

1 Einleitung

1.1 Ziele und Motivation unseres Buches?

Als ReligionspädagogInnen und ReligionsdidaktikerInnen beschäftigen wir uns mit (religiösen) Bildungsprozessen. Dass wir zu dritt eine interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik – zunächst aus islamischer und katholischer Perspektive – schreiben, hängt mit den aktuellen gesellschaftlichen und religiösen Herausforderungen zusammen, die ihren Ursprung im Umgang mit Heterogenität und Pluralität haben.

Wir leben in einer Zeit, in der der Islam häufig zur ‚problematischen Religion‘ konstruiert wird, Islamophobie unseren Kontext kennzeichnet und „nationale Introvertiertheit“¹ ein zukunftsfähiges Modell Europas gefährdet. In diesem Kontext bedarf es auch der Anstrengungen von TheologInnen und ReligionspädagogInnen, die plurale Zukunft mitzugestalten und eine pluralitätssensible, gesellschaftlich und (religiös gesehen) inklusiv orientierte Entwicklung speziell im Bereich der Bildung zu fördern.

Im menschlichen Zusammenleben und in der Bildung ist ein zunehmender Trend hin zur Angst vor Pluralität zu erkennen, der deswegen in diesem Buch auch besonders thematisiert wird. Dort, wo Menschen mit Fremdem konfrontiert sind, wie das bei den zunehmenden Migrationsbewegungen der Fall ist, kommen Unsicherheiten und Befürchtungen auf. Diese werden nicht selten politisch geschürt und missbraucht. Auch die Begegnung von Menschen mit unterschiedlichen weltanschaulichen und religiösen Überzeugungen spielt sich in der Regel nicht angstfrei ab. Das betrifft auch MuslimInnen und ChristInnen im europäischen Kontext. Immer häufiger wird die religiöse Pluralität in Europa auf Grund herrschender Konflikte als eine Bedrohung empfunden. Demgegenüber stellen unserer Auffassung nach die Wahrnehmung, Anerkennung und die Auseinandersetzung mit Pluralität ‚auf Augenhöhe‘ die vorrangigsten Herausforderungen für die Bildung und damit für eine interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik dar.

Wir als AutorInnen dieses Buches wollen einen angemessenen Umgang mit Pluralität nicht nur darstellen, sondern auch selbst leben und haben uns daher – nach mehreren Anläufen und dem Austausch unterschiedlicher Ideen zur Konzeption des Buches – entschlossen, den Band gemeinsam, als gemeinsam erstellten Text, zu schreiben. Es ist uns ein Anliegen, dass das, was wir im

¹ *Insam, Heribert*, Lieber mutig statt ängstlich. In: *Tiroler Tageszeitung* 06.01.2017, 4f.

Hinblick auf interreligiöse Religionspädagogik und -didaktik für wichtig erachten, auch in der Konzeption, in der angesprochenen Themenpalette und in der Durchführung sichtbar wird. Dabei haben wir erfahren, dass der Aufwand in einem Prozess des gemeinsamen Schreibens erheblich höher ist, als wenn jeder/jede Texte für sich schreibt und wir sie anschließend zusammenfügen. Gleichzeitig wurde uns deutlich, dass die Texte, die jeder/jede von uns allein schreiben würde, eine ganz andere Gestalt hätten als ein gemeinsam geschriebener Text. Im gemeinsamen Schreiben hat sich so ein spezieller Schreibstil entwickelt, der etwas Individuelles von jedem von uns enthält, trotzdem aber einen eigenständigen ‚Organismus‘ bildet und unzählige Diskussionen und viele gemeinsame Erfahrungen widerspiegelt. Dies hat uns auch dazu bewogen, dass wir nicht jeweils die christliche und die muslimische Perspektive nebeneinander oder nacheinander beschreiben, sondern sie miteinander verknüpfen und so als MuslimInnen und ChristInnen die von uns angesprochenen Themen gemeinsam betrachten, ohne die jeweiligen Differenzen außer Acht zu lassen.

