes Geschöpf zu sein und zu bleiben“ (318). Ps 1,2 weist ihm anhand des Motivs des *jägäh*, dem „Sinnen‘ oder ‚Murmeln‘“ (328) über der Tora, den Weg hin zu einer Gebotsethik, die nicht in eine allgemeine Pflichtenethik überführbar ist. Eine solche Gebotsethik versteht das Gebot mit Gerhard von Rad als „Lebensraum“²⁹, als „Gestalt der Freiheit“ (318). Das Gebot sagt die geschöpfliche Lebensgestalt an³⁰, die es einzuüben gilt: „Sie [die Gebote; M.H.] formulieren keine zwingenden moralischen Grundsätze, sondern kennzeichnen den Umriss der Existenzform des Geschöpfs, sein Ethos“ (321). Eine Ethik des Gebots hat als eine Ethik der Bildung zu zeigen, „wie Menschen in Gottes Geschichte hineingeholt und hineingeformt werden“ (321).

3. Leistungsfähigkeit des Ansatzes

Ulrich nimmt zahlreiche Abgrenzungen vor: gegenüber einer „Beschränkung der Bildung auf Anpassung“ (466), gegenüber einer „Formierung von Menschen durch Menschen“ (317f.), gegen eine „Bildung, die Menschen [...] bildsam für jede Art von Prägung sein lässt“ (318), und schließlich „gegen jedes Gesetz und jede Gesetzlichkeit, die eine reproduzierbare Form vorgibt oder auch eine solche gültige Form vorschreibt, in der dann gerade nicht das geschöpfliche Werden erscheint“ (320).

Resistent verhält sich Ulrichs Ansatz gegenüber jeglicher Leitvorgabe eines Menschenbildes – und sei es des vielbeschworenen christlich-abendländischen Menschenbildes – als Idealvorstellung dessen, was Menschen aus sich machen sollen. Solche Idealvorstellungen sind nach Ulrich gefährlich, stehen sie doch in verdächtiger Nähe zu Götzenbildern.³¹ Ulrich beruft sich demgegenüber auf das biblische Bilderverbot: „Bildung kann nicht auf ein Menschenbild hinauslaufen, das Menschen sich gegenüberstellen. Auch dieses fällt unter das Bilderverbot“ (325). Ulrich visiert demgegenüber das Woraufhin der Bildung in Gestalt der geschöpflichen Menschwerdung an, die in Gottes bildender *story* widerfährt: „Mit dieser Bildung geht es um das Woraufhin der Menschwerdung, die davor schützt, dass Menschen diesen oder

²⁸ Daneben kann ULRICH 2005, 329 auch allgemein auf die biblischen Geschichten und ihre Bedeutung für das ethische Lernen verweisen: „So kann sich Bildung auch mit biblischen Geschichten vollziehen, denen es nachzusinnen gilt und entsprechend sind sie in der Auslegungsgeschichte gelesen worden.“ Vgl. auch WANNENWETSCH 1997, 88.

²⁹ VON RAD 1992, 208: „Innerhalb des von den Geboten derart umsteckten Lebensraumes liegt ein weites Gebiet sittlichen Handelns, das durchaus unnormiert bleibt“. Vgl. HÜTTER 1993, 262.

³⁰ Vgl. ULRICH 2005, 322: „Die im Gebot vorgezeichnete Gestalt ist die verheißungsvolle Gestalt geschöpflichen Lebens.“

³¹ Vgl. SCHOBERTH 2006, 25.

jenen Bildungsidealen, Menschenbildern, Zwecken oder Zielen ausgesetzt werden. Der Gegenstand ‚Bildung‘ geht verloren, wenn die Frage nach der *Bestimmung* ausgeblendet wird, oder ausgeblendet werden muss, weil dazu nichts gesagt werden kann, was nicht in einem Menschenbild endet. Das Woraufhin der Bildung ist das kritische Jenseits der Menschenbilder, die Berufung zu Gottes Geschöpfen und Kindern“ (325).

