

Öffentliche Religionspädagogik

Religionspädagogik als Übersetzungsaufgabe?!

Manfred L. Pirner

Vorbemerkungen

Dass religiöse Bildung und damit auch Religionspädagogik eine Öffentlichkeitsdimension hat, ist spätestens seit den 1970er Jahren diskutiert und programmatisch formuliert worden. Der in Anlehnung an die Öffentliche Theologie geprägte und seit einigen Jahren verwendete Begriff »Öffentliche Religionspädagogik« zeigt die Wiederentdeckung und Neuakzentuierung dieser Öffentlichkeitsdimension und damit auch der politischen Dimension von religiöser Bildung an. Ebenso wie Öffentliche Theologie beansprucht also auch Öffentliche Religionspädagogik nicht, etwas völlig Neues zu thematisieren, sondern versteht sich vielmehr als wissenschaftliche Reflexion der von jeher bestehenden Öffentlichkeitsdimension von religiöser Bildung im Kontext einer freiheitlich-demokratischen, pluralistischen Gesellschaft.

Die Pointe von Öffentlicher Theologie sehe ich in ihrer gesellschaftsdiakonischen Ausrichtung, die ebenso für die Öffentliche Religionspädagogik gilt und insbesondere am Religionsunterricht illustriert werden kann: Die hier angestrebte christlich-religiöse Bildung soll allen Kindern und Jugendlichen, unabhängig von ihrer religiösen oder nichtreligiösen Orientierung, zugutekommen und damit auch einen Beitrag zum Gemeinwohl in der Gesellschaft insgesamt leisten. Der Religionsunterricht wird dementsprechend seit den 1970er Jahren von beiden großen Kirchen primär diakonisch begründet, als Dienst an den Heranwachsenden und an der Gesellschaft.

In diesem Kontext verorte ich die Frage, inwiefern der Übersetzungsbegriff als analytische und konzeptionelle Kategorie für Theologie und Religionspädagogik hilfreich sein kann. Meine These ist, dass wir durch die Verwendung des Übersetzungsbegriffs *als analytische Kategorie* manche Aspekte der theologischen wie religionspädagogischen Herausforderungen deutlicher in den Blick bekommen und dass durch die Verwendung des Übersetzungsbegriffs *als konzeptionelle Kategorie* manche Aufgaben und Handlungsoptionen von Theologie und Religionspädagogik besser wahrgenommen werden können. Dazu muss der

Übersetzungsbegriff allerdings zunächst inhaltlich geschärft bzw. genauer charakterisiert werden; ein bloßer metaphorischer Gebrauch trägt nicht viel aus und kann schnell inflationär werden. Nach wie vor ist aber die breitere Rezeption translations- und kulturwissenschaftlicher Perspektiven zum Begriff Übersetzung ein Desiderat in der theologischen und religionspädagogischen Diskussion. Eine Ausnahme bildet der aktuelle Beitrag von David Käbisch,¹ der einen hilfreichen Überblick über Grundkategorien der Translation Studies und ihre Bedeutung für die Religionspädagogik gibt.

Ich will im Folgenden etwas anders ansetzen. Ich werde mich v. a. auf soziologisch-kulturwissenschaftliche Arbeiten konzentrieren und mich dabei an zwei Leitfragen orientieren: »Warum hat der Übersetzungsbegriff eigentlich in den vergangenen Jahren einen solchen gesteigerten Stellenwert erlangt?« Und: »In welcher Bedeutung hat er diesen Stellenwert erlangt?« Danach werde ich versuchen, Anknüpfungspunkte für die Religionspädagogik zu erkunden, also sozusagen eine Übersetzung in die religionspädagogische Rationalität erproben. Das Ganze tue ich in drei Schritten und damit drei inhaltlichen Abschnitten: 1. Übersetzung als differenzsensible Kategorie; 2. Übersetzung als Medium sozialer Integration; 3. Übersetzung als Medium interdisziplinärer Vernetzungen.

1. Übersetzung als differenzsensible Kategorie

In der Soziologie haben sich besonders der an der Universität Bayreuth lehrende Gabriele Cappai, der an der Universität Münster tätige Joachim Renn sowie Armin Nassehi von der LMU München programmatisch mit dem Übersetzungsbegriff beschäftigt. In ihrer Sicht eignet sich der Übersetzungsbegriff besonders gut, die notwendige Verständigung zwischen ausdifferenzierten gesellschaftlichen Teilbereichen zu beschreiben, ohne dabei die Differenzen zu übergehen oder zu nivellieren. Immer wieder geht es in pluralistischen Gesellschaften um die Frage, wie die Andersartigkeit und Eigenständigkeit des Anderen respektiert werden kann und zugleich Kommunikation und Austausch möglich sind. Gabriele Cappai² hat, m. E. überzeugend, anhand von Max Weber, Karl Mannheim und Niklas Luhmann gezeigt, dass sich das Konzept der Übersetzung auf allen

¹ DAVID KÄBISCH, Religionspädagogik und Translation Studies. Die Bedeutung des Übersetzens für die Theorie und Praxis religiöser Bildung, in: ANDREA SCHULTE (Hrsg.), Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, StRB 15, Leipzig 2018, 71–87.

² GABRIELE CAPPAL, Übersetzung in der Situation gesellschaftlicher Fragmentierung, in: JOACHIM RENN/JÜRGEN STRAUB/SHINGO SHIMADA (Hrsg.), Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration, Frankfurt/Main/New York 2002, 215–236.

drei Ebenen gesellschaftlicher Fragmentierung bewährt: der normativen, also auf Normen und Werte bezogenen (bei Weber), der epistemischen, also auf verschiedene Wissensbestände und wissenschaftliche Perspektiven bezogen (bei Mannheim) und der systemischen, auf gesellschaftliche Subsysteme bezogenen (bei Luhmann). Übersetzung lässt sich somit in seiner Sicht als »grundlegende soziale Operation«³ bestimmen, die Kommunikationsmöglichkeiten mit gleichzeitigem Differenzbewusstsein verbindet.⁴

In diesem Sinn hat Joachim Renn eine umfassende Gesellschaftstheorie auf dem Übersetzungsparadigma aufgebaut, beginnend mit seiner unter dem Titel »Übersetzungsverhältnisse« 2006 veröffentlichten Habilitationsschrift – seitdem in mehreren Bänden mit dem Untertitel »soziologische Übersetzungen« fortgeführt. Dabei vertritt er ein v. a. sprachpragmatisches Übersetzungsverständnis. Er plädiert für eine Loslösung von der repräsentationalistischen Vorstellung, es gebe eine semantische Äquivalenz zwischen Ausgangs- und Zielsprache. Sprachliche Bedeutung, so die pragmatische Sichtweise, ist nicht allein auf der semantischen Ebene zu suchen, sondern hängt vielmehr von den kulturellen Gewissheiten und Praxen einer Sprachgemeinschaft ab. Insofern müssten Übersetzer, am besten durch eigene Partizipation, »die Kulturen« kennen, in denen Texte jeweils verfasst werden.⁵ Auch Kriterien für das *Gelingen* einer Übersetzung wären dann nicht nur auf der semantischen Ebene, sondern vor allem auf der pragmatischen Ebene zu suchen, also z. B. durch die Frage, ob der übersetzte Text in einer entsprechenden Handlungssituation äquivalente Funktionen erfüllt wie der ursprüngliche Text.

Die Bedeutsamkeit eines solchen Übersetzungsverständnisses macht die Literatur- und Kulturwissenschaftlerin Doris Bachmann-Medick deutlich, wenn sie schreibt: »Mit einem derart praxisorientierten Übersetzungsverständnis scheint die kultur- und sozialwissenschaftliche Forschung gegenwärtig auf die unübersehbaren Differenzen, Verwerfungen und Asymmetrien in einer globalisierten Welt zu reagieren, die ihrerseits auf Übersetzungsprozesse angewiesen sind: auf Übersetzungen zwischen sozialen und ethnischen Gruppen, zwischen Religionen, zwischen kulturellen Systemen, zwischen Wissenschaftstraditionen und Wissenskulturen.«⁶

³ A. a. O., 223.

⁴ Vgl. GABRIELE CAPPAL/ARNOLD ZINGERLE, Sozialwissenschaftliches Übersetzen als interkulturelle Hermeneutik, Berlin 2003.

⁵ JOACHIM RENN, Einleitung, Übersetzen, Verstehen, Erklären. Soziales und sozialwissenschaftliches Übersetzen zwischen Erkennen und Anerkennen, in: DERS./JÜRGEN STRAUB/SHINGO SHIMADA (Hrsg.), Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration, Frankfurt/Main/New York 2002, 13–35. 17.

⁶ DORIS BACHMANN-MEDICK, Menschenrechte als Übersetzungsproblem, in: GuG 38 (2012), 331–359. 331. Vgl. auch DIES. (Hrsg.), Übersetzung als Repräsentation fremder

Damit zeigen sich bereits mehrere Anschlussmöglichkeiten an theologische und religionspädagogische Diskurse. Zunächst steht das Übersetzungsparadigma für ein Verständnis von Pluralismus, das Karl Ernst Nipkow »harten Pluralismus«⁷ genannt hat und das auch die EKD-Denkschrift »Religiöse Orientierung gewinnen« von 2014 vertritt.⁸ Danach werden Unterschiede nicht ausgeblendet, übertüncht oder bagatellisiert, sondern vielmehr in ihrer Deutlichkeit und Schärfe wahrgenommen. Zugleich wird im Angesicht der wahrgenommenen Differenzen nach Möglichkeiten der Verständigung im Horizont wechselseitiger Toleranz gefragt. Der im theologischen wie religionspädagogischen Bereich viel propagierten und diskutierten »Differenzkompetenz«⁹ ließe sich sachgerecht und weiterführend eine entsprechende *Übersetzungskompetenz* an die Seite stellen.

Nach Martina Kumlehn bedeutet Differenzkompetenz im Rahmen religiöser Bildung »eine wechselseitig dynamisierte Durchdringung von Eigenem und Fremdem, die damit rechnet, dass im Zwischenraum etwas Neues entstehen kann [...] und zugleich auch eine Wahrnehmung möglichen Konfliktpotenzials im Aufeinandertreffen verschiedener Lebensformen im Spannungsfeld von religiöser und areligiöser Selbst- und Fremddeutung«.¹⁰

In einer dazu anschlussfähigen Bestimmung von Übersetzung betont Bachmann-Medick, dass diese nicht lediglich in klassischer Weise als Brücke zwischen Kulturen gesehen werden sollte, sondern »für eine Praxis des Aushandelns von Differenzen« stehe, »wie sie gerade in kulturellen Zwischenräumen aufbrechen«.¹¹ Gefordert sei eine konfliktbewusstere Wahrnehmung und Praxis von Übersetzungsprozessen.

In der Religionspädagogik denken wir bei Pluralität und Differenzkompetenz meist in erster Linie an *religiöse* Diversität als Teil kultureller Vielfalt. Es lohnt sich aber, auch die anderen beiden erwähnten Bereiche in den Blick zu nehmen,

Kulturen, Berlin 1997; DIES. (Hrsg.), *Translational Turns. Special Issue der »Translational Studies«* (2009).

⁷ KARL ERNST NIPKOW, Ziele Interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in: JOHANNES A. VAN DER VEN/HANS-GEORG ZIEBERTZ (Hrsg.), *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*, Weinheim 1994, 197–232. 205.

⁸ KIRCHENAMT DER EKD (Hrsg.), *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh 2014.

⁹ Vgl. THOMAS KLIE/DIETRICH KORSCH/ULRIKE WAGNER-RAU, *Differenz-Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit*, Leipzig 2012; DAVID KÄBISCH, *Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung*, Kap. II/1, Tübingen 2014; MARTINA KUMLEHN, Art. Bildung, religiöse, 2015, *Religionspädagogisches Online-Lexikon WiReLex*, URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100082/> (Stand: 16.07.2018).

¹⁰ KUMLEHN, Art. Bildung (s. Anm. 9).

¹¹ BACHMANN-MEDICK, *Menschenrechte* (s. Anm. 6), 331–359. 334.

den epistemischen und systemischen. Alle drei spielen bei der Frage nach dem gesellschaftlichen Zusammenhalt und damit auch dem gesamtgesellschaftlichen Gemeinwohl eine wichtige Rolle.

2. Übersetzung als Medium sozialer Integration

Es ist sinnvoll, sich in Erinnerung zu rufen, dass der sozialphilosophische und theologische Diskurs um die Übersetzung von religiöser Sprache in »allgemein zugängliche« Sprache ihren Ausgangspunkt in der Frage nach dem gesellschaftlichen Zusammenhalt hat. John Rawls ging es, ebenso wie Jürgen Habermas, um die Frage, wie ein solcher Zusammenhalt in einer pluralistischen Gesellschaft möglich ist angesichts bleibender Differenzen zwischen den weltanschaulichen Überzeugungen der Bürgerinnen und Bürger. Beide postulieren, dass es so etwas wie eine gemeinsame Rationalität und Sprache geben müsse, die eine Verständigung wenigstens bezüglich der grundlegenden politischen Werte eines Gemeinwesens ermöglicht.¹² Mit ihrem Konzept der Bilingualität ist die Öffentliche Theologie mit dieser Sichtweise weitgehend kompatibel. Öffentliche Theologie will aus der eigenen religiösen Tradition heraus verständlich für alle Beiträge zum Gemeinwohl leisten und damit auch zum gesellschaftlichen Zusammenhalt beitragen. Deshalb muss ein Theologe oder eine Theologin neben der Sprache ihrer eigenen religiösen Tradition auch die Sprache der säkularen bzw. religiös-weltanschaulich plural verfassten Öffentlichkeit sprechen.¹³

Die radikalsten Gegenpositionen zu diesem Konzept einer allgemeinen Vernunft und Verständigungssprache dürften in systemtheoretischen Ansätzen zu finden sein. Sie betonen, wie klassisch Niklas Luhmann, besonders stark die Autonomie, Selbstständigkeit und Abgeschlossenheit – den autopoietischen Charakter – von Systemen. Interessanterweise hat Joachim Renn in seiner Weiterentwicklung der systemtheoretischen Perspektive den Übersetzungsbegriff genau dafür in Anspruch genommen, die Beziehungen und das wechselseitige Einwirken von Systemen aufeinander zu charakterisieren. Dabei hält er an

¹² Vgl. JOHN RAWLS, *Politischer Liberalismus*, Frankfurt/Main 2003; JÜRGEN HABERMAS, *Zwischen Naturalismus und Religion*, Frankfurt/Main 2009; DERS., *Nachmetaphysisches Denken. Aufsätze und Repliken*, Teil 2, Berlin 2012; genauer: MANFRED L. PIRNER, *Religion und öffentliche Vernunft. Impulse aus der Diskussion um die Grundlagen liberaler Gesellschaften für eine Öffentliche Religionspädagogik*, in: ZPT 67 (2015), 310–318; DERS., *Human Rights, Religion, and Education. A Theoretical Framework*, in: DERS./JOHANNES LÄHNEMANN/HEINER BIELEFELDT (Eds.), *Human Rights and Religion in Educational Contexts*, Cham 2016, 11–27.

¹³ Zu Differenzierungen innerhalb der Öffentlichen Theologie vgl. den Beitrag von Florian Höhne in diesem Band.

der Eigenlogik der semantischen Sphären, Codes oder Sprachen fest, sieht aber das Übersetzungskonzept besser geeignet als die von Luhmann entwickelte Rede von »reziproken, strukturellen Koppelungen«, um Kommunikation zwischen Systemen bei gleichzeitiger Verteidigung der radikalen Differenz zwischen den Systemcodes zu beschreiben.¹⁴

Als Beispiele für die Eigenständigkeit der gesellschaftlichen Bereiche nennt Renn die Bereiche Wirtschaft, Recht, Politik und Wissenschaft: »Eine finanzielle Investition kann als solche nicht wahr oder unwahr sein; die juristische Entscheidung wird (de jure) nicht politisch getroffen; ein Wahlsieg lässt sich nicht an der Zahlungskraftigkeit der Bewerber bemessen [...] und über die Geltung eines Arguments in der Prüfung einer empirischen Aussage kann kein Gericht entscheiden.«¹⁵ Andererseits könne z.B. eine juristische oder politische Entscheidung Auswirkungen auf die Wirtschaft haben, und wissenschaftliche Erkenntnisse könnten in politische oder juristische Entscheidungen einfließen. In beiden Fällen haben wir es, laut Renn, mit Übersetzungsprozessen zu tun.

Ähnlich wie Renn vertritt der Münchner Soziologe Armin Nassehi eine systemtheoretische Sicht auf die Gesellschaft, betont dabei aber noch stärker, dass Gesellschaft grundsätzlich nur als komplexe Vernetzung von diversen systemischen Einheiten gedacht werden kann. Die Idee einer Einheitsvernunft lehnt er kategorisch ab. Vielmehr basiert nach seiner Sicht gesellschaftlicher Zusammenhalt auf den durchaus unterschiedlichen Übersetzungen zwischen den einzelnen gesellschaftlichen Bereichen: »Übersetzung meint mitnichten eine reine Übertragung von Informationen von der einen in eine andere Sprache, keine Eins-zu-eins-Übertragung ohne Rest. Übersetzungen erzeugen stets neue Realitäten, schon weil sie sich in anderen (kulturellen) Kontexten bewähren und an andere Traditionen anschließen müssen, Metaphern und Bilder nicht einfach übertragen werden können.«¹⁶

Die neuere Translationswissenschaft, so Nassehi, habe im Sinne eines *social turns* den sozialen Kontext jeder Übersetzung noch deutlicher betont. Daraus folgt, laut Nassehi, »eine endgültige Absage an Figuren des eindeutigen Transfers sowie der Übertragung im Sinne eines linearen Kommunikationsmodells oder einer irgendwie zu bestimmenden Adäquatheit der Übersetzung«.¹⁷

Dass Übersetzungen immer kontextuell unterschiedlich und damit auch konflikthaft sind, macht Nassehi am Beispiel der Bedeutung bzw. Deutung des Klimawandels und der ökologischen Gefährdungen der Gesellschaft klar: »Die Gesellschaft verarbeitet diese Gefährdungen eben nicht als eine einheitliche Ge-

¹⁴ Vgl. JOACHIM RENN, Übersetzungsverhältnisse. Perspektiven einer pragmatistischen Gesellschaftstheorie, Weilerswist 2006, 151.

¹⁵ A. a. O., 150.

¹⁶ ARMIN NASSEHI, Die letzte Stunde der Wahrheit, Hamburg 2017, 197.

¹⁷ A. a. O., 198.

sellschaft, sondern gleichzeitig politisch, ökonomisch, rechtlich, wissenschaftlich, künstlerisch, religiös, pädagogisch, medial und nicht zuletzt in konkreten privaten Entscheidungsprogrammen.«¹⁸ Eine letztgültige Deutung, eine eindeutige Wahrheit im Umgang mit dem Klimawandel gebe es eben nicht – von daher der Titel von Nassehis Buch »Die letzte Stunde der Wahrheit«. Vielmehr gebe es eben unterschiedliche Übersetzungen, die durchaus in Konflikt miteinander treten können. Zur Bearbeitung solcher Übersetzungskonflikte bedürfe es »angemessener Übersetzungskompetenzen«.¹⁹ Nassehi führt gegenwärtig ein DFG-Forschungsprojekt durch, das unter dem Leitbegriff der »Übersetzungskonflikte« läuft. Mit ihm will er empirisch zeigen, »wie eine Gesellschaft, der keine zentral steuernde Instanz bzw. Funktion zur Verfügung steht, mit ihrer Differenzierung umgeht«.²⁰

Nun könnte man fragen: Sind nach Renns und Nassehis Sicht Übersetzungen in den Bereich der »öffentlichen Vernunft« (Rawls) oder in eine »allgemein zugängliche Sprache« (Habermas) ausgeschlossen? Zunächst einmal wird man feststellen müssen, dass Soziologen und Kulturwissenschaftler (und teilweise auch Theologen) hin und wieder doch zu etwas steilen Zuspitzungen neigen. Nassehis Absage an eine »irgendwie zu bestimmenden Adäquatheit der Übersetzung«²¹ erscheint etwas überzogen, denn natürlich macht der Begriff der Übersetzung nur Sinn, wenn auch Kriterien benannt werden können, die eine Übersetzung als mehr oder weniger gelungen oder angemessen beurteilen lassen. In ihren praktischen Konsequenzen sind weder Renn noch Nassehi so pointiert differenztheoretisch wie sie von ihren Grundlegungen her zunächst erscheinen.

Renn kritisiert zwar den Gedanken einer Einheitsvernunft, nimmt Habermas aber eher in Schutz; der habe die Konzepte einer kommunikativen Vernunft und einer allgemein zugänglichen Sprache immer als regulative Ideen gemeint, und als solche seien sie nach wie vor sinnvoll.²² Und Nassehi verweist am Ende seines Buches darauf, dass die moderne Gesellschaft bereits Konzepte und Institutionen entwickelt hat, welche die Komplexität und Perspektivendifferenzen konstruktiv bearbeiten. Um nur ein Beispiel zu nennen: Nassehi verweist auf den Deutschen Ethikrat, in dem Experten aus unterschiedlichen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Bereichen zusammensitzen und ihre sehr unterschiedlichen Perspektiven in kontroverser Diskussion einbringen, die dann in Orientierungen und Empfehlungen für die Politik münden. Ohne dies explizit zu machen, geht Nassehi dabei davon aus, dass eine Kommunikation zwischen

¹⁸ A. a. O., 200.

¹⁹ A. a. O., 199.

²⁰ <http://www.uebersetzungskonflikte.sozioologie.uni-muenchen.de/zielsetzungen/index.html> (Stand: 16.07.2018).

²¹ NASSEHI, Wahrheit (s. Anm. 16), 198.

²² Vgl. RENN, Übersetzungsverhältnisse (s. Anm. 14), 244 (v. a. Fußnote 6).

diesen sehr unterschiedlichen Perspektiven möglich ist oder zumindest immer wieder gelingen kann. Ihm kommt es darauf an, dass eine solche, wie er es nennt, »performative Einübung in Perspektivendifferenz« stattfindet und gefördert wird, und dass die unausweichliche Komplexität und auch Konflikthaftigkeit einer modernen Gesellschaft nicht überspielt wird. Insofern wehrt er sich gegen eine »komplexitätsvergessene Vernunft«, aber bestreitet nicht, dass eine vernunftbasierte Verständigung möglich ist – ebenso wie er natürlich davon ausgeht, dass die von ihm vorgetragenen Argumentationen von vielen als *vernünftig* und überzeugend empfunden werden.²³

Was bedeutet das für eine öffentliche Schule, die vielleicht *den* zentralen Lernort für gesellschaftlichen Zusammenhalt und Pluralität darstellt? Und was bedeutet es für den Religionsunterricht an diesem öffentlichen Lernort? Der Religionsunterricht befasst sich inhaltlich wie kaum ein anderes Fach mit den Schnittstellen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, zwischen verschiedenen epistemischen Bereichen (v. a. zwischen den Bereichen Glauben und Wissen, aber auch zwischen Ethik und Glauben sowie Ethik und Wissen) und schließlich zwischen diversen weltanschaulich-religiösen und wissenschaftlichen. Der Religionsunterricht könnte in der öffentlichen Schule also ein zentraler Ort für die von Nassehi geforderte »Einübung in Perspektivendifferenz« und der Entwicklung einer entsprechenden Übersetzungskompetenz sein. In ähnlicher Weise spricht die EKD-Denkschrift von 2014 von Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel von Religionsunterricht und Schule. Dabei wäre zu prüfen, wie der Religionsunterricht nicht nur inhaltlich, sondern auch performativ noch stärker ein solcher Lernort sein kann, d. h. inwiefern die verschiedenen Perspektiven auch im Religionsunterricht selbst authentisch zur Sprache gebracht werden können, sodass eben noch stärker eine dem Ethikrat vergleichbare »performative Einübung in Perspektivendifferenz« und eine entsprechende performative Einübung von Übersetzung durch die Schülerinnen und Schüler ermöglicht wird. Das betrifft die Frage, wie der weltanschaulich-religiösen Heterogenität der Schüler im Religionsunterricht am besten Rechnung getragen werden kann, also z. B. ob dazu ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht oder ein Religionsunterricht in der Klassengemeinschaft eine Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht darstellen kann. Das betrifft aber auch die Frage, wie diverse gesellschaftliche, wissenschaftliche bzw. fachliche Perspektiven stärker in den Austausch gebracht werden können. Mit mehr Bedauern als Stolz können Andrea Schulte und ich sagen, dass seit unserem 2010 erschienenen Buch »Religionsunterricht im Dialog«²⁴ nur wenige religionspädagogische Arbeiten zum fächerübergreifenden Lernen erschienen sind. Im Ge-

²³ NASSEHI, Wahrheit (s. Anm. 16), 208.

²⁴ MANFRED L. PIRNER/ANDREA SCHULTE, Religionsdidaktik im Dialog. Religionsunterricht in Kooperation, Jena 2010.

folge von Jürgen Baumert und Bernhard Dressler haben wir gelernt, zwischen verschiedenen Wissensbeständen bzw. Modi der Weltbegegnung zu unterscheiden und sie in ihrer Eigenständigkeit zu würdigen. Zu wenig ist vielleicht bislang diskutiert worden, wie denn Bezüge zwischen diesen vier Modi der Weltbegegnung theoretisch zu modellieren und praktisch herzustellen sind. Dem bahnbrechenden Buch von Bernhard Dressler mit dem Titel »Unterscheidungen«²⁵ wäre ein weiteres an die Seite zu wünschen, das den Titel »Übersetzungen« tragen könnte.²⁶

Dabei wird auch für den Religionsunterricht und andere Kontexte religiöser Bildung die soziologische und sozialphilosophische Einsicht ernst zu nehmen sein, dass es beides braucht: Die Übersetzung religiöser Sprache und Traditionen in *allgemeinverständliche Sprache* einerseits und in spezifische Kontexte sowie *für spezifische Adressatinnen und Adressaten* andererseits. Für beides ist genuin die Didaktik, im Fall des Religionsunterrichts die Religionsdidaktik, zuständig. Allerdings sehe ich in beiden Bereichen durchaus noch Nachholbedarf, der gerade unter dieser doppelten Übersetzungsperspektive besonders deutlich wird:

Zum einen gehört zur normativen Basis dessen, was Habermas allgemeinverständliche Sprache und Rawls öffentliche Vernunft nennt, der gesellschaftliche Konsens über demokratische Grundwerte sowie Grund- bzw. Menschenrechte, die Pluralität und Perspektivenvielfalt allererst und immer wieder neu zu ermöglichen. Eine bislang unterschätzte Aufgabe des Religionsunterrichts ist es zu zeigen, wie das Christentum und andere Religionen und Weltanschauungen durch Übersetzungen und Konkretionen aus der eigenen Tradition zur Förderung eines *gemeinsamen* Wertefundaments und einer *gemeinsamen* Sprachfähigkeit beitragen, die einen friedlichen Streit um die Wahrheit sowie eine friedliche Lösung von Konflikten ermöglichen und befördern.

Zum anderen ist auch eine adressatenorientierte Übersetzung bzw. didaktische Erschließung von religionsunterrichtlichen Inhalten noch ausbaufähig. So scheinen, zumindest in Bayern, nichtreligiöse Schüler im evangelischen wie katholischen Religionsunterricht bislang zu wenig berücksichtigt zu werden. Und auch eine Didaktik der Übersetzung von christlich-religiösen Inhalten in den Horizont und die Denkweise von muslimischen Schülerinnen und Schülern steht noch in ersten Anfängen. In beiden Fällen kann der Übersetzungsbegriff m. E. helfen, die Fremdheit deutlicher wahrzunehmen, die das christliche Sprachspiel für die nichtreligiösen oder muslimischen Kinder und Jugendlichen häufig hat. Allerdings geht es in allen diesen Fällen nicht lediglich darum, dass die Lehrkraft Übersetzungen anbietet, also sozusagen als die große Translatorin auftritt. Die

²⁵ BERNHARD DRESSLER, *Unterscheidungen. Religion und Bildung*, Leipzig 2006.

²⁶ Immerhin gibt es bereits ein theologisches Buch mit diesem Titel, das von dem katholischen Ethiker Walter Lesch stammt: WALTER LESCH, *Übersetzungen. Grenzgänge zwischen philosophischer und theologischer Ethik*, Freiburg/Brsg. 2013.

Herausforderung ist vielmehr, bei den Schülern selbst eine Übersetzungskompetenz aufzubauen bzw. zu fördern; das gelingt nur, wenn sie auch in die jeweiligen Sprachspiele und Sprachen eingeführt werden und sich auf sie einlassen. