

Tugendethik im christlich-islamischen Religionsunterricht

Auf dem Weg zu einer interreligiösen ethischen Bildung

Die Autoren

Mag. DDr. Christian Feichtinger, MA MA, Universitätsassistent am Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Universität Graz.

Christian Feichtinger, Mag. DDr., MA MA
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78 B/II
A-8010 Graz
christian.feichtinger@uni-graz.at



MMag. Dr. Şenol Yağdı MA MSc, Mitarbeiter im Projekt „Integration durch interreligiöse Bildung“ an der Universität Graz und islamischer Religionslehrer am BG Geblergasse Wien.

Senol Yagdi, MMag. Dr. MA MSc
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78 B/II
A-8010 Graz
senol.yagdi@uni-graz.at



Tugendethik im christlich-islamischen Religionsunterricht

Auf dem Weg zu einer interreligiösen ethischen Bildung

Abstract

Tugendethik und tugendethisches Lernen genießen in der gegenwärtigen deutschsprachigen Religionspädagogik wenig Aufmerksamkeit. Jedoch gibt es hier Potenziale für den christlich-islamischen Dialog: Antike Tugendlehren spielen in der christlichen wie auch in der islamischen Tradition eine wichtige Rolle; sie sind daher eine mögliche gemeinsame Grundlage ethischer Bildung, die aus den jeweiligen religiösen Traditionen selbst ableitbar und zugleich offen für säkulare Ethiken ist. Mit diesem Beitrag greifen wir aktuelle pädagogische Debatten über eine zeitgemäße tugendethische Bildung auf und möchten prüfen, ob Tugendethik und tugendethisches Lernen einen neuen und genuinen Beitrag zum christlich-islamischen Dialog und zum interreligiösen Lernen leisten können.

Schlagworte

Tugendethik – interreligiöser Dialog – ethische Bildung – kooperativer Religionsunterricht

Virtue ethics in Christian-Islamic RE

Towards an inter-religious ethical education

Abstract

Virtue ethics and enjoys little attention in contemporary religious education in German-speaking countries. This is despite its potentials for the Christian-Islamic dialogue: Ancient virtue ethics play an important role in both the Christian and Islamic traditions; they are therefore a possible common basis for ethical education, which can be derived from the respective religious traditions themselves and is also open to secular ethics. With this contribution we take up current pedagogical debates on a contemporary virtue-ethical education and would like to examine whether virtue ethics and virtue-ethical learning can make a new and genuine contribution to the Christian-Islamic dialogue and to inter-religious learning.

Keywords

virtue ethics – inter-religious dialogue – moral education – cooperative religious education

Tugendethik und tugendethisches Lernen genießen in der gegenwärtigen deutschsprachigen Religionspädagogik wenig Aufmerksamkeit. Dies scheint uns aus zwei Gründen ein Defizit zu sein: Erstens erleben moderne tugendethische Ansätze in jüngerer Zeit eine bemerkenswerte Renaissance, vor allem im anglo-amerikanischen Raum.¹ Eine kritische Verfolgung und Rezeption dieser Entwicklung kann auch für Fragen der ethischen Bildung im Kontext religiöser Bildungsprozesse fruchtbar sein. Zweitens liegen in der tugendethischen Bildung ungehobene Potenziale für den christlich-islamischen Dialog: Antike Tugendlehren spielen bis heute in der christlichen wie auch in der islamischen Tradition eine wichtige Rolle; sie sind daher eine mögliche gemeinsame Grundlage ethischer Bildung, die aus den jeweiligen religiösen Traditionen selbst ableitbar und zugleich offen für säkulare ethische Konzepte ist. Mit diesem Beitrag greifen wir aktuelle pädagogische Debatten über eine zeitgemäße tugendethische Bildung auf und bringen diese mit der katholischen und islamischen Religionspädagogik ins Gespräch.

Wir möchten prüfen, ob Tugendethik und tugendethisches Lernen einen neuen und genuinen Beitrag zum interreligiösen Lernen in der Schule² und in der Folge zum christlich-islamischen Dialog leisten können. Wir sind dabei der Ansicht, dass diese Bereiche nicht scharf voneinander abgegrenzt werden können. Wenn interreligiöser Dialog nicht nur zwischen ExpertInnen und speziell Interessierten, sondern auch breitenwirksam stattfinden soll, kann dies nur durch die Schule geschehen; entweder zwischen SchülerInnen untereinander oder durch Lehrausgänge und Einladungen arrangiert. Und wenn mit dem Begriff ‚Dialog‘ auch bestimmte Kriterien verbunden sind, die ihn qualitativ von ‚Begegnung‘ oder ‚Gespräch‘ unterscheiden,³ so benötigt Dialog zwischen beteiligten SchülerInnen meist Begleitung im Kontext eines interreligiös-dialogischen Lernens. Das hier zugrunde gelegte Verständnis des interreligiösen Lernens bezieht sich auf ein gemeinsames Team-Teaching von katholischen und islamischen Religionslehrkräften. Das Konzept dieses Beitrags setzt einen konfessionellen Religionsunterricht voraus, in dem katholische und muslimische SchülerInnen partiell gemeinsam in der Klasse von zwei Lehrkräften unterrichtet werden.

1 Für eine Übersicht vgl. CARR, David: Virtue Ethics and Education, in: SNOW, Nancy E.: The Oxford Handbook of Virtue, Oxford / New York: University Press 2018, 640–659.

2 Interreligiös Lernen ist heute im Kontext der weltanschaulich pluralen Gesellschaften ein wichtiger religionspädagogischer Untersuchungsgegenstand zahlreicher AutorInnen. Für eine Überblicksdarstellung siehe: MEYER, Karlo / TAUTZ, Monika: Interreligiöses Lernen, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100068/> [abgerufen am 15.01.2020].

3 Vgl. BECHMANN, Ulrike: Interreligiöser Dialog und Religionswissenschaft. Zwischen Analyse und Engagement, in: STAUSBERG, Michael (Hg.): Religionswissenschaft, Berlin: de Gruyter 2012, 449–462.

1. Aktuelle Bedeutung der Tugendethik in der ethischen Bildung

Der Begriff ‚Tugend‘ ist mit Jean-Pierre Wils zu definieren als „Charakterdisposition eines moralisch Handelnden, aufgrund derer er in der Lage ist, die seinen moralischen Überzeugungen entsprechenden Handlungen motiviert (freiwillig), angemessen und durchhaltend auszuführen“⁴. Tugenden sind erlernte habituelle Voraussetzungen des richtigen Handelns und damit eine Art verinnerlichtes ethisches Orientierungswissen. Eine tugendhafte Person gilt als in der Lage, situationsangemessen richtig zu entscheiden und zu handeln. Tugenden haben speziell das ethische Denken der Antike geprägt; bekannt sind hier vor allem die Grundtugenden Platons: Gerechtigkeit, Tapferkeit, Mäßigung und Klugheit, später ‚Kardinaltugenden‘ genannt.⁵ Aristoteles hat in seiner *Nikomachischen Ethik* eine elaborierte Tugendethik vorgelegt, in der er Tugenden als festen, seelischen Habitus (*hexis*) beschreibt, bezogen sowohl auf den Intellekt als auch auf den moralischen Charakter.⁶ Tugenden sind damit stärker an die konkrete Person rückgebunden als formale, abstrakte Ethiken und auf diese Weise handlungsnormativ offener; zugleich sind Tugenden aber verbindlicher und normativer als individuelle ‚Werte‘.⁷

Tugenden sind bei Aristoteles notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen für ein gelingendes Leben, für das Erreichen der Eudämonie; es bedarf dafür stets auch äußerer Güter.⁸ Deshalb darf eine zeitgemäße Tugendethik nie nur auf den individuellen Charakter abzielen, sondern muss auch die äußeren Bedingungen eines gelingenden Lebens bedenken und einfordern. Auch in der Philosophie der Stoa spielen Tugenden eine zentrale Rolle zur Erreichung des Zieles der Gleichmut (*apatheia*), was vor allem für das Christentum prägend war.

