

# Einleitung

Philipp: „Wenn ich sonntags zum Abendmahl gehe, ist das für mich immer etwas Besonderes, wenn wir im Halbkreis um den Altar stehen, die Pfarrerin diese Spendeformel spricht, Brot und Wein weitergereicht wird.“

Rebecca: „Stimmt; fühlt sich für mich wie so ein Freispruch an.“

Lea: „Was? Wie meinst Du das? Einen ‚Freispruch‘ wie im Gericht ...?“

Anton: „Was ist denn das Abendmahl und eine Spendeformel nun ganz genau?“

Ahmad: „Ich verstehe alles irgendwie nicht ...“

Lea: „Kann ich auch nicht mitreden, sorry; ich bin raus.“<sup>1</sup>

Der Dialog kam so in einem Grundkurs Evangelische Religion der elften Jahrgangsstufe während einer Einstiegsstunde in die thematische Einheit „Kirche und Welt“ zustande. Der Dialog mag einerseits ungewöhnlich erscheinen, andererseits ist er auch typisch; die Schülerinnen und Schüler (SuS) sprachen über ihre Erfahrungen mit Kirche und brachten Wissen, Halbwissen und Unwissen ein, das kaum unterschiedlicher hätte sein können. Weniger diese (Un-)Kenntnis von Fachwörtern selbst als vielmehr diese Kommunikationssituation im Umgang mit diesen Fachwörtern ist exemplarisch für den Religionsunterricht: SuS nehmen aus spezifischen bzw. mehr oder minder zufälligen Kenntnissen und aus besonderen Erinnerungen Wörter, Gesten, Bilder, Rituale auf, die sie für sich selbst deuten und mit an den Lernort Schule bringen, an dem sie mit christlich sozialisierten, nicht- und andersreligiösen Menschen kommunizieren;<sup>2</sup> für die Artikulation ihrer Auffassung von Religiosität gebrauchen sie innerhalb ihrer Sprachwelt das ihrem persönlichen Wortschatz zur Verfügung stehende Vokabular, das jedoch von anderen KommunikationsteilnehmerInnen nicht von vornherein als solches verstanden werden muss, weil sie die diesbezüglichen Wörter bzw. die dahinterstehende Praxis entweder nicht kennen oder inhaltlich anders füllen.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Eigene Mitschrift vom 15.08.2018; zur Zitiertechnik von Äußerungen im Unterricht etc. siehe Kap. I 3.

<sup>2</sup> Schulte (2018a) 156. Es existieren zahlreiche empirische Untersuchungen zur Erfassung juveniler Religiosität, die aufgrund einer differentiellen religionstheoretischen Setzung und Methodik jeweils andere Ergebnisse zutage fördern; bspw. schlagen Riegel/Ziebertz/Kalbheim (2004) fünf verschiedene Typologien von Religiosität bei SuS vor (einen kritischen Überblick solcher Studien gibt Kropač 2015). Eine dezidierte Auseinandersetzung mit derartigen Typisierungen würde den Rahmen des vorliegenden Buches sprengen, so dass im weiteren Verlauf eine Unterscheidung zwischen „christlich sozialisiert“, „andersreligiös“ und „nichtreligiös“ beibehalten wird.

<sup>3</sup> Wenn einer Kommunikationssituation zugrunde liegende Wörter von den KommunikationsteilnehmerInnen unterschiedlich verstanden werden, kann es zu gravierenden Konflikten kommen, die bspw. auf Schimpfwörter wie „Jude“ rekurren: Wetzel (2019) 35f. Ähnlich Feige/Gennerich (2008) 139f. bzgl. „Sünde“ (hierzu Kap. I 1.3.1.2.1).

So können Anton und Lea „nicht mitreden“; für sie ist die Kommunikation unterbrochen. Die Rückfrage ergibt, dass Lea noch nie am Abendmahl teilgenommen hat, sie ebenso wie Anton dieses Wort nicht inhaltlich zu füllen vermag und deshalb Rebeccas religiöse Deutung „Freispruch“ nicht versteht, obwohl Lea dieses Wort per se geläufig ist, jedoch in einem anderen Zusammenhang. Ahmad hat als bekennender Muslim auch noch nicht an einer Abendmahlsfeier teilgenommen und hat zudem aufgrund seines Migrationshintergrundes generell Verständnis- und Artikulationsschwierigkeiten. Außer Philipp und Rebecca sind alle aus unterschiedlichen Gründen hinsichtlich der Materie „Abendmahl“ – im wahrsten Sinne des Worts – sprachlos und damit „raus“; sie nehmen nicht (mehr) aktiv an der Kommunikation teil. Philipp selbst mischt Wörter, die eher evangelisch geprägt sind („Abendmahl“), mit solchen eher katholischer Prägung („Spendeformel“).<sup>4</sup> Auch dies kann in einer Gesellschaft als typisch bezeichnet werden, in der sich – früher unüberseh- und unüberhörbare – Konfessionsschranken immer wieder verwischen und religiöse Wörter aus unterschiedlichsten Bezügen Eingang finden können („Achtsamkeit“, „Yin und Yang“ etc.).

