

Zwischen Transdifferenz und reflektierter Positionalität.  
Begriffliche Unterscheidungen zum bildenden Umgang mit  
religiöser Differenz

Gregor Etzelmüller/Jan Woppowa

Between Transdifference and Reflected Positionality.  
Conceptual Distinctions regarding the Educational  
Handling of Religious Difference

Theo-Web 01 (2026)

ISSN: 1863-0502

<https://openjournals.fachportal-paedagogik.de/theo-web>

Edited by: Susanne Schwarz und Karlo Meyer

Hosted by: University Library Heidelberg

Published by: DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

DOI: <https://doi.org/10.58069/theow.2026.1.121>

Licence: CC BY 4.0 International

---

## Zwischen Transdifferenz und reflektierter Positionalität. Begriffliche Unterscheidungen zum bildenden Umgang mit religiöser Differenz

Gregor Etzelmüller/Jan Woppowa

### Zusammenfassung

Der Artikel fragt nach der Leistungskraft von Konzepten wie Fremdheit, Alterität, Transkulturalität und Transdifferenz für den Umgang mit religiöser Differenz. Transdifferenz sei im Blick auf religiöse Pluralität zugleich als Überwindung lebensabträglicher Differenzen und als Beibehaltung von lebensförderlichen Differenzen auf höherer Ebene zu verstehen. Daraus ergibt sich die Forderung einer reflektierten Positionalität, die Studierende an der Universität ausbilden sollten und die es erlaubt, auch das Trennende zwischen den Religionen als kritische Bereicherung wahrzunehmen. Im Blick auf eine Didaktik interreligiösen Lernens gilt es, mit der Denkfigur der Transdifferenz binäre Ordnungsmuster aufzubrechen und stärker die dynamischen Prozesse transdifferenter Zwischenräume zu beleuchten.

Schlagwörter: Alterität, Religion, Pluralismus, Transkulturalität.

## Between Transdifference and Reflected Positionality. Conceptual Distinctions regarding the Educational Handling of Religious Difference

### Abstract

The article examines the effectiveness of concepts such as foreignness, otherness, transculturality, and transdifference in dealing with religious difference. In view of religious plurality, transdifference should be understood both as overcoming differences that are detrimental to life and as maintaining differences that are conducive to life at a higher level. This gives rise to the demand for a reflective positionality that students should develop at university and that allows them to perceive the differences between religions as a possible enrichment of societies. With regard to the didactics of interreligious learning, it is important to use the concept of transdifference to break down binary patterns of order and to shed more light on the dynamic processes of transdifferential spaces.

Keywords: Alterity, religion, religion in public schools, pluralism, reflective positionality, transdifference, transculturality.

Über andere Religionen wird nicht nur an der Schule, sondern auch an Universitäten unterrichtet. Das geschieht aus (mindestens) zweierlei Gründen: zum einen, weil eine christliche Theologie, die sich den Herausforderungen der Gegenwart stellen will, ihre eigenen Themen auch im Horizont des religiösen Pluralismus durchdenken muss. Dabei hat sich die Erkenntnis eingestellt, dass das Durchdenken der eigenen Religion im Horizont der anderen zu einem besseren Verständnis der eigenen beiträgt (z. B. Barth, 2008; Marquardt, 1992; Stosch, 2021). Zum anderen soll der Unterricht über andere Religionen angehenden Religionslehrkräften das notwendige religionskundliche Fachwissen vermitteln und sie in die Methodik eines theologisch und pädagogisch reflektierten Umgangs mit religiöser Differenz einführen.

Im Folgenden stellen wir zunächst dar, wie die Lehre über andere Religionen an den Universitäten de facto organisiert ist (1.), und fragen dann nach der Leistungskraft von Konzepten wie Fremdheit, Alterität, Transkulturalität und Transdifferenz für den Umgang mit religiöser Differenz (2. und 3.). Diese Analyse mündet in Überlegungen zum Konzept einer reflektierten Positionalität, die Studierende an der Universität ausbilden sollten und die es erlaubt, auch das Trennende zwischen den Religionen als kritische Bereicherung wahrzunehmen (4.). Daran schließen sich einige theseartige Implikationen für eine Didaktik interreligiösen Lernens an (5.). Ein Fazit (6.) schließt unsere Überlegungen ab.

## 1 Hochschuldidaktisches Setting

An einigen Universitäten (wie z. B. in Osnabrück und Paderborn) gibt es den Versuch, mittels einer Art Selbstverpflichtung der verschiedenen theologischen Institute (evangelisch, katholisch, jüdisch, islamisch), regelmäßig wiederkehrende kooperative Seminare anzubieten. Eine verlässliche Praxis stellt sich auf diesem Wege allerdings nur mühsam ein, auch weil die curricularen Rahmenbedingungen zu unscharf sind, so dass Lehrveranstaltungen im Teamteaching eher die Ausnahme darstellen. An vielen anderen Universitäten fehlt dafür zudem die notwendige Voraussetzung einer Präsenz verschiedener Theologien. Weil man um die Problematik des Unterrichtens über andere Religionen weiß, lässt sich eine Tendenz beobachten, den Hochschulunterricht *über andere Religionen* grundlegend *den anderen* zu überlassen bzw. an *die anderen* zu delegieren: Jüdinnen und Juden sollen über Judentum unterrichten oder Kenntnisse des Islam am Institut für Islamische Theologie erworben werden. Auch wenn damit das Anliegen verbunden ist, jeweilige Binnenperspektiven für Studierende wahrnehmbar und erlebbar zu machen und in den Lernprozess einzuspielen, entsteht zugleich der Eindruck, es wäre besser, anstatt *über andere Religionen zu unterrichten*, diese aus der authentischen Innensicht der je anderen Religion darstellen zu lassen. Dadurch erhalten Studierende – bei aller zu berücksichtigenden Differenz von Schule und Hochschule – keine Vorstellung davon, wie man *über andere Religionen* unterrichtet.

Wenn man den Unterricht über andere Religionen als theologische Aufgabe begreift, kann dieser Unterricht kein rein religionskundlicher sein. Der Begriff *anders* bzw. *andere Religionen* signalisiert ja, dass diese von einem anderen religiösen Standpunkt aus thematisiert werden. Mit der Bezeichnung einer Religion als einer anderen wird damit zugleich ein Differenz- bzw. Alteritätsmoment benannt.

Wir fragen deshalb in einem ersten Schritt: Helfen uns zur Bezeichnung der hier aufgerufenen Alterität und Differenz die theoretischen Konzepte von Fremdheit, Alterität, Transkulturalität und Transdifferenz weiter?

## 2 Fremdheit, Alterität, Transkulturalität und Transdifferenz

Fremdheit und Alterität sind zwei Begriffe, von denen man meinen könnte, sie bezeichnen denselben Sachverhalt. Allerdings macht es einen Unterschied, ob Denker:innen den Begriff der *Fremdheit* oder den der *Alterität* bevorzugen. Wenn der Phänomenologe Bernhard Waldenfels es vorzieht, „in der Regel von Fremdheit zu sprechen“ (Waldenfels, 2012, 62), dann zielt er darauf ab, dass zu unserem Leben wesentlich die Erfahrung von Fremdheit zählt, wobei dem Selbst auch das Unbewusste und der Leib zum radikalen Fremden werden können. Es geht Waldenfels weniger um das konstruierte als das phänomenologisch gegebene Fremde. Das Fremde hat eine „Sphäre des Eigenen [...] zur Voraussetzung“ und bezeichnet

„eine Geschiedenheit. Es bezeichnet Ferne, Abwesenheit, Unzugänglichkeit, Nichtzugehörigkeit, einen Bezug also, der wie der fremde Blick, wie die eigene Kindheit, wie Vergessenheit und Vergangenheit, wie die erlittene Gewalt einen Entzug einschließt. Fremdes zeichnet sich aus durch eine besondere Ambivalenz. Etwas ist uns unheimlich, indem es uns zugleich anzieht und von sich weist [...]. Das Fremde wird verkannt, solange das eigene Subjekt im Mittelpunkt steht oder eine Gesamtordnung Eigenes und Fremdes umgreift“ (Waldenfels, 2012, 61-62).

