

## Bericht zu:

Abschied von Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Martina Kraml, Fachbereich Katechetik/Religionspädagogik und Religionsdidaktik, Universität Innsbruck, am 02.06.2023.

### Die Autor\*innen

Univ.-Ass.<sup>in</sup> Petra Juen, PhD, Universitätsassistentin am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck im Fachbereich Katechetik, Religionspädagogik und Religionsdidaktik.

Univ.-Ass.<sup>in</sup> Petra Juen, PhD  
Institut für Praktische Theologie  
Katechetik/Religionspädagogik/Religionsdidaktik  
Karl-Rahner-Platz 1  
A-6020 Innsbruck  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9589-4235>  
e-mail: [petra.juen@uibk.ac.at](mailto:petra.juen@uibk.ac.at)



Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Martina Kraml, Universitätsprofessorin für Katechetik, Religionspädagogik und Religionsdidaktik an der Katholisch-Theologischen Fakultät sowie Studiendekanin an der Fakultät für LehrerInnenbildung der Universität Innsbruck.

Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Martina Kraml  
Institut für Praktische Theologie  
Katechetik/Religionspädagogik/Religionsdidaktik  
Karl-Rahner-Platz 1  
A-6020 Innsbruck  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8251-8265>  
e-mail: [martina.kraml@uibk.ac.at](mailto:martina.kraml@uibk.ac.at)



## Einblicke in das Schaffen von Martina Kraml

Univ.-Prof. Dr. Martina Kraml wurde 1956 in Bregenz geboren und wuchs in Andelsbuch im Bregenzerwald (Vorarlberg) auf. Nach dreijähriger Berufstätigkeit als Volksschullehrerin studierte sie an der Universität Innsbruck Selbständige Religionspädagogik und Philosophie.

2001 schloss sie das Doktoratsstudium mit einer Arbeit mit dem Titel „Miteinander Essen und Trinken. Kulturtheoretisch-theologische Prolegomina für die Mahlkatechese“ bei Univ.-Prof. Dr. Matthias Scharer ab. Ihre Forschungsinteressen konzentrierten sich in dieser Zeit u. a. auf die wissenschaftstheoretische Entwicklung des Forschungsprogramms ‚Kommunikative Theologie‘ und in diesem Zusammenhang auf die Profilierung der qualitativ-empirischen religionspädagogischen Forschung. Die Etablierung der Wissenschaftsdidaktik an der Katholisch-Theologischen Fakultät war ihr ein wichtiges Anliegen. Diese vielfältigen Forschungsinteressen bündelten sich in ihrer Habilitation (2013) zum Thema „Dissertation gestalten im Raum der Möglichkeiten. Eine theologiedidaktische Studie zu Dissertationsprozessen mit besonderer Aufmerksamkeit auf die Entwicklung empirischer Forschung“.

Neben ihren Forschungs- und Lehrtätigkeiten war sie seit 2013 in Zusammenarbeit mit Univ.-Prof. Dr. Zekirija Sejdini wesentlich an der Implementierung und am Aufbau des Bachelorstudiums – und dann auch des Masterstudiums Islamische Religionspädagogik – beteiligt. Die muslimisch-christliche Zusammenarbeit in Forschung und Lehre war und ist ihr ein Herzensanliegen.

Seit März 2017 ist Martina Kraml Universitätsprofessorin für Katechetik/Religionspädagogik und Religionsdidaktik und damit nach Herlinde Pissarek-Hudelist die zweite Frau in dieser Position an der Katholisch-Theologischen Fakultät in Innsbruck. Die Erhöhung des Frauenanteils unter den Lehrenden bzw. Professor\*innen der Fakultät sowie die Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen sind ihr ein besonderes Anliegen. In ihrer Forschung widmet sie sich der Interreligiösen Religionspädagogik und Religionsdidaktik sowie der Frage nach einer kontingenzsensiblen, zukunfts- und pluralitätsfähigen religiösen Bildung.

Als Studiendekanin der Fakultät für LehrerInnenbildung (seit 2019), als Mitglied der Curriculumskommission Lehramt und als Mitglied im Senat der Universität Innsbruck gilt ihr Interesse auf universitätspolitischer Ebene der Mitarbeit an einer zukunftsweisenden universitären Bildung.

## Differenzen als Potenzial formaler Bildung: Eine Fachtagung

Zu Ehren von Martina Kraml fand im Vorfeld des Festaktes am 2. Juni 2023 eine Fachtagung statt, die sich den beiden Schwerpunkten ihres aktuellen universitären Wirkens widmete: der interreligiösen Bildung und der LehrerInnenbildung.

Das gewählte Tagungsthema deutete einerseits auf den seit Jahren bestehenden Forschungsfokus mit dem Titel ‚Formale Bildung in pluraler Gesellschaft‘ der Fakultät für LehrerInnenbildung hin. Andererseits zeigt sich das thematische Interesse an Differenz und Unterschieden in der Zusammenarbeit des Instituts für Islamische Theologie und Religionspädagogik sowie am Fachbereich Katechetik/Religionspädagogik und Religionsdidaktik. In der gesellschaftlichen Auseinandersetzung, aber auch in der Reflexion auf Bildung ist Religion als Diversitätsdimension bislang wenig präsent.

