

Religiöse Unterschiedlichkeit als Potenzial

Innsbrucker Interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik¹



die Autorin

Dr.ⁱⁿ Martina Kraml, assoziierte Professorin am Institut für Praktische Theologie der Universität Innsbruck, Fachbereiche Katechetik/Religionspädagogik und Religionsdidaktik.



der Autor

Univ.-Prof. Mag. Dr. Zekirija Sejdini ist Professor für islamische Religionspädagogik und Leiter des Bereiches islamische Religionspädagogik der Universität Innsbruck.

Abstract

Der Beitrag präsentiert Ziele und Fragestellungen des Projekts „Interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik“, das in den Fachbereichen Islamische Religionspädagogik und Katholische Religionspädagogik in Innsbruck im Entstehen begriffen ist. Dabei werden evidenzbasierte Einblicke in die Prozesse interreligiöser Lehrentwicklung gegeben und Kriterien einer interreligiösen Haltung fokussiert.

Schlagworte: *Interreligiosität, Religionspädagogik, Religionsdidaktik, Lehrerbildung, Universität Innsbruck*

Religious Varieties as a Promising Possibility. An Interreligious Approach to Religious Education:

The article presents the project „Interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik“ which is about to start at the departments of Islamic Religious Education and Catholic Religious Education in Innsbruck. It provides insights into goals and research issues of the project as well as into evidence-based processes of interreligious education and teaching. In addition elements of interreligious discourse and methodology shall be developed.

Keywords: *Inter-religiousness, Religious education, Training of Teachers, University of Innsbruck*

1. Ausgangspunkt

Den Diskurs der aktuellen Pädagogik und Didaktik bewegen Fragen der Anerkennung von Unterschieden. Beispiele dafür sind Gerechtigkeit, Interkulturalität und nicht zuletzt Interreligiosität. Der Ursprung der Unterschiedlichkeit liegt im Phänomen der Kontingenz (etwas ist anders möglich als es ist). Kontingenz ist Voraussetzung für Pluralität im Sinne von Vielfalt². Pluralität enthält, so Hannah Arendt, in sich Verschiedenheit. Um dies stärker hervorheben zu können, spricht Arendt mehr von „Vielheit“ als von „Vielfalt“. „Im Menschen wird die Besonderheit, die er mit allem Seienden teilt, und die Verschiedenheit, die er mit allem Lebendigen teilt, zur Einzigartigkeit, und menschliche Pluralität ist eine Vielheit, die die paradoxe Eigenschaft hat, dass jedes ihrer Glieder in seiner Art einzigartig ist.“³ Eine derartige Wertschätzung von Pluralität im Sinne von Unterschiedlichkeit ist eine Sache der Perspektive und gleichzeitig

der Haltung. Eine Perspektive, die auf das Homologe gerichtet ist, verweigert sich der Wahrnehmung der Differenz.

Im Feld von Kontingenz, Pluralität, Vielheit und der damit verbundenen Ambivalenz und Ambiguität sind Religionen⁴ ein bedeutender Faktor und ebenso religiöse Bildung.

Wenn (religiöse) Bildung unter diesen Bedingungen als Transformations- und Veränderungsprozess⁵, als Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich selbst, seinen Beziehungen, seinem Kontext im Horizont der Fragen von Weltanschauung, Religion und der Gottesfrage verstanden werden kann, wird deren Stellenwert deutlich. Ob diese Auseinandersetzungsprozesse nun mehr oder weniger zielorientiert oder informell bzw. in unterschiedlichem Grade institutionalisiert sind, immer wird es um Erkenntnis und Wissen, mehr wohl aber noch um die Ausprägung von Haltungen und Einstellungen gehen, die es möglich machen, sich unter den angesprochenen Bedingungen bewegen zu können.

2. Pluralitätsfähigkeit und Kontingenzkompetenz als Ziel von Bildung

In einem Bildungsgeschehen, das darauf zielt, die Kontingenz- und Pluralitätsfähigkeit zu fördern, sind die Religionspädagogik, die sich religiösen Bildungsprozessen und ihren Bedingungen widmet, sowie die Religionsdidaktik, die sich mit der Planung, Leitung und Evaluierung von Bildungsprozessen beschäftigt, vor große Herausforderungen gestellt.

Diese Herausforderungen wurden durch die Etablierung von religionspädagogischen und religionsdidaktischen Aus- und Weiterbildungsprogrammen, die auf Interreligiosität und damit auf Pluralitäts- und Kontingenzkompetenz im Bereich Religion abzielen, angenommen.

Dies geschah durch die Einrichtung einer privaten (IRPA 1998) und zweier staatlicher islamischer Bildungseinrichtungen (Universität Wien 2006 und Universität Innsbruck 2013) zur Ausbildung von islamischen ReligionslehrerInnen sowie für die religionspädagogische Forschung.⁶ Gleichzeitig haben sich die islamische Religionspädagogik und Religionsdidaktik nicht isoliert entwickelt. Kooperationen mit den bestehenden universitären und außeruniversitären Bildungseinrichtungen, besonders den katholischen und evangelischen, wurden stets gesucht und weiter entwickelt.

Speziell mit der Einführung des islamischen Religionsunterrichts im Jahre 1982/83⁷ ist ein erster Schritt in Richtung Kooperation in der österreichischen Religionspädagogik getan worden, zumal ökumenische und interreligiöse Anliegen in allen Lehrplänen ausdrücklich verankert sind, so ihren Platz im Religionsunterricht finden und als „ein gelebtes Zeichen des Dialogs zwischen Konfessionen und Religionen“ verstanden werden.⁸ Sensibilität und Bewusstsein für Zusammenarbeit wurden erst in den letzten Jahren geschaffen, ebenso wie die Entwicklung entsprechender Modelle. Davor lag die Konzentration meist auf dem Lernen *über* die anderen Religionen.

Trotz dieser wachsenden Aufmerksamkeit hat es bis jetzt auf wissenschaftlicher Basis noch wenig Zusammenarbeit in interreligiöser Hinsicht gegeben. In diesen Raum stößt das Projekt einer interreligiösen Religionspädagogik und Religionsdidaktik in Innsbruck.

