

Marius de Byl

# Der Religionsunterricht als Übersetzungsraum von Theologie?

Eine übersetzungstheoretische Relationierung von Theologie und Religionspädagogik im Kontext religiöser Bildung

## Der Autor

Marius de Byl, MEd, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Katechetik der Katholisch-Theologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum.

Marius de Byl, MEd  
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Katechetik  
Ruhr-Universität Bochum  
Universitätsstraße 150  
D-44801 Bochum  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0999-8481>  
e-mail: [marius.debyl@rub.de](mailto:marius.debyl@rub.de)



# Der Religionsunterricht als Übersetzungsraum von Theologie?

Eine übersetzungstheoretische Relationierung von Theologie und Religionspädagogik im Kontext religiöser Bildung

## Abstract

Der vorliegende Beitrag wagt den Versuch einer übersetzungstheoretischen Relationierung von Theologie und Religionsunterricht. Hierbei werden nach einer (1) kurzen thematischen Hinführung und der sich anschließenden (2) Grundlegung religionsunterrichtlicher Rahmenbedingungen (3) Konturen eines kontextuellen Theologieverständnisses insbesondere im Horizont Öffentlicher Theologie als Reflexionspraxis profiliert, um schließlich (4) die Verortung des nachgezeichneten Theologieverständnisses innerhalb des Religionsunterrichtes religionspädagogisch wie übersetzungstheoretisch zu reflektieren und den Religionsunterricht als Übersetzungsraum zu rahmen. Der Beitrag schließt (5) mit einem Fazit.

## Schlagworte

Religionsunterricht – Theologie – Öffentlichkeit – Reflexionspraxis – Übersetzung

# Religious education as a translation space of theology?

Translation studies as a link between theology and religious education in the context of teaching practice

## Abstract

This article attempts a translation-theoretical relation between theology and religious education. After a (1) brief thematic introduction and the subsequent (2) grounding of the framework conditions for religious education, (3) contours of a contextual understanding of theology, especially in the horizon of public theology as a practice of reflection, are profiled in order to finally (4) reflect on the location of the traced understanding of theology within religious education in terms of religious education pedagogy and translation theory and to frame religious education as a space of translation. The article ends (5) with a conclusion.

## Keywords

religious education – theology – public sphere – reflection practice – translation

## 1. Theologie auf ‚Abschiedstour‘?

Gegenwärtig wirken wohl insbesondere die Transformationsdynamiken von zunehmender Säkularisierung und eine Entwicklungstendenz hin zu einer Versachkundlichung des Religionsunterrichtes<sup>1</sup> auf religiöse Bildungsprozesse im Kontext Schule ein. Die grundsätzliche Begegnung mit dem Religiösen im Kontext des Religionsunterrichts – ohne an dieser Stelle bereits konfessionell bedingte Rahmungen zu schaffen – werden immer individueller und dispersiver dekodiert, um in demselben Maße rekodiert zu werden: „Tradierte Inhalte und Praxisformen werden individuell zerlegt, neu konstruiert, synkretistisch vermengt und in andere Formen und Formate [...] überführt.“<sup>2</sup>

Eine nicht nur religionspädagogisch virulente Konsequenz dieser Dynamiken ist die, für den thematischen Rahmen dieses Themenheftes, relevante Frage nach der konkreten, kontextsensitiven und religionspädagogischen Verortung von Theologie innerhalb des Religionsunterrichts. Anders formuliert: Inwiefern ist Theologie für den Religionsunterricht überhaupt (noch) konstitutiv? Hat sich der Religionsunterricht nicht schon längst von der Theologie als zentraler Bezugswissenschaft verabschiedet? Ist für die Durchführung des Religionsunterrichtes nicht längst eine religionskundliche Perspektive im Rahmen eines vergleichenden religionswissenschaftlichen Ansatzes maßgebend?<sup>3</sup> Formulierungen wie etwa im Kernlehrplan für Katholische Religionslehre in Nordrhein-Westfalen, die Katholische Theologie als Bezugswissenschaft jenes Faches profilieren, auf Grundlage derer es Religion, Religiosität sowie konkret den christlichen Glauben in der Binnenperspektive zu erschließen gilt<sup>4</sup>, wirken in diesem Zusammenhang konsequenterweise antiquiert.

Nach einer kurzen Grundlegung der Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts am Beispiel Nordrhein-Westfalens mit Querverweisen auf die gesamte Bundesrepublik erfolgt auf der Grundlage einer kontextuellen Annäherung an Theologie – insbesondere im Horizont öffentlich-theologischer Implikationen –

---

1 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich: Das Theologische der Religionspädagogik. Grundfragen und Herausforderungen, in: SCHLAG, Thomas / SUHNER, Jasmine (Hg.): Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart: Kohlhammer 2017 (= Religionspädagogik innovativ 17), 13; ENGLERT, Rudolf: Das Theologische der Religionspädagogik. Grundfragen und Herausforderungen, in: SCHLAG, Thomas / SUHNER, Jasmine (Hg.): Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart: Kohlhammer 2017 (= Religionspädagogik innovativ 17), 28–29.

2 GRÜMME, Bernhard: Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung, Freiburg i. Br.: Herder 2021, 167.

3 Vgl. zu diesem religionspädagogischen Diskurs grundlegend METTE, Norbert / SELLMANN, Matthias (Hg.): Religionsunterricht als Ort der Theologie, Freiburg i. Br.: Herder 2012 (= Quaestiones Disputatae 247) sowie SCHLAG, Thomas / SUHNER, Jasmine (Hg.): Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart: Kohlhammer 2017 (= Religionspädagogik innovativ 17).

4 MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre (Düsseldorf 2019), 9, in: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/204/g9\\_kr\\_klp\\_3403\\_2019\\_06\\_23.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/204/g9_kr_klp_3403_2019_06_23.pdf) [abgerufen am 30.03.2023].

und unter Bezugnahme auf den Übersetzungsbegriff die Verortung des entfalten Theologieverständnisses innerhalb des Religionsunterrichts. Es gilt abschließend, diesen vor dem Hintergrund der im Beitrag entwickelten Dynamiken sowie seiner religionspädagogischen und -didaktischen Potentiale ansatzweise zu reflektieren.

## 2. Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts

Qua Schulgesetz gilt für Nordrhein-Westfalen, dass der Religionsunterricht „nach Bekenntnissen getrennt in Übereinstimmung mit den Lehren und Grundsätzen der betreffenden Kirche oder Religionsgemeinschaft erteilt“<sup>5</sup> wird. Als *res mixta* unterliegt der bekenntnisorientierte Religionsunterricht der staatlichen Schulaufsicht, entsprechende Kirchen oder Religionsgemeinschaften haben aber gleichzeitig ein Recht auf Einsichtnahme in den jeweiligen Unterricht.<sup>6</sup> Ein derart fundierter Religionsunterricht, der sich als identitätsstiftend und kritisch-emanzipatorisch versteht<sup>7</sup>, „hat den (religions-) mündigen Menschen zum Ziel, der in der Lage ist, eigenverantwortlich seine eigenen religiösen Positionen und seine eigene Glaubenshaltung dialogisch mit Gläubigen anderer Religionen und Vertretern nichtreligiöser Weltanschauungen zu kommunizieren und umzusetzen.“<sup>8</sup>

Ein so profilierter bekenntnisorientierter Religionsunterricht legt seinen Fokus ferner auf die Frage nach Gott „als Zentrum allen Redens über Religion“ und ist daher „konstitutiv konfessionell gebunden“<sup>9</sup>. Doch inwiefern bildet dies den gesellschaftlichen status quo ab, der soeben mit einschneidenden Transformationsprozessen in Verbindung gebracht wurde? So lässt sich bei einem Blick auf die Entwicklungen im Kontext zunehmender Konfessionslosigkeit<sup>10</sup> konstatieren, dass im Jahr 2022 erstmals „weniger als die Hälfte der Deutschen Mitglied

---

5 MINISTERIUM DES INNERN DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15.02.2005 mit Stand vom 01.04.2023, §31 Abs 1.