Ein weiteres Anliegen dieses Buches ist es, die Thematik der interreligiösen Religionspädagogik und Religionsdidaktik auf der Ebene der menschlichen und fachlichen Begegnung zu beleuchten. Dabei steht nicht die explizite Rezeption umfangreicher interreligiöser Publikationen und Konzepte im Vordergrund, sondern stärker die Frage- und Problemstellungen, die uns in der konkreten gemeinsamen interreligiösen Arbeit bewegen und die sich im Prozess der Annäherung zeigen, der sich lebendig mitten unter uns abgespielt hat und immer noch abspielt. Das bedeutet nicht, dass die bisherigen Publikationen und Konzeptionen nicht rezipiert und gewürdigt werden, sondern, dass wir einen anderen Schwerpunkt wählen.

In diesem Sinne geht es um die Grundlagen interreligiöser Religionspädagogik und -didaktik, die wir drei aus der religionspädagogisch-theologischen Innenperspektive miteinander überlegen, bedenken und mit denen wir uns in stetigem Ringen auseinandersetzen. In diesem Prozess war uns immer wichtig, Gott nicht nur bei uns oder in der eigenen Religion bzw. Konfession zu suchen und zu finden, sondern gerade auch bei unseren Nachbarn und Freunden.² Da beide Fachbereiche, Religionsdidaktik und Religionspädagogik, eng miteinander verknüpft sind, haben wir uns im Laufe des Schreibprozesses entschieden, im Hinblick auf unser Buch sowohl von Religionspädagogik als auch von Re-

² Vgl. *Largen Johnson, Kristin*, Finding God Among Our Neighbours. An Interfaith Systematic Theology. Minneapolis 2013.

ligionsdidaktik zu sprechen. Dabei verstehen wir Religionspädagogik und Religionsdidaktik als theologische Wissenschaften, die – im Fall der Religionspädagogik – auf Bildungsprozesse bzw. – was die Religionsdidaktik betrifft – Lehr- und Lernprozesse in Institutionen ausgerichtet sind.

In diesem Band stehen nicht konkrete methodische Anleitungen im Vordergrund. Vielmehr bietet das Buch Grundlagen, Hintergründe und konzeptionelle Überlegungen an. Dabei ist uns wichtig, festzuhalten, dass eine interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik nicht Selbstzweck ist, sondern im Dienste der zu Bildenden und Lernenden steht und damit auf das ‚gute Leben‘ für alle ausgerichtet ist. So hoffen wir, dass dieser Band einen Beitrag zur interreligiösen Solidarität leisten kann.

Leitend sind dabei das Bewusstsein für die Bedeutung der Biografie eines Menschen, die Aufmerksamkeit für Interaktion und Kommunikation, sowie der Blick für den uns umgebenden Kontext und die Sache, um die es jeweils geht. In diesem Sinne beginnen wir exemplarisch mit unseren eigenen biografischen Erzählungen. Wir setzen die Gedankenführung in Kapitel 2 mit einem Blick auf den aktuellen, uns bedingenden Kontext fort. Im Kapitel 3 gehen wir auf die anthropologischen, theologischen und bildungstheoretischen Grundlagen einer interreligiösen Religionspädagogik und Religionsdidaktik ein, die sich am Beispiel von Christentum und Islam orientiert. Kapitel 4 macht die Grundlagen bisheriger Innsbrucker Religionspädagogik und Religionsdidaktik aus christlicher und muslimischer Perspektive deutlich. Diese sollen im Kontext des empirisch ausgerichteten Bandes 2 „Interreligiöse Bildungsprozesse. Empirische Einblicke in Schul- und Hochschulkontexten“ dieser Reihe weiterentwickelt werden. In Kapitel 5 legen wir die Basis für ein möglichkeits-sinniges und kontingenzsensible Verständnis interreligiöser Religionspädagogik und Religionsdidaktik. Kapitel 6 soll – nur vorläufig abschließend – Leitlinien und Grundzüge einer solchen Religionspädagogik und Religionsdidaktik entwickeln.

1.2 Genese der interreligiösen Zusammenarbeit

Mit dem Wintersemester 2013/14 wurden an der School of Education der Universität Innsbruck ein Bachelor-Studium für Islamische Religionspädagogik und eine gleichnamige Professur eingerichtet. Von Anfang an bestand eine intensive Zusammenarbeit zwischen der Islamischen und Katholischen Religionspädagogik in Forschung und Lehre.