3. Aufgabe und Ziel

Bildungsinstitutionen, insbesondere Schulen⁹, spiegeln einem Mikrokosmos gleich die gesellschaftlichen Bedingungen wider. Ihre Aufgabe ist es, inmitten dieses pluralen Kontextes (religiöse) Bildungsprozesse zu initiieren, zu begleiten und zu reflektieren. Dabei kommt es unweigerlich zur Begegnung mit dem jeweils religiös Anderen. Die Auseinan-

dersetzung mit der Frage, wie diese Begegnungsprozesse gestaltet und wissenschaftlich begleitet werden können, ist die Aufgabe einer interreligiös ausgerichteten Religionspädagogik und Religionsdidaktik.

Ziel einer wissenschaftlich orientierten interreligiösen Religionspädagogik und Religionsdidaktik ist die Erforschung dieses Prozesses auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Handlungsfeldern wie Universität, Schule, Erwachsenenbildung etc. Beispielhaft sollen in diesem Projekt religionspädagogische und religionsdidaktische Prozesse in der LehrerInnenbildung, jeweils aus muslimischer und katholischer Perspektive geplant, durchgeführt, reflektiert und evaluiert werden. Angehende ReligionslehrerInnen sollen so auf ihre Profession vorbereitet werden.

4. Forschungsanliegen und Struktur des Projekts

Die Theoriebildung im Kontext des Projektes „Interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik“ hat das Ziel, eine interreligiöse Didaktik zu entwickeln. Dies schließt folgende Anliegen ein:

- die Entwicklung eines didaktischen Modells interreligiöser Bildung,
- die empirische Untersuchung der interreligiös durchgeführten Lehrveranstaltungen bzw. Praktika und
- die Erarbeitung von Konsequenzen für Planung, Leitung und Evaluierung von interreligiösen Bildungsprozessen.

Entsprechend den Forschungsanliegen umfasst das Projekt „Interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik“ ein Bündel von Teilprojekten. Diese Teilprojekte können folgenden Bereichen zugeordnet werden:

- Grundlagenforschung, die sich mit der Entwicklung von Modellen interreligiöser Lehre und Forschung beschäftigt,
- evidenzbasierte Hochschul- und Schulforschung,
- Interreligiöse Foren der Begegnung und Forschung.

5. Forschungsfragen

Neben einer Reihe von Fragen, die sich auf die Grundlagenforschung bzw. die interreligiösen Foren der Begegnung und Forschung beziehen, nimmt die evidenzbasierte Hoch- und Schulforschung einen besonderen Stellenwert ein. Folgende der Pilotphase des Projekts entsprechend noch sehr offene Fragen kennzeichnen diese forschungsgeleitete Lehrentwicklung:

- Was zeigt sich in religionspädagogischen und religionsdidaktischen Bildungsprozessen, wenn muslimische und katholische Studierende, Lehrende

sowie AkteurInnen im Kontext Schule (PraxislehrerInnen, SchülerInnen, Eltern, SchuldirektorInnen u. a.) aufeinander treffen?

- Welche Einflussfaktoren (subjektive Muster und Konzepte, interaktionelle Dynamiken, kontextuelle Bedingungen, inhaltliche Aspekte u.a.) auf die interreligiösen Bildungsprozesse können ausgemacht werden?
- Welche Handlungsstrategien lassen sich bei den AkteurInnen erkennen?
- Welche Schlussfolgerungen ziehen die AkteurInnen?

Mit Blick auf die Konsequenzen der empirischen Ergebnisse wurden folgende Fragen entwickelt:

- Was ergibt sich aus dem empirischen Befund für die Didaktik von religiösen Bildungsprozessen in den verschiedenen Handlungsfeldern?
- Welche hochschuldidaktischen Modifizierungen der interreligiös durchgeführten Lehrveranstaltungen und Praktika legen sich auf dem Hintergrund des empirischen Befunds nahe?

6. Das Forschungsfeld der Lehrentwicklung und die Anlage des Forschungsdesigns

Im Rahmen der religionsdidaktischen Ausbildung absolvieren muslimische und katholische Studierende mehrere Lehrveranstaltungen und Praktika gemeinsam:

- Vorlesung und Seminar Religionsdidaktik Grundlagen,
- das Basispraktikum mit zwei Teilen:
 - interreligiöse universitäre Begleitlehrveranstaltung
 - interreligiöse Praxisgruppen im Praktikumsteil,
- die Lehrveranstaltung Spezielle Fachdidaktik und
- das Pflichtschulpraktikum II.

Im Zentrum einer als Pilotprojekt durchgeführten forschungsgeleiteten Lehrentwicklung im Wintersemester 2014/15 stand das Basispraktikum. Dieses wird immer im Oktober durchgeführt, es besteht aus einem universitären Teil, der sich über einen Monat erstreckt und dem parallel dazu laufenden Praktikum an einer Volksschule. Die Studierenden absolvierten dieses Praktikum erstmals in gemischten Gruppen (muslimisch-katholisch) und zwar im katholischen Religionsunterricht. Beteiligt sind universitäre Lehrbeauftragte, Studierende, LehrerInnen, SchülerInnen, DirektorInnen und – mittelbar – auch Eltern.

Die Datenerhebung bestand aus drei Teilen:

1. Um die Wahrnehmung der Studierenden im Hinblick auf die interreligiöse Zusammensetzung und Kooperation des universitären Teils des Basispraktikums erkennen zu können, wurden die Studie-

renden am Ende der *universitären Lehrveranstaltung* gebeten, eine Legearbeit¹⁰ zu gestalten. Die Aufgabenstellung, die die Lehrveranstaltungsleiterin an die Gruppe weitergab, lautete: *Wie habe ich die Lehrveranstaltung in dieser Zusammensetzung erlebt? Gestalte ein Bild und teile deine Gedanken!* Die Bilder wurden dann in der Gruppe von jedem/jeder Einzelnen kommentiert. Der Kommentar wurde auf Tonband aufgenommen und transkribiert. Die Bilder wurden fotografiert.