Tugendethische Bildung befasst sich also mit der Lehre und Einübung von Tugenden, die als notwendig für ein gelingendes Leben angesehen werden. Eine wesentliche Frage dabei ist, ob solche Voraussetzungen und Tugenden objektivierbar oder rein subjektiv sind. Damit stellen sich zugleich auch Fragen nach einer menschlichen Natur sowie einer Sinnbestimmung des Menschen (*telos*).⁹

4 WILS, Jean-Pierre: Art. Tugend, in: DÜWELL, Marcus / HÜBENTHAL, Christoph / WERNER, Micha H. (Hg.): Handbuch Ethik, Stuttgart: Metzler 2006, 534–538, 534.

5 Vgl. PLATON: Der Staat (*Politeia*). Übers. u. hrsg. von Karl Vretska, Stuttgart: Reclam 1991, 436a–441c.

6 Vgl. ARISTOTELES: *Nikomachische Ethik*. Mit einer Einführung und begleitenden Texten, Frankfurt: Fischer 2016.

7 Vgl. LINDNER, Konstantin: Wertebildung im Religionsunterricht. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven, Paderborn: Schöningh 2017 (= *Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft* 21), 144.

8 Vgl. ARISTOTELES 2016 [Anm. 7], 20.

9 Mehr dazu in Kapitel 3.

Nach ihrer Dominanz in der Antike und ihrer Renaissance in der mittelalterlichen Aristoteles-Rezeption, sowohl im Christentum wie auch im Islam, wird Tugendethik vor allem seit den 1980er-Jahren wieder verstärkt diskutiert. Auch im internationalen Diskurs zur ethischen Bildung ist das Thema Tugendethik und in der Folge tugendethische Bildung wieder aktuell, meist eng verbunden mit dem Prinzip der *character education*. Dafür gibt es mehrere Gründe:

- Etablierte formale ethische Ansätze (speziell die Ethiken Kants und des Utilitarismus) werden als zu abstrakt und von der persönlichen Lebensführung entkoppelt erlebt, weshalb sie eine personen- und lebenszentrierte Ethik als Ergänzung benötigen.¹⁰
- In einer zunehmend pluralen Gesellschaft besteht das Bedürfnis nach gemeinsamen moralischen Bezugspunkten und Ziviltugenden; diskutiert werden hier die universelle Bedeutung von Kardinaltugenden und charakterlicher Integrität als mögliche Mittler zwischen unterschiedlichen, kulturell und religiös geprägten Moralvorstellungen.¹¹
- Die Positive Psychologie hat die Frage nach dem gelingenden Leben und dem Beitrag von Schule und Bildung dazu neu aufgeworfen. Tugenden spielen für die Positive Psychologie eine zentrale Rolle; auf diese Weise wird ethische Bildung verstanden als Beitrag zum individuellen *flourishing* („Aufblühen“) von Jugendlichen, ein Begriff, der an das antike Modell der Eudämonie angelehnt ist.¹²
- Die Unterrichtsforschung hat die zentrale Bedeutung der Lehrperson für gelingende Lernprozesse neu hervorgehoben,¹³ damit stellt sich in der Professionsforschung und der Ausbildung von PädagogInnen die Frage nach einem

10 Vgl. WEBER, Verena: Tugendethik und Kommunitarismus. Individualität – Universalisierung – Moralische Dilemmata, Würzburg: Königshausen & Neumann 2002 (= Epistemata 327), 29.

11 Vgl. NUNNER-WINKLER, Gertrud / MEYER-NIKELE, Marion / WOHLRAB, Doris: Integration durch Moral. Moralische Motivation und Ziviltugenden Jugendlicher, Wiesbaden: VS 2006; KATAYAMA, Katsushige: Is the Virtue Approach to Moral Education Viable in a Plural Society?, in: Journal of Philosophy of Education 37/2 (2003) 325–338; MAYER, Verena: Tugend aus negativer Freiheit. Eine universelle Begründungsstruktur für moralische Normen, in: ERNST, Gerhard (Hg.): Moralischer Relativismus, Paderborn: Mentis 2009 (= ethica 17), 213–230.

12 Vgl. PETERSON, Christopher / SELIGMAN, Martin E.: Character Strengths and Virtues. A Handbook and Classification, Oxford / New York: OUP 2004, hier werden als zentrale Tugenden genannt: Weisheit, Tapferkeit, Menschlichkeit, Gerechtigkeit, Mäßigung, Transzendenz. Zur pädagogischen Reflexion vgl. WALKER, David I. / ROBERTS, Michael P. / KRISTJÁNSSON, Kristján: Towards a New Era of Character Education in Theory and in Practice, in: Educational Review 67/1 (2015) 79–96. Unter Flourishing wird in der Psychologie, angelehnt an den antiken Begriff der Eudämonie, ein als gelingend und sinnvoll erlebtes Leben bezeichnet. Im Unterschied zu Eudämonie oder anderen Begriffen versteht sich Flourishing nicht als ein zu erreichender Zustand, sondern als lebenslanger Prozess, vgl. KEYES, Corey L.: The Mental Health Continuum. From Languishing to Flourishing in Life, Journal of Health and Social Research 43 (2002) 207–222.

13 Vor allem in HATTIE, John: Lernen sichtbar machen, Baltmannsweiler: Schneider 2013, 129–153.

Berufsethos und dessen Beziehung zu Charakter, Habitus und persönlichen Tugenden der Lehrperson.¹⁴

- Die Moralpsychologie und mit ihr auch die ethische Bildung befinden sich nach dem Ende der Dominanz des Ansatzes von Lawrence Kohlberg in einem Prozess zunehmender Fragmentierung;¹⁵ hier werden verschiedene Ansätze neu entwickelt oder es entstehen in einem *Neo-Kohlbergianism* Hybridformen, in denen auch Tugendethik ihren Platz findet.¹⁶
- Schließlich kann auch das gegenwärtige Paradigma der Kompetenzorientierung genannt werden, da die Begriffe der Kompetenz und der Tugend einige konzeptuelle Ähnlichkeiten aufweisen.¹⁷

Zugleich wird tugendethische Bildung im deutschsprachigen ethischen Bildungsdiskurs kaum rezipiert und spielt auch „in der Religionspädagogik [...] eine untergeordnete Rolle“¹⁸. Sie wird als antiquiert wahrgenommen, als Variante einer indoktrinierenden affektiven Übertragung einer vorgegebenen Moral. Mit den gesellschaftlichen Aufbrüchen der 1960er-Jahre hat sich die Pädagogik größtenteils von traditionellen Tugendlehren distanziert, die als scheinheilig, unzeitgemäß, einschränkend und konservativ wahrgenommen wurden; mit dem Ansatz Kohlbergs stand zudem eine plausible Alternative der ethischen Bildung zur Verfügung.¹⁹ Die tugendethische Habitualisierung wurde dagegen „als schleichende Anpassung an die bestehende Moral denunziert“²⁰. Auch die missbräuchliche Verwendung von Tugendethik mit Fokus auf sog. ‚bürgerlichen Sekundärtugenden‘ (Ordentlichkeit, Pünktlichkeit, Gehorsam, Schamhaftigkeit ...), hat das Ihre dazu beigetragen: Hier ging es nicht mehr um das gelingende Leben des Einzelnen, sondern um die Durchsetzung sozialer Normen.²¹ Aus pädagogischer Sicht

14 Vgl. KRISTJÁNSSON, Kristján: *Aristotelian Character Education*, London: Routledge 2015, 129–143.

15 Vgl. dazu KRISTJÁNSSON, Kristján: *Moral Education Today. Ascendancy and Fragmentation*, in: *Journal of Moral Education* 46/4 (2017) 339–346; auch: GRAHAM, Jesse / HAIDT, Jonathan / RIMM-KAUFMAN, Sara E.: *Ideology and Intuition in Moral Education*, in: *European Journal of Development Science* 2/3 (2008) 269–286. Zur gegenwärtigen Rezeption Kohlbergs vgl. KELLER, Monika: *Moralentwicklung und moralische Sozialisation*, in: HORSTER, Detlef / OELKERS, Jürgen: *Pädagogik und Ethik*, Wiesbaden: VS 2005, 149–172.

16 Zum Beispiel in REST, James R. u.a.: *A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research*, in: *Journal of Moral Education* 29/4 (2000) 381–385, hier wird etwa Kohlbergs Kantianismus aufgegeben und Tugendethik erscheint als eine mögliche Entwicklungsform der Kohlberg-Stufen 5 und 6.