Das Buch spiegelt jenen Teil des gemeinsamen Weges wider, der sich auf die gemeinsame inhaltliche Arbeit bezieht. Die in diesem Buch vorgelegten Überlegungen zu einer interreligiösen Religionspädagogik und Religionsdidaktik sind aus einem intensiven und langwierigen Prozess der Begegnung und Reflexion heraus entstanden.

Wenn wir in diesem Buch von einer interreligiösen Religionspädagogik sprechen, ist uns bewusst, dass wir sie ausschließlich als islamische und katholische ReligionspädagogInnen entwickeln und uns die Perspektive des Judentums, unserer Schwesterreligion, aber auch anderer Religionsgemeinschaften, die an Österreichs Schulen und Bildungseinrichtungen Heimatrecht haben, fehlen. Insofern verstehen wir unsere Arbeit nicht als fertige Konzeption einer interreligiösen Religionspädagogik, sondern als Beispiel und ein Stück des Weges, wie eine solche entstehen könnte.

Wie schon erwähnt, stellen wir uns nicht unter den Anspruch, eine systematische Darstellung anderer Veröffentlichungen und eine Auseinandersetzung mit religionsgemeinschaftlichen Dokumenten zu leisten, da dazu bereits ausführliche Arbeiten von anderen AutorInnen vorhanden sind.³ Das Anliegen dieser Publikation besteht vielmehr darin, den Menschen, den Prozess und die Dynamik der Begegnung bei der Entwicklung religionspädagogischer und religionsdidaktischer Konzepte in den Vordergrund zu stellen. In diesem Sinne beginnen wir das Buch bei der religionspädagogischen Bedeutung von Narrationen bzw. *stories* und stellen anschließend unsere eigenen biografischen Erzählungen beispielhaft dar.

³ Vgl. dazu vor allem: *Leimgruber, Stephan*, Interreligiöses Lernen. München 2007; *Schambeck, Mirjam*, Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf. Göttingen 2013; *Schweitzer, Friedrich*, Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance. München 2014; *Müller, Rabeya*, Islamische Perspektiven zum interreligiösen Lernen: Wie "inter-" ist der Islam? In: Schreiner, Peter (Hg.), Handbuch interreligiöses Lernen. Gütersloh 2005, 142–149; *Sejdini, Zekirija*, Interreligiöser Dialog aus muslimischer Perspektive. In: Gmainer-Pranz, Franz / Ingruber, Astrit / Ladstätter, Markus (Hg.), "... mit Klugheit und Liebe". Dokumentation der Tagung zur Förderung des interreligiösen Dialogs 2012–2015. Linz 2017, 241–251.

1.3 Unsere *stories*

1.3.1 Zur religionspädagogischen Bedeutung von *stories*⁴

Die Lebens- und Glaubensgeschichte von Menschen und die Entwicklung ihres Denkens und Urteilens haben in der deutschsprachigen Religionspädagogik⁵ an Bedeutung gewonnen. Dies nicht nur im Hinblick darauf, dass – wie es religionspädagogischen Standards entspricht – die Menschen ernst genommen werden, um didaktisch ‚richtig‘ handeln zu können. Vielmehr wird den Menschen als Subjekten, wie auch in ihren interaktionellen Bezügen, eine eigenständige und unverbrüchliche Würde zugesprochen, die sie und ihr Leben zur Quelle theologischer und religionspädagogischer Einsichten und darin unersetzbar macht.

Die Menschen als einzelne und als aufeinander und auf einen letzten Grund bezogene Subjekte zeigen in ihren *stories*, wer sie sind, was Menschsein in aller Ambivalenz bedeutet (anthropologische Dignität) und letztlich auch eine Spur dessen, was das Handeln Gottes⁶ im Menschen bedeutet und wie es uns gleichzeitig geheimnishaft verborgen bleibt (theologische Dignität). Insofern sind die *stories* aus unserer Sicht ein Gegenstand anthropologischer, theologischer und religionspädagogischer Forschung, der einer entsprechenden methodischen Kompetenz und Sorgfalt bedarf. Wer gelernt hat, sich mit wissenschaftlicher Redlichkeit und Ehrfurcht den fragmentarischen Lebens- und Glaubenserfahrungen zu nähern, die sich in den menschlichen Erzählungen offenbaren, gewinnt auch eine Kompetenz für den religionspädagogischen Alltag, aus den *stories* von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen theologisch-religionspädagogisch zu lernen.