Die Kritik an fixierten Menschenbildern ist freilich nur *eine* Pointe des Ulrich’schen Ansatzes zu einer Ethik der Bildung. Die Leistungsfähigkeit dieses bildungsethischen Ansatzes lässt sich nicht auf ihr Potential zur kritischen Analyse handlungsleitender Menschenbilder reduzieren. Dass deren Überprüfung und Entmächtigung notwendig ist, schärft Ulrich zwar ein, doch weiß er nur allzu genau, dass wir ohne Bilder – etwa in der Erziehung – nicht auskommen können. Die pädagogische Diskussion hat gezeigt, dass alles Handeln zumeist unbewusst Bilder enthält und auf diesen basiert.³² Der Zürcher Pädagoge Jürgen Oelkers hat das Dilemma einmal wie folgt formuliert: „Alle Bilder der Kindheit manipulieren die Erziehung, aber ohne Bilder kann man nicht erziehen.“³³ Auch Ulrichs Ansatz beseitigt dieses Dilemma von manipulativer Wirkung von Bildern einerseits und Unverzichtbarkeit und Notwendigkeit von Bildern andererseits nicht. Die Aporie eines Dilemmas besteht ja nun einmal darin, dass es sich nicht auflösen lässt. Ulrichs Ansatz macht aber nicht zuletzt im Blick auf das interdisziplinäre Gespräch mit Pädagogen wie Oelkers, die eine Ausrichtung der Pädagogik an Menschenbildern ablehnen³⁴, gesprächsfähiger. Und zwar nicht etwa durch einen um Anschlussfähigkeit bemühten vorausseilenden Gehorsam, der bestimmte anthropologische Prämissen aus der Pädagogik einfach adaptiert, sondern durch genuin theologische Begriffsarbeit, genauer: Sprachkritik³⁵. Genau diese leistet Ulrich, wenn er auf das Werden, das *fieri* des Menschen verweist und damit sozusagen das Menschenbild verflüssigt, es dynamisiert.

Wenn noch nicht erschienen ist, was wir einmal sein werden (1 Joh 3,2), wenn unser Leben noch verborgen ist mit Christus in Gott (Kol 3,3), wenn also „erst die in Christus eröffnete Zukunft ans Licht bringt, was der Mensch ist“³⁶, dann legitimiert dies einerseits die Kritik der Verfestigung von Menschenbildern als unzeitige Vorwegnahmen.³⁷ Dieses Kommen ist ein bilderkritisches, aber nicht bildungsfeindliches, vielmehr bildendes Kommen, das uns werden lässt (*fieri*). Freilich ist die in Christus eröffnete Zukunft nicht als *futurum*, sondern als *adventus*, als Kommen Gottes in Jesus Christus zu verstehen (vgl. 78) und in *diesem* Sinne als „Zukunft des Gekommenen“ (W. Kreck). Deshalb werden wir über alle Bilderkritik hinaus verwiesen auf die handlungsleitende „paradigmatisch[e] Geschichte des Jesus von Nazareth“ (327), der bereits erschienen ist. Diesen doppelten christologischen und eschatologischen

³² Vgl. SCHOBERTH 2006, 26.

³³ OELKERS 1997, 255.

³⁴ Vgl. OELKERS 2001, 134: „Mit ‚Menschenbildern‘ können allenfalls Generalisierungen ‚des‘ Menschen erfaßt werden, keine empirischen Personen, keine reale Gesellschaft und auch keine Bildungssysteme, aller pädagogischen Adressierung zum Trotz. ‚Menschenbilder‘ erlauben *Sichtweisen* und nehmen dadurch die Entscheidung ab, auch weil sie immer mit Autorität tradiert werden. Wenn also der Mensch Maß des Bildungswesens sein soll, dann nicht im Sinne generalisierter Menschenbilder, die außerstande sind, auf tatsächliche Erfahrungen zu reagieren.“

³⁵ Vgl. ULRICH 2003, 59.

³⁶ SCHOBERTH 2006, 25.

³⁷ Vgl. IWAND 1966b, 285: „Nein zu all jenen Bildungsversuchen und Bildungszielen, die vergessen, daß der Mensch eine eschatologische Existenz hat“.

Verweisungszusammenhang eröffnet Ulrichs Ansatz für das Bildungsverständnis und zwar vermittelt über die Anthropologie.

Sicherlich kann dieser Ansatz im Blick auf seine christologische Seite noch stärker expliziert werden.³⁸ Die Frage, inwiefern die Geschichte des Jesus von Nazareth handlungsleitend ist und als solche entdeckt werden kann, bedarf weiterer explorativer Bemühungen, insbesondere hinsichtlich der Frage, inwiefern die Geschichte Jesu von Nazareth bildend und zwar im Sinne von identitätsbildend wirkt. Die Frage nach dem Verhältnis von interner Identität („äußerer Mensch“) und externer Identität des „inneren Menschen“ in Christus³⁹, auf den sich etwa die Rede vom „verborgenen Leben“ und vom Leben mit Gott bezieht⁴⁰, steht hier im Blick auf ihre theologische Valenz für den Bildungsdiskurs zur Debatte. Hier bedarf es weiteren Nach-Denkens – hinter dem biblischen Zeugnis her. Ein Anfang ist gleichwohl gemacht und das ist das Entscheidende. Ulrichs Wiederentdeckung des biblischen Zeugnisses im Blick auf ein theologisch tragfähiges Bildungsverständnis hat dies ermöglicht.