Diese fehlende Präsenz wurde am Vormittag von Ednan Aslan, Professor für Islamische Religionspädagogik an der Universität Wien, adressiert. Er beleuchtete die Frage, wie religiöse Bildung zum Erwerb von Pluralitätsfähigkeit muslimischer Schüler\*innen beitragen kann. In diesem Zusammenhang unterstrich Aslan die Bedeutung der muslimischen Gemeinden als wichtigen Lernort für innerislamische und damit auch für gesellschaftliche Pluralität.

Der Nachmittag war der Perspektive der Lehrer\*innenbildung gewidmet. Andrea Lehner-Hartmann, Professorin für Katholische Religionspädagogik und Dekanin der Katholisch-Theologischen Fakultät in Wien, richtete ihren Blick insbesondere auf den Beitrag weltanschaulich-religiöser Bildung zur Lehrer\*innenbildung. Ausgehend von einem transformativen Bildungsverständnis plädierte sie dafür, religiöse Bildung als einen unverzichtbaren Modus der Weltbegegnung zu verstehen, der nicht eine andere Welt, sondern einen anderen Blick auf die eine Welt eröffnet. Dabei fordere die Aufmerksamkeit auf das Unverfügbare die Ausbildung von „Unsicherheitstoleranz“, welche angesichts multipler Krisen und Herausforderungen für Jugendliche und Lehrpersonen gleichermaßen zentral sei. Nach Lehner-Hartmann gilt es (in allen Disziplinen), dem Unverfügbaren Raum zu geben und damit dem Leistungs- und Machbarkeitswahn unserer Gesellschaft etwas entgegenzusetzen.

## Interreligiöse Feier und Festakt

Im Anschluss an die Tagung fand eine interreligiöse Feier statt, die Pluralität und Diversität thematisch und performativ zelebrierte.

Am Beginn des akademischen Festaktes begrüßte die Leiterin des Instituts für Praktische Theologie, Anna Findl-Ludescher, die zahlreichen Festgäste und gab einen botanisch inspirierten Einblick in den akademischen Werdegang von Martina Kraml.

Grußworte von Dekan Wilhelm Guggenberger, der auch in Vertretung von Rektorin Veronika Sexl sprach, des Senatsvorsitzenden Walter Obwexer, der Dekanin Suzanne Kapelari und der Studierenden sowie von Schulamtsleiterin Maria Planckensteiner-Spiegel, Angela Kaupp als Vorsitzende der AKRK und Martin Rothgangel, Vorsitzender der ÖGR, rundeten den Einleitungsteil ab und leiteten zur Abschiedsvorlesung von Martina Kraml über, die im Folgenden wiedergegeben wird.

### „Denken ohne Geländer“ (H. Arendt). Spannungsfelder im Kontext tertiärer Bildung

Bei einer Abschiedsvorlesung geht einem viel durch den Kopf, man lässt das Vergangene Revue passieren, Fragen tun sich auf: Was war mir wichtig? Worauf möchte ich noch aufmerksam machen? Meine aktuelle Perspektive ist geprägt von den Erfahrungen in Forschung und Lehre am Institut für Praktische Theologie, im Fachbereich Katechetik/Religionspädagogik und Religionsdidaktik an der Katholisch-Theologischen Fakultät, die auch die Zusammenarbeit mit der Islamischen Theologie und Religionspädagogik einschließt, von meiner Tätigkeit als Studiendekanin der Fakultät für Lehrer\*innenbildung, von meiner Mitgliedschaft im Senat der Universität Innsbruck. Mit Beginn des kommenden Wintersemesters 2023/24 verabschiede ich mich aus dem Fachbereich Katechetik/Religionspädagogik und Religionsdidaktik. Andere Aufgaben, wie z. B. die Funktion der Studiendekanin an der Fakultät für LehrerInnenbildung, der Studienbeauftragten für das Unterrichtsfach Katholische Religion, die Mitgliedschaft im Senat der Universität Innsbruck werde ich noch länger wahrnehmen.

### Stationen meines akademischen Weges

Mit Beginn meiner Tätigkeit an der Theologischen Fakultät 2001 hat mich – neben dem Bildungsinteresse – ein sehr philosophischer Zugang zur Theologie und Religionspädagogik geprägt. Ich habe mich intensiv mit Ludwig Wittgenstein auseinandergesetzt, mit pragmatischen Zugängen zur Philosophie, speziell auch zur Philosophie der normalen Sprache und Sprechakttheorie, viel von meinem Mann Hans Kraml und von Otto Muck gelernt. Es war mir immer ein Anliegen, die Phänomene ‚Glaube‘ und ‚Religion‘ selbst zu verstehen. Inhaltlich-theologisch

habe ich mit diesem Ansatz zum einen Anschluss an die Forschungen von Roman Siebenrock gefunden, andererseits bin ich im Fachbereich durch Matthias Scharer mit dem Bildungskonzept der ‚Themenzentrierten Interaktion‘ nach Ruth C. Cohn (TZI) in Berührung gekommen und war beteiligt am Aufbau des Konzepts der ‚Kommunikativen Theologie‘. Beide Kollegen hat das Denken in die Weite gekennzeichnet, die Sensibilität für das Unverfügbare, das Gespür dafür, dass anderes möglich sein kann als das, was man sich vorzustellen vermag. Roman Siebenrock hat das Forschungszentrum ‚Religion – Gewalt – Kommunikation – Weltordnung‘ auch in dieser Haltung der Offenheit für vielfältige Zugänge geleitet. Wer hier auch immer präsent war und ein ehrliches Interesse hatte, Fragen der Religion und Theologie vorurteilsfrei aus wissenschaftlicher Perspektive kritisch zu beleuchten, war die Historikerin Brigitte Mazohl.