Im Anschluss an diese Überlegungen könnte man sagen: Es geht zunächst darum, die anderen Religionen als fremde wahrzunehmen und stehen zu lassen. Man sollte darauf verzichten, mit dem Religionsbegriff die fremden Religionen als letztlich vertraut zu erfassen. Denn wenn man aus eigener subjektiver Erfahrung heraus bestimmt, was Religion ist, und Religion dann als Ordnungsmuster versteht, das die eigene und die anderen Religionen umfasst, vergreift man sich an der Fremdheit der anderen Religionen. Das Fremde wird dann aus der eigenen Position heraus rekonstruiert, um letztlich die eigene Position zu stärken. Auf diese Gefahr macht dagegen die Rede von Alterität aufmerksam.

Denn das Konzept der *Alterität* erfasst jene kulturelle Konstruktion des bzw. der Anderen, durch die zugleich die eigene Selbstwahrnehmung, die eigene Identität konstituiert wird. Mit der Bezeichnung eines anderen als anderem wird eine Differenz zwischen *uns* und *ihnen* geschaffen. Indem der Begriff der Alterität darauf aufmerksam macht, kann er dazu benutzt werden, Selbst- und Fremdwahrnehmungen zu dekonstruieren. Das Konzept der Alterität dient damit der Kritik eingespielter Hegemonien und Machtverhältnisse.

Eben deshalb ist dieses Konzept auch für eine Hochschuldidaktik des Unterrichtens über andere Religionen von zentraler Bedeutung: Lehrende stehen immer, wenn sie über andere unterrichten, in der Gefahr des *Othering*. Dem Protestantismus etwa ist die Gefahr eingeschrieben, sich so als Religion der Freiheit zu empfehlen, dass andere religiöse Optionen (vom römischen Katholizismus über das Judentum bis hin zum Islam) tendenziell als Gesetzesreligionen dargestellt werden – durchaus mit Rückwirkungen bis in die wissenschaftliche Theologie hinein. So wurde in der neutestamentlichen Wissenschaft das damals sog. Spätjudentum lange Zeit als Gesetzesreligion konstruiert, um vor dem Hintergrund dieses Zerrbildes die Befreiung vom Gesetz zum Leuchten bringen zu können.

Neben das Konzept der Alterität tritt dasjenige der *Transkulturalität*. Dieses hinterfragt alle auf binären Differenzmodellen basierenden kulturellen Konzepte. Das Konzept der Transkulturalität geht davon aus, dass Kulturen keine klar voneinander zu unterscheidenden Einheiten sind, sondern immer schon und zunehmend ineinander verwoben und miteinander vernetzt. Die Eindeutigkeit von kulturellen Zuordnungen ist demnach eine Illusion. Wer die Welt in *Wir* und *die Anderen* aufteilt, also einer binär unterscheidenden Ordnungslogik folgt, muss vieles ausblenden, was sich irgendwo zwischen den zwei

konstruierten Gegensätzen verortet. Das Konzept der Transkulturalität will demgegenüber Phänomene des *Zwischen* in den Blick nehmen, die der Wahrnehmung entgehen, wenn diese durch das binäre Denken der Differenz geleitet wird. Das ist auch im Blick auf das Feld der Religion von Bedeutung, das eben in seinen Praktiken durch solche Phänomene geprägt ist: Es gibt bspw. eine weit verbreitete Zen-Praxis in benediktinischen Klöstern oder evangelische Pfarrer:innen, die sich einen Buddha in den Vorgarten stellen, und vieles mehr. Auch in der universitären Lehre sollte für die Phänomene des *Zwischen* sensibilisiert werden. Denn der Unterricht über andere Religionen steht stets in der Gefahr, Idealbilder zu konstruieren, die die real gelebte Frömmigkeit nicht hinreichend erfassen. Solche Idealbilder verleiten dazu, jedes Gegenüber auf dieses Idealbild festzulegen.

Am Konzept der Transkulturalität ist in den letzten Jahren unter dem Begriff der *Transdifferenz* Kritik geübt worden (Allolio-Näcke/Kalscheuer/Manzeschke, 2005; Lösch, 2005). Wie das Konzept der Transkulturalität ist auch dieses Konzept kritisch gegenüber binären Ordnungsmustern und sensibel für hybride Formen: „Das Denken der Transdifferenz erfordert somit die Fähigkeit, Ungewissheit, Zweifel und Unentscheidbarkeit auszuhalten, das Inkommensurable zu ertragen, ohne dem Drang nachzugeben, Transdifferenz in binäre Differenzen aufzulösen“ (Lösch, 2005, 24). Aber anders als bei der Transkulturalität werden Differenzen nicht „endgültig dekonstruiert“ (Lösch, 2005, 23). Das Konzept der Transkulturalität (etwa bei Wolfgang Welsch) wird dafür kritisiert, dass hier alle interkulturellen Differenzen in intrakulturelle Diversität aufgelöst werden (Lösch, 2005, 39). Demgegenüber bietet das Konzept der Transdifferenz, „die Möglichkeit, die Grenzziehungen und binären Oppositionen, auf denen die ihrerseits kulturell konstruierten Kategorien basieren, temporär zu überwinden, ohne die Unterscheidung zwischen Intra- und Interkulturellem aufzulösen“ (Millner, 2018, 37). Transdifferenz setzt Differenz voraus. Differenz wird in diesem Konzept temporär überwunden, bleibt aber als Bezugspunkt erhalten. Man müsse in den Blick nehmen, dass „die überkommenen Differenzkonstruktionen auf der Basis einer binären Ordnungslogik gleichsam ins Schwimmen geraten“ (Lösch, 2005, 23), „ohne die Differenz zu verabschieden“ (Lösch, 2005, 42). Transdifferenz ist also das Zusammendenken von Differenzierung auf der einen und deren Auflösung auf der anderen Seite. Dieser Aspekt scheint im Blick auf religiöse Differenzen gegenüber dem transkulturellen Ansatz weiterführend zu sein: Ja, es gibt hybride Formen, aber es gibt nicht nur hybride Formen, sondern es gibt auch eine bleibende, eingespielte und funktionierende Differenz von Judentum und Christentum, Judentum und Islam, Christentum und Islam.

Konzepte wie Alterität, Transkulturalität und Transdifferenz fokussieren vornehmlich auf Differenzkategorien wie Geschlecht, Ethnie, sozialer Status, Behinderung oder Kultur. Die Identifizierung einer Religion mit einer bestimmten Kultur wird in der Regel weder dem Selbstverständnis der jeweiligen Religion noch der Wirklichkeit gerecht. Damit stellt sich die Frage, ob sich Religion neben solche Differenzkategorien einordnen lässt. Gewiss bestehen hier – intersektional zu beleuchtende – Gefahren, etwa wenn *der Islam* (wie auch in Schulbüchern) zur Religion *des türkischen Gemüsehändlers* gemacht wird. Außerdem gibt es hybride Formen wie New Age, Esoterik, Astrologie oder Reiki. Darüber hinaus hat Rudolf Englert (2002) darauf aufmerksam gemacht, dass Religionen unterschiedlich gelebt werden können. Er unterscheidet positionelle, stilistische, kontextuelle und biografische Differenzen, um religiöse Pluralität zu beschreiben. Das wiederum kann erklären, warum bestimmte Vertreter:innen einer Religion sich den Vertreter:innen einer anderen Religion aufgrund ihres Kontextes und ihrer Biographie stilistisch stärker verbunden fühlen als Angehörigen der eigenen Religion. Dennoch bilden sich hier in der Regel keine

neuen Religionsgemeinschaften. Mit anderen Worten: Obwohl Säkularisierung und Individualisierung die Entstehung einer Pluralität religiöser und spiritueller Orientierungen begünstigt haben, lösen sich die Unterscheidungen zwischen Judentum, Christentum und Islam nicht auf. Insofern scheint es uns geboten, das Konzept der Transdifferenz im Blick auf religiös Differenzen theologisch zu spezifizieren.

