

RELIGIONSPÄDAGOGIK UND *TRANSLATION STUDIES*

Die Bedeutung des Übersetzens für die Theorie und Praxis
religiöser Bildung

David Käbisch

Im Vergleich zu anderen Wissenschaften wurde in der Religionspädagogik bislang nur wenig über die vielfältigen Prozesse des Übersetzens nachgedacht: Sei es bei der Arbeit mit Heiligen Texten des Judentums, Christentums und Islams, die in einer den Lernenden fremden Sprache verfasst sind, oder bei der Begegnung mit Menschen aus anderen Ländern, Konfessionen und Religionen. Wie auch bei anderen Fähigkeiten und »Dingen« wird die Bedeutung von Übersetzungen erst dann bewusst, wenn sie fehlen: wenn Kinder beispielsweise mit einer Bibel- oder Koranseite im Original nichts anzufangen wissen, oder »wenn unsere Botschaften beim Gegenüber »nicht richtig ankommen« oder wenn uns das Gefühl von Unbehagen oder Fremdheit beschleicht, weil wir mangels fremdsprachlicher Kenntnisse nicht nachvollziehen können, inwieweit unsere eigenen Gedanken im Prozess der Übertragung in eine fremde Sprache, das heißt durch Übersetzen oder Dolmetschen, verändert oder sogar neu konnotiert werden« (Lässig 2012, 189).

In den Geschichts-, Kultur- und Sozialwissenschaften wird den vielfältigen Prozessen des Übersetzens seit geraumer Zeit eine erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt. Doris Bachmann-Medick spricht sogar von einem »Translational Turn« (vgl. Bachmann-Medick 2009, 2-16)¹, und Armin Nassehi erprobt die *Translation Studies* für die Selbstverständigungsdebatten moderner Gesellschaften und deren »Übersetzungskonflikte«.² Beiden geht es nicht nur um das Übersetzen im wörtlichen Sinn, d. h. das Übertragen von Wörtern und Sätzen aus einer Ausgangs- in eine Zielsprache, sondern auch um das Übersetzen in einem metaphorischen Verständnis, d. h. die Übertragung einer sozialen Praxis aus einem kulturellen Kontext in einen anderen. Diese Kontexte können durch die

¹ In späteren Publikationen hat die Autorin die Wendemetapher relativiert, z. B. Bachmann-Medick 2012, 131-136.

² Vgl. dazu das laufende DFG-Forschungsprojekt »Übersetzungskonflikte« an der LMU München: www.ls1.sozioologie.uni-muenchen.de/aktuelles/forschung/index.html [Stand: 12. Mai 2017].

vielfältigen Formen der Kulturbegegnung bestimmt sein, wie sie die erhöhte Mobilität, Migration und Mediennutzung in modernen Gesellschaften mit sich bringt. Sie können aber auch systemtheoretisch und rollentheoretisch beschrieben werden: Eine Naturwissenschaftlerin positioniert sich als Naturwissenschaftlerin anders als ein Jurist, ein Manager anders als eine Theologin, und eine Medizinerin anders als ein Politiker usw. Nicht selten entstehen Konflikte dadurch, dass Menschen in unterschiedlichen Rollen andere (Fach)Sprachen nutzen und aneinander vorbeireden.

Auch in der Bildungsforschung gibt es zum Konzept der kulturellen Übersetzung erste Fallstudien, während der Zugang in den religionsbezogenen Wissenschaften schon vielfach erprobt wurde.³ Ausgehend von neueren Studien soll daher im Folgenden die ›Anwendbarkeit‹ des Konzepts der *Translation Studies* auf die Religionspädagogik aufgezeigt werden. Die Überlegungen stehen im Kontext des vom LOEWE-Programm des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst geförderten Forschungsschwerpunkts »Religiöse Positionierung«, das Fragen der Kulturbegegnung und daraus resultierenden Übersetzungs- und Positionierungskonflikten besondere Aufmerksamkeit schenkt.⁴

1. *TRANSLATION STUDIES* UND RELIGIONSPÄDAGOGISCHE FORSCHUNG

Ebenso wie die Rezeptions-, Wirkungs- und Transferforschung stehen die *Translation Studies* im Forschungskontext von Textwissenschaften (Linguistik, Literaturwissenschaft, Anglistik etc.). Wie bei diesen stellt sich daher die im Folgenden zu bedenkende Frage, ob die *Translation Studies* überhaupt auf religionspädagogische Texte und textbasierte Bildungsmedien sowie die ›Lektüre‹ und ›Übersetzung‹ religiöser und pädagogischer Praktiken bezogen werden

³ Zum Beispiel Grindel 2012, 272–304. Zu den vielfältigen Übersetzungsproblemen in den religionsbezogenen Wissenschaften siehe DeJonge/Tietz 2015. Aus dem Bereich der Bibelübersetzung in europäische und außereuropäische Sprachen sei verweisen auf Elliot/Boer 2012 und Werner 2012.

⁴ Vgl. www.uni-frankfurt.de/63167025/LOEWE [Stand: 16. Mai 2017]. Die Überlegungen stehen zudem im Kontext der in der Theologie und Religionspädagogik vielfach diskutierten Forderung Jürgen Habermas', religiöse Gehalte in eine nichtreligiöse Sprache zu übersetzen, vgl. Tietz 2015, 104–122. Zur »Übersetzung« als Schlüsselkategorie der Religionspädagogik im Anschluss an Jürgen Habermas siehe Pirner 2015 und Dressler 2016. Von diesen sozialphilosophisch orientierten Beiträgen sind nochmals die entwicklungs- und lernpsychologisch orientierten Arbeiten zu unterscheiden, die religiöses Lehren und Lernen als Übersetzungsprozess beschreiben. Dazu: Schulte 2015 (u. a. mit Bezug auf Jean Piaget, James Fowler und John Hull).

können (vgl. zu diesem Problem: Wischmeyer 2018). Eine Stärke des Konzepts der *Translation Studies* scheint jedenfalls darin zu bestehen, kulturelle Kontakte und Konflikte handlungsanalytisch zu beschreiben: Wer übersetzt einen Text wann, wo, wie und mit welcher Absicht aus einem Kontext in einen anderen? Zudem wird sich das Konzept »an dem messen lassen müssen, was es für die Behandlung neuer Fragestellungen, für die Erschließung neuer Quellen oder für die Erarbeitung neuer Zugänge zu bekannten Quellen konkret leisten kann« (Lässig 2012, 201). Einem Forschungssemester am *Princeton Theological Seminary* im Sommersemester 2017 ist dabei zu verdanken, dass für diese Aufgabe zahlreiche Quellen und Fallbeispiele aus den USA recherchiert werden konnten.