2. Mit den *PraxislehrerInnen* fand ein Gruppengespräch über deren Wahrnehmung der interreligiös zusammengesetzten Praxisgruppen statt, das aufgenommen und anschließend transkribiert wurde. Der Eingangsimpuls für das Gespräch lautete: *Wie bin ich ins Basispraktikum gegangen? Was habe ich erlebt?* Im Anschluss an diesen ersten Teil gab es eine zweite Runde, die stärker auf die Evaluierung des Basispraktikums aus der Sicht der LehrerInnen ausgerichtet war. Hier lautete die einleitende Frage: *Wenn ich jetzt an nächstes Jahr Basispraktikum denke – was sind meine Empfehlungen? Was wäre wichtig zu beachten? Was sollte verändert werden? Was sollte beibehalten werden?*
3. Parallel dazu wurden drei nach dem Kriterium der maximalen Kontrastierung ausgewählte gemischt religiöse *Praxisgruppen* (zu je drei Studierenden) mittels leitfadengestützten Interviews zu ihren Erfahrungen in der Schule (interreligiös zusammengesetzte Praxisgruppe, PraxislehrerInnen, SchülerInnen) befragt. Zu Beginn des Interviews wurde folgende Impulsfrage gestellt: *Was haben Sie als Studierende in der muslimisch-katholisch zusammengesetzten Praxisgruppe in der Schule erlebt?* Durch den offenen Frageimpuls und die wenig direktive Leitung der InterviewerInnen sollte vor allem die Eigenkonstruktionsleistung der Studierenden angeregt werden.¹¹ Der Gesprächsleitfaden enthielt folgende weitere Fragen:
 - Wie ist es Ihnen miteinander gegangen in der muslimisch-katholisch zusammengesetzten Gruppe? Wie haben Sie diese Zusammensetzung persönlich erlebt? Können Sie Beispiele erzählen, wie die Zusammenarbeit ausgesehen hat und wie Sie diese erlebt haben? Was war schwierig?
 - Wie haben die Kinder reagiert? Erinnern Sie sich an Beispiele?
 - Sind Sie Eltern begegnet? Was haben Sie wahrgenommen?
 - Wie haben Sie die Begleitung erlebt? Wie hat die Begleitlehrerin/der Begleitlehrer auf die muslimi-

misch-katholische Zusammensetzung der Gruppe reagiert?

- Wie sind Sie in der Schule, von der Direktion, dem Lehrerkollegium aufgenommen worden?
- Wie haben Sie als muslimische/r Studierende/r die Situation erlebt?
- Worauf sollten wir achten, wenn wir das Praktikum im kommenden Jahr wieder in muslimisch-katholischer Zusammensetzung planen?

Als Abschluss des Gesprächs wurden folgende Fragen gewählt:

- Gibt es sonst noch etwas, was Sie uns gerne erzählen möchten?
- Wie haben Sie das Gespräch erlebt?
- Was war Ihre Motivation am Gruppengespräch teilzunehmen?

Für den gesamten Forschungsprozess, die Datengewinnung wie auch die -auswertung wurden Anleihen bei der *Methodologie der Grounded Theory* genommen. Ausgangspunkt bildete ein sequenzanalytisches Vorgehen. In einem weiteren Schritt wurden Kategorien gewonnen und Modellierungen vorgenommen, die stetig verfeinert wurden. Entsprechend dem ‚Vieraugenprinzip‘ wurde im Auswertungsprozess konsequent in einer muslimisch-katholischen ForscherInnengruppe analysiert.

7. Einblicke in erste Ergebnisse

Im Hinblick auf die interreligiöse Zusammensetzung der *universitären Lehrveranstaltung* im Rahmen des Basispraktikums wurde in einer ersten Analyse Folgendes deutlich¹²:

Für die *Studierenden* bewirkt die interreligiöse Zusammensetzung der universitären Lehrveranstaltung neue Sichtweisen und Perspektiven, Räume eröffnen sich, Menschen verändern sich durch die Begegnungs- und Reflexionsmöglichkeiten.

So kommentiert eine Studierende ihr gestaltetes Motiv und stellt Veränderungen bei sich fest, die sich darin zeigen, dass Skepsis und „Unsicherheit“, „Sicht nur aus einem Blickwinkel“ „weggezogen“ wurden und durch „Punkte wie Zufriedenheit, Toleranz, Identität, Respekt gegenüber anderen oder anderen Religionen [...]“ ersetzt wurden. Die Wirkung des Seminars schildert sie so: „Und das hat das Seminar bei mir bewirkt. [...] Also, nach dem Seminar oder allgemein nach meinem Studium ist mir eigentlich auch aufgefallen, dass ich gar nichts weiß von meiner Religion oder allgemein über die Leute hier. Und das regt mich eben an, mehr zu erforschen oder eben über etwas nachzufragen. Und als Gegenstand habe ich eben das Schneckenhaus ausgewählt, weil es einem dazu anregt, [...] aus dem Schneckenhaus herauszukommen und etwas Neues zu erfahren.“ (Studentin weiblich, Nr. 6)

Ein weiterer Studierender merkt an, dass er durch das Seminar und die interreligiöse Zusammensetzung aufmerksamer geworden sei: „Jeder war bereit über das zu sprechen, was ihm am Herzen lag und auch deine Ehrlichkeit, dass du einfach so bist, wie du bist [...] ich bin durch das Seminar vielleicht einfach angeregt gewesen über dieses Thema nachzudenken, wie das eigentlich ist, wenn man so multikulturell oder religiös zusammen lebt und ich hatte ein paar Gespräche in diesen vier Wochen, wo ich mir einfach immer wieder, wo mir die Haare zu Berge standen, weil es mich einfach aufregt und ich, ich es erschreckend finde, wie die Einstellungen noch sind, aber: Jeder Ton, der irgendwo gestartet werden kann und einen guten Resonanzkörper hat, klingt lange weiter.“ (Student, Nr. 15)

Mit Blick auf die *PraxislehrerInnen* zeigt sich u.a.: Die interreligiöse Begegnung im Rahmen des Basispraktikums wird von den meisten PraxislehrerInnen als eine Selbstverständlichkeit wahrgenommen. Von ca. 300 SchülerInnen haben fünf Elternteile kritische Rückmeldungen gegeben, wovon drei nach einem persönlichen Gespräch über die Ziele und Anliegen des Praktikums keine Einwände mehr hatten, sondern das Projekt aktiv unterstützten.

Für die betroffenen PraxislehrerInnen wurde deutlich: Die Selbstverständlichkeit, mit der sie in die Begleitung des Praktikums gestartet sind, wird nicht von allen PartnerInnen (z.B. Eltern) geteilt, sodass Konflikte ‚wie aus heiterem Himmel‘ hervorberechen. So erzählt eine Praxislehrerin, sie habe am ersten Praktikumstag nur Positives erlebt. Aus dieser positiven Haltung heraus hat sie dann der Anruf einer Mutter sehr überrascht:

„Und für mich war es- also ich war total überzeugt, mir hat es total gut gefallen und mittags dann im Zug hat mich schon die erste Mama total erobert angerufen und gesagt, was das für eine Frechheit sei und Leute aus einer so gewaltbereiten Religion wie dem Islam keine Sekunde was in unserem Unterricht verloren hätten [...]“. (BL 2, 79-81)

Im Gespräch mit der Mutter sowie durch die Thematisierung im Schulforum gelang es, Missverständnisse auszuräumen und Begegnungen zu ermöglichen. Offensichtlich wurde auch: Wenn es um MuslimInnen geht, besteht die Gefahr der politisch-medialen Instrumentalisierung der interreligiösen Kooperation. Dieselbe Praxislehrerin wurde von einem Vater angerufen, der aufgebracht meinte:

„[...] , dass das ein Skandal ist und er geht eben an die Medien. Und das war dann eben auch der Vater, der das an die [Name Zeitung] und überall hingebraht hat und er hat gesagt, er würde, wenn die Katholische Kirche sich den Feind ins Boot holt, dann überlegt er, aus der Kirche auszutreten [...]“. (BL 2, 99-101)

Dieses Beispiel hat gezeigt, dass interreligiöse Arbeit weitreichende Kreise ziehen kann. So wurde über politische

und mediale Kanäle versucht, Druck auszuüben. Hier waren eine gute Vorbereitung des Projektes und die Vernetzung aller Beteiligten inklusive Schulbehörden und Universitätsverantwortlichen entscheidend.

Bemerkenswert ist, dass die interreligiöse Kooperation von den PraxislehrerInnen als großes Potenzial eingeschätzt wurde und dies auch durch Konflikte und punktuelle problematische Presseberichterstattung nicht erschüttert wurde, wie die meisten PraxislehrerInnen hervorhoben. Eine Stimme soll herausgegriffen werden:

„Die Kinder haben wirklich eine Freude damit gehabt. [...] Es war ganz spannend. Also für mich war das total toll. [...] Und auch die Kolleginnen und Kollegen [...] und die Direktorin hat, so denke ich mir, dass ich bei einem solchen Projekt mittu, das hat ihr, glaube ich, auch gefallen, so dass wir offen sind und unsere Schule da offene Türen hat.“ (BL3, 180-183)

Weiters hat sich gezeigt: Interreligiöse Begegnung/Interaktion bringt – mit Blick auf Schule – die Chance mit sich, dass katholische SchülerInnen/LehrerInnen muslimischen Personen und damit der islamischen Religion authentisch begegnen können und dass sie nicht auf das ausschließliche ‚Reden über‘ angewiesen sind:

„Also ich habe es extrem bereichernd gefunden, für die Schüler, für die Eltern auch teilweise, für mich selber auf jeden Fall. Und was noch total ein toller Abschluss war: Die Viertklässler haben viele Fragen gehabt. [...] Dann haben wir diese Fragen gesammelt, in der anderen Stunde, wo die Studenten nicht da waren. Ich habe sie ihnen dann gemailt, damit sie sich darauf vorbereiten können in kindgerechter Weise. Und es ist eine sehr aufgeweckte vierte Klasse und ich glaube, die waren noch nie so ruhig und brav wie in dieser Stunde, man hätte eine Stecknadel fallen lassen können. [...] Das war so faszinierend, es war wirklich eine total tolle Stunde für die Kinder dann. Also, ich würde es sofort wiedermachen, trotz aller Schwierigkeiten [...]“. (BL 2, 122-137)

Für die Zukunft ist angedacht, dass nicht nur muslimische Studierende den katholischen Religionsunterricht besuchen, sondern auch katholische Studierende im islamischen Religionsunterricht anwesend sein werden und islamische und katholische PraxislehrerInnen stärker zusammenarbeiten.

Dass die interreligiöse Kommunikation ‚Stolpersteine‘ beinhaltet, sich hier im Gespräch auch schon länger bekannte theoretische Konzepte (Exklusion, Inklusion etc.) spiegeln, wird in folgendem Beispiel offensichtlich, in dem eine Praxislehrerin angesichts der muslimischen Studierenden verunsichert ist, ob sie die eigene religiöse Praxis (Kreuzzeichen) im Unterricht aufrecht erhalten soll:

„[...] es waren meine persönlichen Bedenken, ob ich nicht irgendwie über eine Grenze drüber geh, wenn wir jetzt sozu-

sagen unseren Glauben auch leben in Form von Gebet und Kreuzzeichen.“ (BL 5, 230-233)

Immer wieder sprechen die PraxislehrerInnen an, wie sie von der Veränderung der eigenen Perspektiven durch die interreligiöse Zusammensetzung und die daraus resultierenden Auseinandersetzungen und Gespräche im Praktikum überrascht wurden. So kommentiert eine Lehrerin schmunzelnd ihre noch wenig differenzierten Anfangserwartungen an weibliche muslimische Studierende, als sie feststellen musste, dass eine Studierende – entgegen ihrer Erwartung – kein Kopftuch trug:

„Ich habe die zwei Frauen am Mittwoch um viertel nach sieben am Bahnhof abgeholt. Und das erste, was ich zu ihnen gesagt habe, war: Grüß Gott, ich bin die Maria. Merve, warum hast du kein Kopftuch an?“ (BL 1, 30-33)

Da die Studierenden ihr im Vorfeld als angehende ReligionslehrerInnen und somit gläubige MuslimInnen (die Praxislehrerin spricht von „Islamisten“) vorgestellt wurden, war sie über die Tatsache, dass „die ohne Kopftuch kommt“ (BL 1, 35), irritiert und lernte erst nach und nach die Pluralität im muslimischen Bereich kennen. Am Beispiel der Zuschreibung „Islamisten“, die in Unkenntnis des Kontextes – und vermutlich beeinflusst durch die mediale Berichterstattung – erfolgte, wird deutlich, welche Bedeutung sachgerechter Sprache und Sprachsensibilität in der interreligiösen Begegnung und Bildung zukommt¹³.