⁴ Wir verwenden hier den englischen Ausdruck *story*, weil die religionspädagogische Bedeutung von (biografischen) Erzählungen und *storytelling* in der amerikanischen Religionspädagogik in den letzten Jahren einen großen Aufschwung genommen hat. In zahlreichen Publikationen wird von *storytelling*, *narrations* oder Narrationsforschung gesprochen. Vgl. u. a. Egan, Kieran, Teaching as story telling. An alternative approach to teaching and the curriculum. Chicago 1989; Ellis, Gail / Brewster, Jean, Tell it again! – The new storytelling handbook for primary teachers. Harlow 2002.

⁵ Vgl. Pirker, Viera, Lernen mit der eigenen Biografie in der Religionslehrerbildung. Theoretische Aspekte. In: Religionspädagogische Beiträge. Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (2016) 74, 56–67.

⁶ Vgl. Siebenrock, Roman A. (Hg.), Handeln Gottes. Beiträge zur aktuellen Debatte. Freiburg i. Br. 2014.

Unsere biografischen Erzählungen am Beginn unserer Interreligiösen Religionspädagogik dienen also nicht der Selbstdarstellung. Sie wollen uns einerseits als religiöse und theologisch bzw. religionspädagogisch arbeitende Menschen greifbar machen; andererseits dokumentieren sie unser religionsdidaktisches Verständnis, in dem auch wir AutorInnen uns als Menschen mit unseren sehr verschiedenen Lebens-, Glaubens- und Denkgeschichten ernst nehmen und wertschätzen. Dies zeigt auf wissenschaftlich-theoretischer Ebene, dass Religionspädagogik und Religionsdidaktik ohne empirische Einsichten kaum denkbar sind. So gehört empirische, vor allem qualitativ-empirische Forschung, auch zum Standard einer interreligiösen Religionspädagogik.

Trotz der Notwendigkeit der empirischen Einsicht ist klar, dass es – insbesondere für die in der Praxis tätigen ReligionspädagogInnen – schwierig ist, zu empirischen Ergebnissen zu gelangen. Durch die enge Zusammenarbeit mit sogenannten PraktikerInnen sind wir aber zur Überzeugung gelangt, dass die vielfach übliche Trennung in ForscherInnen und PraktikerInnen (zumindest im religionspädagogischen Zusammenhang) nicht angemessen ist, sondern eine Interdependenz bei Rollenklarheit anzustreben ist. Die Einsichten, die ReligionspädagogInnen im täglichen Umgang mit Menschen in den unterschiedlichen religionspädagogischen Handlungsfeldern gewinnen, sind also ihrerseits ebenso nicht theoriefrei. Denn einerseits besitzt jede Person eine Fülle von impliziten und expliziten, mehr oder weniger elaborierten Theorien (Vorstellungen), andererseits geht es in der Praxis gerade darum, sich derjenigen Vorstellungen bzw. Konzepte, die das eigene religionspädagogische Tun und Lassen prägen, bewusst zu werden. Insofern wollen wir mit unseren biografischen Erzählungen darüber, was uns in unseren menschlichen, religiösen, theologischen und religionspädagogischen Auffassungen geprägt hat, die interessierten LeserInnen ermutigen, sich ihrer eigenen prägenden Konzepte bewusst zu werden.⁷

Wer seine eigene Lebens- und Glaubensgeschichte ernst nimmt, wird es auch gegenüber anderen Menschen tun, seien es Kinder, Erwachsene oder ältere Menschen. Das Sensorium für die *awareness*, die aufmerksame und einfühlsame Wahrnehmung anderer Menschen, steigt mit der Selbstwahrnehmung. Selbst- und Fremdwahrnehmung sind angewiesen auf den ‚empirischen Blick‘ als Blick für die konkreten, sich in den alltäglichen Situationen und Erfahrungen widerspiegelnden Prozesse. Er kann, Tag für Tag an kleinen

⁷ Vgl. insbesondere auch kritische, kontingenzsensible Hinweise zur biografischen Erzählung: *Nassehi, Armin / Saake, Irmhild*, Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? In: *Zeitschrift für Soziologie* (2002) 1, 66–86.