Ein Gelingen im Hinblick auf alle KommunikationsteilnehmerInnen erweist sich angesichts der komplexen Gemengelage von Pluralisierung, Globalisierung, Individualisierung und Säkularisierung als ein Problem, das auch den Religionsunterricht als „den zentralen Lernort für gesellschaftliche Zusammengehörigkeit und Pluralität“ tangiert,<sup>5</sup> in dem die Kommunikation über Religionen und Religiosität vorherrschend ist. Dies schlägt sich in einer spezifischen Wortwahl nieder: Bei einem Wort wie „Freispruch“ mag Rebecca auf erinnerte Interpretamente zurückgreifen, spricht aber auch über ihr individuelles Erleben und Verständnis von Religiosität gemäß dem ihr zur Verfügung stehenden Wortschatz. Woher auch immer sie den Vergleich haben mag, man kann ihr abnehmen, dass sich in ihm auch eigene Erfahrungen niederschlagen. Zurückgegriffen wird dabei auf einen Zusammenhang aus der Justiz, wie Lea bemerkt. Zudem kommt mit „Spendeformel“ ein Wort zur *Sprache*, das charakteristisch für bestimmte Kerngruppen christlicher Religion ist. Ob Philipp mit diesem Wort eher auf sich aufmerksam machen wollte, oder ob es tatsächlich zu seinem alltäglichen aktiven Wortschatz gehört, sei dahin gestellt; es ist allein schon bemerkenswert, dass er es kennt.

Es wird deutlich, dass die Ausbildung von Sprache, die im Religionsunterricht auf das Verstehen und auf die Artikulationsfähigkeit eines „Sprechens zu Gott, über Gott und von Gott“ zielt,<sup>6</sup> auf zwei Ebenen verläuft: auf der Ebe-

<sup>4</sup> Katholisch werden häufiger folgende Kombinationen gebraucht: „Segen spenden“ statt evangelisch schlicht „segnen“, „Sakramente spenden“ statt beispielsweise „Abendmahl austeilern“. Hintergrund ist u. a. das katholische Priesterverständnis.

<sup>5</sup> Pirner (2019a) 104 (Hervorh. im Original). Ähnlich Schulte (2019b) 113f., (2018a) 157.

<sup>6</sup> Schulte (2019b) 112.

ne der Sprache und der des Sprechens. Auf der ersten ist hinsichtlich des Wortschatzes, der Grammatik, der Syntax, der Symbolik, der Rhythmik und der Gestik zu unterscheiden,<sup>7</sup> ob diese „langue“<sup>8</sup> charakteristisch für eine bestimmte Religion und auch Konfession ist, was als Sprache der Religion(en) (oder Konfessionen)<sup>9</sup> zu bezeichnen ist (Philipp: „Spendeformel“), oder ob sie einem individuell adaptierten Verständnis und einer individuellen Ausdruckspotenzialität von Religiosität unterliegt, der Sprache für Religiöses (Rebecca: „Freispruch“). Auf der zweiten Ebene des Sprechens, der „parole“, lässt sich differenzieren zwischen religiösem Sprechen als Sprachgebrauch der Sprache der Religion(en) und Sprechen über Religion(en) als Realisierung der Sprache für Religiöses.<sup>10</sup> Im Folgenden wird für die Zusammenfassung dieser beiden Sprachen die Bezeichnung *als religiös verstandene Sprache* verwendet, um der Subjektivität hinsichtlich der Einschätzung eines Wortes, Themas etc. als religiös Rechnung zu tragen.<sup>11</sup>

Von der ganz überwiegenden Mehrheit der Kinder und Jugendlichen wird die Sprache der Religion(en) als eine Art „Fremdsprache“ empfunden.<sup>12</sup> Dies-

<sup>7</sup> Danilovich (2017b: 19) macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass „der Begriff der Sprache breiter als nur linguistisch zu deuten ist“, so dass auch bspw. „das Beten vor einer Ikone oder das Küssen einer Ikone“ als Sprache zu verstehen ist. Ähnlich Dellling (2021) 6f.

<sup>8</sup> Im Anschluss an den Schweizer Sprachwissenschaftler Ferdinand de Saussure (1857–1913) wird ein abstraktes, aus Zeichen und Regeln bestehendes Sprachsystem einer Sprachgemeinschaft als „langue“ verstanden, unter „parole“ die sich im Sprachgebrauch vollziehende Realisierung der „langue“ (Gordon 2004: 77–81 mit zahlreichen Verweisen auf diesbezüglich unterschiedliche Primärquellen von Saussure).

<sup>9</sup> Bei der Sprache der Religion(en) (oder Konfessionen) handelt es sich nicht um ein eigenständiges Sprachsystem, sondern um den Teilbereich einer „langue“ (Dube 2004: 43). Zu einer besseren Lesbarkeit wird im Folgenden nur Sprache der Religion(en) verwendet, wozu auch für Konfessionen spezifische Sprachen, die sog. „Konfessiolekte“, zählen; hierzu bspw. Danilovich (2017b) 15, Macha (2014) 30 und ausführlich Kap. I 1.1.2.

<sup>10</sup> Zu der Unterscheidung dieser beiden Sprachebenen ausführlich Altmeyer (2021) 24, (2018) 194–196. Ähnlich Schulte (2019b) 112, (2019c) 97, Großhans (2018) 183f.