1.1 *TRANSLATION STUDIES* ALS TEXTWISSENSCHAFT

Einen ersten Zugang zum weiten Forschungsfeld der *Translation Studies* als Textwissenschaft bietet James S. Holmes (vgl. dazu Munday 2000, 9–13, mit Bezug auf Holmes 1972, 172–185). Seiner Systematik zufolge versucht die »reine« Übersetzungswissenschaft die Ergebnisse, Prozesse und Funktionen des Übersetzens zu beschreiben, um daraus verallgemeinerbare oder bereichsspezifische Theorien (zu unterschiedlichen Medien, Wissensgebieten, Textgattungen etc.) ableiten zu können. Dieser deskriptive und theoretische Zugang unterscheidet sich von der angewandten Übersetzungswissenschaft, die u.a. die praxisnahe Ausbildung von Dolmetschern konzeptioniert (*Translator Training*) oder Übersetzungshilfen erarbeitet (*Translation Aid*). Holmes' Unterscheidungen lassen sich auf die vielfältigen Übersetzungsprobleme in der Religionspädagogik beziehen. Diese ist ebenfalls nicht nur eine deskriptive und theoretische, sondern auch eine anwendungs- bzw. handlungsorientierte Wissenschaft.⁵

Zum Ersten kann die empirische Religionspädagogik vorhandene Übersetzungen analysieren (*Product-oriented descriptive Translation Studies*). Dafür bietet es sich an, nach Textgattungen (und deren spezifischer Funktion im Familien-, Gemeinde-, Schul- und Universitätsleben) zu differenzieren, z.B. Kinderbibeln aus anderen Ländern oder Unterrichtsmaterialien. Zum Zweiten kann die empirische Religionspädagogik nach der Funktion einer Übersetzung fragen (*Function-oriented descriptive Translation Studies*). Hier kommen stärker die Übersetzer, deren empirisch zu erhebende Intentionen und Handlungsspielräume, sowie die soziokulturellen Kontexte der Adressaten in den Blick. Aufschlussreich sind dafür aber auch die Vorworte von Übersetzungen, in denen die Übersetzer oder Herausgeber gelegentlich Auskunft über ihre Arbeit geben. Und

⁵ Zur Unterscheidung einer historisch-deskriptiven, empirisch-deskriptiven, systematisch-theoretischen und anwendungs-handlungsorientierten Religionspädagogik vgl. Schröder 2012. Jede dieser Forschungsbereiche kann zudem um eine historisch-vergleichende, empirisch-vergleichende, systematisch-vergleichende etc. Perspektive erweitert werden.

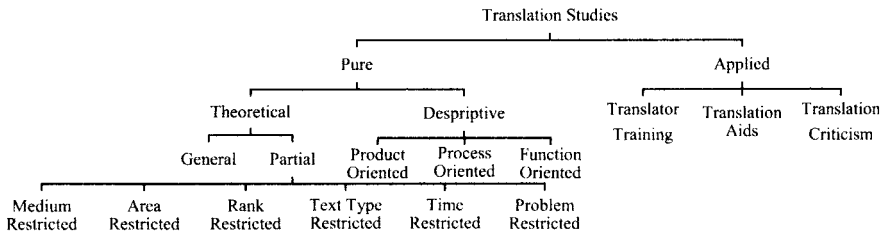


Abb. 1: Forschungsfelder der *Translation Studies* als Textwissenschaft nach James S. Holmes

zum Dritten kann sich die empirische Religionspädagogik auch mit dem Prozess des Übersetzens selbst beschäftigen (*Process-oriented descriptive Translation Studies*). Im Vergleich zu produkt- und funktionsorientierten Perspektiven ist dieser Zugang am schwersten zu realisieren, da nach den Denk- und Entscheidungsprozessen des Übersetzers oder der Übersetzerin gefragt wird. Ein entsprechender Interviewleitfaden für aktuelle Übersetzungen könnte dafür u. a. die folgenden Fragen umfassen: Was hat ihn oder sie bewogen, einen bestimmten Textabschnitt wörtlich zu übersetzen, einen anderen hingegen wirkungsäquivalent zu übertragen oder ganz wegzulassen? Welche verschiedenen Assoziationen hatte der Übersetzer bei einer bestimmten Formulierung? Und welche möchte er bei seinen Lesern hervorrufen?

1.2 TRANSLATION STUDIES UND TRANSNATIONALE FORSCHUNG

Der Ansatz der *Translation Studies* ist auch für die historische Religionspädagogik von Interesse. Diese hat sich lange Zeit vor allem in einem nationalstaatlichen Rahmen mit der Geschichte religiöser Erziehung, Bildung und Sozialisation beschäftigt. Dazu gehören auch solche Arbeiten aus der historischen Komparatistik, in denen nationale Rechts-, Religions- und Bildungssysteme und darauf bezogene religionspädagogische Ideen und Praktiken miteinander verglichen werden. Die transnationale Religions- und Bildungsforschung setzt demgegenüber einen anderen Akzent: Sie fragt nach den religiösen und pädagogischen Ideen und Praktiken, die von einem Land in ein anderes transferiert wurden (vgl. Käbisch/Wischmeyer 2018).

Um das Forschungsfeld der *Translation Studies* erstmals für die historische Religionspädagogik abzustechen, bietet es sich im Folgenden an, nach Textgattungen zu differenzieren (*Text-type restricted Translation Studies*). *Kinder- und Schulbibeln* sind beispielsweise seit ihrer Entstehung auch Medien des transnationalen Wissenstransfers. So wurden die 1714 erstmals erschienenen *Biblischen Historien* von Johann Hübner bis 1874 in 15 europäische Sprachen übersetzt und u. a. 1826 in Harrisburg, der Hauptstadt des Bundesstaates

Pennsylvania, nachgedruckt (vgl. Reents 1984). Als Beispiel aus dem England des 20. Jahrhunderts sei die illustrierte Kinderbibel der Journalistin und Schriftstellerin Selina Hastings genannt, die ins Deutsche übersetzt in zehn Auflagen erschienen ist. Die auf 146 Doppelseiten dargebotenen Geschichten (Altes Testament: 80, Neues Testament: 66) bieten in Text und Bild einen »Mix aus bibelnaher Paraphrase und Sachbuch«, wobei die Autorin eine Versöhnung des biblischen Weltbilds mit neuzeitlichem Denken anstrebt (Reents/Melchior 2011, 500, mit Bezug auf Hastings et al. 1994). Die mit solchen Transfers einhergehenden sprachlichen und visuellen Übersetzungsprozesse sind bislang noch nicht untersucht worden.