Aus den ersten Einblicken in interreligiöse (Aus-)Bildungsprozesse lassen sich folgende Erkenntnisse zusammenfassen:

- Interreligiöse Auseinandersetzung auf verschiedenen Ebenen (in Schule, Universität u.a.) kann Horizonterweiterung mit sich bringen und neue Perspektiven und Möglichkeiten in den Blick kommen lassen.
- Interreligiöse Arbeit in Bildung und Ausbildung konfrontiert mit anderen Perspektiven und Lebensformen.
- Interreligiöse Kommunikation und Interaktion beinhalten die Chance, die eigene Perspektive in den Blick nehmen und somit eigene ‚blinde Flecken‘ entdecken zu können.
- Interreligiöse Kommunikation fördert das Nachdenken über die eigene Religion und die eigene Positionierung.
- Interreligiöse Begegnung/Interaktion beinhalten hohe Emotionalität (bei Eltern, bei Studierenden, bei universitär Lehrenden, bei DirektorInnen, bei PraxislehrerInnen ...).
- Emotionalität/Interventionen/Störungen/Konflikte sind kein Hindernis, sondern können sich als ein Potenzial für fruchtbare Auseinandersetzung, reali-

tätsbezogenes Lernen und differenzierteres Sehen erweisen.

- Nicht nur Inhalte, sondern auch Prozesse sind relevant für interreligiöse Bildung und Ausbildung. Diese spielen sich ab entlang verschiedener Faktoren wie der eigenen Person, der Interaktion und Kommunikation in der Lerngruppe sowie dem politisch-gesellschaftlich-religiösen Kontext (der besondere Aufmerksamkeit braucht!) und den zu gestaltenden Inhalten.
- Die beobachteten Prozesse sind aufschlussreich für die Weiterentwicklung von interreligiöser Begegnung, Lehre und Forschung in der Aus-, Weiter- und Fortbildung von (Religions-)LehrerInnen¹⁴. Eine solche Weiterentwicklung und Weiterbildung tun not.

8. Kriterien einer interreligiösen Haltung in Lehre und Forschung

Die zu entwickelnden Grundzüge interreligiöser Lehre und Forschung sowie interreligiöser Bildung speisen sich aus den Quellen der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth C. Cohn¹⁵, des Innsbrucker Modells der Religionsdidaktik (IMRA¹⁶) und der Kommunikativen Theologie¹⁷. Gleichzeitig aber musste eine neue gemeinsame Verständigungsbasis beider religionspädagogischer Zugänge gefunden werden. Bisherige Erfahrungen haben vor allem folgende Kriterien qualitätvoller interreligiöser Forschung und Lehre sowie interreligiösen Bildungshandelns erkennbar werden lassen:

Vernetzung von religiöser Innen- und Außenperspektive: Speziell im Kontext öffentlicher religiöser Bildungsprozesse wird – vor allem angesichts von Pluralität – die Notwendigkeit einer ‚neutralen‘ Außenperspektive betont und die konfessionell konnotierte Innenperspektive ausgeblendet. Ein bedeutsames Charakteristikum des Innsbrucker Modells interreligiöser Bildung ist die Verbindung von Innen- und Außenperspektive als Verbindung von ‚intra‘ und ‚inter‘.¹⁸

Mehrperspektivität: Perspektivität und auf dieser Basis Mehrperspektivität ist ein weiteres Charakteristikum interreligiöser Religionspädagogik und Religionsdidaktik. Interreligiöse Lehr- und Lernprozesse zu gestalten bedeutet, die einzelnen Personen als Individuen mit ihrer je eigenen Biografie und ihren Erfahrungen in den Blick zu nehmen und diese Perspektive zu vernetzen mit jener der Interaktion und Kommunikation in der Gruppe, des umgebenden gesellschaftlichen Kontextes und der weltanschaulichen religiösen Traditionen.¹⁹

Begegnung als Ausgangspunkt interreligiöser Bildungsprozesse: Ausgangspunkt des Konzepts bildet die interreligi-

öse Begegnung und unmittelbare Beteiligung²⁰ in Bildungsprozessen. Durch Begegnung werden authentisches Lehren und Lernen ermöglicht und Toleranz, Achtung vor dem Anderen, Anerkennung des Anderen gefördert. In Begegnung geschieht aber nicht nur Harmonisches. Ungewissheit wird sichtbar.²¹ Differenzen und Konflikte zeigen sich. Gerade der Umgang mit Konflikten erfordert die Entwicklung besonderer Kompetenzen, in der LehrerInnenbildung genauso wie im Unterricht oder in anderen Bildungshandlungsfeldern.

Die doppelte Perspektive – das konsequente interreligiöse ‚Vier-Augenprinzip‘: Wenn nicht ausschließlich das distanzierte ‚Reden über‘ die jeweils andere Religion, sondern lebendige Begegnung im Zentrum steht, dann muss auch die gemeinsame wissenschaftliche Arbeit auf Augenhöhe geschehen. Es sind – sowohl in der Forschung wie auch in der Lehre – jeweils beide religiöse Perspektiven mit einzubeziehen und zu reflektieren bzw. Lehre und Forschung werden aus diesen beiden Perspektiven wahrgenommen und gestaltet. Diese Arbeit aus der konsequenten Doppelperspektive kennzeichnet den Innsbrucker Ansatz. Dabei ist ein Wechselspiel zwischen intra- und interreligiöser Perspektive unerlässlich. Reinhold Bernhardt spricht von der ‚Dialektik des Bei-sich-Seins in der eigenen Tradition, des Aus-sich-Herausgehens in andere Traditionen und der bereicherten, horizonterweiterten Rückkehr in die eigene Tradition.‘²² Gleichzeitig muss angemerkt werden, dass hier auch die systemische Perspektive und die Machtkonstellationen mitbedacht werden müssen, wie Safiye Yildiz schreibt: „Gerade die Marginalisierten sind auf Solidaritätsformen angewiesen, um die herrschenden eklatanten strukturellen und rechtlichen Ungleichheiten abzuwehren und zu verändern. Dies setzt die Anreizung von Bewusstseinsprozessen voraus, welche sich auf die system- und diskursimmanente Systematik der sich gegenseitig stützenden Differenzsetzungen und Differenzierungen beziehen müssten, die nicht unmittelbar bei den Identitäten der Subjekte zu suchen sind. Die interkulturellen diskursiven Prozesse sind, wie gesehen, stets mit Essentialisierung von Identitäten und Differenzen verknüpft, die zur Produktion von Ungleichheiten und zu ihrer Entpolitisierung beitragen. Um Bedeutungs- und damit Sichtverschiebungen zu ermöglichen, erachte ich daher eine Politisierung der epistemischen Perspektiven für unumgänglich.“²³