6 Vgl. EBD., §31 Abs 5.

7 Vgl. Gemeinsame Erklärung der an der Durchführung des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen beteiligten Kirchen, Religionsgemeinschaften und des Beirates für den Islamischen Religionsunterricht Düsseldorf, den 31. Mai 2016, 2.

8 EBD., 3.

9 EBD. Seit dem Schuljahr 2018/19 besteht zudem die Möglichkeit, katholische und evangelische Schüler\*innen im Rahmen des sog. ‚kokoRU‘ gemeinsam zu unterrichten; im Schuljahr 2021/22 wurden mehr als 108.500 Kinder und Jugendliche an insgesamt 536 Schulen in einem entsprechenden Konzept unterrichtet, vgl. <https://www.schulministerium.nrw/konfessionelle-kooperation-im-religionsunterricht>. Dem Modell geht der von beiden Kirchen zu konstituierende Konsens über diese Möglichkeit voraus.

10 Vgl. hierzu grundlegend KÄBISCH, David: Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung, Tübingen: Mohr Siebeck 2014 (= Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 14); DOMSGEN, Michael / EVERS, Dirk (Hg.): Herausforderung Konfessionslosigkeit. Theologie im säkularen Kontext, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2014; sowie KROPAČ, Ulrich / SCHAMBECK, Mirjam (Hg.): Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten, Freiburg i. Br.: Herder 2022.

einer Kirche“<sup>11</sup> waren. Zwar muss diese Entwicklung mit einigen Differenzierungen zwischen den Bundesländern betrachtet werden<sup>12</sup>, jedoch ist der letztlich länderübergreifende und kontinuierliche Mitgliederverlust innerhalb der beiden Großkirchen statistisch längst erwiesen.<sup>13</sup> Sicherlich evoziert die hinter der Zuschreibung ‚konfessionslos‘ stehende Semantik nicht nur wegen ihrer Unschärfe erheblichen Klärungsbedarf.<sup>14</sup>

So kann der, primär auf formaler Ebene zu lokalisierende, Begriff der ‚Konfessionslosigkeit‘ nicht das Spektrum subjektiver Einstellungen und Haltungen in diesem Zusammenhang erfassen, „das in der entsprechenden individuellen Ausprägung wahrgenommen werden muss.“<sup>15</sup> Eine klare Tendenz zur Infragestellung, beziehungsweise zur individuellen Pluralisierung religiös tradierter Inhalte, ist jedoch nicht von der Hand zu weisen.<sup>16</sup>

Inwiefern kann sich ein solcher Religionsunterricht, der sich primär an Bekenntnissen orientiert, die offensichtlich – zumindest auf formaler Ebene – dieses Alleinstellungsmerkmal, welches ihn beispielsweise von religionskundlichen Zugängen unterscheidet, noch vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen

---

11 Vgl. SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Katholische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten, Bonn 2022, 74.

12 So differenziert beispielsweise Gert Pickel zwischen einer immer noch in Westdeutschland bestehenden „Kultur der Konfessionszugehörigkeit“ sowie einer „Kultur der Konfessionslosigkeit“ in Ostdeutschland. Insgesamt weist er allerdings für beide Gebiete ein kontinuierliches Wachstum der Gruppe der Konfessionslosen nach. Vgl. PICKEL, Gert: Religion, Konfessionslosigkeit und Atheismus in der deutschen Gesellschaft – eine Darstellung auf der Basis sozial-empirischer Untersuchungen, in: THÖRNER, Katja / THURNER, Martin (Hg.): Religion, Konfessionslosigkeit und Atheismus, Freiburg i. Br.: Herder 2016, 189–190.

13 Vgl. EBD.

14 Blickt man im Rahmen von Konfessionslosigkeit zunächst ausschließlich formal wie quantitativ auf die jeweiligen Mitgliedszahlen der beiden christlichen Großkirchen, so offenbart sich jene Wucht exemplarisch an den Ergebnissen einer Studie des Forschungszentrums Generationenverträge an der Albert-Ludwig-Universität Freiburg in Kooperation mit der Evangelischen Kirche in Deutschland sowie der Deutschen Bischofskonferenz. Auf der Grundlage der annahmebasierten Mitgliederentwicklung der evangelischen und katholischen Kirche in Deutschland liegt u.a. ein zentrales Ergebnis jener Studie in der Prognose der konkreten Mitgliedszahlen für das Jahr 2060: Im Zeitraum zwischen den Jahren 2017 und 2035 werden sich die Mitgliedszahlen beider Kirchen – in Summe – von 44,8 Millionen um etwa 22 Prozent auf 34,8 Millionen verringern, bis 2060 gar um etwa 49 Prozent auf 22,7, vgl. FORSCHUNGSZENTRUM GENERATIONENVERTRÄGE AN DER ALBERT-LUDWIG-UNIVERSITÄT FREIBURG IN KOOPERATION MIT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND UND DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ: Langfristige Projektion der Kirchenmitglieder und des Kirchensteueraufkommens in Deutschland, in: [https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse\\_downloads/dossiers\\_2019/2019-05-02\\_Projektion-2060\\_EKD-VDD\\_FactSheets\\_final.pdf](https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/dossiers_2019/2019-05-02_Projektion-2060_EKD-VDD_FactSheets_final.pdf) [abgerufen am 30.03.2023]. Dies gilt im Übrigen nicht nur für Deutschland, sondern auch im internationalen Vergleich für fast alle Länder Westeuropas sowie überdies für einige in Osteuropa. In diesem Zusammenhang werden aufgrund massiver Abbrüche Spanien, Belgien, die Niederlande und Großbritannien nicht zuletzt genannt, vgl. hierzu PICKEL 2016 [Anm. 12], 189–190.

15 EISENHARDT, Saskia: Als ob es Gott gäbe. Theologisieren mit religionsfernen Jugendlichen, Stuttgart: Kohlhammer 2022 (= Religionspädagogik innovativ 54), 105. Die soeben skizzierte gewissermaßen Klassifizierung unterschiedlicher Typen der Konfessionslosigkeit impliziert dieses Problembewusstsein und bietet einen diesbezüglichen Präzisierungsvorschlag. Letzterer kann folglich nur im Zusammenspiel mit weiteren Begriffen erfolgen, die im Rahmen dieses Spektrums entscheidende Differenzierungspotentiale offerieren, indem sie die Dimensionen von Religion und Religiosität traktieren und sich so der religionspädagogischen Praxis in differenzierterer Form annähern können.

16 Vgl. GRONOVER, Matthias: Religiositätsstile von Schüler:innen als Teil religiöser Vielfalt im Religions- und Ethikunterricht, in: KROPAČ, Ulrich / SCHAMBECK, Mirjam (Hg.): Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten, Freiburg i. Br.: Herder 2022, 65–69.

Realität und der Prognosen eines noch stärkeren Rückgangs konfessioneller Bindungen innerhalb der nächsten Dekaden legitimieren?

Es bedarf einer kontextsensitiven Annäherung an den Komplex ‚Theologie‘, der an diese Dynamiken gleichsam (selbst-)kritisch wie produktiv anschließen kann.