Der von Martin Luther verfasste *Kleine Katechismus für die gemeinen Pfarrer und Prediger* (Wittenberg 1529, oft kurz: *Der Kleine Katechismus*) ist im Laufe seiner weltweiten Rezeptionsgeschichte in zahlreichen Neubearbeitungen, Kommentierungen und Übersetzungen erschienen. Allein in Amerika lassen sich bis 1850 nicht weniger als 300 Ausgaben nachweisen (vgl. Repp 1982). Der 1563 erschienene *Heidelberger Katechismus* wurde als wichtigste Bekenntnisschrift der reformierten Kirche ebenfalls zu einem zentralen Lehrbuch in Gemeinden und Schulen. Dieses Buch wurde nach seinem Erscheinen zunächst in die *Lingua Franca* der gelehrten Welt übersetzt, dann in eine Reihe von europäischen Sprachen und später im Zuge globaler Missionsbewegungen auch in außereuropäische Sprachen (vgl. Nauta 1963). Die rechte Übersetzung dieses Textes, der 1762 erstmals in einer deutsch-amerikanischen Ausgabe (in Philadelphia) und 1764 in einer amerikanischen Version (in New York) erschien, führt bis heute zu Selbstverständigungsdebatten in den reformierten Kirchen der USA.⁶ Auch wenn die weltweite Verbreitung und Übersetzung der Katechismen bibliographisch gut belegt ist, ist sie bislang kaum in ihrer bildungsgeschichtlichen Bedeutung beschrieben worden (so auch Schröder 2013, 224).

Auch *Lehrpläne* und *Curricula* bieten sich als Untersuchungsgegenstand einer übersetzungssensiblen Religionspädagogik an. Aufschlussreich sind ferner *Lehrerhandbücher* und *Praxishilfen* wie die *Handreichung zum Heidelberger Katechismus für Prediger, Lehrer und Gemeindeglieder* von Otto Thelemann, die 1896 in einer amerikanischen Ausgabe für den dortigen Gebrauch erschien (Thelemann 1896).⁷ Hingewiesen sei in diesem Zusammenhang auch auf die vielfältigen Handbücher und Praxishilfen, die von evangelischen und katholischen Missionsgesellschaften übersetzt und verbreitet wurden (vgl. Schlag 2018;

⁶ Zur Bekenntnis- und Lehrgrundlage der *Christian Reformed Church in North America* (CRC) vgl. Bierma 2008. Der philologisch und theologisch orientierte Beitrag liest den Katechismus jedoch nicht als religionspädagogischen Text.

⁷ Dieses Handbuch ist freilich auch ein Beispiel dafür, dass der Heidelberger Katechismus vor allem als ein (theologisches) Bekenntnisbuch und weniger als (religionspädagogischer) Leitfaden für den Unterricht rezipiert wurde. Vgl. dazu: Schröder 2013, 227 f.

Wetjen 2017). Als Beispiel aus neuerer Zeit sei auf die in mehreren Bänden erschienenen Materialien *Godly Play* zur Arbeit in amerikanischen Sonntagschulen verwiesen. Ins Deutsche übersetzt haben sie inzwischen auch Eingang in den schulischen Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland gefunden (vgl. Pranieß 2008).

Fachbücher und deren Übersetzungen sorgten und sorgen ebenfalls für den grenzüberschreitenden Transfer religionspädagogischer Ideen und Praktiken. Zu den Fachbüchern US-amerikanischer Provenienz, die bis heute eine breite Wirkung in der deutschsprachigen Religionspädagogik entfaltet haben, gehört die 1902 erschienene Studie *The Varieties of Religious Experience* von William James (James 1902). Das Werk wurde allerdings kaum im englischen Original, sondern in der 1907 erschienenen deutschen Übersetzung von Georg Wobbermin rezipiert (James 1907/1914). Namhafte Religionspädagogen aus den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts verweisen in ihren Arbeiten immer wieder auf die von Wobbermin beschriebene »Mannigfaltigkeit religiöser Erfahrung«, um ihre eigenen Theorien in Zustimmung und Kritik entfalten zu können, darunter Richard Kabisch, Hans Richert und Gerhard Bohne (vgl. Richert 1911, 12; Kabisch 1919/1913/1932, 31; Conrad 1914, 134; Bohne 1920). Ein Übersetzungsvergleich zeigt allerdings leicht, dass der deutsche Text durchweg als freie Wiedergabe des Originals gehalten ist. Wobbermin hat hier eigenverantwortlich Kürzungen »im Interesse größerer Übersichtlichkeit« vorgenommen und James' Nachwort ganz weggelassen, da dieser – wie Wobbermin im eigenen Vorwort betont – eine »metaphysische Position (diejenige eines religiös-metaphysischen Pluralismus) vertritt, die ich für meine Person vollständig ablehnen muss« (Wobbermin 1907, XIII). Vor dem Hintergrund dieser Übersetzerentscheidung verwundert es daher nicht, dass James in der religionspädagogischen Diskussion bis 1933 (und später) kaum als Vordenker eines religiösen Pluralismus wahrgenommen wurde.

2. ÜBERSETZUNGSKONFLIKTE ALS THEMA RELIGIÖSER BILDUNG

Die bislang aufgeführten Beispiele zeigen, dass die *Translation Studies* auf religionspädagogische Texte und textbasierte Bildungsmedien aller Art (Kinderbibeln, Katechismen, Unterrichtsmaterialien etc.) bezogen werden können. Übersetzungen eröffnen insbesondere einen weiterführenden Zugang, die Globalisierung religiöser Bildung und den damit einhergehenden transnationalen Transfer religionspädagogischer Ideen zu analysieren. Doch wie sieht es mit der eingangs erwähnten »Lektüre« und »Übersetzung« kultureller Praktiken im übertragenen Sinne aus?

An drei Themenfeldern soll dieser Frage im Folgenden nachgegangen werden: an der umstrittenen Deutung religiöser Symbole und Symbolhandlungen in Deutschland und den USA (am Beispiel der sog. Kopftuch- und Beschneidungsdebatte), an der Bedeutung von Religion im öffentlichen Raum (*Civil Religion* und Religionsunterricht an öffentlichen Schulen) sowie an Übersetzungskonflikten zwischen religiösen und nichtreligiösen Weltentstehungsdeutungen (Kreationismus und Antikreationismus).

2.1 RELIGIÖSE SYMBOLE UND SYMBOLHANDLUNGEN:

KOPFTUCH UND BESCHNEIDUNG

Das Tragen eines Kopftuchs ist eine mehrdeutige soziale Praxis: Für die einen ist es ein ästhetisch begründbares Accessoire, für andere eine medizinisch sinnvolle Vorkehrung, um sich (zumaß in südlichen Ländern) vor Sonne und Staub zu schützen. Andere sehen im Kopftuch ein gruppensoziologisch begründbares Kleidungsstück, um die Zugehörigkeit zu einer Gruppe zu markieren oder sich vor sexuellen Avancen fremder Männer zu schützen. Je nach Perspektive sehen die einen im Kopftuch zudem ein allgemein kulturelles, andere hingegen ein spezifisch religiöses Symbol, das wiederum für die Emanzipation der Frau oder deren Unterdrückung stehen kann. Eine südwestdeutsche Kultusministerin wiederum interpretierte das Kopftuch 1998 als ein politisches Symbol, das gegen die im Grundgesetz verbürgten Freiheitsrechte gerichtet sei. Welche Deutungen in den gesellschaftlichen Diskurs eingebracht und verteidigt werden, hängt von vielfältigen (kulturellen, sozialen, politischen etc.) Prägungen, Überzeugungen und Machtinteressen der beteiligten Akteure ab (vgl. Schieder 2005).

Die 2012 in Deutschland geführte Debatte zur Legitimität der Knabenbeschneidung ist ein weiteres Beispiel für die unlösbaren Dilemmata, in denen sich funktional differenzierte Gesellschaften verfangen. Auch die Beschneidung lässt sich als eine »mehrdeutige soziale Praxis« (vgl. Fateh-Moghadam 2010) beschreiben, für die ganz unterschiedliche Begründungen vorgebracht werden können: Sie kann im Fall einer Vorhautverengung (Phimose) medizinisch-kurativ, als probates Mittel gegen Infektionen auch hygienisch-präventiv begründet sein; sie kann ästhetisch interpretiert werden, oder auch soziologisch als Initiationsritus und Identitätsmarker einer religiösen Gruppe; die Beschneidung kann aber auch als ein von Gott gebotenes Zeichen gesehen werden, das – so wiederum eine rechtliche Begründung – der staatlich garantierten Religionsfreiheit unterliegt. Keine der genannten Perspektiven lässt sich ohne weiteres in eine andere übersetzen. Daher lässt sich an der Knabenbeschneidung, wie Alma Demszky und Niklas Barth in dem von Armin Nassehi geleiteten DFG-Forschungsprojekt »Übersetzungskonflikte« herausstellen, die »Unabbildbarkeit unterschiedlicher Perspektiven« in der modernen, funktional differenzierten Gesellschaft studieren:

»Die moderne Gesellschaft ist in eigenlogische funktionale Perspektiven differenziert, die zwar die Welt nur mit den eigenen Bordmitteln beobachten, stets aber in Konflikt mit anderen Perspektiven stehen und mitunter auf Entscheidungen hin koordiniert werden müssen. Unsere These ist es also, dass ein traditionell religiöses Ritual mit dem modernen, grundrechtlich verbürgten Recht auf körperliche Unversehrtheit kollidiert und dieser Konflikt dann von der Kontingenz der grundrechtlichen Güterabwägung eingeholt wird. Die in einer kulturellen Latenz verbürgte Eindeutigkeit der religiösen Beschneidung gerät also in einer polykontextualen Gesellschaft zu einem Problem perspektivischer Uneindeutigkeit.« (Demszky/Barth 2017, mit Bezug auf Nassehi 2015)

Die in dem Zitat angedeutete »Kontingenz der grundrechtlichen Güterabwägung« lässt sich am Fall der Lehrerin Fereshta Ludin aufzeigen. Ihr wurde 1999 die Einstellung als Beamtin auf Probe in den baden-württembergischen Schuldienst (auf Initiative der eingangs erwähnten Kultusministerin) verweigert, da sie in ihrem Unterricht nicht auf das Tragen eines Kopftuchs verzichten wollte. Das Bundesverfassungsgericht in Karlsruhe bestätigte 2002 die Rechtmäßigkeit dieser Entscheidung mit fünf zu drei Stimmen. Eine entsprechende Neuregelung im Schulgesetz folgte kurz darauf. Im Jahr 2015 hob das Gericht diese Entscheidung faktisch wieder auf. Nun wurde mehrheitlich argumentiert, dass ein pauschales Kopftuchverbot mit der grundgesetzlich garantierten Religionsfreiheit nicht vereinbar sei. Es müsse vielmehr, so das Urteil, im Einzelfall nachgewiesen werden, ob durch das Kopftuch der Schulfrieden gestört sei. In diese Richtung geht auch das 2012 im Bundestag beschlossene Gesetz zur Knabenbeschneidung, das das Elternrecht und das Recht auf freie Religionsausübung unterstreicht. Auch bei dieser kulturellen Praxis kann nicht per se gesagt werden, dass das Recht des Kindes auf körperliche Unversehrtheit verletzt werde (vgl. Haustein 2014).

In den USA gab und gibt es keine vergleichbaren Auseinandersetzungen um die Legitimität der Knabenbeschneidung, die hier (in der Regel aus medizinischen und ästhetischen Gründen) zu einer weithin akzeptierten kulturellen Praxis gehört: Die Beschneidungsrate im Säuglingsalter ist hier zwar von 83% in den 1960er-Jahren auf 77% im Jahr 2010 gesunken, doch ist dies vor allem auf den Zuzug von Menschen zurückzuführen, die aus Ländern stammen, in denen die Beschneidung nicht verbreitet ist (vgl. Morris/Bailis/Wiswell 2014).⁸ Einzelne Diskussionen und gerichtliche Auseinandersetzungen wurden jedoch zu der Frage ausgetragen, ob das Kopftuch einer Lehrerin die Neutralität öffentlicher und privater Schulen verletzte. Dieser Streit erreichte jedoch nie den *Supreme*

⁸ Ungeachtet der hohen Akzeptanz gibt es in den USA auch beschneidungskritische Gruppen wie die 1985 gegründete *National Organization of Circumcision Information Resource Centers* (NOCIRC).

Court in Washington und erlangte auch in anderen Instanzen nicht die mediale Aufmerksamkeit einer ›Leitkulturdebatte‹ wie in Deutschland. So entschied der *United States Court of Appeals* 1990 zwar in einem vergleichbaren Fall, dass das Gebot staatlicher Neutralität höher einzuschätzen sei als die Religionsfreiheit einer Lehrerin, die während des Unterrichtens ein Kopftuch trug (zu diesem und den weiteren Fällen vgl. die Angaben bei Haupt 2012, 103–105). Der *United States Court for the Eastern District of Pennsylvania* relativierte diese Entscheidung jedoch wieder und entschied 1991, dass ein Kopftuch nicht per se als religiöse Kleidung (*religious garb*) zu bewerten sei. Es werden auch nicht alle religiösen Symbole in der Öffentlichkeit als religiös wahrgenommen. Im Jahr 2003 beschloss schließlich der *United States Court for the Western District of Pennsylvania*, dass das generelle Verbot religiöser Symbole (Kreuz, Davidsstern etc.) im Dresscode einer Privatschule verfassungswidrig sei.

Die genannten Urteile zeigen bei allen Unterschieden in den Rechts-, Religions- und Bildungssystemen der USA und Deutschland drei Gemeinsamkeiten: Zum Ersten geht es in den genannten Fällen stets um das Verhältnis der staatlichen Neutralitätspflicht zur individuellen Religionsfreiheit einer Lehrkraft. Zum Zweiten wird die individuelle Religionsfreiheit in den daraus resultierenden Normkonflikten in der Regel höher als die Neutralitätspflicht eingestuft. Und zum Dritten unterstreichen die Gerichte die Mehrdeutigkeit der genannten Symbole und Symbolhandlungen und heben hervor, dass es nicht deren Aufgabe sei, eine bestimmte Deutung zu normieren. Sie verweisen vielmehr auf den offenen gesellschaftlichen Diskurs, in dem die Bedeutung von (religiösen) Symbolen und Symbolhandlungen diskutiert werden müsse. Bildungsangebote in Schulen und Gemeinden sollten solche Diskurse nicht nur reflektieren, sondern die Lernenden auch dazu befähigen, an ihnen aktiv teilzunehmen. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang vor allem die sog. Ambiguitätstoleranz, d. h. die auch im Religionsunterricht zu erlernende Fähigkeit, mehrdeutige kulturelle Praktiken und konkurrierende Handlungsoptionen zu ertragen (zu diesen und weiteren religionspädagogischen Konsequenzen siehe Schieder 2014).