Eine weitere Station markierte meinen Zugang zur qualitativen empirischen Forschung im Kontext der Netzwerkstatt am Berliner Institut für Qualitative Forschung. Speziell mit der leider viel zu früh verstorbenen Kollegin Christin Münz hat mich ein intensiver Austausch verbunden. Gemeinsam haben wir am Kontingenzbegriff gearbeitet. Das Konzept der Kontingenz und Kontingenzbegegnung, nicht -bewältigung, hier auch der Zugang des Religionsphilosophen Kurt Wuchterl (Wuchterl, Kontingenz oder das Andere der Vernunft. Stuttgart 2011), war ein Schlüsselthema, das ich später gemeinsam mit Zekirija Sejdini im interreligiösen Kontext weitergeführt habe. Ab 2008 habe ich mich zunächst unter der Leitung von Matthias Scharer und dann selbst in Leitungsverantwortung für den Fachbereich Katechetik/Religionspädagogik und Religionsdidaktik der Zusammenarbeit mit der Islamischen Religionspädagogik gewidmet. Inhaltliche Annäherungen, gemeinsame Lehrveranstaltungen und ein intensiver Austausch mit Zekirija Sejdini und beiden Teams prägten diese Phase.

Wohl durch mein Aufwachsen im Bregenzerwald – die Wälder gelten als besonders freiheitsliebend und gar nicht obrigkeitshörig – waren mir Eigenständigkeit, kritisches Denken und die freie Rede immer wichtig. Prägend waren hier für mich die Erzählungen des Schriftstellers und Bauers Franz Michel Felder, der, 1839 geboren und 1869 gestorben, ein unerbittlicher Kämpfer gegen eine korrumpierbare Obrigkeit – eine korrumpierbare weltliche gleich wie kirchliche Obrigkeit – und gegen Ungerechtigkeit und Armut im Bregenzerwald war. Er habe seine Gesinnungsgenossen, wie Walter Methlagl im Nachwort zu „Aus meinem Leben“ (Methlagl, Nachwort. In: Felder, Aus meinem Leben. Lengwil 2004, 301–328) schreibt, als die „Denkenden“ (310) bezeichnet. Auf diesem biografischen Hintergrund hat mich auch Hannah Arendts Kampf für ihre philosophisch-politischen

Erkenntnisse über das Böse beeindruckt und ihre Überlegungen zur Bedeutung des Selber-Denkens (Arendt, Denken ohne Geländer. München <sup>9</sup>2017.) als tiefgreifende und den ganzen Menschen umfassende Tätigkeit, die vor allem im Film von Margarethe von Trotta als Regisseurin (Hannah Arendt, 2012) eindrücklich herausgearbeitet wurden. Im Rückblick auf meine Erfahrungen habe ich in Erinnerung an sie das Motto für heute ‚Denken ohne Geländer‘ gewählt.

### ‚Denken ohne Geländer‘

Denken in diesem Sinne ist ein schwieriger, mühsamer und zeitraubender Prozess, der mehrere Komponenten umfasst: die kognitive, die emotionale, die voluntative. Dieses Denken und die damit zusammenhängende Positionierung, Selbstvertretung – die Begründerin der TZI, Ruth Cohn spricht von „Chairperson“ (Cohn/Farau. Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Stuttgart 1995, 358) – kann einem niemand abnehmen und man kann sich dafür nur beschränkt auf andere berufen und an anderen festhalten. Man muss, was man als Sache/Aufgabe und als richtig erkannt hat, und die Konsequenzen, zu denen man aufgrund dessen kommt, schlussendlich ganz alleine begründen, verantworten und tragen, sich dazu verhalten. In diesem Sinne war Arendt auch skeptisch gegenüber Anleitungen zum Denken, Zurichtungen des Denkens, wie sie sie etwa in sogenannten Denkschulen beobachtete.

Für mich ist die Relevanz des eigenen und selbständigen Durchdenkens und Verantwortens speziell auch im Kontext Didaktik und Digitalisierung in letzter Zeit an einer Begebenheit überdeutlich geworden: In einer Lehrveranstaltung haben wir kürzlich den Studierenden eine Aufgabe gestellt, die sie in der Gruppe lösen sollten. Als sich die Gruppen konstituierten, höre ich, wie ein Studierender zum anderen sagt: „Ich werde schon mal in Google recherchieren.“ Daraufhin hat sein Nachbar gemeint: „Nicht in Google sollst du nachschauen, sondern in deinem Kopf, es kommt darauf an, was in deinem Kopf ist.“ Tatsächlich, genau, darum geht es: Sich die Mühe des Selber-Denkens antun, ohne umgehend das Geländer Google oder KI zu benützen, auszuhalten, dass nicht auf Knopfdruck ein Ergebnis zur Verfügung steht, dass man sich bisweilen das Gehirn zermartern muss, um fündig zu werden, Unsicherheiten erlebt, mitunter durch das intellektuelle Fegefeuer gehen muss. Was aus meiner Sicht das Bedrohliche an KI und Digitalisierung ist, ist die Gefahr, dass das Selber-Denken als Haltung verkümmert, man abhängig vom Geländer wird. Genau daran werden wir unseren Umgang mit KI messen und unsere Anstrengungen ausrichten müssen.