### 3. Konturen eines kontextuellen Theologieverständnisses

#### 3.1 (Öffentliche) Theologie als Reflexionspraxis

Theologie<sup>17</sup>, in christlicher Fundierung auf die für sie konstitutive, im Glauben eröffnete personale Beziehungsperspektive von Gott und Mensch bezugnehmend<sup>18</sup>, realisiert sich pluriform und in der Klaviatur einer konkreten Kontextualisierung. Es reicht daher nicht aus, „sie als systematische Reflexion der christlichen Religion zu verstehen, insofern die christliche Religion eben aus ganz unterschiedlichen Perspektiven [...] in den Blick genommen werden kann.“<sup>19</sup>

So erhält das Forschungsfeld der ‚Öffentlichen Theologie‘ angesichts der nachgezeichneten, gesellschaftlichen Dynamiken sowie des im weiteren Verlauf noch einzuspielenden Übersetzungsdiskurses innerhalb der Religionspädagogik insofern besondere Relevanz, als Theologie in derartiger Kontextualisierung versucht, „die Befragung der eigenen Traditionsquellen der Theologie mit größtmöglicher Kommunikabilität im allgemeinen politischen und gesellschaftlichen Diskurs zu verbinden.“<sup>20</sup> Ausgehend von jenen Rahmenbedingungen zunehmender Transformationen, die christliche Traditionen in ihrer Relevanz kritisch anfragen, kommt der Anspruch, der aus einem öffentlich gewendeten Theologieverständnis resultiert, dem Versuch einer gleichsam sprach- wie positionssensiblen Antwort hierauf gleich: „Öffentliche Theologie schließt sich also nicht in eine selbstgenügsame Gegengemeinschaft mit ihrer eigenen Sprache von der Welt ab, son-

---

17     θεός und λόγος verweisen hierbei zunächst auf die Wurzeln eines praktizierten Zusammenhangs der Dimensionen ‚Gott‘ und ‚Sprache‘. Vgl. hierzu beispielsweise SECKLER, Max: Theologiein. Eine Grundidee in dreifacher Ausgestaltung: zur Theorie der Theologie und zur Kritik der monokausalen Theologiebegründung, in: Theologische Quartalschrift 163/4 (1983) 250.

18     Theologie ist daher grundlegend als Reflexionspraxis von Religion zu bezeichnen. Vgl. hierzu beispielsweise KÖNEMANN, Judith: Art. Religion, in: WiReLex (2015) 5; SCHAMBECK, Mirjam: Was das Theologisieren mit Kindern über das Geschäft der (Praktischen) Theologie und das Verständnis des Religionsunterrichts verrät. Bausteine einer Wissenschaftstheorie, in: METTE, Norbert / SELLMANN, Matthias (Hg.): Religionsunterricht als Ort der Theologie, Freiburg i. Br.: Herder 2012 (= Quaestiones Disputatae 247), 276.

19     DRESSLER, Bernhard: Warum und auf welche Weise Religionspädagogik als Theologie zu betreiben ist. Überlegungen zur Theologizität der Religionspädagogik, in: SCHLAG, Thomas / SUHNER, Jasmine (Hg.): Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart: Kohlhammer 2017 (= Religionspädagogik innovativ 17), 88.

20     BEDFORD-STROHM, Heinrich: Öffentliche Theologie in der Zivilgesellschaft, in: HÖHNE, Florian / OORSCHOT, Frederike van (Hg.): Grundtexte Öffentliche Theologie, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2015, 215.

dern versteht die Sprache der Welt zu sprechen und mit der Welt in Dialog zu treten.“<sup>21</sup>

Eine der zentralen Aufgaben Öffentlicher Theologie lässt sich folglich im Horizont von Mehrsprachigkeit als Sprachsensibilität für die „Sprachwelten der pluralen Öffentlichkeiten“ verorten.<sup>22</sup> Der diesbezügliche Plural betont zugleich die Heterogenität von ‚Öffentlichkeit‘ als funktional ausdifferenzierte und distinkte Teilöffentlichkeiten.<sup>23</sup>

Im weiteren Verlauf dieses Beitrags wird dieser Gedanke übersetzungstheoretisch vertieft.<sup>24</sup>

Theologie lässt sich auf der Grundlage dieser kontextuellen Akzentuierung als sich in konkreter Positionalität<sup>25</sup> realisierende Reflexionspraxis umrahmen, die Glaube als individuelles Gottvertrauen und Religion als kulturelles Zeichensystem versteht, „in dem der Glaube überindividuell kommunikabel wird“.<sup>26</sup> In diesem Zusammenhang verweist Friedrich Schweitzer etwa auf eine kritisch-reflexive Klärungsbedürftigkeit entsprechender Auffassungen von Theologie und ihrer konstituierenden Positionen.<sup>27</sup>

Es gilt, diese grundlegenden Implikationen aus der Öffentlichen Theologie insbesondere im Horizont sozialphilosophischer Rezeptionen weiter zu konkretisieren und in übersetzungstheoretischer Kontextualisierung für die Religionspädagogik fruchtbar zu machen, um nicht zuletzt Theologie in der Relationierung mit dem Religionsunterricht „unter den Herausforderungen, Zumutungen und Gelegenheiten der spät-modernen Transformationsprozesse zu betreiben.“<sup>28</sup>

---

21 EBD., 216.

22 HILD, Christian: Religiöse Wörter übersetzen. Ein Ansatz zur Sprach- und Translationssensibilisierung von SchülerInnen, Stuttgart: Kohlhammer 2023 (= Praktische Theologie heute 190), 73.

23 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Aufbruch in die Öffentlichkeit? Reflexionen zum ‚public turn‘ in der Religionspädagogik, Bielefeld: transcript 2018, 27.

24 Vgl. Kap. 4.2.1.

25 Vgl. hierzu grundlegend: LORENZEN, Stefanie: Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener, Stuttgart: Kohlhammer 2020 (= Praktische Theologie heute 174) sowie KRAFT, Friedhelm u. a. (Hg.): „Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben“: Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie, Stuttgart: Calwer 2022 (= Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 5).

26 DRESSLER 2017 [Anm. 19], 89.

27 Vgl. SCHWEITZER 2017 [Anm. 1], 12–13.

28 GRÜMME, Bernhard: Wie viel und welche Theologie braucht der Religionsunterricht? Anmerkungen zur Relevanz und zum Profil der Theologie in der Religionspädagogik, in: ET studies 12/2 (2021) 286.

### 3.2 Theologie im Horizont Öffentlicher Religionspädagogik: Der Religionsunterricht als „theologiefreie Zone“<sup>29</sup>?

Kann der Religionsunterricht selbst (noch) als ein Ort theologischer Erkenntnis unter der Prämisse der obigen Annäherung an Theologie im Lichte Öffentlicher Theologie, unter den Eindrücken der soeben skizzierten Dynamiken im Bereich religionsunterrichtlicher und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, profiliert werden? Zwei Impulse sollen im Folgenden Perspektiven für eine diesbezügliche Lesart aufzeigen, die den Religionsunterricht nicht als theologiefreie Zone traktieren, sondern diesen als partizipatorischen und (theologie-)produktiven Raum pointieren.

1. Theologie erschließt als *scientia fidei*, gewissermaßen als die Hermeneutik des (geschichtlich-personal) geglaubten Gottes<sup>30</sup>, das essentielle Moment einer an diesem Vollzug *partizipierenden* Perspektive.