<sup>11</sup> Die V. EKD-Erhebung über die Kirchenmitgliedschaft *Engagement und Indifferenz* fokussierte auch die religiöse Kommunikation: Die Studie hält u. a. fest, dass die Wahrnehmung von Themen als religiös „wesentlich davon ab[hängt], ob die Beteiligten dieses Thema als religiös verstehen“ (EKD 2014a, Hg.: 7).

<sup>12</sup> Altmeyer (2018) 192f., (2012, 2011) passim. Schärfl (2013) 34: „Eine religiöse Sprache  $S_1$  wird dann zur Fremdsprache, wenn sie aufhört, in signifikanten Bereichen der Verständigung Verwendung zu finden und wenn ihre Funktion als unerheblich erachtet wird bzw. wenn ihre Funktion von einer anderen Sprache  $S_2$  ersetzt wird.“ Einen Vergleich mit dem klassischen Fremdsprachenunterricht ziehen auch Danilovich (2017a) 27, Avest (2016) 257f. und Martin (2003) 115f. – Der US-amerikanische Religionspädagoge Gabriel Moran (1989) bezeichnet Religion als eine „second language“. Diese Bezeichnung darf jedoch nicht analog zu „Fremdsprache“ verwendet werden, da unterschiedliche Perspektiven hinter den beiden Bezeichnungen stehen: Während „Fremdsprache“ in der diesbezüglichen Verwendung die Perspektive der SuS auf die

bezüglich belegt die im Jahr 2016 vorgestellte *Sinus-Jugendstudie* über die Lebenswelten der 14- bis 17-jährigen Deutschen, „dass vielen Jugendlichen die kirchlichen Begrifflichkeiten fremd oder restriktiv erscheinen“<sup>13</sup> und dass es ihnen so oft auch an sachorientierten Ausdrucksformen für Religion fehlt.<sup>14</sup> Dieser Befund darf jedoch nicht von vornherein mit einem Verschwinden religiöser Erfahrungsräume per se aus der Gesellschaft gleichgesetzt werden; die Studie belegt zugleich die Offenheit Jugendlicher gegenüber anderen Religionen und dass „das Religiöse [...] als – nicht leitbildender, aber einflussreicher – Teil des Alltagslebens gestaltet“ [wird].<sup>15</sup> Ein derartiger gesellschaftlicher Zustand lässt sich als „postsäkular“ bezeichnen: Jürgen Habermas, der dieses Wort in seiner *Friedenspreisrede des Deutschen Buchhandels* im Jahre 2001 als Reaktion auf die Ereignisse vom 11. September prägte, versteht darunter eine pluralistisch-demokratische Gesellschaft, in der einerseits ein Rückgang der traditionellen Prägung von Religion zu verzeichnen ist, diese jedoch eine bleibende Bedeutung innehat; sowohl religiöse als auch säkulare BürgerInnen müssten sich auf das „Sprachspiel“<sup>16</sup> der jeweils anderen ein-

---

Sprache der Religion(en) einnimmt, die sie nicht verstehen, geht Moran davon aus, dass Kinder mit dem Erlernen der nationalen Muttersprache elementare Strukturen der „Zweitsprache“ zugeeignet bekommen, deren Ausbildung die Aufgabe religiöser Bildung sei. Zu Moran ausführlich Kap. I 1.3.1.2.1.

- <sup>13</sup> Calmbach/Borgstedt/Borchard u. a. (2016) 357f. Pointierter formuliert von EKD (2010a, Hg.: 16): „Diese [i. e. christlich-kirchliche Sprache] wird als ‚fremd‘, ‚lebensfern‘ und manchmal sogar als ‚abstoßend‘ empfunden.“ Vgl. auch die Beobachtungen von Pickel (2015: bes. 144, 146–152) zu der V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Treffend Löffler (2010) 166: „Das Vokabular der christlichen Religion steht nicht nur im Verdacht, Unwahres, Falsches oder Irreales zu verkünden. Es wird schlicht nicht mehr verstanden. Man weiß nicht mehr recht, was man mit dieser Sprache anfangen soll.“ Ähnlich Schröder (2014b) 110, Przychyna (2011) 28. Auch Moser (1964: 44f.) verwies schon weitaus früher auf die Verständnisschwierigkeiten von Latinismen und Gräzismen und von als „altertümlich“ empfundenen Wörtern, wie bspw. „benedeien“.
- <sup>14</sup> Schulte (2019b) 114: Die SuS „ringen darum, die über Jahrhunderte hinweg geronnenen Sprach- und Denkwelten der christlichen Religion zu verstehen, ihnen Bedeutungen abzugewinnen und zu befragen. Sie ringen darum, die Sinnpotenziale der biblischen Texte und überlieferten Zeugnisse des Christentums zu entdecken. Sie ringen darum, deren (Lebens-)Bedeutsamkeit in ihrer heutigen Lebenswelt zu erschließen“. Ähnlich die Feststellung innerhalb der EKD-Denkschrift *Kirche und Bildung* (2010, Hg.: 67), dass es „Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen [...] bereits an einer Sprache [fehlt], die sich überhaupt für die religiöse Kommunikation eignet“.
- <sup>15</sup> Braun (2016) 202. Vgl. auch Pickel/Spieß (2015) 265f., EKD (2010a, Hg.) 65f. Dieser Umstand schlägt sich auch in vielfältigen Ausprägungen nieder, wie Kinder und Jugendliche ihrer individuellen Religiosität Ausdruck verleihen: „Zu deren Versprachlichung greifen sie auf den Sprachschatz der christlichen Tradition zurück, allerdings nur punktuell und selektiv“ (Kropač 2021: 76f.).
- <sup>16</sup> Das Wort orientiert sich an dem diesbezüglichen Verständnis von Ludwig Wittgenstein (1889–1951), der die Verwendung – und damit auch die Bedeutung von Wörtern – an eine Tätigkeit oder Lebensform koppelt, zu deren Kommunikationsformen auch eine entsprechende Syntax, Semantik und Gestik gehören. So unterliegen menschliche

lassen.<sup>17</sup> In diesem Zuge „postuliert Habermas Übersetzungsvorgänge, die sowohl an religiöse wie auch an säkulare Rede Anforderungen der Anerkennung und der Empathie stellen. Die postsäkulare Kommunikationsgemeinschaft wird zur Übersetzungsgemeinschaft mit ‚komplementären Lernprozessen‘.“<sup>18</sup>

Die „postsäkulare Gesellschaft“ – um diese Wortverbindung hier ungeachtet aufzunehmen – bildet für den Religionsunterricht einen nicht auszublenenden Kontext,<sup>19</sup> der für die Religionspädagogik eine Herausforderung darstellt und Konsequenzen im Hinblick auf das Habermas'sche Übersetzungsparadigma mit sich bringt: So fordert bspw. Friedrich Schweitzer einen artikulationsfähigen Glauben, der „auch für Nicht-Christen verständlich und einsichtig werden kann“.<sup>20</sup> Manfred L. Pirner nimmt wiederholt konkrete Beobachtungen pädagogischer Prozesse zwischen Kirche bzw. Religion und postsäkularer Gesellschaft zum Anlass, für die religiöse Tradition – im kritischen Anschluss an Habermas – einen „doppelten Übersetzungsbegriff“ einzufordern, der nicht starr auf die Formulierung von semantischen Äquivalenzen ausgerichtet ist, sondern der sich als mehrdimensional versteht und pragmatische Dimensionen berücksichtigt.<sup>21</sup>

Der Begriff „Übersetzung“ stellt gegenwärtig nicht nur in der religionspädagogischen und religionsdidaktischen Forschung als „Schlüsselkategorie“<sup>22</sup>

---

Sprachensysteme bestimmten Regeln, deren Beherrschung die Voraussetzung für ein Verstehen bildet. Hierzu ausführlich Kap. I 1.1.3.

<sup>17</sup> Rose/Wermke (2016a) 7.

<sup>18</sup> Dicke (2016) 30. Übernommenes Zitat von Habermas (2013) 196.

<sup>19</sup> EKD (2004, Hg.) 6: „Aufmerksam registrieren sie [i. e. Jugendliche] die Wiederkehr des Religiösen in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens und versuchen im Dialog, in einer vielgestaltig religiösen und postsäkularen Gesellschaft das Eigene zu finden, das Fremde zu begreifen und religiösem Fundamentalismus argumentativ zu widerstehen.“ Dazu auch Dressler (2016, 2010) passim, Sitzberger (2013) 7, Schweitzer (2010) passim.

<sup>20</sup> Schweitzer (2010) 39. Ähnlich Rosenow (2019) 222, Schröder (2019) 125, Dressler (2010) 155–157.

<sup>21</sup> Pirner (2019a) 99, (2015a) 317, (2015c) 448, 454f. Pirner (2015c: 455f.) benennt zwei Beispiele für „pragmatische Übersetzungen [...], die nicht notwendigerweise eine kognitiv-sprachliche Reformulierung voraussetzen“: Erstens ergab eine empirische Befragung der MitarbeiterInnen des Christlichen Jugenddorfwerks Deutschlands (CJD), dass auch nicht-christliche MitarbeiterInnen den Argumentationsduktus der christlichen Pädagogik nachvollziehen konnten, ohne sich dabei missioniert zu fühlen. Zweitens verweist Pirner auf eine sich als agnostisch bezeichnende Kollegin, die ein an ihrer Schule regelmäßig gehaltenes Fürbittengebet für eine erkrankte Lehrerin „zustimmend mitvollzog – ohne es *als Gebet an Gott* mitzuvollziehen.“ Dieses Beispiel wertet Pirner als „eine Übersetzung christlich-religiöser Praxis in persönlich stimmige (nichtreligiöse) Interpretation“. Der Ansatz von Pirner (2019a, 2015c) wird weiter ausdifferenziert in Kap. I 1.3.1.2.2.