Beispielen eingeübt und wissenschaftlich reflektiert, zu einer Haltung im professionellen religionspädagogischen und religionsdidaktischen Handeln werden.

1.3.2 Unsere eigenen biografischen Erzählungen

Durch unsere biografischen Selbsterzählungen wollen wir Einblicke in unsere Lebensläufe geben, damit Sie sich selbst ein Bild über uns machen und erkennen können, welche Ereignisse zu welchen Entwicklungen geführt haben. Gleichzeitig aber wollen wir auch mit Ihnen als LeserIn in Verbindung treten und Sie anregen, sich Ihrer eigenen Geschichte, Ihrer Einstellungen, Einsichten und Fragen im Hinblick auf eine muslimisch-christliche Religionspädagogik und Religionsdidaktik bewusst zu werden.

Martina Kraml

Ich, Martina Kraml, bin 1956 in kleinbäuerlichen Verhältnissen geboren. Mein Vater war versehrt aus dem Krieg zurückgekommen und meine Mutter zeitweise kränklich, sodass mein Alltag – neben der Schule – sehr von der Mitarbeit am bäuerlichen Hof bestimmt war. Hautnah spürte ich oft die Abhängigkeit, in der wir uns als Bauern von den Unbilden des Wetters oder anderer Widerfahrnisse befanden: Die Erkrankung eines Stück Viehs war mitunter existenzbedrohend für uns. Mein Elternhaus war, wie mir scheint, gerade auf Grund dieser Unwägbarkeiten und Unsicherheiten des Alltags sehr von der katholischen Religion und Kirchlichkeit bestimmt. Diese gab Halt, Zuversicht, Sicherheit und Hoffnung. Für meinen Vater waren darüber hinaus die Einhaltung der Normen und der Vollzug der alltäglichen individuellen und gemeinschaftlich-kirchlichen Glaubenspraxis wesentliche Gesichtspunkte, während meine Mutter sehr vom Gebet und der inneren Gottesbeziehung geprägt war. Als Kind sind mir bald die inneren Widersprüche und Spannungen aufgefallen, in denen Glaube und Religion im individuellen und im Pfarrkontext stehen: Ich beobachtete früh, wie sehr soziale Unterschiede und die Aufstiegschancen von Menschen durch die positive oder aber ablehnende Einstellung der Kirche und ihrer Amtsträger mitbestimmt wurden.

Im Zuge der Bildungsoffensive der 60er Jahre wurde im Nachbarort ein Gymnasium errichtet. Es war der Klassenvorstand der 4. Klasse Hauptschule, der meinen Vater davon überzeugte, dass ich ins Gymnasium gehen sollte. Das war zur damaligen Zeit für ein junges Mädchen nicht selbstverständlich. Ich erinnere mich noch, dass mein Vater Besuch von Verwandten bekam, die ihm ins Gewissen redeten und meinten, es sei doch besser, die Tochter in eine

Hauswirtschaftsschule zu schicken; dann wäre sie für eine Heirat besser gerüstet als mit dem Gymnasium.