### 3 Theologische Spezifizierungen: Transdifferenz als doppelte Aufhebung von Differenz

Theologisch wird man fragen müssen, inwiefern wir im Blick auf Religionen sogar über den Ansatz der Transdifferenz hinausgehen müssen und das *Zugleich* nicht nur von Ordnungsparametern und deren Durchbrechung, sondern das *Zugleich* von bis ans Ende der Zeit bleibenden und vielleicht sogar als positiv zu betrachtenden Differenzen und deren individuellen Ausgestaltung zu denken haben.

Mit anderen Worten und einem Beispiel: Binäre Unterscheidungen sind gefährlich. Gerade auch die religiöse Unterscheidung von Gottesdienst und Götzendienst war für die, denen Götzendienst vorgeworfen wurde, lebensgefährlich. Zugleich aber sind Religionen in der Lage, diese binäre Unterscheidung zu unterlaufen und jenseits der Unterscheidung von Gottes- und Götzendienst einen *fremden Gottesdienst* zu denken. Beispielsweise werden nach dem Mishnah-Traktat *Avodah Zarah* die Christ:innen nicht als Götzendiener bezeichnet, sondern als Häretiker:innen bzw. Sektierer:innen (*minim*). *Avodah zarah* meint einen Gottesdienst, der für Menschen jüdischen Glaubens keine wirkliche Alternative ist, in dem sie aber dennoch einen Dienst ihres Gottes erkennen können. Hier verbinden sich idealiter Wertschätzung und Differenz. Am deutlichsten lässt sich das in dem Dokument *Dabru Emet* einer Gruppe amerikanischer Rabbiner und Intellektueller aus dem Jahr 2000 erkennen: „Wenngleich der christliche Glaube für Juden keine annehmbare religiöse Alternative darstellt, freuen wir uns als jüdische Theologen darüber, daß Abermillionen von Menschen durch das Christentum in eine Beziehung zum Gott Israels getreten sind“ (Dabru emet, 2000). Hier wird eine Differenz benannt, die nicht aufgehoben werden soll und die keine annehmbare religiöse Alternative darstellt, der man aber etwas Positives abgewinnen kann. Eine ähnliche Haltung zeigen auch die beiden jüdisch-orthodoxen Dialogpapiere aus den Jahren 2015 und 2017 – hier nur exemplarisch: „Trotz der unüberbrückbaren theologischen Differenzen betrachten wir Juden die Katholiken als unsere Partner, enge Verbündete und Brüder bei unserer gemeinsamen Suche nach einer besseren Welt, in der Friede, soziale Gerechtigkeit und Sicherheit herrschen mögen“ (Between Jerusalem and Rome, 2017, 188; vgl. Den Willen unseres Vaters im Himmel tun, 2015).

Entsprechend hat das II. Vatikanum bereits 1965 in seiner wegweisenden Erklärung *Nostra aetate* zum Ausdruck gebracht, dass Christ:innen zumindest Judentum und Islam nicht gleichgültig gegenüberstehen, sondern ihnen mit Hochachtung begegnen (NA 2). Dabei hat NA 4 als historisch ursprünglicher Kern der Erklärung insofern paradigmatischen Charakter für das Verhältnis der römisch-katholischen Kirche zum Judentum erlangt, als von der Unwiderruflichkeit der göttlichen Gnadengaben und Berufung gegenüber dem Judentum gesprochen und damit jeder Substitutionstheologie eine Absage erteilt wird. Wie die römisch-katholische Kirche in *Nostra aetate* haben sich Evangelische Landeskirchen auf dem Gebiet der EKD zur bleibenden Erwählung Israels bekannt: „Wir glauben die bleibende Erwählung des jüdischen Volkes als Gottes Volk und erkennen,

daß die Kirche durch Jesus Christus in den Bund Gottes mit seinem Volk hineingenommen ist“ (Synodalbeschluss, 1980; vgl. auch Rat der EKD, 1975).

Im Blick auf das Verhältnis zum Islam führt die Konzilserklärung *Nostra aetate* aus:

„Mit Hochachtung betrachtet die Kirche auch die Muslime, die den alleinigen Gott anbeten, den lebendigen und in sich seienden, barmherzigen und allmächtigen, den Schöpfer Himmels und der Erde, der zu den Menschen gesprochen hat. Sie mühen sich, auch seinen verborgenen Ratschlüssen sich mit ganzer Seele zu unterwerfen, so wie Abraham sich Gott unterworfen hat, auf den der islamische Glaube sich gerne bezieht. Jesus, den sie allerdings nicht als Gott anerkennen, verehren sie doch als Propheten [...]. Da es jedoch im Lauf der Jahrhunderte zu manchen Zwistigkeiten und Feindschaften zwischen Christen und Muslimen kam, ermahnt die Heilige Synode alle, das Vergangene beiseite zu lassen, sich aufrichtig um gegenseitiges Verstehen zu bemühen und gemeinsam einzutreten für Schutz und Förderung der sozialen Gerechtigkeit, der sittlichen Güter und nicht zuletzt des Friedens und der Freiheit für alle Menschen“ (NA, 3).

In der Zusammenschau kann man diskutieren, ob nicht die christliche Perspektive auf den Islam derjenigen jüdischer Rabbinen und Intellektueller auf das Christentum entsprechen könnte:

„Der Islam hat den Gott Israels zunächst in einer Region bekannt gemacht, in der weder jüdische noch christliche Verkündigung große Resonanz gefunden haben. Er hat in der Geschichte nicht nur ein Ethos, sondern auch Taten der Barmherzigkeit gefördert. Der Islam lässt Menschen prophetisch nach Gerechtigkeit suchen und ermöglicht ihnen, ihr Leben im Licht Gottes, ‚des Erbarmers, des Barmherzigen‘, anzunehmen. Wenn man diese vielfältigen Wirkungen des Islams wahrnimmt, dann wird man zumindest sagen müssen, dass unsere Welt ärmer wäre, wenn es den Islam nicht gäbe. Das bedeutet nicht, den Koran als Offenbarung Gottes anzuerkennen, das bedeutet aber eine neue Wertschätzung des Islams, die sich von dem unterscheidet, was Muslimas und Muslimen oftmals entgegengebracht wird“ (Etzelmüller, 2025, 210).

Die beiden Beispiele zeigen: Transdifferenz wäre im Blick auf Religionen also als doppelte Aufhebung von Differenz – im Sinne Hegels: als Überwindung und Beibehaltung von Differenz zugleich – zu verstehen. Denn binäre Differenzen werden in ihrer lebensfeindlichen Bedeutung durchschaut und überwunden, zugleich aber in einem Klima der Hochachtung auf höherer Ebene als produktive, lebensförderliche Differenzen bewahrt. Deshalb entspricht der gebotenen Hochachtung der anderen eine Haltung epistemischer Bescheidenheit, aus der heraus eine andere Perspektive in das eigene Denken als Bereicherung integriert werden kann. Aus dieser Haltung heraus können Differenzen ebenso – sensibel – benannt wie Konvergenzen gesucht werden, um Orientierung zu schaffen und gemeinsame, lebensweltliche Herausforderungen zu bearbeiten. Als Maxime eines solchen Umgangs mit religiöser Differenz kann das gelten, was Paul Mecheril als „weder differenzblind noch differenzfixiert“ (Mecheril, 2002) charakterisiert hat. Es gilt also, zugleich Differenzen zu benennen und nach Konvergenzen zu suchen, so dass die Kehrseite von Differenzsensibilität in einer Konvergenzsensibilität (Willems/Woppowa, 2025, 130) läge, um den durch das Konzept der Transdifferenz entstehenden Zwischenraum gemeinsam auszuloten und zu gestalten. Die Rede vom Zwischenraum kann aus zwei Perspektiven näher in den Blick genommen werden.