## Der Bildungsbegriff als mehrdimensionaler Denkhorizont

Die Anstrengungen, die Mühe des Selber-Denkens, Selbst-Verantwortens und Sich-selbst-Verhaltens-zu auf sich zu nehmen und sich dadurch als Mensch in der Welt begreifen zu können, ist die Frucht von Bildungsprozessen, die schon in der Familie beginnen.

Dabei ist entscheidend, wie der Bildungsbegriff verstanden wird. Das Wort Bildung wird heutzutage unablässig in den Mund genommen, jedes auftauchende Problem, sei es Umgang mit Geld, KI, Wissenschaftsfeindlichkeit oder was immer, wird umgehend und sehr kurzschlüssig den Bildungsinstitutionen, näherhin auch noch der Curriculumsentwicklung oder dem Lehrplan, zugeschoben.

Aus meiner Perspektive muss der Bildungsbegriff von diesem ‚Containerdasein‘ befreit werden. Speziell auch das Konzept des Denkens verlangt eine neue Orientierung. Drei Aspekte scheinen mir zentral:

- das Um-seiner-selbst-Willen
- Mehrperspektivität
- das Ethos

Der Terminus Um-seiner-selbst-Willen, eine Frucht der Unterscheidung zwischen UTI et FRUI aus der christlich-theologischen Tradition, speziell Augustinus, grenzt sich vom Funktionalen/vom Gebrauchen ab und meint Ziele, die einen Eigenwert, einen Wert in sich und für sich haben wie z. B. das Glück. In diesem Sinne wird in der christlichen Tradition Gott als letztes Ziel, das um seiner selbst willen verfolgt wird, verstanden. Es scheint mir, dass man den Bildungsbegriff in die Handlungen, die um ihrer selbst willen vollbracht werden, rücken kann. Ich nenne hier nur den Aspekt der Persönlichkeitsbildung, welcher Freiheit und Unverfügbarkeit beinhaltet. Hier unterscheidet sich der Bildungsbegriff vom Kompetenzbegriff oder vom Lernbegriff, die zweckorientierter ausgerichtet sind.

Der Bildungsbegriff umfasst, und das ist gerade an Universitäten immer wieder deutlich hervorzuheben, nicht nur die Inhaltsdimension, sondern mehrere Dimensionen: Angelehnt an das Bildungskonzept der TZI, das in den Grundzügen einer Reihe von bildungstheoretischen Konzepten folgt, könnte man Bildung auch als Auseinandersetzungsprozess mit sich selbst, mit den anderen, mit Kontexten und natürlich auch mit Inhalten/Aufgaben verstehen. In diesem Auseinandersetzungsprozess spielen Verhältnisbestimmungen/Gewichtungen zwischen den Dimensionen – Ruth C. Cohn spricht von „dynamischer Balance“ (Cohn/Farau.



Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Stuttgart 1995, 352) – eine entscheidende Rolle. Was Hannah Arendt mit ‚Denken‘ meint, ist wohl genau dieser Auseinandersetzungs- und Verhältnisbestimmungsprozess zwischen den Dimensionen Individuum, soziales Gefüge, Kontexte und Sache/Aufgaben.

Damit komme ich zum dritten Aspekt von Bildung, der ethisch-weltanschaulich-religiösen Grundhaltung, für die ich den Begriff Ethos verwenden möchte, auch wenn er nicht haarscharf trifft, was ich ausdrücken möchte. Ich verstehe den Begriff in einem etwas weiteren Sinn, die weltanschaulich-religiöse Dimension umfassend, nicht ausschließlich in der moralisch-ethischen Bedeutung. Das Denken im genannten umfassenden Sinn erfließt einem Ethos der Verantwortlichkeit, der Verpflichtung, der Verhältnisbestimmung, wenn man so sagen will, auch der Tugend. Ein derartiges Ethos speist sich aus den lebenstragenden Überzeugungen einer Person bzw. von Personengruppen. Diese wiederum entspringen aus Quellen, die spiritueller, religiöser Natur sein, aber auch aus anderen Orientierungen stammen können. Bernd Lederer spricht von „kontemplativer Innerlichkeit“ (Lederer, Kompetenz oder Bildung. Innsbruck 2014, 157), derer die Bildung – neben einem reflexiv-aktiven Handlungsbezug – bedarf. Diese spirituell-religiös-lebenstragenden Überzeugungen betreffen u.a. die Frage, welche Art von Mensch man sein möchte, was man im Leben für verbindlich hält, wozu man sich im Letzten committen möchte, was einen trägt.