Das Gymnasium war für mich ein besonders spannender Ort. Es kamen junge ProfessorInnen von außerhalb, die neue Ideen und neue Zugänge brachten. Es fand eine kulturelle Öffnung statt, was in den Dörfern sowohl bei der Bevölkerung wie auch bei den lokalen Politikern für Skepsis und Unruhe sorgte. Mir fiel auf, dass die Kirche in all den Diskussionen immer den stabilisierenden, beharrenden und konservativen Part einnahm. Andere weltanschauliche Einschätzungen, Zugänge zur Literatur, ein Sich-Vorwagen-in-Neuland, unkonventionelle Zugänge, all das erlernte ich von unserem Deutsch- und Geschichtslehrer, unserer jungen Mathematiklehrerin und einigen anderen. Dennoch: Religion war mein Lieblingsfach, ich war jedoch kaum einmal mit den Religionslehrern, die wir hatten, einer Meinung. Ich spürte die große Spannung zwischen dem, wie es mir vorkam, neuen, ‚freien‘ Denken und dem religiösen Bereich, der mit vielen Normen und Tabus bespickt war. Diese Spannung beschäftigte mich, denn auch von Zuhause war ich sehr häufiges und offenes Debattieren gewohnt. Im Religionsunterricht kamen mir viele Fragen, auf die ich eine Antwort suchte. So schwebte mir schon früh das Theologiestudium vor. Aufgrund verschiedener Umstände besuchte ich aber zunächst im Anschluss an die Matura die – damals so genannte – Pädagogische Akademie und wurde zur Volksschullehrerin ausgebildet. Drei Jahre unterrichtete ich in einem kleinen Dorf die erste und zweite Klasse. Erst als mein Bruder älter wurde und meine Eltern in der Hofbewirtschaftung unterstützen konnte, ging ich meinem Studienwunsch nach.

Es eröffnete sich mir durch die Studien der Theologie und – später noch – Philosophie, insbesondere durch die theoretische Auseinandersetzung, ein breiteres Blickfeld auf Religion und Glaube, wobei beide Studienrichtungen befruchtend aufeinander wirkten. Gleichzeitig zog es mich durch meine Erfahrungen als Volksschullehrerin zu handlungstheoretischen, sprachphilosophischen, also philosophisch-pragmatischen Richtungen in der Theologie und Philosophie.

Nach Zeiten der Berufstätigkeit als Lehrerin und Kindererziehungszeiten entschloss ich mich zu einer Dissertation in Katechetik/Religionspädagogik mit dem Fokus Eucharistiekatechese. Auf diesem Hintergrund setzte ich mich mit der wissenschaftstheoretischen Frage der Rolle der Theologie als Erweiterung von naturalistischen und kulturalistischen Blickrichtungen auseinander. Ich buchstabierte dies am Beispiel der Eucharistiekatechese und plädierte für eine Weitung des Eucharistiekatecheseverständnisses in Richtung eucharisti-

scher Lebenskultur. Dabei berücksichtige ich human- und sozialwissenschaftliche Ansätze. Eingehend beschrieb ich in dieser Arbeit meinen eigenen wissenschaftlichen und methodologischen Erkenntnisprozess, kritisierte aus theologischer Perspektive handlungstheoretische Ansätze, die das Widerfahrnis, die Passivität, die Ambivalenzen und Ambiguitäten zu wenig berücksichtigen und stellte die Forschung damit in den Kontext des Forschungsprogramms „Kommunikative Theologie“ und des theologischen Forschungszentrums „Religion – Gewalt – Kommunikation – Weltordnung“. Theoretische und methodologische Ansätze zu dem meine spätere Forschung bestimmenden Kontingenzthema lassen sich hier erstmals erkennen.

2001 begann ich meine Tätigkeit am Fachbereich Katechetik/Religionspädagogik der Kath.-Theologischen Fakultät Innsbruck. Über mehr als zehn Jahre war ich Mitarbeiterin von Matthias Scharer. Meine Arbeitsschwerpunkte lagen zunächst stärker bei Fragen der theologischen Kriterienlogik, in der Weiterentwicklung der Kommunikativen Theologie und einer theologischen Hermeneutik in der Katechetik/Religionspädagogik. Durch die an den Fachbereichen etablierten Paradigmen von Themenzentrierter Interaktion und Kommunikativer Theologie gehörten Mehrperspektivität und Prozessorientierung sowie Sensibilität für die theologische Perspektive zu meiner wissenschaftlichen Sozialisation. Auch die Aufmerksamkeit für die Differenz wurde mir wichtig. Auf dem Hintergrund meiner bis dorthin stärker auf das Homologe und die Tabuisierung der Negation⁸ ausgerichteten Bildungs- und Wissenschaftssozialisation brachte die Differenzorientierung Einstellungsveränderungen im Hinblick auf Differenz- und Konfliktauffassung sowie -bewertung ebenso wie die Wertschätzung des Heterogenen mit sich.

2007 begann im Zuge einer Schwerpunktsetzung der Kath.-Theologischen Fakultät Innsbruck mein interreligiöses Engagement. Es war mir ein großes Anliegen, dass der 3. Kongress Kommunikativer Theologie nicht an der Theologischen Fakultät oder an der Universität Innsbruck, sondern ‚vor Ort‘ stattfinden sollte – dort, wo die muslimischen, christlichen und säkularen Menschen im Alltag leben. Wir entschieden uns aus diesem Grund für die Abhal-

⁸ Das ‚Homologe‘ bezeichnet Vorstellungen von einer gleichen Welt, gleichem Denken und gleichen Überzeugungen (Irmhild Saake spricht von „Homologieannahme“), die Kommunikation und Interaktion mit den anderen bestimmen. Stabilität, Kontinuität und Kohärenz spielen in diesem Konzept eine wichtige Rolle. Negationen werden abgelehnt. Vgl. Saake, *Irmhild*, Selbstbeschreibungen als Weltbeschreibungen. Die Homologie-Annahme revisited. In: *Sociologia Internationalis*. Europäische Zeitschrift für Kulturforschung (2005) 1/2, 99–139, hier 107.

tung des Kongresses in Telfs. Entsprechend dem Anliegen, das Zusammenleben vor Ort kennenzulernen, führten wir im Jänner 2008 – also 3 Monate vor dem Kongress – eine empirisch orientierte Tagung durch. Sie sensibilisierte uns für das Zusammenleben, die Herausforderungen und Spannungen vor Ort.

Dieser Kongress und eine Reihe folgender Veranstaltungen markierten die Geburtsstunde für das interreligiöse Engagement des Forschungsprogramms Kommunikative Theologie und des Instituts für Praktische Theologie, aber auch für meine persönliche Involvierung. Mit der Einrichtung des Studienganges Islamische Religionspädagogik begann auch die intensive Kooperation mit dem Bereich Islamische Religionspädagogik. Die interreligiöse Arbeit beflügelte mich besonders. Hier konnten politisches Bewusstsein und das Streben nach Veränderung hin zu einem besseren Leben für alle – beides Aspekte, die für mich immer zentral sind – mit der wissenschaftlichen Tätigkeit verbunden werden. Es war etwas Neues, das entstehen konnte und ich war und bin der Überzeugung, dass eine gute Zukunft unseres Landes davon abhängt, ob und inwiefern sich die Religionen verständigen können. Dieselbe Aufbruchsstimmung beobachtete ich auch bei anderen, z. B. bei den MitarbeiterInnen in den Fachbereichen Islamische und Katholische Religionspädagogik sowie bei den PraxislehrerInnen. Eine gute Zukunft, so meine tiefe Überzeugung, kann nur erreicht werden, wenn die Religionen Kooperationen und Gemeinsames suchen. Im ausschließlichen ‚Nebeneinander‘ liegt kein gutes Leben. Wir werden uns eines Tages vor Gott dafür verantworten müssen, welche Bilder wir von ihm weiter tradieren, vor allem, welche Bilder wir den Kindern weitergeben.

Eine weitere, sehr eindrückliche und nachhaltige Phase bedeutete die Begegnung und Zusammenarbeit mit Christin Münz, einer Kollegin, mit der ich im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Netzwerkstattgruppe Qualitas jahrelang zusammengearbeitet habe. Leider ist Christin Münz sehr früh an einer schweren chronischen Krankheit verstorben. Ihre Lebensthemen waren vom Umstand der Krankheit geprägt. In vielen Gesprächen, in der Gruppe wie auch zu zweit, haben wir über das Thema der Kontingenz gesprochen, auf das wir im Kapitel 5 im Kontext einer interreligiösen Religionspädagogik und Religionsdidaktik eingehen werden. Wir haben die Thesen von Richard Rorty diskutiert, die empirischen Befunde meiner Habilitationsfragestellung besprochen und die Modellierung des „Raumes der Möglichkeiten“ im Sinne des Raumes der Kontingenz vorangetrieben. Besonders bewegt hat mich die Frage nach Kontingenzsensibilität in Lehre, Wissenschaft und Forschung. Nach der