17 Vgl. DALLMANN, Hans-Ulrich: *Eine tugendethische Annäherung an den Begriff der Kompetenzen*, in: *Ethik und Gesellschaft* 1 (2009), in: http://www.ethik-und-gesellschaft.de/texte/EuG-1-2009_Dallmann.pdf [abgerufen am 02.05.2015].

18 SCHAMBECK, Mirjam: *Art. Tugend. IV. Praktisch-theologisch*, in: *LThK*³ 10, 300–301, 300.

19 Vgl. PFEIFER, Volker: *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*, Stuttgart: Kohlhammer²2009, 340–341; WIATER, Werner: *Ethik unterrichten. Einführung in die Fachdidaktik*, Stuttgart: Kohlhammer 2011, 38.

20 Vgl. WILS 2006 [Anm. 5], 536.

21 Tugenden fördern Autoritarismus, wenn sie nicht als individuelle Vortrefflichkeit, sondern als soziale Norm betrachtet werden. Auch das arabische Wort für Tugend, *al-faḍīla*, bedeutet so viel wie ‚Auszeichnung‘ oder ‚Vorzug‘. Tugenden können nie Normen sein, nach denen Menschen beurteilt oder abgewertet werden.

stellt sich zudem bis heute die Frage, ob Tugendethik überhaupt im Kontext der Schule lehr- und lernbar ist und wie diese Lernprozesse empirisch nachvollzogen werden können.²²

2. Potenziale der Tugendethik im christlich-islamischen Dialog

Wir plädieren aus religionspädagogischer Sicht für eine neue, zeitgemäße, auf aktuelle Diskurse aufbauende Reflexion und Rezeption tugendethischer Bildung. Zum einen kann diese nicht mehr mit ihren überkommenen Vorläufern der 1950er-Jahre und davor identifiziert werden, zum anderen ergeben sich durch deren gemeinsame Rezeptionsgeschichte in Christentum und Islam interessante Anknüpfungspunkte für den christlich-islamischen Dialog und das interreligiöse Lernen. Monika Tautz hat 2007 von einem „Ethos-Dialog“ zwischen Christentum und Islam gesprochen, da der interreligiöse Dialog auch „die Frage nach dem dahinter stehenden Ethos, nach dem das eigene Denken und Handeln prägende Welt- und Menschenbild“²³ stellen müsse. Das Thema Tugenden und Tugendethik kommt in ihren Überlegungen jedoch nicht vor, obwohl beide Religionen hier eine gemeinsame Geschichte und Tradition aufweisen. Diese Zusammenhänge sollen hier in gebotener Kürze dargestellt werden.

2.1 Christliche Rezeption und Reflexion der Tugendethik

Das hellenistische Judentum kannte und rezipierte die vier Kardinaltugenden, sie werden in späten Schriften wie dem Buch der Weisheit oder dem 4. Makkabäerbuch erwähnt.²⁴ Das Neue Testament, speziell bei Paulus, ist sichtbar von antiken Tugendlehren geprägt, vor allem von der zu dieser Zeit populären Philosophie der Stoa: Der Einfluss der Stoa auf das frühe Christentum ist unbestreitbar, lediglich das Ausmaß wird diskutiert.²⁵ Zwar finden sich die Kardinaltugenden nicht im NT, dafür aber insgesamt dreizehn Tugend- und Lasterkataloge, die Leit-

²² Zu berechtigten und unberechtigten Kritikpunkten an tugendethischer Bildung vgl. KRISTJÁNSSON, Kristján: Ten Myths about Character, Virtue and Virtue Education – Plus Three Well-Founded Misgivings, in: *British Journal of Educational Studies* 61/3 (2013) 269–287.

²³ TAUTZ, Monika: *Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Mensch und Ethos im Islam und Christentum*, Stuttgart: Kohlhammer 2007 (= *Praktische Theologie heute* 90), 281, 282.

²⁴ „Wenn jemand Gerechtigkeit liebt, in ihren Mühen findet er die Tugenden. Denn sie lehrt Maß und Klugheit, Gerechtigkeit und Tapferkeit. Nützlicheres als diese gibt es nicht im Leben der Menschen.“ (Weish 8,7, EÜ)
Das Buch der Weisheit ist in der katholischen und orthodoxen Kirche Teil des alttestamentlichen Kanons, während es in der Evangelischen Kirche als apokryph gilt. Das 4. Buch der Makkabäer ist in der orthodoxen Tradition sehr oft dem Alten Testament angehängt.

²⁵ Vgl. THORSTEINSSON, Runar M.: *Roman Christianity and Roman Stoicism: A Comparative Study of Ancient Morality*, Oxford / New York: University Press 2010.

linien für das Zusammenleben in der christlichen Gemeinde darstellen.²⁶ Im Fokus steht dabei jedoch das Zusammenleben in der Gemeinde, nicht das individuelle gelingende Leben; die Tugenden scheinen zum Teil mehr einem Rückzug von der Welt zu dienen als ihrer Bewältigung: Es geht um Niedrigkeit, Weltflucht, Gnade. Gleichzeitig lässt das NT jedoch Raum für Tugendethik, insofern sie keine exakten normativen Handlungsvorschriften macht; ebenso kann auch Jesus nicht als Tugendlehrer betrachtet werden, wenngleich seine Verkündigung damit durchaus Berührungspunkte aufweist.²⁷ Bemerkenswert ist die Erwähnung von Glaube, Hoffnung und Liebe im 1. Korintherbrief, welche später als ‚göttliche‘, ‚christliche‘ oder ‚theologische‘ Tugenden den klassischen Kardinaltugenden beigelegt werden.

Stoische Autoren des ersten Jahrhunderts, wie Epiktet oder Seneca, blieben wichtige Einflüsse auf das christliche Denken und Leben; Tugenden wurden hier primär als Gegengewicht zu menschlichen Lastern angesehen. Die mittelalterliche Aristoteles-Rezeption hat dann Tugendethik neu akzentuiert, speziell bei Thomas von Aquin (1225-1274), der sich neben Aristoteles auch auf die Tugendlehre des Augustinus stützt. Martin Luther (1483-1546) hingegen wandte sich eindeutig gegen die aristotelische Tugendethik, zumindest in ihrer scholastischen Rezeption, wenngleich diese ablehnende Haltung heute differenzierter betrachtet wird.²⁸ In der Folge wurde Tugendethik in der evangelischen Tradition nur eingeschränkt rezipiert, mit einer kurzen Hochphase im 19. Jahrhundert bei Friedrich Schleiermacher. In jüngerer Zeit hat sich im deutschsprachigen Raum Konrad Stock als tugendethische Ausnahme etabliert, während sich durch die tugendethische Renaissance im englischsprachigen Raum dort auch eine intensivere theologische Auseinandersetzung ergab, mit Stanley Hauerwas als prominentestem Vertreter. Im Katholizismus erfuhr Tugendethik in der Neuzeit ebenso einen Bedeutungsverlust, dort zugunsten von naturrechtlichen und legalistischen Ansätzen. Im 20. Jahrhundert entstanden jedoch neue tugendethische Ansätze als Korrektiv und Befreiung vom überkommenen moralischen Ideal der bloßen Gebotserfüllung (Bernhard Häring, Eberhard Schockenhoff, Josef Pieper).²⁹

²⁶ Vgl. HORN, Friedrich W.: Tugenden und Christusbestimmtheit. Zur Tugendethik im Neuen Testament, in: NASSERY, Idris / SCHMIDT, Jochen (Hg.): *Moralische Vortrefflichkeit in der pluralen Gesellschaft. Tugendethik aus philosophischer, christlicher und muslimischer Perspektive*, Paderborn: Schöningh 2016 (= Beiträge zur komparativen Theologie 25), 17–30, 21–22.

²⁷ Vgl. EBD., 19–28.

²⁸ Besonders problematisch für Luther waren der Individualismus sowie der Leistungscharakter der Tugendethik, die er als Widerspruch zu seiner Gnadenlehre sah. Luther sprach lieber von ‚charakterlichen Dispositionen des christlichen Lebens‘, vgl. dazu DIETER, Theodor: *Martin Luther und die Tugendethik des Aristoteles*, in: NASSERY, Idris / SCHMIDT, Jochen (Hg.): *Moralische Vortrefflichkeit in der pluralen Gesellschaft. Tugendethik aus philosophischer, christlicher und muslimischer Perspektive*, Paderborn: Schöningh 2016 (= Beiträge zur komparativen Theologie 25), 31–53; ASHEIM, Ivar: *Lutherische Tugendethik?*, in: *Neue Zeitschrift für Systematische Theologie* 40/3 (1998) 239–260. Allgemeiner vgl. STOCK, Konrad: *Grundlegung einer protestantischen Tugendlehre*, Gütersloh: Verlagshaus 1995.

²⁹ Vgl. PORTER, Jean: *Art. Tugenden*, in: *TRE XXXIV*, Berlin / New York: de Gruyter 2002, 184–197, 189–194.

Insgesamt ist damit ein gewisser theologischer Vorbehalt gegen eine allzu optimistische Sichtweise auf tugendethische Potenziale für den christlich-islamischen Dialog geboten, da Geschichte und Diskurs in der katholischen und evangelischen Tradition unterschiedlich verliefen. Ein tugendethischer Diskurs wird sich daher möglicherweise leichter zwischen Katholizismus und Islam ergeben. Der Katechismus als offizielle Lehre der katholischen Kirche bringt die einzelnen Kardinaltugenden und die göttlichen (theologischen) Tugenden ausführlich und sehr positiv zur Sprache (KKK 1803–1813), die Kardinaltugenden werden dort bezeichnet als „Angelpunkte des sittlichen Lebens“ (KKK 1805).

Trotz dieser aktualisierten Diskussion über Tugenden in der katholischen, z.T. auch evangelischen, Theologie lässt sich tugendethisches Lernen in der gegenwärtigen deutschsprachigen Religionspädagogik nicht ausmachen. Hans-Georg Ziebertz beschreibt tugendethisches Lernen als „affektive Variante der Wertübertragung“ und weist es anschließend kritisch zurück, da bei Wertübertragung stets auf Konformität zu herrschenden Auffassungen abgezielt würde und Wertpluralität zu kurz komme.³⁰ Positiver kommen Tugenden im jüngsten Entwurf zur Wertebildung von Konstantin Lindner zur Sprache: Auch er konstatiert deren mangelnde Rezeption in der Religionspädagogik, sieht sie aber als wichtiges Korrektiv zu einem bloßen Einhalten von Geboten und würdigt ihre enge Verbindung mit dem Subjekt und dessen Denken, Fühlen und Erleben sowie ihre handlungsorientierte Ausrichtung. Dennoch legt er sein ethisches Bildungskonzept explizit als Wertebildung an, da eine praktisch orientierte, in den Alltag hineinwirkende Tugendethik für ihn eine Überforderung von Schule und Unterricht bedeutet. Lindner würdigt die Tugendethik als positiven Ansatz, sieht diese aber als nicht geeignet für ethische Bildungsprozesse in Schulen bzw. speziell im Religionsunterricht. Zudem bemerkt er auch deren geringe ökumenische Tragfähigkeit, bedingt durch die geringe Rezeption in der evangelischen Theologie.³¹

Die engsten religionspädagogischen Annäherungen an tugendethisches Lernen, allerdings nicht explizit als solches ausgewiesen, finden sich gegenwärtig im Compassion-Projekt von Lothar Kuld³² sowie beim Lernen am Modell (*local*

30 Vgl. ZIEBERTZ, Hans-Georg: Ethisches Lernen, in: HILGER, Georg / LEIMGRUBER, Stephan / ZIEBERTZ, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München: Kösel 2012, 434–452, 443–444.

31 Vgl. LINDNER 2017 [Anm. 8], 141–144. Bei der Tugendethik tritt damit der religionspädagogisch interessante Fall ein, dass hier zwischen katholischer und islamischer Tradition historisch mehr Berührungspunkte existieren als innerchristlich.

32 Mitleidenschaft (*compassion*) wird hier als ‚Haltung‘ bezeichnet, in ihrer expliziten Übungs- und Handlungsorientierung könnte sie auch Tugend definiert werden, vgl. KULD, Lothar / GÖNNHEIMER, Stefan: Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart: Kohlhammer 2000.

heroes) von Hans Mendl.³³ Beide Ansätze könnten konstitutiv für eine neue, interreligiöse tugendethische Bildung sein.

2.2 Islamische Rezeption und Reflexion der Tugendethik

Fragen der Ethik und im Speziellen die Lehre von den Tugenden spielen in der islamischen Tradition ebenso eine wichtige Rolle wie im Christentum.³⁴ Bereits bei Ibn Sīnā (980-1037) und Ibn Ruschd (1126-1198), die beide einen wesentlichen Einfluss auf die abendländische Philosophie und Medizin hatten, werden Antworten darauf in enger Verbindung zu den heiligen Büchern und zu Platon und Aristoteles entwickelt. Wichtigen islamischen Autoren des Mittelalters wie al-Ghazālī (1055-1111) und al-Fārābī (872-950) geht es ebenso wie den christlichen um die Einsicht in universale ethische Werte und deren lebendige Verwirklichung durch die Bildung des Charakters, wobei Philosophie und Offenbarung miteinander eine Einheit bilden sollen. Zu berücksichtigen ist dabei jedoch, dass die primäre Quelle moralischer Normen stets der Koran bleibt. Erst daran schließen die Versuche an, religiöse Haltung und philosophische Einsicht zu vermitteln. Insbesondere Miskawih³⁵ (932-1030) steht für diesen Versuch.

Al-Fārābī setzte sich intensiv mit Platon und Aristoteles auseinander und greift dabei auch auf antike Tugendlehren zurück. Er betont die Bedeutung der *dianoetischen* Tugenden (Verstandestugenden) gegenüber den *ethischen* Tugenden, weil vor allem erstere „zur Erkenntnis und damit zur Glückseligkeit führen können“³⁶. Für die ethischen Tugenden gilt das von Aristoteles übernommene Prinzip der Mitte, d.h. das Streben danach, Extreme zu vermeiden und einen Ausgleich zwischen den Affekten, Emotionen etc. zu erreichen. Deutlich ist auch bei al-Fārābī, dass das menschliche Streben nach Glück dem göttlichen Schöpfungsplan untergeordnet werden muss.

Besonders einflussreich hinsichtlich seiner ethischen Überlegungen war Miskawih. Durch ihn hält die antike Ethik Einzug in die arabisch-muslimische Welt; er

33 Vgl. MENDEL, Hans: Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biographien, Stuttgart: Kohlhammer 2015 (= Religionspädagogik innovativ 8). Die Orientierung an Vorbildern gehört zu den traditionellen Lernwegen der Tugendethik; interessant ist Mendls Beschreibung der pädagogischen Kritik am Vorbild-Lernen in den 1960- und 1970er-Jahren, die analog zur gleichzeitigen Kritik am tugendethischen Lernen geschieht, vgl. EBD., 19–21.

34 Zu den Unterschieden und Analogien zwischen dem Islam und dem Christentum hinsichtlich der Ethik und der Tugendethik im Speziellen – vgl. HOCK, Klaus / KHORCHIDE, Mouhanad / TAKIM, Abdullah: Verantwortlich leben: Moral und Ethik, in: HEINE, Susanne et al.: Christen und Muslime im Gespräch. Eine Verständigung über Kernthemen der Theologie, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2016, 223–246.

35 Zur Genese und Entwicklung des islamischen Moraldenkens siehe TEKIN, Ishak: Der Ansatz der Tahdīb al-aḥlāq im Kontext der theoretischen Grundlagen der islamischen Moralerziehung, in: SARIKAYA, Yaşar / AYĞÜN, Adem: Islamische Religionspädagogik, Münster: Waxmann 2016, 83–106.