2.2 RELIGION IM ÖFFENTLICHEN RAUM: *CIVIL RELIGION* UND DER RELIGIONSUNTERRICHT AN ÖFFENTLICHEN SCHULEN

In den USA und Deutschland gibt es eine Reihe an zivilreligiösen Praktiken, die wie jede soziale Praxis mehrdeutig sind. Der Streit um die ›richtige‹ Deutung hat daher in beiden Ländern immer wieder zu Kontroversen geführt. Prominente Beispiele sind das Motto *In God we trust* auf US-Dollarscheinen (vgl. zur zivilreligiösen Deutung des Dollarscheins: Schieder 2007, 99), die Präsidentenanrede zu *Thanksgiving*, die Bitte *God save the United States* zu Beginn von Gerichtsverhandlungen und am Ende von Präsidentenreden sowie der morgendliche Fahneid an Schulen, der die Nation *under God* proklamiert. Vergleichbare soziale Praktiken in Deutschland sind das Kruzifix in öffentlichen

Schulen, Gerichten und Krankenhäusern etc., die Weihnachts- und Neujahrsansprachen der Präsidenten bzw. Bundeskanzler, der Gottesbezug in der Präambel des Grundgesetzes sowie Trauerrituale in der Bundeswehr, die seit der Beteiligung der Bundesrepublik an Auslandseinsätzen an Bedeutung gewonnen haben: Während die ersten Verabschiedungen getöteter Soldaten aus Afghanistan ohne Zeremonie und Medienbeteiligung auf einem abgelegenen Teil eines Flugplatzes stattfanden, entwickelten sie sich später zu aufwendig inszenierten Zeremonien mit Transzendenzbezug (vgl. Hammer/Herold 2013).

Die gerichtlichen Auseinandersetzungen, die auf beiden Seiten des Atlantiks zu einigen der genannten zivilreligiösen Praktiken geführt wurden, können an dieser Stelle nicht nachgezeichnet werden (vgl. Haupt 2012, 189–199). Wichtig ist hier lediglich der Hinweis, dass der friedensdienliche Umgang mit der Mehrdeutigkeit der genannten Symbole und Symbolhandlungen als Bildungsaufgabe zu verstehen ist. Je nach Perspektive kann der morgendliche Fahneneid als historisch bedingte Tradition, als pädagogisches Stundeneingangsritual, als identitätsstiftende Maßnahme, als Form der Wertevermittlung oder als zivilreligiöse Zeremonie gedeutet werden. Wie bei anderen Bezugnahmen auf Gott sehen die einen darin eine Möglichkeit, alle Religions- und Konfessionsangehörigen einzubeziehen, während andere darin eine Verletzung der Neutralitätspflicht des Staates und einen Ausschluss von Menschen sehen, die nicht an einen wie auch immer qualifizierten Gott glauben. Das oben bereits beschriebene »Problem perspektivischer Uneindeutigkeit« zeigt sich damit auch hier.

Der Umgang mit Religion im öffentlichen Raum betrifft auch den Umgang mit Religion an öffentlichen Schulen. Die Praxis des konfessionellen Religionsunterrichts in Deutschland bleibt dabei den meisten Amerikanern unverständlich, da sie unter *religious education* eine Verlagerung gemeindepädagogischer Angebote (Chorarbeit mit Kindern, *Sunday Schools*, *Youth Ministry* etc.) in die Schule verstehen. Dies verletzt nicht nur die verfassungsmäßig gebotene Neutralität öffentlicher Schulen, sondern auch die Eigenlogik schulischen Lernens (Leistungsprinzip, Notengebung etc.). Diese Verstehensschwierigkeiten sind auch einem Übersetzungsproblem geschuldet: Während in der deutschen Religionspädagogik in der Regel zwischen den Aufgaben religiöser Erziehung und Sozialisation in Familien und Gemeinden (als Formen der Beheimatung in einer Glaubenspraxis) und den Aufgaben religiöser Bildung an öffentlichen Schulen (als Teil der Allgemeinbildung) unterschieden wird, wecken die englischen Begriffe der *education* und *formation* andere Konnotationen und Erwartungen.

Wer schon einmal einem US-amerikanischen Fachpublikum die religionsverfassungsrechtlichen Rahmenbedingungen des konfessionellen Religionsunterrichts in Deutschland erklärt hat, der dürfte zudem die damit einhergehenden Übersetzungsschwierigkeiten kennen. Diese liegen bereits in der englischen Übertragung der entsprechenden Bestimmungen aus Art. 7.3 des deutschen Grundgesetzes begründet. Diese weckt mit der Rede von »religious instruction«

eher Erwartungen an eine deduktive Unterweisung als an einen dialogischen Religionsunterricht nach allgemeinpädagogischen Standards, denen der Religionsunterricht als ordentlichem Lehrfach verpflichtet ist (»part of the regular curriculum«). Auch die Übersetzung der »bekenntnisfreien Schulen« als »non-denominational schools« ist erklärungsbedürftig.⁹ Während »non-denominational churches« in den USA keiner übergeordneten Kirchenstruktur (wie die dortigen Lutheraner oder Katholiken) angehören, sind bekenntnisfreie Schulen in Deutschland gerade keinem religiösen Glauben bzw. Bekenntnis verbunden. Da US-Amerikaner zudem keine formale Kirchenmitgliedschaft zur Kirchensteuererhebung kennen, kann auch der darauf bezogene Begriff der Konfessionslosigkeit nicht ohne weiteres als *non-denominationalism* übersetzt werden – ein Problem, das sich im Blick auf andere Regionen und Religionen (wie den Islam im Nahen Osten und das Judentum in den USA) noch einmal verschärft (vgl. Schröder 2014).

2.3 RELIGIÖSE UND NICHTRELIGIÖSE WELTDEUTUNGEN IM KONFLIKT:

KREATIONISMUS UND ANTIKREATIONISMUS

Im Frühling verändert sich die Konstellation von Erde und Sonne, so dass es zu einer höheren Lichtintensität kommt. Mit der steigenden Lichtintensität erwärmen sich auch die Gewässer, d. h. die aus je zwei Wasserstoffatomen und einem Sauerstoffatom bestehenden Wassermoleküle verändern so ihre Konsistenz, dass gefrorenes Wasser schmilzt. Mit vermehrter Lichteinstrahlung beginnt zudem das Wachstum vieler Pflanzen, und der Mensch schüttet vermehrt Serotonin und Dopamin aus, was für ein besseres Befinden sorgt.