Auf der Grundlage eines sprachpragmatisch-analytischen Zuganges differenziert Julia Knop diesbezüglich zwischen konkreten Sprechakten der Gott-Rede auf den Ebenen des Glaubensvollzuges (*theologia prima*) und des (wissenschaftlichen) Reflexionsvollzuges (*theologia secunda*).<sup>31</sup> Im primär bekennenden Vollzug des Glaubens „kommt ein bestimmtes Gottesverständnis und v. a. ein bestimmtes Gottesverhältnis performativ und affirmativ zum Ausdruck.“<sup>32</sup> Auf der Ebene des wissenschaftlichen Reflexionsvollzuges hingegen werden jene Beteiligtenperspektive und das hierbei zugrundeliegende Bekenntnis reflektiert: „Theologie bedenkt daher im Kern immer eine Relation, die in einem entsprechenden Bekenntnis Gestalt gewinnt.“<sup>33</sup> Hierin liegt nun eine für die nachfolgenden Betrachtungen elementare Bestimmung der soeben skizzierten Vollzugsweisen von Glauben und wissenschaftlicher Reflexion, die beide grundsätzlich Wirklichkeit *sub ratione fidei* traktieren, allerdings in unterschiedlichen Formaten: „Glaubensrede bekennt, während theologische Rede bedenkt.“<sup>34</sup>

---

29 KNAPP, Markus: Das Wort Gottes, seine Überlieferung und Erkenntnis. Die Lehre von den *loci theologici*, in: Mette, Norbert / Sellmann, Matthias (Hg.): Religionsunterricht als Ort der Theologie, Freiburg i. Br.: Herder 2012 (= *Quaestiones Disputatae* 247), 49.

30 Vgl. KNOP, Julia: Hermeneutik des geglaubten Gottes. Zum Verhältnis von Glaube und Reflexion in wissenschaftlicher Theologie, in: KIRSCHNER, Martin (Hg.): Dialog und Konflikt: Erkundungen zu Orten theologischer Erkenntnis, Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag 2017, 238–239.

31 Vgl. EBD., 235–237.

32 EBD., 236.

33 KNOP, Julia: *Scientia fidei* – Glaubenswissenschaft. Aufgaben- und Bedingungsfelder systematischer Theologie, in: KIRSCHNER, Martin (Hg.): Dialog und Konflikt: Erkundungen zu Orten theologischer Erkenntnis, Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag 2017, 138.

34 KNOP 2017a [Anm. 30], 236.

2. Anschlussfähig erscheint dies mit Blick auf die Loci-Systematik und auf die diesbezügliche Rezeption Melchior Canos bei den loci theologici als Orten, „an oder aus denen sich theologische Erkenntnis bildet“.<sup>35</sup>

Im Rekurs auf die Unterscheidung zwischen ‚theologischen Orten‘ und ‚Orten der Theologie‘ markiert Markus Knapp auf der Grundlage der Loci-Systematik als „erkenntnis- und argumentationstheoretische Grundlegung einer glaubenswissenschaftlichen Theologie“ den Religionsunterricht nicht als einen ebensolchen locus theologicus, sondern als einen „ ‚Ort der Theologie‘ im Sinne eines Bewährungsfeldes für Erkenntnisse der wissenschaftlichen Theologie.“<sup>36</sup> In diesem Bewährungsfeld wird versucht, „theologische Aussagen auf die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen hin auszulegen und verständlich zu machen.“<sup>37</sup>

Der Religionsunterricht wäre in dieser Hinsicht kein theologischer Ort, an dem „Glaube geschieht, weil etwas als Offenbarung geglaubt (bezeugt) wird“.<sup>38</sup> Er bleibt allerdings keineswegs eine ‚theologiefreie Zone‘, sondern ein gewissermaßen theologieproduktiver Ort<sup>39</sup>, für den Theologie „als qualifizierte Interpretin“, als ein Gegenüber jener loci, letztlich also auch als ein Gegenüber jener performativen wie affirmativen Glaubensvollzüge konstitutiv ist, das die „Aussage, das Subjekt, die Gestalt und den Geltungsanspruch von Glaubensinhalten, die im Gefüge der performativen Glaubensorte zutage [treten]“<sup>40</sup> bedenkt. Entscheidend erscheint hierbei die Verwiesenheit auf den (christlichen) Glauben, für den es gilt, sowohl Bekenntnischarakter als auch Geltungsanspruch „ausdrücklich zu benennen und ernsthaft in den interdisziplinären und gesellschaftlichen Diskurs einzuspielen.“<sup>41</sup>

Insofern es sich um eine Bekenntnisoption handelt, bedarf es einer (kritischen) Reflexionsdistanz, die die Glaubensvollzüge in ihrem je performativen und affirmativen Bekenntnis gleichsam ernst nimmt sowie auf deren Partikularität qua Optionalität verweist. Der personale Glaube an den sich in Jesus Christus offenbarenden Gott ist dabei „ein mögliches, vernünftiges Deutesystem [...]“<sup>42</sup> Dabei kann ein *theologieproduktiver Anspruch des Religionsunterrichtes* darin liegen,

---

35 SECKLER, Max: Art. Loci Theologici, in: LThK<sup>3</sup> 6 (1997) 1014.

36 KNAPP 2012 [Anm. 29], 49.

37 EBD.

38 KNOP 2017a [Anm. 30], 240.

39 Vgl. SCHAMBECK 2012 [Anm. 18], 273.

40 KNOP 2017a [Anm. 30], 240.

41 EBD., 240–241.

42 SCHAMBECK 2012 [Anm. 18], 271.

„die Möglichkeiten des Dialogs zwischen den Lebenskonzepten der Menschen und dem Glauben ausfindig zu machen.“<sup>43</sup>

### 3.3 Theologie als ‚Übersetzerin‘ innerhalb des Religionsunterrichtes?

Mirjam Schambeck konkretisiert die reziproke Aufgabe des skizzierten Dialogs in der religionspädagogischen Konturierung von Theologie als gewissermaßen ‚Übersetzerin‘, sowohl des Glaubens für Lebenswelt, als auch der je individuellen Lebenskonzepte für den Glauben. Hierbei fungiere Theologie, als Reflexion des Glaubens, „als Bindeglied zwischen Lebenswelt und Glauben, zwischen Kirche und Geschichte/Kultur“, als „Übersetzerin“<sup>44</sup> einander bedingender Transformationsprozesse von Glaube und Lebenswelt.

Theologie ist in der Konsequenz also insofern innerhalb des Religionsunterrichtes zu verorten, als auf dieser Grundlage jene Reflexionsvollzüge im Religionsunterricht als (partizipatorische und theologieproduktive) Übersetzungsprozesse zwischen Lebenskonzepten und der Perspektive des – in unserem Kontext christlichen – Glaubens zu profilieren sind. Theologie, angesichts jener Herausforderungen spätmoderner Transformationsprozesse, anschlussfähig an gesellschaftliche Diskurse und in der Konsequenz an den Religionsunterricht zu betreiben, hieße das Bekenntnis performativer wie affirmativer Glaubensrede *erstbezüglich* zu denken. Theologie zu betreiben würde in einer solchen Fundierung ferner bedeuten, sowohl eine geschichtlich-personale Gott-Mensch-Relation zu reflektieren, die ihre Normativität aus einem Wahrheitsanspruch speist, der diese Wahrheit als „eine von Gott her gestiftete universale Wahrheit der Liebe“<sup>45</sup> konturiert, als auch diese Perspektive unter den Ansprüchen von Kommunikabilität und Dialogizität öffentlich-diskursiv einzuspielen – etwa im Kontext des Religionsunterrichtes.