<sup>22</sup> Pirner (2015c) 450, 454. Pirner verweist auf die von den AutorInnen der EKD-Denkschrift *Religiöse Orientierung gewinnen* (2014b, Hg.: 12) postulierte Pluralitätsfähigkeit im Religionsunterricht, der „zur Bildung religiöser Sprach- und Orientierungsfähigkeit bei

ein virulentes Thema dar,<sup>23</sup> sondern auch der Gottesdienst wird als ein Ort „religiösen Übersetzens“ wahrgenommen,<sup>24</sup> und besonders die „Öffentliche Theologie“ beansprucht für sich, ein „klares theologisches Profil mit einer Sprache zu verbinden, die für die Öffentlichkeit – und damit auch für säkulare Diskurse – verständlich ist“;<sup>25</sup> das Ziel dieser „Zweisprachigkeit“ besteht in einem wechselseitigen Austausch von Religion(en) und Weltanschauungen zum Zwecke einer Harmonisierung der Gesellschaft, die auch von Pirner mittels einer im Religionsunterricht einzuübenden „Zweisprachigkeit“ anvisiert wird.<sup>26</sup> Darüber hinaus postuliert Andrea Schulte eine „Mehrsprachigkeit“,<sup>27</sup> welche u. a. auf die zunehmende Teilnahme von SuSn am Religionsunterricht Bezug nimmt, die aufgrund ihres Migrationshintergrundes Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben, wie es in dem eingangs zitierten Dialog auch bei Ahmad zum Ausdruck kommt. Die AutorInnen der jüngst erschienenen Denkschrift *Religiöse Bildung angesichts Konfessionslosigkeit* präzisieren Mehrsprachigkeit als „Dreisprachigkeit“, die sie differenzieren

„im Blick auf die Vielzahl und Vielgestaltigkeit der Menschen innerhalb der eigenen Religion, also der Ökumene bzw. des weltweiten Christentums, im Blick auf Menschen, die Mitglied einer anderen Religionsgemeinschaft sind, und im Blick auf Menschen, die ihr Leben ohne Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft führen und deuten“.<sup>28</sup>

---

[trägt]. Er unterstützt den Erwerb interreligiöser und interkultureller Kompetenzen sowie den Zusammenhang von Rationalität und Religion.“

<sup>23</sup> Vgl. hierzu bes. die Sammelbände von Haußmann/Roth/Schwarz u. a. (2019, Hg.), Oorschot/Ziermann (2019, Hg.) und Schulte (2018b, Hg.). Einen kurzen prägnanten Überblick mit einer Einführung in den gegenwärtig aktuellen Diskussionsstand geben Tacke (2022), Schwarz/Haußmann/Roth u. a. (2019). Grümme (2021: 169) erachtet „Übersetzung“ als einen von mehreren religionspädagogischen „Grundbegriffen“, vor deren Hintergrund er praxeologische Überlegungen anstellt, die im Kontext der Heterogenität der Religionspädagogik Impulse für einen kritischen Blick auf die Tiefenstrukturen des Religionsunterrichts verleihen. In diesem Zusammenhang diskutiert er prominente Übersetzungstheorien und fragt, wie diese religionspädagogisch konturiert werden könnten (ebd.: 167–213); Grümme's Überlegungen werden weiter ausdifferenziert in Kap. I 1.3.1.2.2.

<sup>24</sup> Simojoki (2019) 270. Siehe auch den Sammelband von Greifenstein (2021, Hg.).

<sup>25</sup> Bedford-Strohm (2015) 118. Die Konsequenz besteht in einer „Zweisprachigkeit“, durch die es die Öffentliche Theologie vermag, „auch in der Sprache der Vernunft deutlich zu machen, warum die christlichen Orientierungen für alle Menschen guten Willens Sinn ergeben“ (ebd.: 57f.). Zur Öffentlichen Theologie ausführlich Kap. I 1.2.2.

<sup>26</sup> Pirner (2015a–c, 2012). Ähnlich Bedford-Strohm (2015) 118.

<sup>27</sup> Schulte (2019b) 118. Kohler-Spiegel (2014: 159) fordert auch von den Religionslehrkräften eine „Mehrsprachigkeit“ ein, die sich auf die beiden „Systeme“ Kirche und Schule richtet und ihre praktische Anwendung darin findet, die „theologisch geprägte Fachsprache durcharbeiten und in Verbindung zu bringen mit biografischen und lebensweltlichen Fragen und Erfahrungen junger Menschen“. Ähnlich Berg (2018) 29. Zur Mehrsprachigkeit ausführlich Kap. II 1.1.1.3.

<sup>28</sup> EKD (2020, Hg.) 101f. Hierzu ausführlich Kap. I 1.3.2.

Auf die Entstehung von Konflikten, die auf eine unterschiedliche Deutung von Wörtern rekurrieren, weist auch der Soziologe Armin Nassehi hin: gerade die zunehmende Polykontextualität von Gesellschaftssystemen verlangt für die Vermeidung von Konflikten nach einer Übersetzungskompetenz, die aus Unterbrechungen von Kommunikationssituationen erwachsen;<sup>29</sup> Unterbrechung wird dabei als eine Störung des Kommunikationsflusses verstanden, wenn die KommunikationsteilnehmerInnen die einer Kommunikationssituation zugrunde gelegten Wörter gemäß ihrem individuellen Referenzrahmen inhaltlich unterschiedlich füllen bzw. in einem jeweils anderen Sprachspiel verwenden.<sup>30</sup> Als Konsequenz fordert Nassehi ein „Management von Unterbrechungen“,<sup>31</sup> das hinausläuft auf eine Übersetzung von Informationen aus

<sup>29</sup> Nassehi (2017) 199, (2015) 276.