Eine solche meteorologische, chemische und biologische Analyse des Frühlings unterscheidet sich offenkundig von einer poetischen Beschreibung, wie sie beispielsweise Johann Wolfgang Goethe im Osterspaziergang verfasst hat (»Vom Eise befreit sind Strom und Bäche ...«). Es liegt auch auf der Hand, dass sich ein naturwissenschaftlicher Zugang nicht ohne weiteres in ein Gedicht übersetzen lässt – und umgekehrt. Den einen geht es um die objektive Beschreibung von Naturphänomenen, den anderen um das subjektive Erleben und die damit verbundenen Gefühle der Dankbarkeit (»Hier bin ich Mensch, hier darf ich's sein!«).

⁹ Der vollständige englische Text lautet: »Religious instruction shall form part of the regular curriculum in state schools, with the exception of non-denominational schools. Without prejudice to the state's right of supervision, religious instruction shall be given in accordance with the tenets of the religious community concerned. Teachers may not be obliged against their will to give religious instruction.« Basic Law for the Federal Republic of Germany in the revised version published in the Federal Law Gazette Part III, classification number 100-1, as last amended by Article 1 of the Act of December 23, 2014 (Federal Law Gazette I p. 2438), URL: www.gesetze-im-internet.de [Stand: 18. Mai 2017].

Was im Blick auf klassische Gedichte als selbstverständlich erscheint, führt auf dem Feld biblischer Dichtungen immer wieder zu Konflikten. Während kaum jemand die Unvereinbarkeit einer naturwissenschaftlichen und poetischen Beschreibung eines Frühlingstages behauptet, gehört die Annahme einer Unvereinbarkeit biblischer Schöpfungspsalmen (auch hier geht es um Naturerleben und Dankbarkeit, z. B. Ps 8,5: »was ist der Mensch, dass du seiner gedenkst?«) mit zu den »klassischen« religiösen Konflikten. Wer sich als »wahrer« Christ verstehe, müsse – so die fundamentalistische, gelegentlich aber auch von Religionskritikern in anderer Absicht zu hörende Ansicht – die biblischen Schöpfungserzählungen wörtlich nehmen und daher moderne Weltentstehungs- und Evolutionstheorien ablehnen.

Untersuchungen zeigen, dass eine Mehrzahl der US-Amerikaner die Behandlung kreationistischer Theorien im Schulunterricht befürworten, obwohl nur eine kleine Zahl kreationistische Positionen vertritt und verbreitet.¹⁰ Vergleichsweise klein ist auch die Zahl der antikreationistischen Opposition, die sich der Bekämpfung kreationistischer Vorstellungen verschrieben hat. In einer konflikttheoretischen Sicht lässt sich in diesem Zusammenhang mithilfe der Feldtheorie Pierre Bourdieus zeigen, wie die verschiedenen Positionen als Resultat eines ständigen Aushandlungs- und Anpassungsprozesses beider Seiten verstanden werden können: Professionelle Kreationisten und Antikreationisten vermehren auf je unterschiedliche Weise ihr ökonomisches und soziales Kapital, was sie jeweils in ihrer Pro- oder Kontrahaltung bestärkt (vgl. Kaden 2015, 103–143 zur Feldtheorie des kreationistisch-antikreationistischen Konflikts). Der Konflikt lässt sich jedoch auch als Übersetzungskonflikt deuten: Im Unterschied zum *Young Earth Creationism* versuchen beispielsweise die Vertreter des *Old Earth Creationism*, die biblischen Weltentstehungstage in die Weltentstehungsperioden der Naturwissenschaften zu übersetzen, während der sog. Neue Atheismus und die Intelligent Design-Bewegung solche Übersetzungs- und Vermittlungsversuche ablehnen.

Immer wieder sorgen kreationistische und antikreationistische Positionen aus den USA auch in Deutschland für Schlagzeilen. Sie sind damit ein Beispiel für die Globalisierung religiöser Bildungsaufgaben und die damit einhergehenden Übersetzungsprobleme. Vor dem Hintergrund dieses Problemhorizontes hat Thomas Weiß eine Habilitationsschrift vorgelegt, in der er die Bedeutung argumentativer Sprachfähigkeit im Biologie- und Religionsunterricht unterstreicht (Weiß 2016). Im Kern geht es ihm in Anlehnung an die von Bernhard Dressler entwickelte Didaktik des Perspektivenwechsels darum, dass Jugendliche mit den in diesen Fächern verwendeten Fachsprachen lernen, in einer naturwissenschaftlichen und theologischen Perspektive zu denken und beide Perspektiven

¹⁰ Zu den dazu maßgeblichen Variablen »Gemeindezugehörigkeit«, »Formaler Schulabschluss« und »Partizipation in sozialen Netzwerken« vgl. Hill 2014.

sachangemessen zu unterscheiden (vgl. dazu auch Dressler 2009). Die These von der Komplementarität einer naturwissenschaftlichen und theologischen Welterschließungsperspektive hat Eingang in die meisten Lehrbücher für den Religionsunterricht in Deutschland gefunden – was freilich noch keine Auskunft darüber gibt, wie Lehrkräfte das Thema tatsächlich unterrichten und ob die Lernenden die Fähigkeit zum komplementären Denken und fachspezifischen Argumentieren tatsächlich erworben haben.

3. ZUSAMMENFASSUNG

Die Konzepte und Zugänge des vorliegenden Sammelbandes zeigen in ihrer thematischen und methodischen Breite, dass die Bedeutung der Sprache für die Theorie und Praxis religiöser Bildung facettenreich und komplex ist. Der Ansatz der *Translation Studies* konkurriert nicht mit diesen (und anderen) Konzepten, sondern erweitert diese (nur) um einen wichtigen Aspekt: Menschen aus anderen Nationen, Religionen und Konfessionen begegnen uns oft nur im Medium der Übersetzung. Neben Übersetzungen religionspädagogischer Texte und textbasierter Bildungsmedien aus einer Sprache in eine andere (im engeren Sinn) ist dabei auch an Übersetzungen religiöser und pädagogischer Praktiken (im übertragenen Sinn) zu denken.

Translation Studies in der Religionspädagogik eröffnen eine Möglichkeit, diese Übersetzungsprozesse in Zukunft präziser als bisher zu untersuchen: indem sie vorhandene Übersetzungen analysieren (*Product-oriented descriptive Translation Studies*), nach den Funktionen einer Übersetzung in konkreten Kontexten fragen (*Function-oriented descriptive Translation Studies*) und sich mit den vielfältigen Prozessen des Übersetzens selbst beschäftigen (*Process-oriented descriptive Translation Studies*). Wie in den Geschichts-, Kultur- und Sozialwissenschaften beschränkt sich diese Forschungsperspektive also »nicht auf die Transformation von Sprache im engeren Sinne, sondern fragt auch nach Werten, Denk-, Orientierungs- und Verhaltensmustern, nach Wissensordnungen, Konzepten und Begriffen oder nach sozialen Praktiken, die – vermittelt über Sprache und spezifische Träger von Sprache – von einem kulturellen Kontext in den anderen übertragen werden und sich dabei selbst (teilweise grundlegend) wandeln, aber auch die Kontexte beeinflussen und verändern können« (Lässig 2012, 191).