36 FERRARI, Cleophea: Antike Tugendethik in der mittelalterlichen Philosophie der islamischen Welt, in: KIESEL, Dagmar / FERRARI, Cleophea: Tugend, Frankfurt am Main: Klostermann 2016, 115.

verbindet in seinem Ansatz die Lehren des Aristoteles mit den platonischen Kardinaltugenden zu einem Gesamtkonzept.³⁷ Darüber hinaus entwickelt er einen umfassend ausgestalteten Katalog aller Tugenden, an deren Spitze die Gerechtigkeit steht. Wiederum ist es die Religion, die „mit ihren Regeln [...] die gottgegebenen Bedingungen des Glücks“³⁸ allererst hervorbringt. Deshalb seien, so Miskawaih, die Tugenden und ein glückseliges Leben nur innerhalb einer religiösen Gemeinschaft zu verwirklichen. Der Weg zur Tugend sei für den Menschen beinahe unmöglich zu beschreiten, weshalb es „also nur in der Verbindung von Ratio und Offenbarung [...] möglich [ist], das rechte Maß und damit die moralische Vollkommenheit zu erreichen“³⁹.

Deutlich ist an dieser Stelle bereits, dass im Islam die *Vervollkommnung* des Menschen ein wesentliches Ziel darstellt und ebenso von entscheidender Bedeutung ist für den Versuch, Vernunft und Glaube miteinander zu verbinden. Doch wie könnte Moralerziehung im Rahmen dieser Tradition konzipiert werden?

Als aktuelles Beispiel ist Ishak Tekin⁴⁰ zu nennen. Mit *Vervollkommnung*, arabisch: *tahqīb al-aḥlāq*, bezeichnet er das Ziel der islamischen Moralerziehung. Er greift dabei auf die bereits kurz dargestellte Traditionslinie zurück. Wiederum war es Miskawaih, der in seinem gleichnamigen Werk *Tahqīb al-aḥlāq* den Grundstein für eine ausgearbeitete Theorie des vollkommenen Menschen bereits im 10. Jahrhundert gelegt hat. Miskawaih unterscheidet hinsichtlich des Erwerbs einer moralischen Haltung bzw. der damit korrespondierenden Charaktereigenschaften zwischen solchen, die von Geburt an vorhanden sind, und solchen, die erst im Lauf des Lebens durch Erziehung oder Gewohnheit erworben werden. Im Fall der letzteren wäre zu diskutieren, wie die gewünschten Eigenschaften an die nachfolgende Generation weitergegeben werden können (siehe unten).

In Tekins Interpretation bezieht sich das Konzept der *Vervollkommnung* im Wesentlichen auf die Reinigung der Seele von negativen Strebungen und auf die Höherentwicklung menschlicher Fähigkeiten in theoretischer und praktischer Perspektive. Beide Aspekte lassen sich auch in der griechischen Antike nachweisen. Die dabei angestrebten *Tugenden* können wie bei Aristoteles in charakterliche und intellektuelle unterschieden werden.

37 Vgl. EBD. 2016, 118–119.

38 EBD., 120.

39 EBD., 121.

40 Vgl. TEKIN, Ishak: Der Ansatz der Tahqīb al-aḥlāq im Kontext der theoretischen Grundlagen der islamischen Moralerziehung, in: SARIKAYA, Yaşar / AYGÜN, Adem (Hg.): Islamische Religionspädagogik, Münster: Waxmann 2016, 83–106.

Zur praktischen Konkretisierung der islamischen Morallehre haben die klassischen Gelehrten festgelegt, welche Eigenschaften jene Taten/Handlungen des Menschen aufweisen müssen, um zum Gegenstand der Moralerziehung werden zu können: „Sie müssen bewusst entstehen, dauerhaft sein und sich zu einer automatischen Reaktion entwickelt (habitualisiert) haben.“⁴¹ Auf dieser Grundlage sind insbesondere von al-Fārābī und Miskawaih unterschiedliche Tugendkataloge entwickelt worden, die auf den klassischen Kardinaltugenden (arabisch: *al-faḍīla*) aufbauen: der Weisheit, der Gerechtigkeit, der Sittsamkeit und des Mutes.⁴²

Im Anschluss daran soll nun nochmals die bereits oben formulierte Frage nach der Lehrbarkeit von Tugenden aufgegriffen werden. Gemäß der hier dargestellten Tradition zielt die islamische Moralerziehung – vermittelt der Entfaltung von menschlichen Tugenden – auf eine Erziehung der zugrundeliegenden seelischen Kräfte, d.h. dass der Mensch in die Lage versetzt werden soll, seine Bedürfnisse, Wünsche und Neigungen auf eine Weise zu lenken, die es ihm erlaubt, ein tugendhaftes Leben zu führen. Hierbei steht der Versuch der islamischen Moralerziehung im Mittelpunkt, „das Unter Kontrolle bringen emotionaler Neigungen durch Vervollkommnung der Denkfähigkeit der Individuen“⁴³ zu fördern. Diese Überlegungen von Ishak Tekin bleiben jedoch sowohl hinsichtlich der konkreten Umsetzung im islamischen Religionsunterricht als auch bezüglich der Verbindung zu aktuellen pädagogischen bzw. didaktischen Konzepten abstrakt. Die angedeuteten Verbindungen zum sozialen Lernen, zum *self-directed learning* oder zu einer fertigkeitsszentrierten Erziehung⁴⁴ werden nicht weiter präzisiert und es werden auch keine Argumente dafür vorgelegt, wie eine begründete religionspädagogische Praxis für den islamischen Religionsunterricht auf der Grundlage der religiösen Tradition einerseits und auf der aktuellen Forschung andererseits errichtet werden könnte.

Die Geschichte zeigt, wie differenziert im Islam tugendethische Entwürfe diskutiert und konzipiert wurden, deren Relevanz für die gegenwärtigen Debatten jedenfalls von Interesse sein können. Um an ethische Diskurse der Gegenwart anschlussfähig zu sein, ist es jedoch nötig, eine primär historisch-rekonstruktive Perspektive zu überwinden und den Konnex zur Gegenwart herzustellen. Darin liegt auch bspw. die Schwäche des Ansatzes von Idris Nassery, der in seinem

41 EBD., 92.

42 Vgl. EBD., 94–95.

43 EBD., 99–100.

44 Vgl. EBD., 101–104.

Aufsatz⁴⁵ die Theorie von al-Ghazālī historisch detailliert rekonstruiert, jedoch bei dessen Synthese von philosophischer Tugendethik und islamischer Gotteserkenntnis stehen bleibt, ohne die Anschlussfähigkeit für die Gegenwart zu reflektieren.

Einen möglichen Ansatzpunkt bietet in diesem Zusammenhang Mouhanad Khorchide.⁴⁶ In seinen Überlegungen legt er eine gegenwartsbezogene und theologisch begründete Interpretation der religiösen Quellen vor, die es erlaubt, die islamische Ethik in Beziehung zur Lebenswelt der MuslimInnen in Europa zu setzen. Die Wurzel der Ethik liege gemäß dem Koran in der Selbsterkenntnis des Menschen. Alle Menschen sind dazu aufgefordert, sich zu befragen und sich auf den Weg zur Vervollkommnung zu begeben. Deshalb sei es auch wichtig, die moralische Normenlehre von der Rechtslehre zu unterscheiden, denn während sich die Moral an das Herz des Menschen wendet, bezieht sich das Recht auf die Gesellschaft und die Suche nach Gerechtigkeit. Die dritte menschliche Dimension stellt schließlich die Vernunft dar, die sowohl zur Philosophie als auch zur Religion gehört. In der Moral sind ihrerseits die Tugenden beheimatet, die – um sich entfalten zu können – auf ein geläutertes Herz angewiesen sind. Insofern gehe es nicht primär um Normen und Tugendkataloge, sondern darum, den Menschen für Gott zu öffnen und ihm dabei zu helfen, ein tugendhaftes Leben zu führen. Daran kann mit den Methoden der modernen interreligiösen Didaktik angeknüpft werden, indem individuelle und soziale Tugenden in der Begegnung mit anderen entwickelt und gefördert werden. Schließlich bleibt Folgendes ein wichtiges Ziel auch des islamischen Religionsunterrichts: „Es ist die Idee, dass Glaube und Vernunft eine Verbindung eingehen können, die ethisches Handeln möglich macht und dabei gottgewollt und orthodox ist.“⁴⁷

Dennoch werden Tugenden in aktuellen islamischen Lehrbüchern (bspw. Islamstunde für die Sekundarstufe I) bis dato nicht dezidiert angesprochen. Allerdings wird unter dem Schlagwort ‚Miteinander leben‘ Bezug auf verschie-

45 NASSERY, Idris: Tugenden und Laster. Ein ghazālischer Ansatz, in: NASSERY, Idris / SCHMIDT, Jochen: Moralische Vortrefflichkeit in der pluralen Gesellschaft. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2016, 91–111.

46 KHORCHIDE, Mouhanad: Scharia. Der missverstandene Gott. Der Weg zu einer modernen islamischen Ethik, Freiburg: Herder 2016.

47 FERRARI 2016 [Anm. 34], 124.

dene Charaktereigenschaften genommen, die traditionell als Tugenden gelten.⁴⁸ Darüber hinaus werden implizit Bezüge zum interreligiösen Lernen hergestellt, wenn etwa auf die unterschiedlichen Gottesvorstellungen in den monotheistischen Religionen hingewiesen wird. Allerdings existiert in den Schulbüchern weder ein explizites Tugendkonzept noch eines des interreligiösen Lernens – eine tugendethische Analyse dieser Schulbücher, auch im Vergleich zu christlichen Schulbüchern, wäre wünschenswert, ist hier aber nicht leistbar.

Um das tugendethische Potential, das im Islam vorhanden ist, für den islamischen Religionsunterricht nutzbar zu machen, scheint es deshalb geboten, die in der Tradition ausgearbeiteten Konzepte kritisch auf die Gegenwart zu beziehen und sie in ihrer Bedeutung für ein interreligiöses Lernen zu entfalten.

3. Tugendethisches Lernen im christlich-islamischen Dialog – Potenziale und Grenzen

Tugendethik bietet einen gemeinsamen ethischen Referenzpunkt im christlich-islamischen Dialog. Hier kann der Religionsunterricht und gerade der interreligiöse Unterricht ansetzen, indem er aufzuzeigen versucht, inwiefern beide religiösen Traditionen eine gemeinsame moralische Basis aufweisen. Dies kann durch die Tugendlehren der beiden Religionen vollzogen werden, indem die jeweiligen Lehren auf die heutige gesellschaftliche Situation übertragen und dadurch der tatsächlichen Lebenswelt der SchülerInnen angepasst werden. Dies entspricht der Definition von Tugenden, die eben kein abstraktes Moralsystem darstellen, sondern vom Individuum verinnerlicht werden in der Form einer Charakterdisposition. Tugendethik tritt dabei nicht in Konkurrenz zu anderen ethischen Systemen, sondern ergänzt diese um die Frage der Person und der Innerlichkeit. Tugendethische Bildung heute verzichtet auf ihre zu Recht kritisierte Verbindung zu Macht und Konformität; im Gegenteil kann sie nun alternative Haltungen zu gängigen gesellschaftlichen Problemen einbringen,⁴⁹ Gerechtigkeit gegen Ungerechtigkeit setzen, Maßhalten gegen Verschwendung und Konsumismus, Klugheit gegen Kritiklosigkeit, Mut gegen gesellschaftliches Schweigen. Der interreligiöse Unter-

⁴⁸ Beispielhaft kann auf folgende Themen in den Schulbüchern der islamischen Religion verwiesen werden: In *Islamstunde 5* wird die Frage des friedlichen Zusammenlebens mit jener nach einem guten Charakter verbunden. Negative und positive Eigenschaften eines Charakters werden kontrastiert. Vgl. SHAKIR, Amena (Hg.): *Islamstunde 5*. In *Freundschaft leben*, Wien: Oldenburg 2015. *Islamstunde 6* behandelt das Thema der Gerechtigkeit im Islam. Vgl. SHAKIR, Amena (Hg.): *Islamstunde 6*. *Die Schöpfung bewahren*, Wien: Oldenburg 2016. *Islamstunde 7* greift die positiven Charaktereigenschaften der Geduld und der Selbstbeherrschung auf. Vgl. SHAKIR, Amena (Hg.): *Islamstunde 7*. *Wie werde ich stark?*, Wien: Oldenburg 2016. In *Islamstunde 8* wird schließlich auf die Bescheidenheit, Sanftmut sowie die Versöhnung Bezug genommen. Die dabei herangezogenen Wertvorstellungen werden jeweils entweder mit Versen des Korans oder mit Aussagen des Propheten erläutert. Vgl. SHAKIR, Amena (Hg.): *Islamstunde 8*. *Die Anderen respektieren*, Wien: Oldenburg 2017.

⁴⁹ Vgl. NUSSBAUM, Martha: *Aristotelian Social Democracy*, in: DOUGLAS, R. Bruce / MARA, Gerald R. / RICHARDSON, Henry S. (Hg.): *Liberalism and the Good*, New York / London: Routledge 1990, 203–252.

richt soll die SchülerInnen dabei unterstützen, gemeinsame Grundlagen kennenzulernen, um ein geteiltes Leben in gegenseitiger Wertschätzung beschreiten zu können.

Eine Besonderheit der Tugendethik ist, dass sie am individuellen Menschen festgemacht wird. Es geht nicht um bestimmte, mit einer konkreten (religiösen) Tradition verbundene kasuistische Handlungsnormen, Werte oder Gebote; vielmehr können Tugenden in *jedem* Menschen erkannt und wertgeschätzt werden, unabhängig von dessen Herkunft oder religiösen Überzeugungen. Tugendethische Bildung heute kann zunächst eine Schule der Wahrnehmung sein; nämlich Tugenden am Einzelnen zu erkennen und zu würdigen, auch wenn ich sonst nicht mit dessen Einstellungen oder Zugehörigkeiten übereinstimme. Im Kennenlernen des Anderen setzt sich das Subjekt nicht nur von diesem ab, sondern sucht in ihm gemeinsame Anknüpfungspunkte.

Tugendethische Bildung ist zudem mehr als moralische Erziehung: Klugheit als dianoetische bzw. epistemische Tugend leistet einen wesentlichen Beitrag dafür, dass Bildungsprozesse gelingen: Neugier, Lernfreude, kritisches Denken oder Toleranz sind fundamentale Bildungsziele. Tugendethische Bildung wertschätzt und fördert die Tugend der Klugheit, die keine rein selbstbezogene Vernunft, sondern auf die Gemeinschaft bezogen ist.⁵⁰ Eine zeitgemäße religiöse Tugendethik ermutigt *aus ihrer Glaubensüberzeugung heraus* zum Denken, Wissenwollen und Hinterfragen. So verstanden ist Tugendethik auch als Beitrag zum Bildungsziel der ethischen Autonomie zu sehen: Ich benötige Tugenden wie Klugheit, Gerechtigkeit oder Mut, um moralisch richtige Entscheidungen zu treffen und durchzuführen; um moralische Normen aus Überzeugung und nicht nur aus Zwang und Gewohnheit anzuerkennen. Tugendethik bietet damit einen Mittelweg zwischen einer handlungsnormativen Gebotsmoral und einer moralischen Beliebigkeit.

Eine weitere Chance neuer tugendethischer Ansätze ist die Anbindung von ethischen Lernprozessen an das lernende Subjekt und seine konkrete Lebenswelt. Tugenden weisen eine sehr persönliche Komponente auf. Wie Khorchide betont, liegt die Wurzel der koranischen Ethik gerade in der Selbsterkenntnis des Menschen. Dies kann im Zuge des Unterrichts etwa mit der *Me/Arête*-Methode von Luigina Mortari geübt werden. Hier wird das Alltagserleben systematisch mit Hilfe eines Tagebuches reflektiert im Hinblick auf ethisch bedeutungsvolle Erlebnisse im Alltag, festgehalten werden auch die dabei erlebten Gedanken und Emotionen; Mortari hat hier vor allem die Tugend der Fürsorge als Entwicklungsziel

50 Vgl. KRISTJÁNSSON 2015 [Anm. 15], 87; LUCKNER, Andreas: Klugheitsethik, in: DÜWELL, Marcus / HÜBENTHAL, Christoph / WERNER, Micha H. (Hg.): Handbuch Ethik, Stuttgart: Metzler 2006, 206–217.

im Blick.⁵¹ Eine solche Arbeit im Zuge des interreligiösen Lernens kann aufzeigen, dass jenseits unterschiedlicher moralisch-ethischer Denksysteme jeder Einzelne konkrete Alltagssituationen bewältigen muss; hier lassen sich gemeinsame Erfahrungsfelder jenseits religiöser Zugehörigkeit ausloten. Der direkte Bezug zur tatsächlichen Lebenswelt der SchülerInnen spielt hierbei eine fundamentale Rolle, aktuelle gesellschaftliche Probleme sollten aufgegriffen und diskutiert werden. In einer gemeinsamen Erarbeitung der Problematiken lernen die SchülerInnen die jeweils andere Religion besser kennen und treffen sich sozusagen in der goldenen Mitte, indem tugendhafte Mäßigung als Schlüssel zu tolerantem Handeln verstanden wird.

Für das interreligiöse Zusammenleben kann zudem die Tugend der Gastfreundschaft ein Leitmotiv sein. In an die Unterrichtssituation angepasster Form kann man diese Tugend folgendermaßen konkretisieren: *Ich nehme dich als Gast in meiner Religion auf, ich zeige dir meine religiösen Praktiken und die damit verbundenen Werte. Bitte erweise auch du mir deine Gastfreundschaft, ich bin neugierig, dich besser kennen zu lernen, in deine Lebenswelt eintreten zu dürfen.* Die Tugend der Gastfreundschaft wird so zu einer Bedingung für ein gegenseitiges Kennenlernen, ebenso wie die Tugend der Empathie. Wenn ich den anderen nicht in meine Religion einlade, kann auch kein Dialog stattfinden. Ebenso muss ich die Haltung mitbringen, die Gastfreundschaft im Gegenüber vorauszusetzen, um ihm offen begegnen zu können. In der Unterrichtspraxis können hierbei auch Ausflüge in Gotteshäuser geplant werden, um die Tugend der Gastfreundschaft besonders zu verdeutlichen.

Zugleich haben tugendethische Lernmodelle auch ihre Grenzen. Semantisch starke Begriffe wie ‚Gerechtigkeit‘ oder ‚Mut‘ sind zwar schnell intuitiv erfassbar, auf den zweiten Blick ist jedoch nicht so einfach zu bestimmen, was sie genau bedeuten. Gerade in unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Traditionen kann es abweichende Deutungen dieser Begriffe geben. Der Austausch über das Begriffsverständnis ist aber auch eine Lernchance. Die Deutungsoffenheit kann gerade eine Stärke von Tugenden sein, da sie je nach Zeit und Kontext neu definiert, verhandelt und angepasst werden müssen.⁵²

Als grundlegendes Problem ist zudem die Anthropologie zu nennen. Tugendethik setzt im Regelfall ein bestimmtes Konzept einer ‚menschlichen Natur‘, womöglich sogar einen *telos* des Menschen voraus; sie bedarf eines Maßstabs

51 Vgl. MORTARI, Luigina / MAZZONI, Valentina: *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*, Verona: Cortina 2014; MORTARI, Luigina: *MelArete. Cura, etica, virtù*, Mailand: Vita e Pensiero 2019. Der Ausdruck *MelArete* leitet sich von den griechischen Begriffen *melete* (Übung, Praxis) und *arete* (Tugend) ab.

52 Vgl. MAYER 2009 [Anm. 12], 12.

für das Gute. Im gegenwärtigen säkularen Denken ist ein solches normatives Menschenbild schwer auszumachen. Für die Religionen hingegen gibt es theologisch klar akzentuierte Bilder vom Menschen, die ihm spezifische Fähigkeiten, Rollen und Aufgaben zuweisen. Gerade im interreligiösen Dialog kann daher die Frage nach einer von Gott herkommenden Wesens- und Zielbestimmung des Menschen aufgeworfen werden. Für eine Öffnung hin auch zu säkularen Konzepten müsste jedoch klargelegt werden, dass Tugenden nicht notwendig einer Gottesbeziehung oder einer religiösen Gemeinschaft bedürfen, um sie zu entwickeln.

Lindners Einwand, dass ein konsequentes tugendethisches Lernen eine Überforderung von Schule, noch mehr für die begrenzte Stundenzahl des Religionsunterrichts darstelle, ist berechtigt. Doch streng genommen müsste dies im selben Maße für alle ‚ambitionierten‘ schulischen Ansätze gelten: Auch die Ansprüche, im Unterricht, ein ‚sokratisches Gespräch‘ zu etablieren, mit Kindern zu philosophieren, eine ideale diskursethische Sprechsituation zu ermöglichen oder gar zu autonomen ethischen Entscheidungsfindungen anzuleiten, scheinen dann überfordernd; letztlich könnte dies sogar grundsätzlich für ‚Bildung‘ im Humboldt’schen Sinn behauptet werden. Dennoch kommen all diese Ansätze in der Schule zur Anwendung, da ihnen ein intrinsischer Wert zuerkannt wird, auch wenn ihre Ziele nicht zur Gänze realisiert werden können. Aus unseren bisherigen Überlegungen lässt sich auch ein intrinsischer Wert von tugendethischen Ansätzen behaupten, gerade für den christlich-islamischen Dialog im Rahmen interreligiöser Lernprozesse in der Schule. Es ist definitiv vermessen, SchülerInnen zu ‚tugendhaften‘ Menschen heranziehen zu wollen, und doch kann eine Auseinandersetzung mit Tugenden wertvoll sein und können damit positive Veränderungen und neue Sichtweisen bewirkt werden.

Für eine empirisch orientierte Religionspädagogik stellt sich abschließend vor allem die Frage nach dem Erweis der Wirksamkeit tugendethischer Lernprozesse. Diese ist jedoch äußerst schwer zu beantworten: Tugenden sind nicht in situativen Experimenten messbar, tugendethische Lernprozesse würden Langzeitstudien benötigen, die auch in das Alltagsleben der Lernenden hineinreichen; dies ist jedoch nicht einfach umzusetzen. Die Schwierigkeit, den Lernerfolg tugendethischer Ansätze empirisch zu ermitteln, ist sicherlich das wesentliche Problem für deren Implementation im Unterricht.⁵³

53 Vgl. KRISTJÁNSSON 2015 [Anm. 15], 61.

4. Verortung im schulischen Lernen

Für einen Religionsunterricht im Ausmaß von zwei Stunden wäre ein konsequentes tugendethisches Lernen, das eine gezielte Ausbildung von Tugenden zum Ziel hat, eine Überforderung.⁵⁴ Solche Lernansätze bedürfen eines umfassenden Engagements der ganzen Schule mit all ihren Unterrichtsgegenständen wie auch der beteiligten Familien; zudem ist hier ein weitgehender gemeinschaftlicher Wertekonsens nötig, der in einer pluralen Gesellschaft schwierig zu erzielen ist.⁵⁵ Aber auch wenn „Weisheit bzw. Klugheit, Tapferkeit, Mäßigung und Gerechtigkeit nicht die spezifische Moralität der pluralistischen Gesellschaft ausmachen“, ist Hans-Joachim Werner darin Recht zu geben, dass es sich hier „um Haltungen handelt, die für jede Gesellschaft wichtig sind, weshalb auch eine pluralistische Gesellschaft nicht auf sie verzichten kann“⁵⁶.

Daher können und sollen Formen des tugendethischen Lernens im Religionsunterricht, und auf Grund des gemeinsamen Erbes gerade auch im christlich-islamischen dialogischen Lernen, eingesetzt werden. Konkret könnten damit folgende didaktischen Lernziele verbunden sein:

- Bewusstsein für gemeinsame Geschichte, Anliegen und tugendethische Ansätze in der christlichen und islamischen Tradition
- Selbstreflexion und Aufmerksamkeit für die Bedeutung von Tugenden im alltäglichen Miteinander
- Wahrnehmen und Wertschätzen von Tugenden bei anderen Menschen unabhängig von deren Herkunft, Religion oder anderen Überzeugungen
- positives Verständnis und Förderung dianoetischer Tugenden (Klugheit, Neugier, Kritikfähigkeit, Toleranz), begründet aus der eigenen religiösen Tradition heraus

Methodisch könnte dies in interreligiösen Lernprozessen u.a. wie folgt umgesetzt werden:

⁵⁴ Vgl. LINDNER 2017 [Anm. 8], 141–143.