Angemessene Theologie: Eine Konzeption, die die Innenperspektive von Religion (‚in religion‘) in den Blick kommen lässt, ist naturgemäß stark mit der Theologie verwoben. Nicht jede Theologie ist für die Zusammenarbeit mit der Religionspädagogik/Religionsdidaktik geeignet. Es gilt, die theologische Perspektive ausgehend von den religionspädagogischen und religionsdidaktischen Anliegen zu entwi-

ckeln und so die Religionspädagogik und Religionsdidaktik als Orte theologischer Erkenntnis ernst zu nehmen.²⁴

Haltung entscheidender als Methode: Die geschilderten Charakteristika des Innsbrucker religionsdidaktischen Modells stellen keine ausschließlich methodischen Elemente dar. Sie sind vielmehr Teile zur Kultivierung einer Haltung, die gegenseitige Anerkennung, einen vorurteilsfreien Umgang mit Pluralität, die kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Traditionen, die eigene Begrenztheit (auch des eigenen Wahrheitsanspruches²⁵) angesichts des Anderen („in der Gegenwart des religiös Anderen“²⁶) fördert.

Offenheit und Groundedness: Im Hinblick auf die empirische Forschung folgt das Projekt interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik den Prinzipien der Offenheit, der ‚Groundedness‘, der Prozessorientierung und Kontingenzsensibilität. Erkenntnisse aus der Ethnografie machen es möglich, das Prinzip der doppelten Perspektive in der empirischen Forschung umzusetzen.

9. Abschluss: Räume eröffnen

Nicht zuletzt geht es in der interreligiösen Bildung und Ausbildung, Lehre und Forschung um die Eröffnung von Räumen (neuen Denkmöglichkeiten, Formen von Anders-Sehen) angesichts von eingespielten, ‚zementierten‘ Machtverhältnissen, ‚Sackgassen‘, binären Logiken, dualistischen Denkformen.²⁷

Im Kontext der postkolonialen Forschung führte der Literaturwissenschaftler Homi Bhabha²⁸ – nicht unkritisiert²⁹ – das Konzept des „Dritten Raumes“ ein. Matthias Scharer³⁰ hat diese Idee aufgenommen und für die interreligiöse Forschung und Lehre fruchtbar gemacht. Im Zuge der Errichtung des Studiums islamische Religionspädagogik in Innsbruck hat sich gezeigt, dass die – säkulare – Universität zu einem neuen („dritten“) Raum werden kann, in dem Möglichkeiten eröffnet werden, die beispielsweise die Glaubensgemeinschaften in dieser Art und Weise nicht hätten ermöglichen können.

Dritte Räume lassen „ein neues semiotisches Feld“³¹ entstehen, das die Möglichkeit eröffnet, „sich mit der Macht auseinanderzusetzen“³². Dritte Räume – ebenso wie dritte Personen – können Auswege darstellen und Möglichkeiten sichtbar werden lassen, die es in binär konstruierten und essentialistisch verstandenen Verfassungen nicht gibt.

So merken Anna Babka und Gerald Posselt in der Einleitung zum Band „Über kulturelle Hybridität“ an: „Das ‚Wesen‘ oder der ‚Ort‘ der Kultur kann folglich nicht mehr als einheitlich und geschlossen verstanden werden, sondern verlangt nach einem ‚Dritten‘, das sich als die Möglichkeitsbedingung der Artikulation kultureller Differenz den geläufigen Polaritäten von Ich/Anderer, Dritte Welt/Erste Welt

usw. entzieht“ und sie fahren fort: „Bhabhas Wendungen des Begriffs der Hybridität, wie auch des Begriffs der Ambivalenz oder der Mimikry können, zusammenfassend und allgemein betrachtet, als Denkfiguren gelesen werden, über die sich die Widerständigkeit und die Handlungsfähigkeit der Kolonisierten gegenüber dem Anspruch der Kolonisierten auf kulturelle Autorität theoretisieren und diskursivieren lassen.“³³

Safiye Yildiz schreibt im Kontext der binären Logiken: „Die Dekonstruktion von binären Logiken ist sicherlich einer der wichtigen Schritte, um die diskursiv erzeugten Machtmomente, die sowohl die Positionen der Beobachter wie auch deren epistemische Schreibweise umfassen, zu irritieren. Solche Dekonstruktion führt dazu, dass die Wirkungsmacht der binär geordneten Diskurse bei der Verwirklichung von bestimmten Subjekttypen und deren Verweisung in separierte Kulturbereiche, die die Herrschaftsbeziehungen reproduziert, gebrochen wird. Insofern besteht das Problem nicht darin, herauszufinden, ob wir Ausländer, Migrant/innen oder Deutsche sind, d.h. welche Identität jeweils die unsere ist, sondern all die Diskursformen abzulehnen, die uns zu solchen typisieren, uns dazu machen und schließlich uns voneinander absplalten.“³⁴

Um für all die ‚Diskursformen‘, „die uns zu *solchen* (Hervorhebung durch die AutorInnen) typisieren, uns dazu machen und schließlich uns voneinander absplalten“, aufmerksam zu sein, sie individuell wie systemisch zurückzuweisen, uns ihnen zu verweigern, dort, wo wir können, ist ein Ziel des vorgestellten Projekts und darüber hinaus wohl eines der bedeutendsten Ziele (religiöser) Bildung.

Anmerkungen

- 1 Für die Mitarbeit im Projekt „Interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik“ bedanken wir uns bei den MitarbeiterInnen unserer Fachbereiche: Fatima Cavis, Maria Juen, Petra Juen, Harald Klingler, Mehmet Tuna.
- 2 Pluralität wird im Folgenden synonym mit Vielfalt verwendet. Vgl. SCHWEITZER, Friedrich: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014. Zur Pluralität in der Schule: JÄGGLE, Martin: Herausforderung der religiösen Pluralität für die Schule, in: POLAK, Regina / REISS, Wolfgang (Hg.): Religion im Wandel. Transformation religiöser Gemeinschaften in Europa durch Migration – Interdisziplinäre Perspektiven, Wien / Göttingen: V&R unipress 2015, 183–203; SCHLUSS, Henning u.a. (Hg.): Wir sind alle „andere“. Schule und Religion in der Pluralität, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2015. Vgl. auch: BAUER, Thomas: Die Kultur der Ambiguität: Eine andere Geschichte des Islams, Berlin: Verlag der Weltreligionen 2011.
- 3 ARENDT, Hannah: Vita activa oder vom tätigen Leben, München: Piper 2010, 214.
- 4 Die Pluralität des österreichischen Kontextes im Hinblick auf Religionen zeigt sich exemplarisch am Beispiel der MuslimInnen.
- 5 Vgl. dazu den Bildungsbegriff von Susanne Böhner und Jörg Zirfas: BÖHNER, Susanne / ZIRFAS, Jörg: Die Bildung der Trauer. Eine päd.

- gogisch-anthropologische Betrachtung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2012) 15, 125–141, hier 125; vgl. auch das Bildungsverständnis der Themenzentrierten Interaktion (TZI), von dem im Folgenden noch die Rede sein wird. Zum Thema Bildungsbegriff und Transformation siehe ebenso Susanne Gottuck und Paul Mecheril: „Der Begriff der Bildung steht für die empirische und theoretische Analyse bestimmter Transformationsprozesse. Bildung wollen wir hier verstehen als jene ästhetische und politische Form, die von Menschen gestaltet wird, ein Verhältnis zur Unverfügbarkeit ihrer selbst zu finden, die zweierlei ist: Der Abschied von dem Trugbild des sich selbst autonomisierenden Subjekts und zugleich der Einsatz gegen Ordnungen, die über je mich und andere in einer entwürdigenden Weise verfügen.“ GOTTUCK, Susanne / MECHERIL, Paul: Einer Praxis einen Sinn zu geben, heißt sie zu kontextualisieren. Methodologie kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung, in: ROSENBERG, Florian / GEIMER, Alexander (Hg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden 2014, 87–108, hier 90.
- 6 Vgl. ASLAN, Ednan: Situation und Strömungen der islamischen Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11/2 (2012) 10–18; ÖZDİL, Ali-Özgür: Islamische Theologie und Religionspädagogik in Europa, Stuttgart: Kohlhammer 2011.
 - 7 Vgl. KHORCHIDE, Mouhanad: Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH 2009.
 - 8 Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Volksschule, approbiert von der Österreichischen Bischofskonferenz im November 2013, Bildungs- und Lehraufgabe, Punkt 2.
 - 9 Interreligiöse Bildung ist nicht nur Aufgabe des Religionsunterrichts. Vielmehr ist die gesamte Schule einschließlich der Schulkultur davon betroffen. Vgl. dazu: JÄGGLE, Martin: (Schul-)Kultur der Anerkennung im Spannungsfeld von Pluralität und Alterität, in: SCHLUSS, Henning u.a. (Hg.): Wir sind alle „andere“. Schule und Religion in der Pluralität, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2015, 70–86.
 - 10 Da insbesondere emotionale Komponenten in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle spielen, war eine gestaltungsoffene Aufgabenstellung notwendig. Die Studierenden wurden eingeladen, aus einer Fülle von vorhandenem Material ein Bild zu gestalten.
 - 11 Vgl. dazu: KRUSE, Jan: Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz, Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2014, 217.
 - 12 Die Veröffentlichung der Ergebnisse ist für die zweite Hälfte des Jahres 2016 geplant.
 - 13 Vgl. dazu den Beitrag von Fatima Cavis und Maria Juen zur interreligiösen Sprachsensibilität im Tagungsband zur Tagung der Fachdidaktik 2015 in Innsbruck: CAVIS, Fatima / JUEN, Maria: „Zwischen Spannung und Sehnsucht“ – Einblicke in forschungsgeladene interreligiöse Lehrentwicklung unter Berücksichtigung des Aspekts „Sprachsensibilität“, in: Innsbrucker Beiträge zur Fachdidaktik. 2, Innsbruck: innsbruck university press 2015 (in Druck).
 - 14 SCHLUSS, Henning: Erforschung (inter-)religiöser Kompetenz, in: SCHLUSS, Henning u.a. (Hg.): Wir sind alle „andere“. Schule und Religion in der Pluralität, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2015, 87–104.
 - 15 Die Themenzentrierte Interaktion nach Ruth C. Cohn (TZI) versteht sich als Konzept lebendigen Lehrens und Lernens, das auf einer Vernetzung der Faktoren ICH-WIR-ES-KONTEXT unter Berücksichtigung von weltanschaulichen Axiomen und Postulaten, die den Arbeitsprozess lenken, gründet. Vgl. dazu: SCHNEIDER-LANDOLF, Mina / SPIELMANN, Jochen / ZITTERBARTH, Walter (Hg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2009; FORSCHUNGSKREIS KOMMUNIKATIVE THEOLOGIE: Kommunikative Theologie. Selbstvergewisserung unserer Kultur des Theologietreibens, Wien-Berlin: Lit 2006 (= Kommunikative Theologie – interdisziplinär / Communicative Theology – Interdisciplinary Studies 1/1). HILBERATH, Bernd Jochen / SCHARER, Matthias: Kommunikative Theologie. Grundlagen – Erfahrungen – Klärungen, Ostfildern: Schwabenverlag 2012 (= Kommunikative Theologie 15).
 - 16 Vgl. SCHARER, Matthias: Religion unterrichten lernen: Das Innsbrucker Modell, in: Bensberger Protokolle: Kompetenz für die Praxis? Innovative Modelle der Religionslehreraus- und -fortbildung 101 (2000) 55–68; SCHARER, Matthias: „Lebendigen Lernprozessen trauen, Kompetenzen fördern.“ Das ‚Innsbrucker Modell‘ der ReligionslehrerInnenbildung unter der Herausforderung des Kompetenz- und Standarddiskurses in der Religionsdidaktik, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 21 (2013) 63–69, 63.
 - 17 Die Neuinterpretation der TZI durch die Kommunikative Theologie betrifft vor allem die Bezeichnung der Faktoren (als Dimensionen), die Einführung der Ebenen (unmittelbare Beteiligungsebene, und die Erweiterung der Axiome zu (theologischen) Optionen. Zur Genese und Weiterentwicklung des Forschungsansatzes vgl.: FORSCHUNGSKREIS KOMMUNIKATIVE THEOLOGIE 2006 [Anm. 17], 41–43.
 - 18 Erhellend für dieses Konzept ist die Unterscheidung von „in religion“, „from religion“ und „about religion“. vgl.: SCHARER, Matthias: ‚Learning (in/through) Religion‘ in der Gegenwart der/der Anderen. Unfall und Ernstfall öffentlicher Bildung, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 22 (2014) 93–102, in: <http://unipub.uni-graz.at/oerf/periodical/pageview/153543> [abgerufen am 28.06.2015]; ROEBBEN, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne, Berlin: Lit ²2011 (= Forum Theologie und Pädagogik 19), 141–144, 154; SCHAMBECK, Mirjam: Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, 78–93; SCHWEITZER, Friedrich: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014.
 - 19 Vgl. Diese Formulierung stellt eine mögliche interreligiöse Weiterführung der in der TZI sowie der im Innsbrucker religionsdidaktischen Modell und im Forschungskreis Kommunikative Theologie (FORSCHUNGSKREIS KOMMUNIKATIVE THEOLOGIE 2006 [Anm. 17], 92) getroffenen Bestimmung dar.
 - 20 Vgl. dazu die Unterscheidung der drei Ebenen Kommunikativer Theologie: unmittelbare Beteiligungsebene, Erfahrungs- und Deutungsebene, wissenschaftliche Reflexionsebene: FORSCHUNGSKREIS KOMMUNIKATIVE THEOLOGIE 2006 [Anm. 17], 74–84.
 - 21 „Dies verlangt eine unvoreingenommene Haltung, um dem Anderen freimütig (ohne Vorbedingungen) entgegenzutreten, und von ihm sowie seiner Lebensperspektive zu lernen (a posteriori). Dies verlangt einen Sprung ins Ungewisse, eine Hoffnung auf Kommunikationsbereitschaft beim Anderen, eine Hoffnung, die sich nur dadurch überprüfen lässt, dass man sich tatsächlich als InitiatorIn in das Gespräch begibt.“ ROEBBEN, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne, Berlin: Lit ²2011 (= Forum Theologie und Pädagogik 19), 155.
 - 22 BERNHARDT, Reinhold: Pluralistische Theologie der Religionen, in: SCHREINER, Peter / SIEG, Ursula / ELSENBAST, Volker (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2005, 168–178, hier 176–177.

- 23 YILDIZ, Safiye: Interkulturelle Erziehung und Pädagogik. Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2009, 421.
- 24 In Wahrung dieses Anliegen verband die Kommunikative Theologie die loci-theologici-Lehre von Melchior Cano und Neuinterpretationen mit dem Ansatz der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth C. Cohn. Vgl. FORSCHUNGSKREIS KOMMUNIKATIVE THEOLOGIE 2006 [Anm. 17], 80–84.
- 25 Die Begrenztheit des eigenen Anspruchs erkennen können, heißt, ‚mit dem Vielleicht zu lernen‘: Vielleicht haben die Anderen doch (auch) Recht.
- 26 Bert Roebben hat hier die Diktion von Mary C. Boys („learning in the presence of the other“) aufgenommen. ROEBBEN, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne, Berlin: Lit ²2011 (= Forum Theologie und Pädagogik 19), 151.
- 27 Der Gedanke des Aufbrechens aus dualistischen Strukturen (Entweder-Oder-Konstruktionen) findet sich auch bei Käte Meyer-Drawe: „Die Bemühung um eine Sicht, die sich aus dem Entweder-Oder herauswinden möchte, richtet sich auf Zwischenmöglichkeiten, in denen die zur Entscheidung gebrachten Alternativen noch verbunden sind, auf eine ‚Philosophie mit verschiedenen Eingängen‘, die nicht nur dem Philosophen offenstehen.“ MEYER-DRAWE, Käte: Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich, München: Kirchheimverlag ²2000, 10.
- 28 Vgl. dazu BHABHA, Homi K.: Über kulturelle Hybridität. Übertragung und Übersetzung. Herausgegeben und eingeleitet von Anna Babka und Gerold Posselt, Wien: Verlag Turia + Kant 2012.
- 29 Vgl. dazu Kritik an Bhabhas Theorie, in der ihm u. a. mangelnde Klarheit und Transparenz vorgeworfen werden: CASTRO VARELA,

María do Mar / DHAWAN, Nikita: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung, Bielefeld: Transcript ²2015 (= Cultural Studies 36), 296.

30 SCHARER 2014 [Anm. 20].

31 BHABHA 2012 [Anm. 28], 64.

32 EBD.

33 BABKA, Anna / POSSELT, Gerald: Vorwort, in: BHABHA, Homi K.: Über kulturelle Hybridität. Übertragung und Übersetzung. Herausgegeben und eingeleitet von Anna Babka und Gerold Posselt, Wien: Verlag Turia + Kant 2012, 7–16, 15.

34 YILDIZ 2009 [Anm. 23], 421.

AutorInneninformation

Assoz.-Prof. Dr.ⁱⁿ Martina **Kraml**
 Institut für Praktische Theologie
 Karl-Rahner-Platz 1
 A-6020 Innsbruck
 e-mail: martina.kraml@uibk.ac.at
 GND: (DE-588)130623482

Univ.-Prof. Mag. Dr. Zekirija **Sejdini**
 Universität Innsbruck
 Karl-Rahner-Platz 1
 A-6020 Innsbruck
 e-mail: zekirija.sejdini@uibk.ac.at
 GND: (DE-588)1031178864