Die auch in der Religionspädagogik gelegentlich anzutreffende Vorstellung vom Übersetzen als »Brücke zwischen Nationen, Konfessionen und Religionen« darf nicht übersehen, dass es beim Übersetzen nicht selten zu Konflikten kommt (zur Brückenmetapher siehe auch Bachmann-Medick 2012, 334). Übersetzungskonflikte sind ein Merkmal moderner Gesellschaften, auch auf dem Feld der Religion und religiösen Bildung. Menschen müssen daher in ihrem Leben

lernen, sich in solchen Konflikten positionieren zu können. Am Beispiel des Kopftuchs und der Beschneidung konnte dabei gezeigt werden, dass es sich jeweils um eine mehrdeutige kulturelle Praxis handelt, die aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und bewertet werden kann. Bildungsangebote in Schulen und Gemeinden dürfen diese Mehrdeutigkeit und Mehrperspektivität nicht nivellieren, auch wenn Jugendliche den Wunsch nach Eindeutigkeit und klaren Antworten artikulieren. Dies trifft auch für die in diesem Beitrag dargestellten zivilreligiösen Praktiken und religiösen Deutungen der Weltentstehung zu. Für die Lehrenden bedeutet dies, dass sich deren religionspädagogische Professionalität auch in deren Übersetzungskompetenzen erweisen muss (so in freier Anlehnung an Nassehi 2016).

Anmerkung:

Diese Publikation erscheint im Kontext des vom LOEWE-Programm des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst geförderten Forschungsschwerpunkts »Religiöse Positionierung: Modalitäten und Konstellationen in jüdischen, christlichen und islamischen Kontexten« an der Goethe-Universität Frankfurt/Justus-Liebig-Universität Gießen.

LITERATUR

- BACHMANN-MEDICK, D. (2012): Menschenrechte als Übersetzungsproblem, in: *Geschichte und Gesellschaft* 38 (2012), 331–359.
- BACHMANN-MEDICK, D. (2009): The Translational Turn, in: *Translation Studies* 2 (2009) 1, 2–16.
- BIERMA, L. D. (2008): A critique of the CRC's new translation of the Heidelberg Catechism, in: *Calvin theological journal* 43 (2008), 111–122.
- BOHNE, G. (1920): *Die religiöse Entwicklung der Jugend in der Pubertät*, Leipzig 1920 (Diss. Leipzig handschriftlich).
- CONRAD, O. (1914): *Ergebnisse der Religionspsychologie für den Religionsunterricht*, in: *Pädagogisches Archiv. Monatsschrift für Erziehung, Unterricht und Wissenschaft* 56 (1914), 133–144.
- DEJONGE, M. P./TIETZ, C. (Eds.) (2015): *Translating religion. What is lost and gained?*, New York, N.Y.: Routledge Studies in Religion.
- DEMSZKY, A./BARTH, N. (2017): Religiöse Übersetzungskonflikte in historischer und soziologischer Perspektive. Eine Untersuchung zur religiös motivierten Knabenbeschneidung, in: Käbisch, D./Wermke, M. (Hrsg.) (2017), *Transnationale Grenzgänge und Kulturkontakte. Historische Fallbeispiele in religionspädagogischer Perspektive*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 369–388.
- DRESSLER, B. (2016): Grenzen der Übersetzbarkeit. Oder: Worüber man nicht argumentieren kann, darüber muss man erzählen, in: Braune-Krickau, T./Scholl, K./Schüz, P.

- (Hrsg.) (2016), *Das Christentum hat ein Darstellungsproblem. Zur Krise religiöser Ausdrucksformen im 21. Jahrhundert*, Freiburg: Herder, 44–61.
- DRESSLER, B. (2009): Überlegungen zur Didaktik der Schöpfungstheologie, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 61 (2009), 391–401.
- ELLIOTT, S. S./BOER, R. (Eds.) (2012): *Ideology, culture, and translation*, Atlanta: Society of Biblical Literature.
- FATEH-MOGHADAM, B. (2010): Religiöse Rechtfertigung? Die Beschneidung von Knaben zwischen Strafrecht, Religionsfreiheit und elterlichem Sorgerecht, in: *Zeitschrift für rechtswissenschaftliche Forschung* 1 (2010), 115–143.
- GRINDEL, S. (2012): Kolonialismus im Schulbuch als Übersetzungsproblem. Deutsche, französische und englische Geschichtslehrwerke im Vergleich, in: *Geschichte und Gesellschaft* 38 (2012), 272–304.
- HAMMER, S./HEROLD, M. (2013): Zivilreligion in Deutschland? Transzendenz und Gemeinsinnstiftung in den Trauer Ritualen der Bundeswehr, in: Pickel, G./Hidalgo, O. (Hrsg.) (2013), *Religion und Politik im vereinigten Deutschland. Was bleibt von der Rückkehr des Religiösen?* Wiesbaden: Springer VS, 103–136.
- HASTINGS, S./THOMAS, E. u. a. (³1994): *Illustrierte Bibel für Kinder*, Augsburg: Gerth Medien, Original 1994: *The children's Bible*, London: Dorling Kindersley.
- HAUPT, C. E. (2012): *Religion-state relations in the United States and Germany. The quest for neutrality*, Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- HAUSTEIN, J. (2014): Erziehungsrecht versus Unversehrtheit. Politische und rechtliche Voraussetzungen der »Beschneidungsdebatte«, in: Wermke, M. (Hrsg.) (2014), *Säkulare Selbstbestimmung versus religiöse Fremdbestimmung? Zur Kritik an der öffentlichen Debatte um das Beschneidungsritual*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 13–26.
- HILL, J. P. (2014): Rejecting evolution. The role of religion, education, and social networks, in: *Journal for the scientific study of religion* 53 (2014), 575–594.
- HOLMES, J. S. (1972): *The Name and Nature of Translation Studies* (1972), in: Venuti, L. (Ed.) (2000), *The Translation studies reader*, London/New York: Routledge, 172–185.
- JAMES, W. (1902): *The Varieties of Religious Experience* (1902), in: Burckhardt, F. H. (Ed.) (1985), *The Works of William James*, Bd. 13, Cambridge, Massachusetts/London, England: Harvard university press.
- JAMES, W. (1907/²1914): *Die religiöse Erfahrung in ihrer Mannigfaltigkeit. Materialien und Studien zu einer Psychologie und Pathologie des religiösen Lebens*, Deutsche Bearbeitung von Georg Wobbermin, Leipzig: J.C. Hinrichs Vlg.
- KABISCH, R. (1910/³1913/⁷1932): *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- KÄBISCH, D./WISCHMEYER, J. (2018): *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung. Methodik und Forschungsstand*, in: Dies. (Hrsg.) (2018), *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung*, erscheint Göttingen 2018.
- KADEN, T. (2015): *Kreationismus und Antikreationismus in den Vereinigten Staaten von Amerika. Eine konfliktsoziologische Untersuchung*, Wiesbaden: Harrassowitz.