Der Zwischenraum spielt etwa im Denken des französischen Philosophen und Kulturtheoretikers François Jullien (2017) eine entscheidende Rolle, der sich ebenfalls um einen alternativen Umgang mit dem Differenzkonzept bemüht. Ausgehend von einer Ablehnung des statischen Begriffs kultureller Identität plädiert er für eine Lesart, die eng mit dem Konzept der Transdifferenz verwandt ist: „Anstatt die Verschiedenheit der Kulturen als Differenz zu beschreiben, sollten wir uns ihr mithilfe des Konzeptes des *Abstands* nähern. Wir sollten sie nicht im Sinne von *Identität*, sondern im Sinn einer *Ressource* und der *Fruchtbarkeit* verstehen“ (Jullien, 2017, 36). Die mit der Rede von Identität einhergehende

Differenz setze nach Jullien auf Unterscheidung, klassifiziere nach Ähnlichkeiten und Unterschieden, sie „isoliert und ‚essenzialisiert‘ die Kulturen“ (Jullien, 2017, 76). Abstand hingegen richte den Blick auf *Entfernung* und erweise sich

„als eine Denkfigur nicht der Identifikation, sondern der Exploration, die andere Möglichkeiten zutage fördert. [...] Während die Differenz auf Beschreibung abzielt und daher zu *bestimmen* versucht [...], beginnt die Abweichung mit einer *Ermittlung*: Sie will herausfinden – sondieren –, bis wohin andere Wege führen können. Sie ist auf Abenteuer aus“ (Jullien, 2017, 37-38).

Der „Abstand“ (franz. *écart*) bzw. das „Zwischen“ verweisen als Denkfiguren auf die spannungsvolle und veränderbare Dynamik zwischen kulturellen Ressourcen, die aus ihren unterschiedlichen Perspektiven heraus erst im „Zwiesgespräch“ (Jullien, 2017, 96) Welt und Kultur zur Entfaltung bringen. Im Blick auf das spezifische Verhältnis von Judentum und Christentum und unter Aufrechterhaltung von anzuerkennender und wertzuschätzender Differenz lässt sich schließlich auch mit Jullien fragen,

„inwiefern das Christentum in einen Abstand zum Judentum trat, so dass eine neue Möglichkeit zum Vorschein kommen konnte. Allerdings in einer Weise, dass die Geschichte des Judentums dadurch weder für ungültig erklärt noch zu einem Abschluss gebracht würde: Es wird vielmehr in dieser Spannung lebendig gehalten. Ressourcen bringen einander zur Geltung und schließen einander nicht aus“ (Jullien, 2017, 69).

In ihrer Studie zum Umgang mit Kulturen, Religionen und Identitäten im Bereich der Elementarpädagogik entwirft Bettina Brandstetter unter Rückgriff auf postkoloniale Theorien und interkulturelle Theologien den Zwischenraum „als Aushandlungsraum von Identitäten“, in dem Differenzen gerade nicht „aufgehoben oder miteinander versöhnt werden“ (Brandstetter, 2020, 70). Er sei vielmehr ein differenzsensibler Raum, in dem kulturelle Identität je neu produziert und konstituiert werde. Im beobachteten Praxisfeld und den entsprechenden elementarpädagogischen Praktiken identifiziert Brandstetter gesellschaftliche und pädagogische Strategien der Homogenisierung als Sehnsucht nach einer in sich geschlossenen und gleichartigen Gruppe (Brandstetter, 2020, 49) einerseits und der Pluralisierung als „Praxis des Different-Machens“ (Brandstetter, 2020, 58) gegenüber einem homogen gedachten Eigenen andererseits. Angesichts dieser Strategien machtvoller und exkludierender Differenzsetzungen misst Brandstetter dem Konzept des Zwischenraums das Potential bei, „Widerstand gegen machtvolle Ordnungen und Disziplinierungen hervorzubringen, kreative Aushandlungsprozesse in Gang zu setzen und Dichotomien zu überwinden“ (Brandstetter, 2020, 49). Auch hier erscheint der Zwischenraum als (pädagogischer) Möglichkeitsraum der Aushandlung von Differenz, ohne diese weder zu dispensieren noch normativ zu setzen (Konz, 2020, auch im Blick auf intrareligiöses Lernen).

Aus der Synthese der Ergebnisse ihrer empirischen Feldforschung leitet Brandstetter in elementarpädagogischer Absicht eine „Kompetenz des Zwischenraums“ ab, die als professionelle Meta-Kompetenz gerade diese Dichotomien zwischen Homogenisierung und Pluralisierung überwinden helfen soll: „Die Interkulturalität, die damit im Kindergarten möglich gemacht wird, muss sich deshalb auf einer anderen Ebene bewegen, als in der Qualität einer bloßen Toleranz gegenüber dem jeweils Anderen. Es geht vielmehr um das Eröffnen eines polylogen Raums anlässlich interkultureller und religiös pluraler Überraschungen“ (Brandstetter, 2020, 259). Entgegen der Vorstellung fixierender und disziplinierender Ordnungen resultiere aus der Kompetenz des Zwischenraums die „Bereitschaft für Verschiebungen“ (Brandstetter, 2020, 261).

Weder in der Vergangenheit noch in der Gegenwart sind Zwischenräume als machtfreie Räume zu denken. Auch sie sind durch Asymmetrien, „Hierarchisierungs- und

Unterordnungsstrukturen“ (Hall, 2018, 177) geprägt. Konflikte können nicht nur überwunden und Differenzen gewürdigt werden, sondern beide auch neu aufbrechen. Auch mit fundamentalistischen Regressionen ist zu rechnen. Zwischenräume sind aber so oder so Orte der Veränderung. Sie „verlangen weder nach einer Zurückweisung von Differenz noch nach ihrer Festigung und Fixierung, sondern vielmehr nach ihrer durchgängigen und auf Dauer gestellten Verhandlung“ (Hall, 2018, 177).

#### 4 Reflektierte Positionalität

Ein reflektierter Umgang mit religiöser Differenz setzt die Fähigkeit zur individuellen Positionierung bei gleichzeitiger Wertschätzung von Alterität voraus. Mit dieser These wird das kontrovers diskutierte Konzept der religiösen Positionalität bzw. Positionierung von (angehenden) Religionslehrkräften adressiert (siehe bspw. den sog. Koblenzer Konsent, 2024) und damit ein zentrales Thema erziehungswissenschaftlicher Professionstheorien aufgegriffen (Baumert/Kunter, 2006). Denn neben einem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzerwerb geht es im Rahmen der universitären Lehrkräftebildung auch um die Arbeit an Überzeugungen, Haltungen und Einstellungen, mit denen Studierende später nicht zuletzt auch *über andere Religionen* unterrichten sollen. Im Blick auf solche interreligiösen Lernsettings wird eine reflektierte Positionalität (Hüttenhoff, 2001, 160-168) zu einer zentralen hochschuldidaktischen Zielperspektive. Denn sie ist zum einen Quelle und Motor eines (hoffentlich) wechselseitigen Interesses am anderen. Sie ist aber zum anderen, weil sie sich in dem durch die Differenzen eröffneten Raum des Zwischen reflektiert verortet und deshalb auch den kontingenten Faktoren der eigenen Position bewusst ist, in der Lage, andere, durchaus auch zumindest teilweise kontingente Positionierungen wahr- und ernst zu nehmen. Insofern ist sie die Bedingung der Möglichkeit, die Fülle der oben erwähnten hybriden Formen zwischen differenten Bekenntnissen wahrnehmen zu können.

Von dieser Einsicht her fällt ein kritisches Licht auf die eingespielte hochschuldidaktische Praxis, stets andere über ihre Religionen unterrichten zu lassen. Denn wenn ausschließlich *die anderen* aus ihrer Teilnehmerperspektive über ihre eigene Religion unterrichten, dann können Studierende die geforderte Haltung der Wertschätzung und Hochachtung gegenüber anderen nicht erleben. Deshalb sollte Hochschullehre Studierenden ermöglichen, wahrzunehmen, wie Dozierende über andere Religionen unterrichten – und zwar am besten in physischer Kopräsenz von Vertreter:innen der anderen Religion.