Die Dimension des Übersetzens indiziert hierbei einerseits das notwendige, dem obigen Theologieverständnis innewohnende Moment gleichsam kritisch-distanzierter Reflexion, wie den in der Übersetzung, als reziprokem wie transformatorischem Vollzug, liegenden Anspruch an öffentlich-diskursive Erstbezüglichkeit. Spätestens hier wird die Relevanz des Übersetzungsbegriffs im Kontext der in diesem Beitrag angelegten religionspädagogischen Verortung von Theologie innerhalb des Religionsunterrichtes deutlich. Gleichzeitig wird hiermit aber auch

---

43 EBD., 274.

44 EBD., 277.

45 GRÜMME 2021b [Anm. 28], 288.

der weitere Klärungsbedarf des Begriffs im Lichte seiner hier letztlich angestrebten religionspädagogischen Kontextualisierung angezeigt.

## 4. Religionsunterricht und Theologie – Übersetzungstheoretische<sup>46</sup> Impulse

### 4.1 Interdisziplinäre Weitungen

Der Übersetzungsbegriff in der obigen Verwendung setzt bei seiner Befreiung aus einem literarisch gebundenen Korsett und somit bei der Distanzierung „von der repräsentationalistischen Vorstellung einer logisch äquivalenten Bedeutungsübertragung von einer Sprache in die andere“<sup>47</sup> an. Ein derart geweiteter Horizont lässt Übersetzung „zunehmend zwischen sozialen Lebenswelten und in ihnen selbst“<sup>48</sup> stattfinden. Übersetzung versteht sich also als ein dynamischer, transformatorischer Prozess<sup>49</sup>, der in „realen sozialen Austauschbeziehungen“<sup>50</sup> verankert ist und sich somit ganzheitlich vollzieht. Übersetzungen finden in alltäglichen Kommunikationszusammenhängen statt, sind komplex, vollziehen sich auf mehreren Ebenen gleichzeitig<sup>51</sup> und bedeuten „Erschütterung, eine Vermittlungsspannung beim Aufeinanderprallen verschiedener kultureller Realitäten und Welten.“<sup>52</sup>

Die von Jürgen Habermas insbesondere in Rezeption des rawlschen ‚overlapping consensus‘<sup>53</sup> entwickelten Implikationen in Bezug auf Übersetzungsleistungen<sup>54</sup> zwischen religiösen und säkularen Bürger\*innen gehen über die einseitige Übersetzung religiöser Gehalte in konsensual formulierte, politische Argumentationen auf dem Forum öffentlicher Vernunft insofern hinaus, als

---

46 Vgl. zum Übersetzungsdiskurs in der Religionspädagogik exemplarisch: OORSCHOT, Frederike van / ZIERMANN, Simone (Hg.): *Theologie in Übersetzung? Religiöse Sprache und Kommunikation in heterogenen Kontexten*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2019; HAUSSMANN, Werner u. a. (Hg.): *EinFach Übersetzen. Theologie und Religionspädagogik in der Öffentlichkeit und für die Öffentlichkeit*, Stuttgart: Kohlhammer 2019 (= *Religionspädagogik innovativ* 33); GRÜMME 2021a [Anm. 2], 167–213 sowie jüngst HILD 2023 [Anm. 22].

47 RENN, Joachim / STRAUB, Jürgen / SHIMADA, Shingo (Hg.): *Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration*, Frankfurt a. M. / New York: Campus 2002, 14.

48 BACHMANN-MEDICK, Doris: *Übersetzung im Spannungsfeld von Dialog und Erschütterung. Ein Modell der Auseinandersetzung zwischen Kulturen und Disziplinen*, in: RENN, Joachim / STRAUB, Jürgen / SHIMADA, Shingo (Hg.): *Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration*, Frankfurt a. M. / New York: Campus 2002, 275.

49 GRUBER, Judith: *Theologie nach dem Cultural Turn. Interkulturalität als theologische Ressource*, Stuttgart: Kohlhammer 2013 (= *Religionskulturen* 12), 117–119.

50 RENN / STRAUB / SHIMADA 2002 [Anm. 47], 9. Vgl. auch BACHMANN-MEDICK, Doris: *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*, Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag<sup>5</sup> 2014, 246–251.

51 REICHERT, Klaus: *Die unendliche Aufgabe: zum Übersetzen*, München: Hanser 2003, 9.

52 BACHMANN-MEDICK 2002 [Anm. 48], 279.

53 Vgl. RAWLS, John: *Politischer Liberalismus*. Übersetzt von Wilfried Hinsch, Frankfurt a. M.: Suhrkamp<sup>5</sup> 2016, 219–261.

54 Vgl. BREUL, Martin: *Religion in der politischen Öffentlichkeit. Zum Verhältnis religiöser Überzeugungen und öffentlicher Rechtfertigung*, Paderborn: Schöningh 2015, 131–134.

Habermas die Reziprozität der jeweiligen Übersetzungsprozesse – sowohl religiöser als auch säkularer Gehalte – betont<sup>55</sup>. Seine Folgerungen implizieren eine ebensolche Weitung des Begriffs und haben längst Eingang in die Religionspädagogik, hier im Besonderen in die Öffentliche Religionspädagogik, und in die dortige Auseinandersetzung mit dem Übersetzungsbegriff gefunden.<sup>56</sup>

## 4.2 Der Religionsunterricht in übersetzungstheoretischer Relationierung

### 4.2.1 Der Übersetzungsdiskurs in der Religionspädagogik

Ein religionspädagogisches Übersetzungsparadigma kann nun Möglichkeiten offerieren, die obigen Erkenntnisse in der eröffneten Relationierung von Theologie und Religionsunterricht weiterzudenken. Dabei haben die bisherigen Ausführungen die notwendigen interdisziplinären Verwobenheiten des Übersetzungsbegriffs grundieren können.

Innerhalb der Religionspädagogik wird dieser übersetzungstheoretische Ansatz aus verschiedenen Perspektiven reflektiert.<sup>57</sup> Elementar hierfür ist jene primär sozial- wie kulturwissenschaftliche Weitung des Übersetzungsbegriffs. Übersetzung wird so in Summe zu einem Vollzug reziproker Dialogizität.<sup>58</sup> Nachfolgend werden drei diesbezügliche Ansätze dargelegt, die hier keineswegs einen vollständigen und ausführlichen Überblick eröffnen können, sondern sich im Hinblick auf die Leitperspektive dieses Beitrags, der übersetzungstheoretischen Relationierung von Theologie und Religionspädagogik im Kontext religiöser Bildung, als elementare Impulse verstehen, die obigen Betrachtungen einerseits zu bündeln, andererseits weiterzudenken.

---

55 Vgl. HABERMAS, Jürgen: Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2001, 22: „Die Suche nach Gründen, die auf allgemeine Akzeptabilität abzielen, würde aber nur dann nicht zu einem unfairen Ausschluss der Religion aus der Öffentlichkeit führen und die säkulare Gesellschaft nur dann nicht von wichtigen Ressourcen der Sinnstiftung abschneiden, wenn sich auch die säkulare Seite einen Sinn für die Artikulationskraft religiöser Sprachen bewahrt.“

56 Vgl. exemplarisch: PIRNER, Manfred: Öffentliche Religionspädagogik. Neue Perspektiven für komplementäres Lernen von religiösen und nicht religiösen Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht, in: GPM-Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien, Jahresband 2015 (2015) 68–77; PIRNER, Manfred: Religiöse Bildung zwischen Sprachschulungen und Übersetzung im Horizont einer Öffentlichen Religionspädagogik, in: SCHULTE, Andrea (Hg.): Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2018 (= Studien zur Religiösen Bildung 15), 56–58; GRÜMME 2018 [Anm. 23] 47–74; GRÜMME, Bernhard: Öffentliche Politische Theologie. Ein Plädaoyer, Freiburg i. Br.: Herder, 2023, 241–248; HILD 2023 [Anm. 22], 52–57. Kritische Auseinandersetzungen finden sich bei BREUL 2015 [Anm. 54], 135–138.159–169; GRÜMME 2018 [Anm. 23], 64–74; PIRNER 2018 [Anm. 56], 59–62.