- LÄSSIG, S. (2012): Übersetzungen in der Geschichte - Geschichte als Übersetzung? Überlegungen zu einem analytischen Konzept und Forschungsgegenstand für die Geschichtswissenschaft, in: *Geschichte und Gesellschaft* 38 (2012), 189-216.
- MORRIS, B. J./BAILIS, S. A./WISWELL, T. E. (2014): Circumcision Rates in the United States: Rising or Falling? What Effect Might the New Affirmative Pediatric Policy Statement Have?, in: *Mayo Clinic proceedings* 89 (2014), 677-686.
- MUNDAY, J. (2000): *Introducing translation studies. Theories and applications*, London/New York: Routledge.
- NASSEHI, A. (2016): Professionalität bedeutet Übersetzungskompetenz, in: Joos, K. (2016), *Politische Stakeholder überzeugen. Erfolgreiche Interessenvertretung durch Prozesskompetenz im komplexen Entscheidungssystem der Europäischen Union*, Weinheim: Wiley-VCH Verlag, 455-467.
- NASSEHI, A. (2015): *Die letzte Stunde der Wahrheit. Warum rechts und links keine Alternativen mehr sind und Gesellschaft ganz anders beschrieben werden muss*, Hamburg: Murmann.
- NAUTA, D. (1963): Die Verbreitung des Katechismus, Übersetzung in andere Sprachen, in: Coenen, L. (Hrsg.) (1963), *Handbuch zum Heidelberger Katechismus*, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, 39-62.
- PIRNER, M. L. (2015): Repräsentation und Übersetzung als zentrale Aufgaben einer Öffentlichen Theologie und Religionspädagogik, in: *Evangelische Theologie* 75 (2015), 446-458.
- PRANIESS, M. (2008): *Das Godly-Play-Konzept. Die Rezeption der Montessori-Pädagogik durch Jerome W. Berryman*, Göttingen: V&R Unipress.
- REENTS, C./MELCHIOR, C. (2011): *Die Geschichte der Kinder- und Schulbibel. Evangelisch - katholisch - jüdisch*, Göttingen: V&R Unipress.
- REENTS, C. (1984): *Die Bibel als Schul- und Hausbuch für Kinder. Werkanalyse und Wirkungsgeschichte einer frühen Schul- und Kinderbibel im evangelischen Raum: Johann Hübner, Zweymal zwey und funffzig auserlesene biblische Historien [...]*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- REPP, A. C. (1982): *Luther's catechism comes to America. Theological effects on the issues of the Small catechism prepared in or for America prior to 1850*, Metuchen, N.J.: Scarecrow Pr.
- RICHERT, H. (1911): Allgemeiner Teil, in: Ders. (Hrsg.) (1911), *Handbuch für den evangelischen Religionsunterricht erwachsener Schüler*, Leipzig: Quelle & Meyer, 1-183.
- SCHIEDER, R. (2014): Die Beschneidungsdebatte als religionspädagogische Herausforderung, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 13 (2014), Heft 1, 21-32.
- SCHIEDER, R. (2007): USA: Säkularer Staat mit Zivilreligion, in: v. Braun, C./Gräb, W./Zachhuber, J. (Hrsg.) (2007), *Säkularisierung. Bilanz und Perspektiven einer umstrittenen These*, Berlin: LIT, 97-109.
- SCHIEDER, R. (2005): Der Streit um das Kopftuch in diskursanalytischer Perspektive, in: *Zeitschrift für evangelische Ethik* 49 (2005), 9-21.
- SCHLAG, T. (2018): *Medien der Mission und Bildung. Die Entwicklung eines transnationalen Bildungsprogramms am Beispiel der Basler Mission im 19. Jahrhundert*, in: Käbis, D./Wischmeyer, J. (Hrsg.) (2018), *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung*, erscheint Göttingen 2018.

- SCHRÖDER, B. (2014): Konfessionslosigkeit und religiöse Bildung in anderen Religionen und Ländern, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 66 (2014), 223-232.
- SCHRÖDER, B. (2013): Der Heidelberger Katechismus - religionspädagogisch gelesen, in: Lange van Ravenswaay, J. M. J. (Hrsg.) (2013), Geschichte und Wirkung des Heidelberger Katechismus, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, 213-236.
- SCHRÖDER, B. (2012): Religionspädagogik, Tübingen: Mohr Siebeck.
- SCHULTE, A. (2015): Translating religion between parents and children, in: DeJonge, M. P./Tietz, C. (Eds.) (2015), Translating religion. What is lost and gained?, New York, N.Y.: Routledge Studies in Religion, 70-85.
- THELEMANN, O. (1896/1892): An aid to the Heidelberg catechism, translated by M. Peters. Reading: Good [= Handreichung zum Heidelberger Katechismus für Prediger, Lehrer und Gemeindeglieder].
- TIETZ, C. (2015): Habermas' Call for Translating Religion into Secular Language, in: DeJonge, M. P./Tietz, C. (Eds.) (2015), Translating religion. What is lost and gained?, New York, N.Y.: Routledge Studies in Religion, 104-122.
- WEISS, T. (2016): Fachspezifische und fachübergreifende Argumentationen am Beispiel von Schöpfung und Evolution. Theoretische Grundlagen - empirische Analysen - jugendtheologische Konsequenzen, Göttingen: V&R unipress.
- WERNER, E. (Hrsg.) (2012): Bibelübersetzung als Wissenschaft - aktuelle Fragestellungen und Perspektiven. Beiträge zum »Forum Bibelübersetzung« aus den Jahren 2005-2011, Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
- WETIEN, K. (2017): Religionspädagogische Resonanzen und die Mission. »Christianity Making« im missionarischen Bildungsraum am Ende des 19. Jahrhunderts, in: Käbisch, D./Wermke, M. (Hrsg.) (2017), Transnationale Grenzgänge und Kulturkontakte. Historische Fallbeispiele in religionspädagogischer Perspektive, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 23-38.
- WISCHMEYER, J. (2018): Rezeption und Wirkung - methodologische Überlegungen aus kirchen- und theologiegeschichtlicher Perspektive, in: Gemeinhardt, P. u. a. (Hrsg.) (2018), »Rezeption«, »Wirkung« und »Transfer« als Themen der historischen Religions- und Bildungsforschung, erscheint Leipzig 2018.
- WOBBERMIN, G. (1907): Aus dem Vorwort zur ersten Auflage, in: James, W. (1907/21914), Die religiöse Erfahrung in ihrer Mannigfaltigkeit. Materialien und Studien zu einer Psychologie und Pathologie des religiösen Lebens. Deutsche Bearbeitung von Georg Wobbermin, Leipzig: J.C. Hinrichs Vlg., III-XIII.