Wenn religiöse Positionalität – auf Seiten der Hochschuldozierenden ebenso wie auf Seiten der (angehenden) Religionslehrkräfte – als eine professionelle Haltung verstanden werden kann, dann ist sie in existenzieller Weise und elementar an geistige Ressourcen bzw. spirituelle Quellen gekoppelt. Das bedeutet aber zugleich: Es muss in der Hochschullehre deutlich (gemacht) werden, inwiefern die Hochachtung der anderen Religionen sowohl in den dem Individuum vorausliegenden Glaubensüberzeugungen begründet ist als auch in der eigenen Spiritualität verwurzelt sein kann. Das gilt im Christentum insbesondere im Blick auf das Judentum. Die römisch-katholische Kirche und zahlreiche evangelische Kirchen weltweit teilen spätestens seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Einsicht, dass sich das Christentum und christlicher Glaube ohne wertschätzenden Rekurs auf das Judentum gar nicht verstehen lassen. Diese mühsam gewonnene Einsicht ist aber keineswegs so selbstverständlich geworden, dass alle Studierenden von vornherein über sie verfügen. Deshalb ist an diesem Punkt theologische Bildungsarbeit nach wie vor notwendig (expl. Rutishauser/Schmitz/Woppowa, 2024).

Unter Rückgriff auf die obigen Ausführungen zu Fremdheit, Alterität, Transkulturalität und Transdifferenz lassen sich folgende Aussagen zur reflektierten Positionalität in interreligiösen Lernsettings treffen:

#### 4.1 Zur reflektierten Positionalität gehört, sich durch „die anderen“ irritieren zu lassen.

Auch wenn sich ein kulturwissenschaftliches Interesse beobachten lässt, religiöse Differenzen zu verflüssigen und ins Schwimmen zu bringen, so ist doch auf wenigstens zweierlei hinzuweisen: Erstens stellt es für nicht wenige religiöse Menschen eine Herausforderung dar, im Angesicht anderer Religionen ihre eigene als eine partikulare zu erkennen; zweitens liegt eine hohe Leistung darin, die Wertschätzung von Alterität auch da durchzuhalten, wo die andere Position die eigene negiert. Zu Recht formuliert Friedrich-Wilhelm Marquardt: „Wir werden den christlichen Antijudaismus erst hinter uns haben, wenn es uns theologisch gelingt, mit dem jüdischen Nein zu Jesus Christus etwas Positives anzufangen“ (Marquardt, 2009, 227). Entsprechendes ließe sich im Blick auf jede christliche Islamfeindlichkeit formulieren.

Wiederum anknüpfend an das oben gewählte Beispiel: Wenn die Theologie die Differenz von Kirche und Israel als eine theologisch produktive verstehen will, dann muss sie auch das Nein Israels zu Jesus Christus in seiner theologischen Produktivität erkennen. Die christlichen Kirchen haben sich angesichts dieses Neins zu fragen, ob sie überzeugend an der Erfüllung des Gesetzes im Geist, also an der Gestaltung einer Gesellschaft, die auf Freiheit, Recht und sozialer Gerechtigkeit basiert, mitarbeiten. Die christlichen Kirchen haben sich angesichts dieses Neins aber auch zu fragen, ob sie ihre bleibende Verbundenheit mit Israel, dem gegenwärtigen jüdischen Volk, hinreichend zum Ausdruck bringen. Sie haben sich kritisch einzugestehen, dass sie dem Antisemitismus nicht entschieden genug entgegentreten sind und ihn durch einen religiösen Antijudaismus oftmals verstärkt bzw. erst vorbereitet haben (Pangritz, 2023). Um dieser kritischen Fragen willen bedürfen die Kirchen des Neins Israels zu Jesus als dem Christus.

Wenn das Christentum in der Begegnung mit dem Judentum die Erfahrung macht, dass das Nein Israels zum christlichen Glauben diesem helfen kann, sich besser zu verstehen und auszugestalten, dann lädt diese Lernerfahrung dazu ein, nach weiteren Lernprozessen zu fragen, die sich daraus ergeben könnten, dass man sich auch dem Nein anderer Religionen zum eigenen Glauben aussetzt. Der durch muslimische Stimmen artikulierte Vorwurf, dass der christliche Glaube nicht hinreichend zwischen Gott und Welt unterscheidet, kann Kirchen und Theologien daran erinnern, dass sie zwischen Christus einerseits und allen Institutionen des christlichen Glaubens und der christlichen Religion andererseits strikt unterscheiden müssen. Das Nein des Buddhismus zu Jesus als dem Christus gründet in der Kritik der Bindung des Heils an die Person Jesu Christi. Der christliche Glaube bedarf dieses Einwands, weil es ihm scheinbar bis in die Gegenwart hinein nicht gelungen ist, klar zu unterscheiden, dass das Heil sich zwar in der geschichtlichen Person Jesus Christus ereignet hat, gerade deshalb aber auch jene umgreift, die Jesus Christus nicht kennen, und auch die, die ihn nicht kennen wollen.

Das Fremde im Sinne Waldenfels konfrontiert uns mit dem Widerspruch zum Eigenen und eröffnet gerade dadurch einen Zwischenraum, der zu Reflexion und Positionierung zwingt. Die Hochschullehre sollte Studierende dazu befähigen, diese Dynamik anzunehmen, mit solchen Widersprüchen konstruktiv umzugehen – und das heißt auch, die Weisheit dieser Widersprüche zu erkennen.

## 4.2 Zur reflektierten Positionalität gehört, sich der Gefahr des Othering bewusst zu sein.

Da Identität relational verfasst ist, ist sie immer auf einen *Anderen* bezogen. Entscheidend ist,

„ob die Repräsentation dieser Differenz, jenes Verhältnis zu den anderen, entweder fixiert und degradiert ist, so dass es zum Gegenstand symbolischer Gewalt wird, [...] oder ob die Einschreibung von Differenz dazu in der Lage ist, mit den Anderen in eine dialogische Beziehung der Alterität zu treten, die [...] sich stets fortsetzt und immer im Fluss ist“ (Hall, 2018, 144).

Wer sich selbst im Gegenüber der anderen versteht, steht in der Gefahr, die anderen zu ver-ändern, d. h. der Gefahr des Othering zu erliegen. Andere Religionen können schon im wissenschaftlichen Diskurs verzeichnet und gerade auch in ihrer internen Pluralität, Komplexität und historischen Dynamik verkannt werden. Weil auch das Fachwissen in der Gefahr des Othering steht, muss zu einem kritischen Umgang mit Fachwissen ermutigt und befähigt werden.

Besonders problematisch wird es, wenn in der Hochschullehre oder im Religionsunterricht jenseits fachwissenschaftlicher Bezugnahmen auf Religion in diskursiven Sprechpraktiken in *reduktiver Weise* auf Religion rekuriert wird. Wo das geschieht, um bestimmte „Subjekte zu thematisieren, darzustellen, zu erklären und zu positionieren“ (Mecheril/Thomas-Olalde, 2024, 10), werden Individuen – im RU vor allem auch die Schüler:innen selbst – auf ihre Religion festgelegt und ausgehend vom je eigenen Verständnis dieser Religion gedeutet. Individuen samt ihrer individuellen Religiositäten unterliegen einer Essentialisierung und werden dann z. B. auf ihr Muslim-Sein reduziert. Alexander-Kenneth Nagel spricht in diesem Kontext von der „Religionisierungsfalle“ (Nagel, 2023, 94). Die Zuschreibung von Religion dient dann „als Mechanismus der natio-ethno-kulturell kodierten Unterscheidung von Menschen“ (Mecheril/Thomas-Olade 2024, 6).