Für Menschen, die an Gott glauben, kommt hier die Gottesfrage ins Spiel. Im christlichen Sinne könnte man den Satz ‚Nach dem Bilde Gottes geschaffen zu sein‘ auch umdrehen und sagen ‚Am Bilde Gottes entwickelt sich der Mensch‘: Was man sich als Lebensorientierung wählt, oder übernommen hat, wo man hineingeboren wurde, davon wird man geprägt, das fließt in alle unsere Handlungen ein, zeigt sich in unseren Begründungen und Rechtfertigungen. „Was die Menschen als Rechtfertigung gelten lassen, – zeigt, wie sie denken und leben“, so Ludwig Wittgenstein (PU 325). So stellt sich theologisch gesehen die Frage nach dem, wie der Gottesbegriff verstanden und wie Gott, der viele Namen hat, adressiert wird, bspw. als letztes Ziel und letzter tragender Grund, als Anwalt der Marginalisierten, als Chiffre und Platzhalter für Unverfügbarkeit, Repräsentation guten Lebens für alle oder Ankerpunkt für die Hoffnung, dass es – im Sinne der Metapher des ‚offenen Himmels‘ – immer noch Möglichkeiten gibt. Es stellt sich auch die Frage, welche Beziehung man mit diesem Vertrauen auf Gott und dem Commitment zu Gott eingeht, was aus dieser Beziehung erfließt, welche Lebensorientierung und Lebenspraxis folgt, als welcher Mensch man sich im Angesicht Gottes begreift und welcher Tradition man folgt oder folgen will. In unse-



rem gemeinsamen Band „Mensch werden“ (Sejdini/Kraml/Scharer, Mensch werden. Stuttgart 2017) haben Matthias Scharer, Zekirija Sejdini und ich Beispiele für religiös-theologische Überzeugungen dieser Art gebracht: die Überzeugung/das Bewusstsein der Geschöpflichkeit und damit die Reduktion von Allmachtsgefühlen, die Würde aller Menschen, die Verantwortung für sich, die anderen und die Welt.

Zusammenfassend könnte man sagen: Der Bildungsprozess ist verbunden mit jenem mühevollen und kritischen Denken, dem Selber-Denken, das das Verhältnis zwischen den einzelnen Dimensionen (Individuen/Personen und ihren Biographien – andere Menschen/Beziehungen/Gruppen – Kontexte – Inhalte/Aufgaben) dar- und herstellt. Für religiöse, aber auch für sich als nicht-religiös verstehende Menschen scheinen mir drei zentrale Haltungskomponenten verhältnis- und prozessbestimmend zu sein: Vertrauen, Hoffnung und Liebe. Sie sind es, die die Bildung und darin zentral das Denken menschenfreundlich, menschenwürdig und den Prozess leb- und durchtragbar machen. Höchst aktuelle Themen wie gutes Leben für alle, Bildungsgerechtigkeit u.a. kommen dadurch ins Spiel. Aber auch das Thema der Spannungen ist hier situiert, wohl ein Grundthema im Leben jedes Menschen und ein Grundthema in allen unseren Tätigkeitsfeldern, speziell im Bereich Bildung.

### Spannungsfelder

Spannungen, „Störungen und Betroffenheiten“ (Cohn/Farau. Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Stuttgart 1995, 359), wie man in der TZI sprechen würde, Entgegenstehendes, Konflikte ergeben sich aus der Kontingenz des Daseins. Aus der Kontingenz entsteht die Pluralität der Überzeugungen und Lebensformen, auch der Interessen. Gerade diese Spannungen führen oft zu emotionaler Unruhe, zu epistemischer Unsicherheit und Ratlosigkeit, zu Orientierungslosigkeit. Trotz aller Verunsicherungen und Ungewissheiten aber haben Spannungen Potenzial für Veränderungen, für Neuentwicklungen, theologisch gesprochen, für Umkehr. Spannungen zeigen Unvereinbarkeiten an, die der Auseinandersetzung bedürfen und dadurch vielfach erst Weiterentwicklungen möglich machen.

Ich greife drei Spannungsfelder in den Kontexten Religionspädagogik und Universität im Speziellen heraus. Das erste Spannungsfeld betrifft die Fragen Religion – Rolle von Religion im säkularen Kontext – religiöse Bildung, das zweite die interreligiöse Zusammenarbeit, das dritte bezieht sich auf die Rolle der Universität.

## Kontext Religionspädagogik: Religion – säkulare Gesellschaft – religiöse Bildung

Waren Religionen viele Jahrhunderte/Jahrtausende in das gesellschaftliche Leben integrierte Zugänge, ja sogar deckungsgleich mit der Gesellschaft, so werden sie unter den heutigen Bedingungen mehr und mehr zu exzentrischen Phänomenen, jedenfalls im europäischen Kontext und jedenfalls für die meisten christlichen Denominationen. Im öffentlichen Raum, nicht zuletzt in den Wissenschaften, gibt es Berührungängste gegenüber dem Thema Religion bzw. den Religionen. Man schiebt sie schnell ins Private ab. Das hat mit vielen Faktoren zu tun, die hier nur angedeutet werden können, mit berechtigten, aber auch idealisierten Ideen von Aufklärung und deren Anliegen; mit diesbezüglichen Missverständnissen; mit dem wenig selbstreflexiven Machtverhalten der Kirche/n/Religionsgemeinschaften, in unserem Kontext meist der katholischen Kirche, bei dem eine riesige Lücke zwischen Anspruch und Realität bestand und immer noch besteht; mit dem berechtigten Interesse einer weitgehenden Trennung von Religionsgemeinschaften und Staat; mit der Weigerung der Religionsgemeinschaften, neue Wissensbestände anzunehmen; mit der Sorge vor Abhängigkeit, in die Menschen vor allem durch die weitgehend hierarchisch und patriarchal strukturierten Religionsgemeinschaften geraten können.

Diese unterschiedlichen Zugänge und Bewertungen von Religion(en) kulminieren in der Frage der religiösen Bildung in der öffentlichen Schule. Vorderhand deckt der konfessionelle Religionsunterricht diese Frage noch halbwegs ab, jedoch wird er immer angefragter. Ethik und Religionskunde werden als Alternativkonzepte gehandelt. Damit stellt sich die Frage, inwiefern diese Alternativkonzepte das Anliegen konfessionell konnotierter religiöser Bildung einlösen können. Dabei zeigt sich: Ethischer Bildung fehlt wohl, was den Transzendenzbezug betrifft, die Reichweite, die religiöse Bildung kennzeichnet. Religionskundliche Bildung wird dem Selbstverständnis dessen, wie Religionen sich verstehen, speziell mit Blick auf ihre Praxen, nicht gerecht. Es fehlt die Beteiligtenperspektive. Ähnliches ortet Henning Schluss im Hinblick auf das Konzept Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde in Brandenburg; er betont die Notwendigkeit religiöser Bildung aus konfessioneller Perspektive und identifiziert Themen (Schluß, Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse. Wiesbaden 2010, 133–146), die nur eine konfessionell gestaltete religiöse Bildung zur Sprache bringen und bearbeiten kann. Einige seien im Folgenden herausgegriffen bzw. ergänzt und weitergeführt.

- Schon lange nicht mehr ist Glaubensverkündigung im engeren Sinne als katechetische Dimension Ziel religiöser Bildung im öffentlichen Kontext, Ziel des Religionsunterrichts. Sozialisierung in Glauben und christliche Gemeinde ist

stärker Sache der Familien und – aktuell immer mehr – der Gemeinden. In der religiösen Bildung im Religionsunterricht ist, wie es viele Kolleg\*innen in der Religionspädagogik, aber auch die Deutschen Bischöfe zu den Herausforderungen des Religionsunterrichts 2005 betonen, religiös-weltanschauliche Urteilsfähigkeit, religiöse Orientierungsfähigkeit bzw. religiös-weltanschauliche Entscheidungsfähigkeit das zentrale Anliegen.

- Dieses Ziel der Urteils- und Orientierungsfähigkeit kann aber nur erreicht werden, wenn Schüler\*innen das Religiöse, wie es Rudolf Englert (Englert, Was wird aus Religion. Ostfildern 2018, 31–34) bezeichnet, aus bzw. von der Beteiligtenperspektive nachvollziehen lernen, daraus ein Gespür für die Fragen des Lebens, des ‚offenen Himmels‘ und – in diesem Sinne – der Transzendenz in ihren unterschiedlichsten Formen entwickeln.
- Ein weiteres Ziel konfessionell ausgerichteter religiöser Bildung in der Schule sollte die interreligiöse Bildung sein, die, sollte sie nicht ‚cybermäßig‘ und ‚blutleer‘ sein, aus der Innenperspektive von Religionen erfolgen muss. Hier kommen Religionen in die Lage, Lernfrüchte zur Verfügung zu stellen. Interreligiöse Arbeit, im Austausch von Intra- und Inter-Perspektiven und in Kooperation mit Ethik, sollte eine Aufgabe religiöser Bildung der Zukunft sein. Dafür werden jedoch neue Modelle von Religionsunterricht benötigt, neue kooperative Konzepte, die unter Beteiligung auch wissenschaftlich-religionspädagogischer Kompetenzen entwickelt werden müssen.
- Speziell im Kontext von Überlegungen zum Transreligiösen taucht immer mehr die Verantwortung der Religionen für den gemeinsamen Kontext, in dem wir leben, auf. Die großen Herausforderungen rund um unsere Erde werden immer mehr zur Aufgabe – auch der Religionen. Inter- und transreligiöse und -disziplinäre Kooperationen sind unerlässlich. In diesem Sinne sollten die Religionen – gemeinsam – Früchte ihrer Arbeit für die Gesellschaft und ein gutes Leben für alle zur Verfügung stellen und einen wichtigen Beitrag für religiöse Bildung leisten.
- Was – den Überlegungen von Henning Schluss entsprechend – im Kontext religiöser Bildung noch zentral ist, ist die Selbstaufklärungsarbeit der Religionsgemeinschaften, nach innen und nach außen. Hier leisten Religionslehrer\*innen schon viel Arbeit. Gleichzeitig muss das auch Aufgabe von allen Vertreter\*innen von Kirchen und Religionsgemeinschaften sein. Professionalität, Kommunikation, Transparenz und Leitungskompetenz müssen gewisse Standards erreichen, hier ist Weiterentwicklung erforderlich, wie am Thema

Missbrauch deutlich wird. Auch sollte die Integration von neuen Wissensbeständen, wie z. B. das Genderthema, aber auch viele andere Themen, die in säkularen Institutionen mittlerweile schon gewisse Standards erreicht haben, von den Religionsgemeinschaften geleistet werden.

### Kontext Religionspädagogik: Interreligiöse Zusammenarbeit

Das zweite Spannungsfeld ist der interreligiösen Zusammenarbeit in Bildungsinstitutionen, seien es Schule oder Universität, gewidmet.

Immer mehr ist die interreligiöse Kooperation eine zukunftssträchtige Form, in der religiöse Bildung als Allgemeinbildung im öffentlichen Raum sach- und menschengerecht, aber auch perspektivisch betrieben werden kann.