57 An dieser Stelle kann keine Einordnung mit dem Anspruch an Vollständigkeit erfolgen. Eine aktuelle, fundierte Übersicht über die Relevanz im religionspädagogischen wie -didaktischen Diskurs findet sich bei HILD 2023 [Anm. 22], 75–125, bes. 95–102.

58 Vgl. LIANG, Yong: Übersetzen als interkulturelles Handeln, in: Interkulturelles Forum der deutsch-chinesischen Kommunikation 1/1 (2021) 58–59.

1. Sprachsensibilität<sup>59</sup> avanciert dabei zu einem zentralen Handlungsfeld ebensolcher Reflexionen, wobei hierunter verschiedene religionspädagogisch wie -didaktisch relevante Dimensionen zu fassen sind, wie etwa die Bereiche von religiöser Sprache, heterogenitätssensibler Sprachförderung<sup>60</sup> oder von Mehrsprachigkeit in sozialer wie kultureller Verschränkung.<sup>61</sup> So werden Übersetzungskompetenzen gegenwärtig als „Grundlage einer heterogenitätssensiblen Sprachbildung“ traktiert, die es ermöglichen, „mit der vorhandenen Perspektivendifferenz und den Sprachunterschieden argumentativ und kommunikativ umzugehen“ – wobei allerdings Schüler\*innen „dafür zu sensibilisieren sind, dass bei der Übersetzung auch eine Grenze zwischen ‚Original‘ und Übersetzung bestehen bleibt.“<sup>62</sup> Das im Kontext des Inklusionsmodells ‚Leichter Sprache‘ verortete Projekt ‚Sag’s doch einfach! In deinen eigenen Worten‘ verdeutlicht jene religionspädagogischen Reflexionen im Bereich Sprachbildung im Religionsunterricht und greift dabei ebenfalls auf Übersetzungskompetenz zurück: „Es geht darum, dass Schülerinnen und Schüler ein Thema des Religionsunterrichts in möglichst einfacher Sprache und für die Zielgruppe Gleichaltriger »übersetzen«.“<sup>63</sup>
  
2. In sozialphilosophischer Rezeption der oben grundgelegten, bei Rawls und Habermas in Bezug auf den Übersetzungsbegriff entfalteten Prämissen, arbeitet Manfred Pirner ein religionspädagogisches Übersetzungsverständnis heraus, für welches die oben eingespielte Dimension von (pluralen) Öffentlichkeit(en) konstitutiv ist<sup>64</sup>, die „die Partikularität von Christentum, Theologie und Kirche sowie ihr Angewiesensein auf den Dialog mit anderen bewusst bejaht.“<sup>65</sup> Sie intendiert, so Pirner, „ihre eigenen spezifischen Beiträge zum Gemeinwohl aus dem Schatz der christlichen Tradition und Kommunikationsgemeinschaft“ einzubringen und „kann damit als adäquate Ant-

59 Vgl. hierzu grundlegend Jahrbuch der Religionspädagogik 37 (2021).

60 Vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2019 [Anm. 4], 11: Es bedarf innerhalb des Religionsunterrichtes „einer heterogenitätssensiblen Sprachförderung, insbesondere im Bereich der religiösen Sprache und fachbezogenen Ausdrucksfähigkeit.“

61 Mehrsprachigkeit orientiert sich hier an der Differenzierung zwischen individueller und gesellschaftlicher sowie innerer und äußerer Mehrsprachigkeit. Vgl. hierzu beispielsweise PUTJATA, Galina / DANILOVICH, Yauheniya: Sprachliche Vielfalt als regulärer Bestandteil der Lehrerbildung: Zum Bedarf fachlicher und fachdidaktischer Perspektiven, in: DANILOVICH, Yauheniya / PUTJATA, Galina (Hg.): Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul, Wiesbaden: Springer 2019 (= Edition Fachdidaktiken), 1–6.

62 TACKE, Lena: Das Entdecken neuer Sprachwelten. Grundlinien einer heterogenitätssensiblen Sprachbildung im Religionsunterricht, in: Religionspädagogische Beiträge 45/1 (2022) 105–106.

63 ALTMAYER, Stefan: Sprachhürden erkennen und abbauen: Wege zu einem sprachsensiblen Religionsunterricht, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 35 (2019) 195. Altmeyer konkretisiert dies am Beispiel der an Schüler\*innen eines sechsten Jahrgangs gestellten Aufgabe, das Thema Gewissen für Gleichaltrige unter Beachtung zuvor gesetzter (fach-)sprachlicher Regelungen verständlich darzulegen.

64 PIRNER 2018 [Anm. 56], 59.

65 PIRNER, Manfred: Re-Präsentation und Übersetzung als zentrale Aufgaben einer Öffentlichen Theologie und Religionspädagogik, in: Evangelische Theologie 75/6 (2015) 447.

wort auf die neue Religionsoffenheit einer selbstreflexiv gewordenen Moderne verstanden werden.“<sup>66</sup> Eine derart gewandte – öffentliche – Religionspädagogik verstehe sich „als wissenschaftliche Reflexion der von jeher bestehenden Öffentlichkeitsdimension von religiöser Bildung im Kontext einer freiheitlich-demokratischen, pluralistischen Gesellschaft.“<sup>67</sup> Übersetzungen müssen sich gewissermaßen auf dem Terrain der Selbstreflexivität behaupten, auf dem in der Verhältnisbestimmung von (säkularer) Moderne und Religion erstere „selbstreflexiv ihre Grenzen wahr[nimmt]“ und letztere – am Christentum konkretisiert – ihre Partikularität wahrnimmt und hieraus die Offenheit für den Dialog mit „säkularen und andersreligiösen bzw. -weltanschaulichen Gesprächspartnern“ entwickelt.<sup>68</sup> Auf dieser Grundlage werden die inhärenten Ansprüche einer als öffentlich konturierten Theologie, an einen sich selbst überschreitenden, die eigene Tradition in Gesellschaft bringenden Impetus der Theologie markant, die insofern als dezidiert *öffentlich-religionspädagogisch* gelten kann, als sie an *öffentlicher* Bildung partizipieren will – in stetem Bewusstsein ihrer eigenen Begrenztheit und Angewiesenheit auf Offenheit und Dialogbereitschaft.<sup>69</sup> (Öffentliche) Theologie bedarf in den soeben skizzierten Kontexten einer Mehrsprachigkeit, die sie dazu befähigt, auf den verschiedenen gesellschaftlichen Foren sprach- und anschlussfähig zu bleiben, um „Übersetzungen in adressatenspezifische Sprachspiele“ anzuregen.<sup>70</sup> Der Kategorie der Übersetzung nähert sich Pirner also im Kontext einer Differenzsensibilität<sup>71</sup>, der die skizzierte (sprach-)pragmatische Loslösung von Übersetzung als semantischer Äquivalenz vorausgeht.