<sup>30</sup> „Unterbrechung“ hat hier keine theologische Nuance bspw. i. S. von Johann B. Metz oder von Eberhard Jüngel: Metz (2016: 184f.) bezeichnet Religion als Unterbrechung, d.h. sie stellt sich quer zu einem modernen Zeitverständnis: „Katastrophen werden im Rundfunk zwischen zwei Musikstücken gemeldet – die Musik tönt weiter, wie der hörbar gewordene ‚Lauf der Zeit‘, der unbarmherzig alles überrollt und durch nichts zu unterbrechen ist. [...] Kürzeste Definition von Religion: Unterbrechung. [...] Erste Kategorie der Unterbrechung: Liebe, Solidarität, die sich Zeit ‚nimmt‘ (M. Theunissen); Erinnerung, die nicht nur das Gelungene, sondern das Zerstörte, nicht nur das Wirkliche, sondern das Verlorene erinnert und sich so gegen die Sieghaftigkeit des Gewordenen und Bestehenden wendet: gefährliche Erinnerung, die gerade so das ‚christliche Kontinuum‘ rettet.“ – Jüngel (1989) gibt dem vierten Band seiner Predigten den Titel „Unterbrechungen“. Im Vorwort erklärt er, dass er „Unterbrechung“ im Anschluss an F. D. E. Schleiermacher verwendet, der die christlichen Gottesdienste als „Unterbrechungen des übrigen Lebens“ bezeichnete, und dass er dabei die Fragen im Blick hat, die das Evangelium auslösen kann; so „trägt die Verkündigung dazu bei, daß der Gottesdienst das übrige Leben unterbricht: eminent kritisch, mehr noch verheißungsvoll. Denn solche Unterbrechungen unseres ‚bürgerlichen Lebens‘ mit seiner ‚Geschäftstätigkeit‘, solche Unterbrechungen des sich in seinen Leistungen und Fehlleistungen selbst verwirklichenden, gerade aber so sich selbst verfehlenden, ja sein Leben verwirkenden Menschen, solche Unterbrechungen einer von öffentlichen und privaten, aufgezwungenen und selbstverschuldeten Lebenslügen geprägten Welt durch die Wahrheit des Evangeliums tragen die Verheißung einer neuen Welt und eines neuen Menschen in sich. Aus solchen Unterbrechungen des verworrenen Lebens können unzweideutige Entsprechungen hervorgehen: Gleichnisse des Himmelreiches, die einer verlorenen Menschheit bezeugen, daß Gott ein leidenschaftlicher Sucher ist“ (ebd.: 7).

<sup>31</sup> Nassehi (2015) 269: „Kommunikation wie Übersetzung sind Konzepte, die weniger Verbindungen und Kopplungen im Blick haben, als vielmehr ein Management von Unterbrechungen beinhalten. Wir müssen nur deshalb kommunizieren, weil wir uns nicht unmittelbar erreichen können – und wir müssen nur deshalb übersetzen, weil es eine unüberwindliche Kluft zwischen ‚Original‘ und ‚Übersetzung‘ gibt. An den Schnittstellen zwischen den unterschiedlichen Logiken findet keine Informationsübertragung statt, vielmehr wählen die jeweiligen Seiten nach ihren eigenen Kriterien mit Bordmitteln aus der Fülle möglicher Anschlüsse aus und übersetzen ihre Umwelt in für sie selbst relevante Informationen, mit denen sie umgehen.“ Ähnlich Nassehi (2017) 199. Zu Nassehi ausführlich Kap. I 1.2.3.

den Sprachspielen von Angehörigen der pluralen Öffentlichkeiten<sup>32</sup> in das eigene und umgekehrt.

Doch was meint hier „Übersetzen“? Als „Übersetzen“ wird die schriftliche Übertragung eines schriftlichen Ausgangstextes in Sprache  $S_1$  in einen schriftlichen Zieltext in Sprache  $S_2$  verstanden; demgegenüber bezeichnet „Dolmetschen“ mündliches Übersetzen, da Ausgangs- und Zieltext in mündlicher Form vorliegen. Daneben existiert als Mischtyp zwischen Übersetzen und Dolmetschen das Stegreifübersetzen, auch Vom-Blatt-Übersetzen und Spontan-Übersetzen genannt, bei dem der Ausgangstext mündlich und der Zieltext schriftlich ist oder umgekehrt; „Translation“ stellt den Oberbegriff dieser Übertragungsarten dar.<sup>33</sup> In dem bislang dargestellten Zusammenhang hingegen geht es nicht um eine *interlinguale* Übersetzung, also um einen Sprachwechsel zwischen Nationalsprachen,<sup>34</sup> sondern um eine *intra*linguale Übersetzung, also um einen Austausch von sprachlichen Zeichen von ein und derselben Nationalsprache für spezifische AdressatInnen,<sup>35</sup> wie dies bspw. bei Kinderbibeln oder bei der barrierefreien „Leichten Sprache“ der Fall ist.<sup>36</sup> Zur Vermeidung von Missverständnissen soll im Unterschied zu einem engen (ausschließlich *interlingual* verstandenen) Übersetzungsverständnis ein breites (*intra*linguales und auch *intersemiotisches*) Verständnis im Folgenden – mit Ausnahme von Zitaten – visuell durch eine kursive Schreibweise hervorgehoben werden: *Übersetzung, Übersetzungs-, ÜbersetzerIn, übersetzen.*<sup>37</sup>