Die eigenen Praktiken des Sprechens und Positionierens sind daher einer ideologiekritischen Reflexion über machtimmanente Mechanismen im Unterrichten über andere zu unterziehen, was zugleich ein Bewusstsein für die „performative Relevanz der gesellschaftlichen, kulturellen, ökonomischen oder auch religiösen Sprecher- und Sprecherpositionen“ (Grümme, 2021, 363) von Lehrkräften an Hochschule und Schule schaffen kann. Bernhard Grümme plädiert daher für eine „Kultur der kritischen Selbstreflexivität der Religionslehrkräfte“ (Grümme, 2021, 423), was analog auch für Dozierende an Hochschulen zu fordern wäre. Die Etablierung einer solchen reflexiven Kultur scheint für das Unterrichten über andere Religionen unter dem Paradigma der Transdifferenz eine notwendige Leitlinie darzustellen. Mit anderen Worten:

„Vorsicht bei insbesondere reduktiven Zuordnungen von Menschen zu ‚ihrer‘ Religion ist eine zentrale Maxime [des Unterrichts über andere Religionen; G.E./J.W.]. Diese Leitlinie ist von besonderer Bedeutung mit Bezug auf die Reduktion von Minderheiten auf ‚ihre Religion‘, vor allem, wenn dies in der Tradition religiösen Otherings steht“ (Mecheril/Thomas-Olade, 2024, 13-14).

## 4.3 Zur reflektierten Positionalität gehört, für hybride Phänomene sensibel zu sein.

Das Konzept der Transdifferenz macht darauf aufmerksam, dass Differenzen ins Schwimmen geraten. Als Gritt Klinkhammer und Anna Neumaier Interviewpartner:innen für ihre Studie zum Umgang von Christ:innen und Muslim:innen mit religiöser Pluralität suchten, stießen sie auf das folgende Phänomen: Unter „den InterviewpartnerInnen waren

Konvertierte, nominelle ChristInnen mit großer innerer Sympathie für den Islam, Menschen, die als ChristInnen aufgewachsen sind, aber sich gegenwärtig eher als HumanistInnen oder AgnostikerInnen bezeichnen, KatholikInnen, die nur noch evangelische Gottesdienste besuchen und viele Variationen mehr“ (Klinkhammer/Neumaier, 2020, 271). In der Folge von Othering-Praktiken stehen der Religionsdiskurs und der Religionsunterricht oft in der Gefahr, diese Vielfalt zu verstellen, zu homogenisieren und eine falsche Eindeutigkeit herzustellen. Schon 1990 warnte Friedrich Hamburger davor, dass durch die interkulturelle Thematisierung von Religion „deutsche Kinder ‚christlicher‘ und türkische Kinder ‚muslimischer‘“ werden, als sie es je waren. „Diese Prognose hat sich zwischenzeitlich als zutreffend erwiesen“ (Hamburger, 2009, 68). Ein Religionsunterricht, der Kindern und Jugendlichen ermöglichen will, sich selbst im weiten Feld der Religion(en) zu verorten, sollte auch die hybriden Formen desselben ausloten und erschließen. Dasselbe gilt für die Hochschuldidaktik – sowohl im Blick auf ihre Gegenstände als auch ihre Adressat:innen.

#### 4.4 Zur reflektierten Positionalität gehört Differenzsensibilität.

Der Fokus auf hybride Phänomene sollte freilich nicht verstellen, dass es auch Differenzen gibt. Mit dem Paradigma der Transdifferenz gesagt: Es gilt, die Phänomene des Zwischen wahrzunehmen, ohne die Differenzen endgültig zu dekonstruieren. Einerseits ist es übergriffig, jede:n andere:n als immer schon in meine Geschichte verwoben zu verstehen. So wäre es z. B. „ein Akt epistemischer Gewaltanwendung [...], kolonisierte Kulturen wie beispielsweise die *Native Americans* umstandslos zu intrakulturellen Variationen der hegemonialen angloamerikanischen Kultur zu erklären“ (Lösch, 2005, 40). In analoger Weise sollte das Unterrichten über andere Religionen zwar nicht differenzfixiert, aber auch nicht differenzblind sein (Mecheril, 2002). Andererseits gibt es neben hybriden Überlagerungen und Praxisvollzügen eben auch starke Geltungsansprüche mit Konfliktfähigkeit. Religiöse Menschen wollen oftmals nicht nur als Kristallisationspunkte eines fluiden religiösen Netzwerkes wahrgenommen werden, sondern auch als Muslima, Christ oder Buddhistin.

#### 4.5 Zur reflektierten Positionalität gehört Konvergenzsensibilität.

Dass das Unterrichten über andere Religion weder differenzblind noch differenzfixiert sein sollte, mündet schließlich in die kehrseitige Forderung nach Konvergenzsensibilität (Willems/Woppowa 2025, 130). Insofern es der Programmatik von Transdifferenz eingeschrieben ist, einerseits religiöse Differenzen nicht konfessionalistisch zu instrumentalisieren, sie andererseits aber auch nicht zu leugnen, sondern vielmehr als positive und konstruktive Irritationen anzuerkennen, braucht es eine spezifische Sensibilität für jene Zwischenräume, in denen differente Linien zu konvergieren beginnen. Eine doppelte Sensibilität ermöglicht es, religiös Differentes und religiös Verbindendes gleichermaßen wahrzunehmen und mit beidem so umzugehen, dass Differenzen weder geleugnet noch verabsolutiert werden. Nicht zuletzt ist die Förderung von religiöser Differenz- und Konvergenzsensibilität auch für die Bildungsprozesse von (jungen) Menschen relevant. Denn Differenzblindheit erschwert es, sich in einer Welt zu orientieren, in der religiöse Differenzen zwar nicht immer, aber eben auch nicht selten eine politisch und gesellschaftlich bedeutende Rolle spielen. Soweit religiöse Differenzen dann faktisch sichtbar werden, bekommen sie auch eine didaktische Bedeutung, etwa für das Verständnis von religiösen

Konfliktsituationen, von den Potenzialen religiöser Bindungen oder für die Klärung eigener existentieller Fragen. Demgegenüber erschweren Differenzfixierung und damit Konvergenzblindheit naturgemäß solche Orientierungen.

## 5 Implikationen für eine (Hochschul-)Didaktik interreligiösen Lernens

Was lässt sich aus den vorangegangenen Differenzierungen für eine fundamentaldidaktische Bearbeitung des interreligiösen Lernens ableiten? Ohne Anspruch auf eine vollständige Durchdringung dieser Frage wollen wir versuchen, thesehaft darauf zu antworten.

Didaktiken des interreligiösen Lernens arbeiten meist mit binären Zuschreibungen. Das zeigt sich – ganz analog beim deshalb in die Kritik geratenen Begriff des *Interkulturellen* – bereits in der Rede vom *Interreligiösen* und weiterhin dort, wo *das Eigene* mit *dem Anderen* resp. *dem Fremden* in Beziehung gesetzt wird. Ungeachtet der Tatsache, dass es aus der von Waldenfels verfolgten phänomenologischen Sichtweise faktische Erfahrungen von Fremdheit geben kann, erscheint die didaktische Konstruktion oder Überbetonung von Fremdheit und damit einhergehender Binarität aus den bereits beschriebenen Gründen problematisch. In ähnlicher Weise kann auch das Prinzip der Multiperspektivität in die Gefahr binärer Differenzverfestigungen fallen, insbesondere in seinen Realisierungsmodi der Perspektivübernahme und des Perspektivenwechsels (Woppowa/Käbisch, 2023, 273-275). Denn auch diese beiden Modi arbeiten mit binären Zuschreibungen, identitär zugewiesenen Positionen und daraus resultierenden Perspektiven, bspw. zwischen *innen* und *außen* bzw. Teilnehmer- und Beobachterperspektive. Im Modus einer perspektivenverschränkenden Unterrichtsplanung gilt es, diese Binarität durch multiperspektivische Quellenarbeit aufzubrechen. Allerdings sind auch solche Übersetzungspraktiken zwischen Fachwissen und Unterrichtswissen anfällig für Interferenzen durch Differenzkonstruktionen und Machtförmigkeiten auf Ebene der realen Praktiken (Woppowa, 2025, 181-182).