3. Für die bei Bernhard Grümme praxeologisch profilierten Konturen eines religionspädagogischen Übersetzungsverständnisses sind schließlich, vor dem Hintergrund der oben grundgelegten gesellschaftlichen Transformationen und der hieraus resultierenden Begründungsbedürftigkeit von Tradition, drei Dimensionen zu ergänzen: Übersetzungsvollzüge sind, insbesondere vor dem Hintergrund der Implikationen aus der religionspädagogischen Heterogenitätsforschung, insofern intersektional zu denken, als bislang weniger fokus-

66 EBD.

67 PIRNER, Manfred: Öffentliche Religionspädagogik: Religionspädagogik als Übersetzungsaufgabe?!, in: OORSCHOT, Frederike van / ZIERMANN, Simone (Hg.): Theologie in Übersetzung?, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2019, 97.

68 PIRNER 2015b [Anm. 65], 448.

69 Vgl. EBD.

70 EBD.

71 Vgl. PIRNER 2019 [Anm. 67], 100: Jene Kategorie verweist auf die Differenzen gesellschaftlicher Teilbereiche bei gleichzeitiger Ermöglichung von Kommunikation, die sich in diesem Zusammenhang insofern als differenzsensibel versteht, als durch den Austausch Unterschiede „nicht ausgeblendet, übertüncht oder bagatellisiert“ werden, „sondern vielmehr in ihrer Deutlichkeit und Schärfe wahrgenommen“ werden.

sierte, vor allem soziale und politisch-strukturelle Kategorien gleichermaßen multifaktoriell auf religiöse Lehr-, Lern- und letztlich auch Bildungsprozesse einwirken.<sup>72</sup> Im Kontext des Übersetzungsbegriffes bedeutet dies die systematische Erweiterung des Übersetzungshorizonts um jene intersektionalen Verflechtungen mit etwa sozialen und politischen Faktoren. Im Anschluss an die oben skizzierten Verschiebungen von Traditionsorientierung verweist Grümme auf die „Uneinholbarkeit, die Ausständigkeit, die Irritation und Provokation, das Krisenhafte wie auf das Befreiungspotential der Tradition“<sup>73</sup>. Übersetzungen, als im Dienst der Genese autonomer Subjektivität stehend verstanden<sup>74</sup>, sind auf Traditionen verwiesen, auf die gewissermaßen übersetzungstheoretische Prämisse, „sich von der Übersetzung der Anderen zu denken zu geben, sich um-kehren, sich bewegen zu lassen.“<sup>75</sup> Übersetzung wird im Kontext dieser Blickrichtung entscheidend alteritätstheoretisch angeschärft und als gewissermaßen destruktive Transformation konturiert.<sup>76</sup> Unübersetzbarkeit markiert jene destruktive Kraft, die Übersetzungsvollzüge unterbrechen, Irritation, Provokation sowie letztlich Erfahrungen völliger Fremdheit freisetzen und erst ein notwendiges selbstreflexives Innehalten im Moment der Unterbrechung ermöglichen kann.<sup>77</sup> Ein dritter, auf die Selbstreflexivität von Übersetzung rekurrerender Aspekt liegt in der „sozial-hegemonialen Mitgeprägtheit von Übersetzungen“<sup>78</sup>, knüpft unmittelbar an die soeben skizzierten alteritätstheoretischen Implikationen an und vertieft die weiter oben dargelegten Machtkonflikte in Übersetzungen. Letztere unterliegen sui generis hegemonialen Grundstrukturen, Machtdynamiken und Übergriffigkeiten.

Bilanzierend lässt sich der Übersetzungsbegriff religionspädagogisch, im Kontext einer kritisch-öffentlichen Programmatik, kompetenzorientiert als Sprach- und Gesprächsfähigkeit konturieren.<sup>79</sup> Diesbezügliche Vollzüge sind in den Sphären von Tradition und Transformation, Identität und Alterität, aber auch angesichts der Vielschichtigkeit heterogener Rahmenbedingungen von Öffent-

---

72 Vgl. GRÜMME 2021a [Anm. 2], 211.

73 EBD.

74 Vgl. EBD.

75 EBD.

76 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Übersetzung „inmitten von Ruinen“ (Judith Butler). Nachdenkliche Anmerkungen zu einem religionspädagogischen Postulat, in: HAUSSMANN, Werner u. a. (Hg.): EinFach übersetzen. Theologie und Religionspädagogik in der Öffentlichkeit und für die Öffentlichkeit, Stuttgart: Kohlhammer 2019 (= Religionspädagogik innovativ 33), 38.

77 EBD., 41–42.

78 GRÜMME 2021a [Anm. 2], 212.

79 Vgl. EBD.

lichkeit(en) sowie deren Machtverwiesenheit und – strukturiertheit selbstreflexiv, kritisch-aufgeklärt sowie anschlussfähig an das oben grundierte kontextuelle Theologieverständnis, welches sich insbesondere aus Impulsen öffentlich-theologischer wie öffentlich-religionspädagogischer Zusammenhänge speist, zu verorten.

#### 4.2.2 Der Religionsunterricht als Übersetzungsraum

Sowohl Religionslehrkräfte als auch Schüler\*innen ließen sich, auf der profilierten übersetzungstheoretischen Grundlage, als den Religionsunterricht konstituierende Übersetzer\*innen verstehen: Religionslehrkräfte eröffnen ihren Schüler\*innen in differenzsensibler Weise Zwischenräume, die die kritische Reflexion (nicht nur) christlicher Glaubensvollzüge ermöglichen und zur ansatzweisen Erkundung bzw. zu einem vertieften Verständnis jener Glaubensoption, welches eine rein kognitive Dimension übersteigt und für eine angemessene Glaubensreflexion notwendig ist, anregt. Religionslehrkräfte, als Übersetzer\*innen verstanden, müssen folglich „ihre eigene Tradition so durchdringen und hermeneutisch erschlossen haben, dass sie in ihrem Horizont Neues sagen können.“<sup>80</sup>

Auch Schüler\*innen werden so als Übersetzer\*innen herausgefordert, jene unterschiedlichen Ebenen auszubalancieren und – unter der kritisch-emanzipatorisch akzentuierten bildungstheoretischen Zielperspektive religiöser Mündigkeit – einen eigenen Standpunkt kontextsensitiv sowie positionssensibel zu begründen. Der theologische Anspruch liegt hierbei in der Ermöglichung einer Reflexionsebene, die auf differenzbewusste sowie positionssensible Weise Erstbezüglichkeit qua Verwiesenheit auf eine Beteiligtenperspektive anvisiert, die einer Einladung zur Annäherung an die Perspektive der ersten Person gleicht: Wie *kann* etwa, christlich gesprochen, das Bekenntnis des Glaubens an einen sich den Menschen offenbarenden Gott Perspektiven erweitern, transformieren oder auch verfehlen? Übersetzer\*innen sowie das zu Übersetzende unterliegen innerhalb dieser Reflexionsprozesse Machtdynamiken. Dem Übersetzungsbegriff wird es möglich, diese Mechanismen auf struktureller Ebene offenzulegen: Reflexionsvollzüge innerhalb des Religionsunterrichtes als Übersetzungsprozesse zu profilieren, markiert erstere als a priori in hegemoniale Strukturiertheit verstrickt, unterstreicht, „dass sich weder [...] Übersetzungsprozesse noch der

---

80 KUMLEHN, Martina: Religionspädagogik im konfessionslosen Kontext. Eine Kunst im Spannungsfeld von hermeneutischer Übersetzung und Transformation, in: LANGE, Melanie / RÖSEL, Martin (Hg.): Der übersetzte Gott, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2015, 162.

Subjektgedanke selber hegemonialen Tendenzen zur Gänze entwinden können.“<sup>81</sup>

Übersetzungen sind in sich intersubjektiv vollziehende Deutungsmachtkonflikte eingebunden: „Wer übersetzt mit welchem Anspruch vor dem Hintergrund welcher hermeneutischen Vorentscheidungen was für wen? Wer bestimmt die Kriterien ‚gelungener‘ Übersetzung bzw. warum setzen sich bestimmte Übersetzungen durch und andere nicht?“<sup>82</sup> Der Übersetzungsbegriff schärft hier den eingangs eröffneten Anspruch an Positionssensibilität an und verdeutlicht das differenzsensible Moment einer unerlässlichen Offenlegung jener Dynamiken um Deutungsmacht, Vereinnahmungstendenz und reifizierender Mechanismen. Diese durch Übersetzung eröffnete Sensibilität gilt es, sowohl auf religionspädagogischer als auch auf -didaktischer Ebene in den Blick zu nehmen. Im Horizont religiöser Bildung und der Optionalität der Glaubensperspektive könnte der Religionsunterricht als Übersetzungsraum konturiert werden, der auf „hegemoniale Mechanismen, die Strukturen von Ungleichheit perpetuieren, die mit Exklusionen einhergehen“<sup>83</sup>, reagiert, indem er sich als Interaktionsraum versteht, der sich erst durch die Übersetzer\*innen und das zu Übersetzende konstituiert.

So lässt sich jener religionsdidaktisch konkretisierte Anspruch des Religionsunterrichtes – nämlich die Frage nach dem transformatorischen Potential eines durch die Perspektive des sich in Jesus Christus offenbarenden Gottes akzentuierten Zugangs – im Rekurs auf die oben skizzierte konfessorische Kompetenz auf hermeneutischer Grundlage einer bestimmten religiösen Tradition bereits selbst als Übersetzungsleistung lesen: Der Versuch, diese religiöse Tradition im wahrsten Sinn zur Sprache zu bringen, lässt letztlich individuelle Welten aufeinanderprallen. Hierbei verstehen sich (religiöse) Traditionen insofern als dynamisch, als sie selbst in unabschließbare Transformationsprozesse eingebunden sind. Die religionspädagogische Syntheseleistung für den theologischen Anspruch des Religionsunterrichtes könnte in der übersetzungstheoretischen Lesart jenes konstitutiven Reflexionsvollzuges einer bestimmten religiösen Tradition, in unserem christlichen Kontext der Perspektive des geglaubten Gottes, liegen. Diesen Vollzug als Übersetzung zu verstehen, sensibilisiert für die erwähnten Verstrickungen in Asymmetrien, in Reifizierung und Vereinnahmungstendenzen. So gilt es, religionsdidaktische Strukturen kritisch auf die Ermögli-

---

81 GRÜMME 2021a [Anm. 2], 212.

82 KUMLEHN, Martina: Zwischen Babel und Pfingsten: Übersetzen zwischen Sprachwelten als Kernaufgabe sprachsensibler Theologie, in: ALTMAYER, Stefan u. a. (Hg.): Sprachsensibler Religionsunterricht, Göttingen: V & R 2021 (= Jahrbuch der Religionspädagogik 37).

83 GRÜMME 2023 [Anm. 56], 188.

chung eines positionssensitiven Zugangs zu jenem Reflexionsvollzug in der Anbahnung einer Erstbezüglichkeit zu befragen. Die Dimension des Übersetzens verweist hierbei gleichzeitig auf die Vielschichtigkeit der Faktoren die diesen Reflexionsprozess im Religionsunterricht bedingenden und die sich, wie der Beitrag gezeigt hat, sowohl auf institutionelle Rahmenbedingungen des Religionsunterrichtes, als auch auf vermeintlich verborgene Mechanismen innerhalb von Lern- wie Diskursprozessen beziehen.

Angesichts gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungsdynamiken im Horizont zunehmender Enttraditionalisierungstendenzen zeigt sich jener Ansatz als anschlussfähig für eine Intersektionalität reflektierende, religionspädagogische Heterogenitätsforschung, die bislang weniger fokussierte, vor allem soziale und politisch-strukturelle Kategorien gleichermaßen multifaktoriell auf religiöse Lehr-, Lern- und letztlich auch Bildungsprozesse in den Blick nimmt.<sup>84</sup>

## 5. Fazit

Um nun schließlich zu meiner eingangs eröffneten Perspektive, den Religionsunterricht als Übersetzungsraum von Theologie zu grundieren, zurückzukehren, so haben die obigen Betrachtungen in ersten Ansätzen Konturen einer Kontextualisierungen von Theologie und Übersetzung zeichnen können, die für die Religionspädagogik in hohem Maß anschlussfähig sind.

Als Reflexionspraxis ist Theologie in übersetzungstheoretischer Lesart *im* Religionsunterricht zu verorten. Ein religionspädagogisches Übersetzungstheorem, welches interdisziplinäre Weitung und Öffnung voraussetzt, kann dabei insofern einen Beitrag zu jenen kritisch-emanzipatorisch formulierten Zielperspektiven im Kontext religiöser Bildung leisten, als es die Komplexität und Verwobenheit von Dimensionen innerhalb des Religionsunterrichts, wie etwa Positionalität, Macht und Reifizierung offenlegt. Religionslehrkräfte hätten als Übersetzer\*innen in noch selbstreflexiverer Weise zu prüfen, inwiefern Schüler\*innen jenseits sozial konstruierter Zuordnungen, wie etwa zur Gruppe Konfessionsloser als rein formaler Kategorisierung, tatsächlich zu jenem Reflexionsvollzug der Perspektive des sich offenbarenden Gottes befähigt werden. Schüler\*innen als Übersetzer\*innen zu verstehen, würde bedeuten, jene konfessorische Kompetenz des Religionsunterrichtes als differenz- sowie positionssensible Kompetenz in Bezug auf den Reflexionsvollzug eines Bekenntnisses neu zu akzentuieren. Den Religionsunterricht als Übersetzungsraum zu umrahmen, würde sich mit der Aufgabe

---

84 Vgl. GRÜMME 2021a [Anm. 2], 211.

verbinden, religiöse Traditionen selbst als in Transformation verstrickte Übersetzungsprozesse zu pointieren.

Der Beitrag konnte diesbezüglich lediglich erste Ansätze in den Blick nehmen. Es wäre noch intensiver im Bereich Tiefenstrukturen des Religionsunterrichts, auf machtkritische Weise, nach der Dimension von Intersektionalität zu fragen. Zudem konnte der Beitrag den Horizont von Sprache, der für Übersetzung als Handlungsvollzug konstitutiv bleibt, nur andeuten. Hier wäre nach den konkreten Perspektiven heterogenitätssensibler Sprachförderung<sup>85</sup>, im Besonderen für den Bereich religiöser Sprache – gerade angesichts der eröffneten Profilierung von religiöser Tradition als in Transformation verwickelter Übersetzungsprozess –, in übersetzungstheoretischer Kontextualisierung zu fragen.

---

85 Weiterführend ist hier beispielsweise die Theoretisierung einer sprach- wie translationssensiblen Religionsdidaktik, in der ebenfalls ein differenzierender Bezug auf den Komplex religiöser Sprache genommen wird, bei HILD 2023 [Anm. 22], 144–176.