Unsere interreligiöse Arbeit in Innsbruck kennzeichnet viele Aspekte, zwei davon greife ich im Besonderen heraus: Die Methodologie interreligiöser Arbeit in Lehre und Forschung sollte aus meiner Perspektive erstens mit Aufmerksamkeit auf Prozesse erfolgen. Vorbild könnte das oben erwähnte mehrperspektivische Bildungsmodell sein. Die interreligiöse Zusammenarbeit, zweitens, lebt vom kritischen Denken, näher hin vom selbst-kritischen Denken. Beide Aspekte markieren Spannungsfelder.

- *Prozessperspektive und Selbstkritik*

Sehr oft, vor allem auch in der interreligiösen Arbeit anderer theologischer Fächer, kann man wahrnehmen, dass die Perspektive auf einem materialen Verständnis liegt: Es geht um das Vergleichen von Texten, von theologischen Theorien, Auffassungen und Überzeugungen. Mitunter wird wenig bedacht, unter welchen Umständen diese gemeinsame Arbeit vor sich geht, wie die Zusammensetzung der Forschungsgruppen erfolgt, welche Perspektiven aufeinander wirken, was die Interaktion der Forschungsgruppen prägt, welche gesellschaftlichen Einflussfaktoren wie z. B. die Dynamik Mehrheitsgesellschaft und Minderheiten gerade auch für Forschung und Lehre eine Rolle spielen, welche Stereotypen die Zusammenarbeit prägen usw. In unserem gemeinsamen religionspädagogischen Konzept versuchen wir dies mitzureflektieren und im Hinblick auf die Methodologie weiterzuentwickeln.

Wie manche auch heute bei der Tagung schon gehört haben, eröffnet ein selbstkritischer Zugang den kommunikationstheoretisch reflektierten Blick für die Problematik eigener Wahrnehmungs- und Kommunikationsmuster, eigener Vorur-

teile, vor allem, was deren Wirkungen betrifft. Man ist ja in der Regel viel zu wenig aufmerksam auf die Wirkungen, die sich mit einem kommunikativen Akt einstellen. Als Beispiel verwende ich das Kommunikationsmuster des sogenannten ‚Othering‘ (vgl. die Forschungen von Said/Spivak/Freuding/Brandstetter): In der geistesgeschichtlichen Phase der Postmoderne hat das Motiv des Fremden und die Rede vom Fremden und Anderen – auch in Reflexion auf die Ursachen von Fremdenfeindlichkeit, die mitunter im Nicht-Ertragen-Können eigener fremder Anteile geortet wurde – eine breite und durchaus berechnete Verwendung gefunden. Viele von uns, auch ich, haben immer wieder vom Fremden und Anderen gesprochen und geschrieben. Erst in der Reflexion auf die Wirkung derartiger Denkkonstrukte und im gesellschaftlichen Kontext wurden manche Konsequenzen deutlich, dass nämlich die so Adressierten – in der Regel Angehörige von Minderheitsgruppen – im Banne dieser Reden kaum mehr Chancen haben, aus den Wirkungen der Zuschreibungen vom Fremden und Anderen herauszukommen, d.h., es wurde das herbeigeredet, was man – vielleicht – verhindern wollte.

Ein weiteres Beispiel für spaltende Tendenzen sind vorurteilsbehaftete Narrative, die in allen Gruppen und auf allen Seiten vorkommen.

- *Vorurteilsbehaftete Narrative: Mezquita und Hagia Sophia*

Christlicherseits wird immer wieder das Narrativ erzählt, dass die Verquickung von Moschee/Mezquita und Kathedrale in Cordoba ein Beispiel friedlicher interreligiöser Koexistenz sei. Bei näherer Betrachtung wird deutlich, dass diese Verquickung ein Ergebnis von Gewalttaten im Zuge der Reconquista war und es sich eher um eine Vergewaltigung der Moschee durch den Bau einer Kathedrale im 16. Jahrhundert handelt, die der Mezquita aufgefropft wurde. Bis heute dürfen die Muslime dort nicht beten. Als Reaktion auf diesen Hinweis wird dann meist das Beispiel der Hagia Sophia in Istanbul erwähnt, die einem ähnlichen Schicksal zum Opfer gefallen ist, aber unter umgekehrten Vorzeichen: der Herrschaft der Muslime. Die Frage ist, wie wir mit diesen Perspektiven umgehen. Offenkundig ist, dass auf beiden Seiten Macht und Machterhalt sowie auch Angst eine große Rolle spielen, vielleicht die größte Rolle aber fehlendes Vertrauen. In Cordoba wurde mehrmals schon die Idee eines interreligiösen Zentrums vorgebracht. Bis jetzt konnte die katholische Kirche dem nicht zustimmen, ebenso wenig wie die türkische Regierung im Fall der Hagia Sophia. Nilüfer Göle, Soziologin, türkischstämmige Französin (Göle, *Europäischer Islam*. Berlin 2016), beschreibt ihre Hoffnung, dass gerade aus diesen Spannungen eine neue Kultur des Mitein-

anders entstehen kann, eine neue Kultur in Europa, die ein „Gewebe“ (16), wie Göle schreibt, aus unterschiedlichen Überzeugungen darstellt. Ein Raum neuer Möglichkeiten kann entstehen, eine neue europäische Kultur, die auch Religion/ das Religiöse integriert und die Vielfalt der Religionen anerkennt, die Christ\*innen und Muslim\*innen, beide, und noch andere, in Cordoba beten lässt.