Im Anschluss an die oben skizzierte Denkfigur der Transdifferenz, die versucht, Differenz jenseits binärer Ordnungslogiken zu denken, bleiben Differenzen – oder anders ausgedrückt: *differente Perspektiven* – zwar erhalten. Allerdings zielt diese Denkfigur weder auf die Fähigkeit zur Übernahme vorausliegender Perspektiven noch darauf, zwischen binär konstruierten Perspektiven zu wechseln. Vielmehr intendiert Transdifferenz „die Fähigkeit, Ungewissheit, Zweifel und Unentscheidbarkeit auszuhalten, das Inkommensurable zu ertragen“ (Lösch, 2005, 24).

Für die Gestalt interreligiösen Lernens könnte das bedeuten, mehr Wert auf die transdifferenzen Zwischenräume zu legen, und zwar im Sinne von offenen Lernräumen, in denen Differenzen wahrgenommen und bearbeitet werden, jedoch „ohne dem Drang nachzugeben, Transdifferenz in binäre Differenzen aufzulösen“ (Lösch, 2005, 24). Angesichts der empirisch noch völlig ungesicherten Zielpräferenz, dass interreligiöses Lernen die Fähigkeit zur Perspektivübernahme fördert, könnten demgegenüber die Praktiken des Lernens stärker in den Fokus geraten und die Gestalt interreligiösen Lernens formatieren: bspw. das Maß, in dem sich ein Individuum in einen selbst gewählten Abstand zu einer religiösen Aussage bringt oder wie sie bzw. er die eigenen Zweifel und Unentscheidbarkeiten artikuliert, und zwar jenseits differenzstarker Positionierungen bzw. der Übernahme identitär festgeschriebener Perspektiven. Genau hier kann die von Brandstetter eingebrachte Kompetenz des Zwischenraums ihre religionsdidaktische Relevanz entfalten, denn sie wäre professionstheoretisch notwendig und hinreichend vorauszusetzen, um entsprechende Formen interreligiösen Lernens gestalten zu können. Zur Erinnerung:

Im Sinne der Denkfigur der Transdifferenz sollen differente Perspektiven im Rahmen multiperspektivischen Lehrens und Lernens weder dekonstruiert noch überbetont werden. Vermieden werden sollte, sie in einer Weise normativ zu setzen, dass sie die Lernenden zu binären Ordnungslogiken und damit einhergehenden Perspektivübernahmen und Positionierungspraktiken zwingen. Kurz gesagt ließe sich in diesem Bewusstsein anstelle der Rede vom *interreligiösen Lernen* angemessener von einem *transdifferenten religiösen Lernen* sprechen.

Für die Fortschreibung einer Theoriebildung des interreligiösen Lernens in Richtung auf ein transdifferentes religiöses Lernen hin könnten diese Überlegungen abschließend nun zweierlei bedeuten:

1. Auf *Ebene schulischer Didaktik*, unterrichtlicher Steuerung und Praktiken des Lehrens und Lernens könnte eine Didaktik des interreligiösen Lernens daraufhin weitergeschrieben werden, mit der Denkfigur der Transdifferenz binäre Ordnungsmuster aufzubrechen und stärker die dynamischen Prozesse transdifferenter Zwischenräume zu beleuchten. Für die Formulierung von Lernzielen interreligiöser Bildung hieße das beispielsweise, die Fähigkeit zur Perspektivübernahme nicht mehr normativ zu setzen, sondern eher die Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz im Aushalten und konstruktiven Wertschätzen differenter Perspektiven zu fördern. Dabei ginge es um eine *Theoriebildung bzw. Reflexion erster Ordnung* auf Ebene schulischer Didaktik.

2. Auf *Ebene der Hochschuldidaktik* müsste die reflexive Metaebene in den Vordergrund rücken. Der Umgang mit religiöser Differenz bzw. binären Ordnungsmustern in didaktischen Ansätzen des interreligiösen Lernens sollte dabei ebenso reflektiert werden wie dementsprechende Praktiken des Lehrens. Adressiert würden damit sowohl normativ wirksame und bis hinein in nichtintentionale Praktiken erkennbare und nicht reflexiv eingeholte Narrative (siehe dazu das treffende Praxisbeispiel und dessen praxistheoretische Analyse bei Kaupp/Kubik-Boltres/Reis sowie das Editorial in diesem Heft) als auch die individuellen Fähigkeiten von Studierenden zur reflektierten Positionalität im Umgang mit religiöser Differenz. Denn insbesondere die hochschuldidaktische Verwendung des unscharfen (Container-)Begriffs interreligiösen Lernens müsste darauf zielen, professionsorientierte Selbstreflexivität und Differenzreflexivität gleichermaßen zu verankern, um solche Narrative und Praktiken im Unterrichten über andere erkennen und hinterfragen zu können. Man könnte das eine *Theoriebildung bzw. Reflexion zweiter Ordnung* auf Ebene der Hochschuldidaktik nennen.

## 6 Fazit

Der vorliegende Beitrag schlägt vor, interreligiöses Lernen in Theorie und Praxis zu einem transdifferenten religiösen Lernen weiterzuentwickeln. Dafür ist an den Wahrheitsgehalten der differenten Konzepte von Fremdheit, Alterität, Transkulturalität und Transdifferenz festzuhalten. Das Fremde hat eine *Sphäre des Eigenen*, die wahrgenommen und akzeptiert werden muss. Dabei besteht die Gefahr, das Fremde zum Anderen meiner Selbst zu stilisieren und so Prozessen des Othering zu verfallen. Wer die Welt in *Wir* und *die Anderen* aufteilt, also einer binär unterscheidenden Ordnungslogik folgt, muss vieles ausblenden, was sich irgendwo zwischen den zwei konstruierten Gegensätzen verortet. Es gilt, diese Zwischenräume wahrzunehmen, ohne alle Differenzen vollständig aufzulösen.

Theologisch versteht der Beitrag Transdifferenz als doppelte Aufhebung von Differenz: Es geht darum, binäre Ordnungsmuster zu durchbrechen und zugleich im Blick auf Religion und Lebensweltgestaltung fruchtbare Differenzen zu identifizieren und bewusst zu

machen. In Gestalt einer epistemischen Bescheidenheit können Differenzen sensibel benannt werden. Zugleich lässt sich nach Konvergenzen suchen. Es geht um eine Form des Über-andere-Religionen-Unterrichtens, die zugleich differenz- und konvergenzsensibel ist.

Eine solche Form des Unterrichtens verlangt eine reflektierte Positionalität, die aufgrund ihrer Selbstreflexion Alterität wertschätzen kann. Zur reflektierten Positionalität gehört, sich durch *die anderen* irritieren zu lassen, sich der Gefahr des Othering bewusst und für hybride Phänomene sensibel zu sein. Sie ist gekennzeichnet durch Differenz- und Konvergenzsensibilität. Gerade dadurch kann sie zur Ausbildung und Förderung von Ambiguitätstoleranz beitragen.

Eine derart reflektierte Positionalität ermöglicht es, so über andere Religionen zu unterrichten, dass Lernende in die Lage versetzt werden, den durch die Positionen eröffneten Raum des Zwischen zu erkunden, ohne die Differenzen aus dem Blick zu verlieren. Letztere sind vielmehr als raumeröffnende, nämlich den Raum des Zwischen konstituierende Ressourcen zu erschließen. Eine solche Praxis, die Differenzen als Ressourcen erschließt und das Abenteuer wagt, den Raum des Zwischen zu erkunden und sich in diesem selbst zu positionieren, ließe sich als transdifferentes religiöses Lernen bezeichnen.

## Literaturverzeichnis

- Allolio-Näcke, Lars/Kalscheuer, Britta/Manzeschke, Arne (2005, Hg.), *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*, Frankfurt am Main.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006), Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 469-520.
- Barth, Hans-Martin (2008), *Dogmatik. Evangelischer Glaube im Kontext der Weltreligionen*, Gütersloh.
- Between Jerusalem and Rome. Reflections on 50 Years of Nostra Aetate (2017), <https://dokumente-kirchen-judentum.de/ops/index.php/dkj/preprint/view/1579> [Zugriff: 05.12.2025].
- Brandstetter, Bettina (2020), *Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln. Elementarpädagogik zwischen Homogenisierung und Pluralisierung*, Münster/New York.
- Dabru emet. Eine jüdische Stellungnahme zu Christen und Christentum (2000), <https://dokumente-kirchen-judentum.de/ops/index.php/dkj/preprint/view/561> [Zugriff: 05.12.2025].
- Den Willen unseres Vaters im Himmel tun (2015), <https://dokumente-kirchen-judentum.de/ops/index.php/dkj/preprint/view/1575> [Zugriff: 05.12.2025].
- Englert, Rudolf (2002), Dimensionen religiöser Pluralität, in: Schweitzer, Friedrich/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg/Englert, Rudolf (Hg.), *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, Gütersloh/Freiburg i. Br., 15-50.
- Etzelmüller, Gregor (2025), Christologie im interreligiösen Dialog, in: Kiroudi, Marina/Lütze, Frank M./Sattler, Dorothea/Selke, Yannick (Hg.), *Über Jesus Christus sprechen im Religionsunterricht heute. Theologische Grundlagen – Ökumenische Orientierungen – Didaktische Perspektiven*, Mainz, 199-211.
- Faber, Roland (2003), *Der transreligiöse Diskurs. Zu einer Theologie transformativer Prozesse*, in: polylog. *Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren* 9, 65-94.
- Grümme, Bernhard (2021), *Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung*, Freiburg.
- Hall, Stuart (2018), *Das verhängnisvolle Dreieck. Rasse, Ethnie, Nation*, Frankfurt.

- Hamburger, Friedrich (2009), Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozial-pädagogischer Konzepte, Weinheim.
- Hüttenhoff, Michael (2001). Der religiöse Pluralismus als Orientierungsproblem. Religionstheologische Studien. Leipzig.
- Klinkhammer, Gritt/Neumaier, Anna (2020), Religiöse Pluralitäten – Umbrüche in der Wahrnehmung religiöser Vielfalt in Deutschland, Bielefeld.
- Koblenzer Konsent zur evangelischen und katholischen Religionsdidaktik: Theologische Positionalität im Kontext religiöser Bildung (2024), [https://www.ekd.de/ekd\\_de/ds\\_doc/Text\\_Koblenzer\\_Konsent\\_zur\\_evangelischen\\_und\\_katholischen\\_Religionsdidaktik\\_2025.pdf](https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/Text_Koblenzer_Konsent_zur_evangelischen_und_katholischen_Religionsdidaktik_2025.pdf) [Zugriff: 05.12.2025].
- Konz, Britta (2020), Kulturelle und religiöse Zwischenräume: Warum wir auch ein intrareligiöses Lernen an Schulen brauchen, in: Willems, Joachim (Hg.), Religion in der Schule, Bielefeld, 241-254.
- Lösch, Klaus (2005), Begriff und Phänomen der Transdifferenz: Zur Infragestellung binärer Differenzkonstrukte, in: Allolio-Näcke, Lars/Kalscheuer, Britta/Manzeschke, Arne (Hg.), Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz, Frankfurt am Main, 22-45
- Marquardt, Friedrich-Wilhelm (1992), Von Elend und Heimsuchung der Theologie. Prolegomena zur Dogmatik, München 1992.
- Marquardt, Friedrich-Wilhelm (2009), „Feinde um unseretwillen“. Das jüdische Nein und die christliche Theologie, in: Marquardt, Friedrich-Wilhelm, Auf einem Weg ins Lehrhaus. Leben und Denken mit Israel. Aufsätze, hg. von Martin Stöhr, Frankfurt a. M., 227-252.
- Mecheril, Paul (2002), Weder differenzblind noch differenzfixiert. Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen, in: IDA-NRW. Überblick 8, 4, 10-16.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2024), Die Religion der Anderen, in: Religionspädagogische Beiträge 47(2), 5-15, <https://doi.org/10.20377/rpb-312>.
- Millner, Alexandra (2018), Transdifferenz. Zur literaturwissenschaftlichen Anwendung soziologisch-kulturwissenschaftlicher Konzepte auf deutschsprachige Texte von Migrantinnen Österreich-Ungarns, in: Millner, Alexandra/Teller, Katalin (Hg.), Transdifferenz und Transkulturalität. Migration und Alterität in den Literaturen und Kulturen Österreich-Ungarns, Bielefeld, 25-48.
- Nagel, Alexander-Kenneth (2023), Religiöse und weltanschauliche Diversität in der Schule, in: Georgi, Viola B./Karakaşoğlu, Yasemin (Hg.), Allgemeinbildende Schulen in der Migrationsgesellschaft. Diversitätssensible Ansätze und Perspektiven, Stuttgart, 86-97.
- Pangritz, Andreas (2023), Theologie und Antisemitismus. Die Schattenseite des Christentums, Stuttgart.
- Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (1975), Studie „Christen und Juden“, <https://dokumente-kirchen-judentum.de/ops/index.php/dkj/preprint/view/482/1747> [Zugriff: 05.12.2025].
- Ritter, Daniel (2020), Die unerwartete Nähe des Anderen. Aspekte einer Didaktik des transreligiösen Lernens für die Sek I/Sek II, Thurgau.
- Rutishauser, Christian/Schmitz, Barbara/Woppowa, Jan (2024, Hg.), Jüdisch-christlicher Dialog. Ein Studienhandbuch für Lehre und Praxis, Tübingen.
- Stosch, Klaus von (2021), Einführung in die Komparative Theologie, Paderborn 2021.

- Synodalbeschluss „Zur Erneuerung des Verhältnisses von Christen und Juden“ (1980), Synode der Evangelischen Kirche im Rheinland, <https://dokumente-kirchen-judentum.de/ops/index.php/dkj/preprint/view/492> [Zugriff: 05.12.2025].
- Waldenfels, Bernhard (2012), Fremdheit und Alterität im Hinblick auf historisches Interpretieren, in: Becker, Anja/Mohr, Jan (Hg.), Alterität als Leitkonzept für historisches Interpretieren, Berlin/Boston 2012, 61-72.
- Willems, Joachim/Woppowa, Jan (2025), Orthodoxie als Kooperationspartner im Feld der schulischen religiösen Bildung aus evangelischer und katholischer Perspektive, in: Kiroudi, Marina/Danilovich, Yauheniya (Hg.), Orthodoxe religiöse Bildung in der Diaspora. Identitätsstiftend – kooperativ – ökumenisch innovativ (Eastern Church Identities 23), Paderborn, 118-140.
- Woppowa, Jan (2025), Doing Cooperation. Praxeologische Perspektiven auf den kooperativen Religionsunterricht, in: Praktische Theologie 60, 3, 175-183.
- Woppowa, Jan/Käbisch, David (2023), Religionsdidaktik in konfessionell-kooperativer Perspektive, in: Grümme, Bernhard/Pirner, Manfred L. (Hg.), Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik (Religionspädagogik innovativ 55), Stuttgart, 269-283.

Dr. Gregor Etzelmüller ist Professor für Systematische Theologie an der Universität Osnabrück und arbeitet insbesondere zu Themen der Anthropologie und Dogmatik sowie zu Migration und Religion.

Dr. Jan Woppowa ist Professor für Religionspädagogik mit Pastoraltheologie an der Universität Osnabrück und arbeitet insbesondere zu Fragen des konfessions- und religionsübergreifenden religiösen Lernens und zu Themen religiöser Bildung angesichts des jüdisch-christlichen Dialogs.