Führt man an diesem Punkt die bisherigen Überlegungen zusammen, sehen wir uns mit folgender Ausgangslage konfrontiert: Die komplexe Gemengelage

<sup>32</sup> Hier und im Folgenden wird – mit Ausnahme von Zitaten – bewusst der Plural verwendet. Wie bereits kurz angedeutet – und was in Kap. I 1.2.3 weiter zu zeigen ist –, setzt sich eine Öffentlichkeit aus stark ausdifferenzierten Gruppierungen zusammen, die in unterschiedlichen Sprachen und Sprachspielen miteinander kommunizieren. „Öffentlichkeiten“ wird ebenfalls verwendet von Vögele (1994: 421f.) im Rahmen seiner vielfach rezipierten Definition von „Öffentlicher Theologie“ (hierzu Kap. I 1.2.2) und auch von Pirner (2018b: 63) im Rahmen seiner Überlegungen zu „Religiöse[r] Bildung zwischen Sprachschulung und Übersetzung im Horizont einer Öffentlichen Religionspädagogik“ (hierzu Kap. I 1.3.1.2.2).

<sup>33</sup> Nord (2010) 234f., Snell-Hornby (<sup>2</sup>2006) 36, Schreiber (1993) 82f.

<sup>34</sup> Siehe hierzu auch Kap. I 1.1.4.1 und Kap. II 1.1.1.3.

<sup>35</sup> Diese Unterscheidung geht zurück auf Jakobson (1966) 233, dessen Ansatz innerhalb von Kap. I 1.1.4.1 besprochen wird. Siever (2010: 34, Hervorh. im Original) betont, dass es „[z]wischen *intra*lingualer und *inter*lingualer Übersetzung [...] im Hinblick auf die kognitiven Prozesse keinen kategoriellen, sondern nur einen graduellen Unterschied [gibt], der durch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen für die Reformulierbarkeit gegeben ist“.

<sup>36</sup> Zu Kinderbibeln: bspw. Dronsch (2009), zu „Leichter Sprache“: Altmeyer/Baaden/Menne (2019); zu Letzteren ausführlich Kap. I 1.3.1.2.2.

<sup>37</sup> Eine kursive Schriftweise für eine diesbezügliche Verwendung (so auch: Siever 2010: 338; Hock 2002: 70) erweist sich zudem innerhalb von Zitaten praktikabler als eine Setzung in Anführungszeichen. Vgl. auch Cecini (2012) 30, Schäffner (2004) 101–103.



einer zunehmenden Individualisierung, Pluralisierung, Globalisierung und einer postsäkularen Gesellschaftsstruktur macht intralinguale *Übersetzungsprozesse* einer als religiös verstandenen Sprache als eine „soziale und (inter)kulturelle Praxis“ unumgänglich bzw. ist auf sie angewiesen.<sup>38</sup> Für den Religionsunterricht bedeutet dies eine pädagogische und didaktische Fokussierung zweier interdependent zueinander stehenden Kompetenzen: eine Sprachkompetenz und eine *Übersetzungskompetenz* für eine als religiös verstandene Sprache. Daraus erwachsen Desiderate bezüglich der zu überwindenden Unterbrechungen von Kommunikationssituationen, die auf zwei Ebenen verlaufen und sich interdependent zueinander verhalten:

Auf der *Ebene der Sprache bzw. des Sprechens* besteht auch angesichts vorhandener Vorschläge weiterhin Bedarf an einem theoretisch fundierten religionsdidaktischen Arrangement, das es den SuSn in sachorientierter Hinsicht ermöglicht, die Sprache der Religion(en) als Sender zu gebrauchen und als Empfängerinnen zu verstehen. Dies schließt ein, ihnen in subjektorientierter Hinsicht Raum zu geben, ihre eigene Sprache für Religiöses zu entdecken.<sup>39</sup>

Auf der *Ebene des Übersetzens* besteht im Anschluss an die erste Ebene quasi als Konsequenz ein Desiderat in der Bereitstellung von Räumen für *Übersetzungsprozesse* und deren Reflexion, welche es christlich sozialisierten, nicht- und andersreligiösen SuSn ermöglichen, einerseits traditionelle Formen der Gottesrede zu verstehen, andererseits untereinander als Sender und Empfängerinnen in einen Dialog über als religiös empfundene Themen eintreten zu können,<sup>40</sup> in dem sie selbst aktiv und konstruktiv Unterbrechungen im obigen Sinn managen können.

Für einen Antwortversuch auf diese beiden Problemkonstellationen setzt diese Arbeit mit folgender Hypothese an, wozu noch einmal auf den eingangs zitierten Dialog im Klassenzimmer zurückgegriffen werden soll: Philipp vermag die Sprache der Religion(en) anzuwenden („zum Abendmahl gehen“, „Spendeformel“). Rebecca drückt ihr religiöses Empfinden beim Abendmahl mit dem ihr zur Verfügung stehenden Wortschatz und der dafür individuellen Sprachform durch das Wort „Freispruch“ aus, das Lea so nicht versteht, da sie es in das Sprachspiel der Justiz einordnet; zudem sind ihr, Ahmad und Anton „Abendmahl“ und „Spendeformel“ fremd bzw. unverständlich. In der Zusammenschau hat sich eine Unterbrechung des Kommunikationsgesche-

<sup>38</sup> Bachmann-Medick (2012) 331f. Ähnlich Pirner (2019a) 99f. mit Bezug auf Cappai (2002) 223.