### Kontext Universität: Im Zwischen

Es sei mir erlaubt, noch einen letzten kurzen Blick auf ein Spannungsfeld zu werfen, das die Universität als solche betrifft. Ich bin darin keine Fachfrau, gleichzeitig ist mir die Zukunft der Universität ein großes Anliegen. Immer wieder, in verschiedenen Gremien, nicht zuletzt im Senat der Universität Innsbruck, diskutieren und reflektieren wir die Aufgaben der Universität. In all diesen Themen, die wir zu bearbeiten haben, wird u. a. ein Spannungsfeld sichtbar: Auf der einen Seite werden Freiheit von Forschung und Lehre als zentral angesehen, sie sind ja auch rechtlich verankert. Auf der anderen Seite gibt es politische Vorgaben der europäischen und nationalen Bildungspolitik, die mit Budgetvergabe zu tun haben. Daraus entstehen Spannungsfelder. Die Universitäten, so schreibt der Soziologe Christian Baier (Baier, Reformen in Wissenschaft und Universität aus feldtheoretischer Perspektive. Köln 2017) über die deutschen Universitäten, unterliegen einem großen Veränderungsprozess, von Stätten der Freiheit seien sie zu Stätten geworden, die in Wettbewerb und Ökonomisierung mit den vielfältigsten Erscheinungsformen verstrickt wurden und werden, sodass sich „das traditionelle Verständnis von Universität als lockerer organisationaler Rahmen für Forschung und Lehre“ (197) auflöse.

Die Reformen, die Wettbewerbsorientierung und Ökonomisierung mit sich brachten, so Baier weiter, würden die etablierten Strukturen und die traditionell funktionierende Universität schwächen. In der Zukunft würden sich zwei Gruppen gegenüberstehen, deren Wertvorstellungen sich immer weiter auseinanderbewegen: Wissenschaftler\*innen und Angestellte der Hochschulverwaltung. (197–198)

Meiner Wahrnehmung nach braucht dieses Spannungsfeld die Aufmerksamkeit der Leitungsorgane der Universität. Im Sinne einer tragfähigen Zukunft, speziell einer Volluniversität, ist es zentral, beide – und noch weitere – Positionen miteinander zu vermitteln. Gleichzeitig steht wohl an, angesichts des Kontextes die Bemühungen um die Entwicklung des Standortes und speziell auch die Entwicklung der Universität als Bildungs-, nicht nur als Forschungsinstitution weiterzuführen und kreative Lösungen anzudenken.

## Leben in Spannungsfeldern

Nun möchte ich uns nicht mitten in der Debatte rund um das Denken ohne Geländer, das Bildungsverständnis, die Spannungsfelder stehen lassen. Gleichzeitig gibt es keinen rezeptartigen Ausweg aus den Spannungsfeldern, wir können sie nicht hinter uns lassen.

Theologisch inspiriert könnte man es vielleicht so formulieren: Es braucht die Haltung, sich in die mitunter widersprüchlichen Fragen und Prozesse hineinzugeben, die mühsame ‚Pilgerarbeit‘ des dichten Denkens und tiefen Bedenkens in Vernetzung von Personen und ihren Geschichten, Interaktionen und Gruppen, Aufgaben und Kontexten auf sich zu nehmen, unter oft schwierigen Bedingungen diese Prozesse voranzutreiben, Verhältnisbestimmungen vorzunehmen, die Unverfügbarkeit und Unsicherheit auszuhalten, die Ziele nicht aus den Augen zu verlieren, und das vielfach ohne Geländer.

Religiöse Menschen würden sich in diesen Prozessen an die Transzendenz/an Gott wenden, die Weisheit der Religion/en erfahren und Kraft daraus beziehen. Andere erfahren dies durch andere Quellen. Zentral ist die Aufmerksamkeit für diese Quellen, aus denen wir empfangen und die wir nicht selbst geschaffen haben.

In diesem Sinne können die Haltungskomponenten von Vertrauen, Hoffnung und Liebe richtungsweisend und begleitend im mehrperspektivischen Bildungsdenkprozess sein.

Axel Corti (Corti, *Der Schalldämpfer*. Wien 1994) sagte in seiner letzten Sendung „Der Schalldämpfer“ vor seinem Tod: „Unser Herz ist tief. Aber wenn wir nicht hineingedrückt werden, gehen wir nie bis auf den Grund. Und doch: Man muss auf dem Grund gewesen sein, darum handelt sich´s.“ (187) Genau das ist es, was Hannah Arendt wohl mit ‚Denken‘ meint und was uns das Denken abverlangt.

## Abschließender Dank

Nach der inspirierenden Abschiedsvorlesung von Martina Kraml würdigte Zekirija Sejdini, Leiter des Instituts für Islamische Theologie und Religionspädagogik, die außerordentlichen Leistungen Martina Kramls. Er betonte dabei insbesondere die interreligiöse Zusammenarbeit in Forschung, Lehre und Verwaltung und bedankte sich im Namen des Teams der katholischen und islamischen Religionspädagogik mit einem Video, in dem Wegbegleiter\*innen aus verschiedenen Tätigkeitsfeldern ihre Wünsche für den kommenden Lebensabschnitt zum Ausdruck brachten.