Literatur

AMMICHT QUINN, REGINA (2003), Ethik als Thema der Bildung. Zur Frage der „Schlüsselkompetenzen“ in der aktuellen Bildungsdiskussion, in: HEIMBACH-STEINS, MARIANNE / KRUIP, GUIDO (Hg.), Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Eine sozialetische Sondierung, Bielefeld, 65–74.

BARTH, KARL (³1985), Einführung in die evangelische Theologie, Zürich.

BAYER, OSWALD (1995), Freiheit als Antwort. Zur theologischen Ethik, Tübingen.

DALLMANN, HANS-ULRICH (2009), Eine tugendethische Annäherung an Begriff und Pädagogik der Kompetenzen, in: Ethik und Gesellschaft 1/2009: Bildung, Gerechtigkeit und Kompetenz). URL: http://www.ethik-und-gesellschaft.de/texte/EuG-1-2009_Dallmann.pdf [Zugriff am 1.11.2012].

FRAAS, HANS-JÜRGEN (2000), Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive, Göttingen.

HAILER, MARTIN (2005), Materialien zum Selbstverständnis der evangelischen Theologie als universitärer Disziplin (Bayreuther Beiträge zur Religionsforschung Heft 10), Bayreuth.

HAUERWAS, STANLEY (1992), Against the Nations. War and Survival in a Liberal Society, Notre Dame.

³⁸ Vgl. HOFHEINZ 2012, 214–230.

³⁹ Zur Rede vom inneren und äußeren Menschen, die Luther in seiner „Freiheitsschrift“ (1520) geprägt hat, vgl. SAUTER 2011, 172f., 226, 304–307; ZUR MÜHLEN 1989, 143–151; WANNENWETSCH 2003, 126f.

⁴⁰ Vgl. SAUTER 2011, 150.

- HOFHEINZ, MARCO (2012), „Ach, bild mich ganz nach Dir“. Zur bildungstheoretischen und urteilspraktischen Relevanz der Gottebenbildlichkeit Jesu Christi für eine narrative Ethik, in: SCHOBERTH, INGRID (Hg.), Urteilen lernen – Grundlegung und Kontexte ethischer Urteilsbildung, Göttingen, 214–230.
- HÜTTER, REINHARD (1993), Evangelische Ethik als kirchliches Zeugnis. Interpretationen zu Schlüsselfragen theologischer Ethik in der Gegenwart (Evangelium und Ethik 1), Neukirchen-Vluyn.
- IWAND, HANS JOACHIM (1966a), Die christliche Verantwortung für die Bildung, in: ders., Vorträge und Aufsätze. Nachgelassene Werke Bd. 2, hrsg. v. SCHELLONG, DIETER / STECK, KARL GERHARD, München, 286–304.
- IWAND, HANS JOACHIM (1966b), Evangelium und Bildung, in: ders., Vorträge und Aufsätze. Nachgelassene Werke Bd. 2, hrsg. v. SCHELLONG, DIETER / STECK, KARL GERHARD, München, 272–285.
- IWAND, HANS JOACHIM (1989), Wider den Mißbrauch des „pro me“ als methodisches Prinzip in der Theologie, in: SAUTER, GERHARD (Hg.), Rechtfertigung als Grundbegriff evangelischer Theologie (Theologische Bücherei 78), München, 274–280.
- JÄHNICHEN, TRAUGOTT / FRIEDRICH, Norbert (2000), Geschichte der sozialen Ideen im deutschen Protestantismus, in: GREBING, HELGA (Hg.), Geschichte der sozialen Ideen in Deutschland. Sozialismus – Katholische Soziallehre – Protestantische Sozialethik, Essen, 867–1103.
- LIENEMANN, WOLFGANG (2008), Grundinformation Theologische Ethik (UTB 3138), Göttingen.
- MANDRY, CHRISTOF (2004), Ausbildung ethischer Kompetenz oder Moralerziehung? Unterschiedliche Erwartungen an das Ethisch-Philosophische Grundlagenstudium (EPG) in der baden-württembergischen Lehrer(innen)bildung, in: LOB-HÜDEPOHL, ANDREAS (Hg.), Ethik im Konflikt der Überzeugungen (Studien zur theologischen Ethik 105), Freiburg i.Ue. / Freiburg i.Br. 2004, 165–180.
- MEIREIS, TORSTEN (2009), Befähigungsgerechtigkeit und Bildung, in: Ethik und Gesellschaft 1/2009: Bildung, Gerechtigkeit und Kompetenz. URL: http://www.ethik-und-gesellschaft.de/texte/EuG-1-2009_Meireis.pdf [Zugriff am 1.11.2012].
- NIPKOW, KARL ERNST (2006), Diakonische Bildung und biblische Mitte: Zur Tiefengrammatik der Bildungsmetaphorik, in: ADAM, GOTTFRIED / HANISCH, HELMUT / SCHMIDT, HEINZ / ZITT, RENATE (Hg.), Unterwegs zu einer Kultur des Helfens. Handbuch des diakonisch-sozialen Lernens, Stuttgart, 15–32.
- OELKERS, JÜRGEN (²1997), Kinder sind anders, in: HARTH-PETER, WALTRAUD (Hg.), „Kinder sind anders“. Maria Montessoris Bild vom Kinde auf dem Prüfstand, Würzburg, 243–258.
- OELKERS, JÜRGEN (2001), Der Mensch als Maß des Bildungswesens?, in: HERMS, EILERT (Hg.), Menschenbild und Menschenwürde (Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie 17), 118–137.
- RAD, GERHARD VON (¹⁰1992), Theologie des Alten Testaments. Die Theologie der geschichtlichen Überlieferungen Israels, München.
- SAUTER, GERHARD (2011), Das verborgene Leben. Eine theologische Anthropologie, Gütersloh.

- SCHLEIERMACHER, FRIEDRICH (⁸2002), Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, hg. v. OTTO, RUDOLF, Göttingen.
- SCHOBERTH, WOLFGANG (2006), Einführung in die Anthropologie, Darmstadt.
- SCHÖNBERGER, DENNIS (2012): Gemeinschaft mit Christus. Eine Untersuchung der Heiligungskonzeptionen Johannes Calvins, John Wesleys und Karl Barths, unveröffentlichte Dissertation Universität Siegen (WiSe 2012/13).
- SCHULZE, MANFRED (1995), Der Streit um den Menschen in Humanismus und Reformation. Pico della Mirandola – Erasmus von Rotterdam – Martin Luther. Ein Essay, in: HEIMBUCHER, MARTIN / LENZ, JOACHIM (Hg.), Hilfreiches Erbe? Zur Relevanz reformatorischer Theologie. FS Hans Scholl, Bovenden, 76–96.
- ULRICH, HANS G. (2000), Rechtfertigung und Ethik, Rechtfertigung und Ethik, BThZ 17 (2000), 48–64.
- ULRICH, HANS G. (2001), Fides quaerens intellectum. Überlegungen zu einer explorativen Theologie, in: GRIMMER, KARL F. (Hg.), Theologie im Plural. Fundamentaltheologie – Hermeneutik – Kirche – Ökumene – Ethik. FS Joachim Track, Frankfurt a.M., 61–76.
- ULRICH, HANS G. (2003), Bildung woraufhin – Bildung woran? Theologische Anmerkungen zur Bildung in der Kompetenzgesellschaft, hg. v. Gymnasialpädagogische Materialstelle der Ev.-Luth. Kirche in Bayern (Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien. Aktuelle Information Bd. 38), Erlangen, 57–74.
- ULRICH, HANS G. (2005), Wie Geschöpfe leben. Konturen evangelischer Ethik (Ethik im Theologischen Diskurs 2), Münster.
- WANNENWETSCH, BERND (1997): Gottesdienst als Lebensform – Ethik für Christenbürger, Stuttgart u.a.
- WANNENWETSCH, BERND (2000), Wovon handelt die „Materiale Ethik“? Oder: Warum die Ethik der elementaren Lebensformen theologisch unauflösbar ist, in: FRITZSCHE, ANDREAS / KWIRAN, MANFRED (Hg.), Kirche(n) und Gesellschaft; Ökumenische Sozialethik, München, 99–135.
- WANNENWETSCH, BERND (2003), Luther's Moral Theology, in: MCKIM, DONALD K. (Hg.), The Cambridge Companion to Martin Luther, Cambridge, 120–135.
- WINKLER, KATJA (2009), Sozialethische Reflexionen zur moralischen Bildung, in: Ethik und Gesellschaft 1/2009: Bildung, Gerechtigkeit und Kompetenz, URL: http://www.ethik-und-gesellschaft.de/texte/EuG-1-2009_Winkler.pdf [Zugriff am 1.11.2012]
- WOLF, ERNST (1965), Menschwerdung des Menschen? Zum Thema Humanismus und Christentum, in: DERS., Peregrinatio II. Studien zur reformatorischen Theologie, zum Kirchenrecht und zur Sozialethik, München, 119–138.
- ZUR MÜHLEN, KARL-HEINZ (1989), Innerer und äußerer Mensch. Eine theologische Grundunterscheidung bei Martin Luther, in: Glaube und Lernen 4 (1989), 143–151.

Dr. Marco Hofheinz, Professor für Systematische Theologie (Schwerpunkt Ethik) an der Leibniz Universität Hannover.