<sup>39</sup> Altmeyer (2018: 202–204, Hervorh. im Original) sieht ein Desiderat in der Umsetzung der „Kernaufgabe religiöser Bildung“, dass SuS ihre eigene Sprache entdecken, „in der sie plausibel und verständlich religiös und über Religion sprechen sowie den Unterschied beider Perspektiven benennen und ihre Position begründen können“. Ähnlich Kropač (2021) 77, Schulte (2017) 77.

<sup>40</sup> Schulte (2019b) 113.

hens eingestellt, da die vier folgenden Sprachebenen getrennt voneinander bleiben: die Sprache der Religion(en), die Sprache für Religiöses, die Sprachwelten der SuS und die im Zuge der komplexen Gemengelage von Pluralisierung, Globalisierung, Individualisierung und Säkularisierung stark ausdifferenzierten Sprachspiele der pluralen Öffentlichkeiten. Eine Verbindung dieser Ebenen kann ihren Ausgangspunkt in dem Fokus auf einzelne als religiös verstandene Wörter (bspw. „Sünde“) bzw. Wortverbindungen nehmen, die zu stehenden Wendungen werden können (bspw. „Vergebung der Sünden“).<sup>41</sup> Für eine bessere Lesbarkeit wird hierfür im Folgenden *Wörter* verwendet;<sup>42</sup> der Plural subsumiert ein einzelnes Wort und auch eine mehrere Wörter umfassende Wortverbindung. Ein konstruktiver Umgang mit Unterbrechungen bzw. eine gelingende Kommunikationssituation, bei der sich alle Teilnehmenden verstehen, kann durch einen Perspektivenwechsel auf die Wörter aus dem jeweiligen Verwendungskontext der Sprachebenen i. S. ihrer reziproken *Übersetzung* in die unterschiedlichen Sprachebenen erreicht werden.

Der religionspädagogische und -didaktische Dreh- und Angelpunkt soll mit „translatio religionis“ bezeichnet werden, der Translation von als religiös verstandenen Wörtern, welche der Sprache der Religion(en) und der Sprache für Religiöses angehören, in die Sprachspiele der pluralen Öffentlichkeiten und in die Sprachwelten der SuS – und umgekehrt, in Abhängigkeit von der syntaktischen Lesart von „religionis“: Als Genetivus subiectivus wird „religionis“ zum Subjekt der Überführung, d. h. eine als religiös ver-

<sup>41</sup> Bultmann/Linkenbach (2015a) 7, Englert (2013) 53.

<sup>42</sup> Auf „Begriff“ oder „Ausdruck“ wird im Folgenden verzichtet; beide Wörter werden oftmals synonym verwendet, obwohl ihnen in sprachwissenschaftlicher Hinsicht unterschiedliche Bedeutungen zukommen. Gemäß der DIN-Norm 2342:2011-08 wird „Begriff“ als eine „Denkeinheit, die aus einer Menge von Gegenständen unter Ermittlung der diesen Gegenständen gemeinsamen Eigenschaften mittels Abstraktion gebildet wird“, definiert (Arntz/Picht/Schmitz 2014: 30). Demnach ist „Tisch“ als Begriff die Denkeinheit für unterschiedliche Tische, bspw. Schreibtisch, Esstisch etc., deren gemeinsame Eigenschaften eine Tischplatte etc. ist; so bezieht sich „Begriff“ „nicht auf einen konkreten Gegenstand, sondern auf eine ganze Klasse/Kategorie von gleichartigen Erscheinungen“ (Kessel/Reimann 2017: 154). „Ausdruck“ meint ganz Allgemein das Bezeichnende bzw. das Lautbild eines Bezeichneten; problematisch allerdings ist die Bedeutungsverschiebung in Abhängigkeit zu unterschiedlichen Zeichenmodellen (ebd.: 153–156). Eine konzise Trennung von „Ausdruck“ und „Begriff“ ist schwer einzuhalten und im Religionsunterricht kaum realisierbar, eben weil sich eine synonyme Verwendungsweise eingebürgert hat (bspw. Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes 2017, Hg.: 10, 59f.). Zur Vermeidung von Missverständnissen wird im Folgenden mit Ausnahme von Zitaten „Wort“ für eine selbstständige sprachliche Einheit verwendet; eine sog. Wortwendung/-verbindung, bspw. „Vergebung der Sünden“, wird als „Wörter“ bezeichnet. Zudem ist es für das Anliegen des vorliegenden Buches unerheblich, ob ein Wort einen Ausdruck oder einen Begriff darstellt und in der Praxis erweist es sich für SuS einfacher, wenn einheitliche Bezeichnungen vorliegen, bspw. „Wortschatzarbeit“, „Wortnetze“, „Themenwörter“ (Kap. II 2.2).