⁵⁵ Es gibt jedoch Schulen, die sich als Ganze dem tugendethischen Lernen verschrieben haben, einflussreich hier ist vor allem das *Virtues Project*, dargestellt in KAVELIN POPOV, Linda: Wege zur Charakterbildung. Tugenden und Lebensqualitäten für Kinder und Jugendliche, Jenbach: Shira Publishing 2014. Für eine Darstellung und Reflexion der Implementation in einer österreichischen Volksschule vgl. ULZ, Anita: Tugendethisches Lernen in der Grundschule. Herausforderungen und Chancen, Graz 2015 (= Masterarbeit Universität Graz).

⁵⁶ WERNER, Hans-Joachim: Moralische Erziehung und Pluralismus. Eine Herausforderung für die heutige Schule, in: *Ethica* 4/4 (1996) 339–362, 350.

- Lernen am Modell: Beispiele für tugendhafte Menschen in Geschichte und in der gemeinsamen Lebenswelt der SchülerInnen, aus unterschiedlichen religiösen Traditionen
- *Me/Arête*: Analyse und Selbstreflexion des eigenen Alltags im Hinblick auf moralisch und tugendethisch relevante Situationen
- Diskussion über die Begriffsbestimmung von Tugenden: Was heißen für mich Klugheit, Mut, Gerechtigkeit, Mäßigung, Dankbarkeit ...?
- Förderung der Wahrnehmung von Tugenden: Welche Tugenden nehme ich bei meinen Mitmenschen, MitschülerInnen, LehrerInnen etc. wahr?
- Lektüre und Vergleich unterschiedlicher tugendethischer Ansätze aus Philosophie und Religion
- Förderung einer dianoetischen Tugendhaftigkeit durch Philosophieren/Theologisieren mit Jugendlichen sowie Entwicklung einer Frage- und Diskussionskultur im Unterricht
- gemeinsame soziale Projekte zur Förderung von Empathie und Engagement
- Lektüre beispielhafter Erzählungen, in denen tugendhaftes Verhalten sichtbar wird

Mit Blick auf die Bedeutung der äußeren Güter für die Entwicklung von Tugenden ist darüber hinaus das Engagement der ReligionslehrerInnen für ein positives Schulklima und die Entwicklung einer Schulkultur von hoher Bedeutung. Es ist darauf zu verweisen, dass für das Gelingen tugendethischer Bildung ein religionspädagogischer Habitus⁵⁷ der Religionslehrkräfte eine wichtige Bedingung ist. Ein interreligiöser Unterricht stellt den Religionslehrkräften verschiedener Konfessionen die Aufgabe, eine „interkonfessionelle und interreligiöse Dialog- und Kooperationskompetenz“ zu entwickeln.⁵⁸ Des Weiteren ist es notwendig, sowohl in der Aus- und Weiterbildung als auch bereits im Dienst stehende Lehr-

57 Generell kann nach MENDEL zwischen einem „wissenschaftlich-reflexive[n]“ und einem „pragmatisch-reflexiven Habitus“ unterschieden werden, wobei Ersterer im Zuge der universitären Ausbildung und Letzterer in der Praxis angeeignet wird. MENDEL, Hans: Die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung: Referendariat, Weiterbildung und Vernetzung, in: HEIL, Stefan/ MENDEL, Hans / SIMON, Werner / ZIEBERTZ, Hans-Georg: Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster: LIT Verlag 2005, 127–148, 125. Innerhalb dieses Rahmens können und sollen weitere Kompetenzfelder erschlossen werden, um eine spezifische religionspädagogische Reflexionsfähigkeit entwickeln zu können. LENHARD, Hartmut: Referendariat/Vorbereitungsdienst, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200364/> (2018) [abgerufen am 08.04.2020] Vgl. mehr dazu bei: HEIL, Stefan: Der professionelle religionspädagogische Habitus, in: HEIL, Stefan / RIEGGER, Manfred (Hg.): Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg: Echter 2017, 9–32.

58 MENDEL, Hans: Kompetenzen, religionspädagogische, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100086/> [abgerufen am 09.04.2020].

kräfte zu unterstützen, um ihre Reflexions- und Pluralitätsfähigkeit zu fördern. Unter Reflexionsfähigkeit ist jene Kompetenz zu verstehen, die dadurch gekennzeichnet ist, „dass Religionslehrer und -lehrerinnen in eine reflektierende Distanz zu ihrem eigenen Tun treten und ihr Handeln analytisch zu überprüfen und systematisch zu evaluieren und zu verbessern suchen.“⁵⁹

Hinsichtlich der Pluralitätskompetenz verweist Schweitzer auf „die Fähigkeit, religiöse und weltanschauliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede reflektieren zu können sowie eben dieser religiösen Vielfalt respektvoll und wertschätzend zu begegnen. Voraussetzungen für eine solche Pluralitätskompetenz können Offenheit, Interesse und Respekt sein.“⁶⁰ Pluralität angemessen handhaben zu können, d.h. auch sich eine andere Perspektive aneignen zu können und urteilsfähig zu sein, ist im Sinne eines religionspädagogischen Habitus ebenfalls nötig, um tugendethische Bildung zu fördern. Das liegt daran, dass der hier vertretene tugendethische Ansatz keinen moralischen Dogmatismus vertritt, sondern Vielfalt impliziert. Insofern braucht es den toleranten Umgang mit Vielfalt, damit Tugenden eine produktive Rolle im Religionsunterricht spielen können. Der Tugendethiker und Pädagoge Kristján Kristjánsson betont, dass es ‚moral teachers‘, nicht ‚teachers of moral‘ brauche.⁶¹ Eine aufgeschlossene Grundhaltung ist deshalb ebenso wichtig wie ein Verantwortungsbewusstsein bezüglich des Umstandes, dass die SchülerInnen auf die gesellschaftliche Realität und die damit verbundene kulturelle und religiöse Vielfalt vorbereitet werden sollen.

5. Schlusswort

Das Anliegen dieses Beitrags findet auch darin seinen Ausdruck, dass zwei Autoren mit christlichem und islamischem Bekenntnis gemeinsam versuchen, in einem fachdidaktischen und interreligiösen Dialog über die Möglichkeiten und Grenzen der Tugendethik nachzudenken. Ein theoretisch-konzeptioneller Vergleich ist ein wichtiger erster Schritt, um Denkanstöße für die religionspädagogische Praxis aus tugendethischer Sicht zu generieren. Dieser Beitrag ist insofern ein Versuch, tugendethische Überlegungen für den interreligiösen Dialog fruchtbar zu machen. Die hier präsentierten Ansätze müssen im Rahmen der interreligiösen Bildung mit anderen Konzepten konfrontiert und weiterentwickelt werden.

⁵⁹ Vgl. EBD., LENHARD 2018 [Anm. 58], 13.

⁶⁰ BOLL, Stefanie: Umgang mit religiöser Vielfalt in der Grundschule – Interreligiöses Lernen im Kontext schulischer Wirklichkeit in Schleswig-Holstein, in: <https://www.zhb-flensburg.de/fileadmin/content/spezial-einrichtungen/zhb/dokumente/dissertationen/boll/stefanie-boll-interreligio-ses-lernen-im-religionsunterricht-002-.pdf> (2017) [abgerufen am 08.04.2020]. Vgl. dazu ausführlicher: SCHWEITZER, Friedrich: Interreligiöse Bildung. Religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014.

⁶¹ Vgl. KRISTJÁNSSON 2015 [Anm. 15], 129.

Tugendethik als Teil eines interreligiösen Religionsunterrichts kann: a) den Austausch zu religiösen Themen fördern, b) die individuellen Zugänge zu Moral und Ethik in einem religiösen Kontext aufzeigen, c) das Verständnis für individuell unterschiedliche Zugänge zu Religion und Moral fördern und d) die Beziehung zwischen Religion, Moral und Lebenswelt stärken helfen.

Tugenden können einen Beitrag leisten, um ChristInnen und MuslimInnen heranzubilden, die dialogfähig sowie bereit sind, den Herausforderungen einer multireligiösen und multikulturellen demokratischen Gesellschaft produktiv zu begegnen. Im konfessionellen Religionsunterricht kann ausgehend von den heiligen Schriften eine tugendethische Bildung entwickelt werden, die eine wichtige Basis für die Verständigung zwischen den Konfessionen darstellt.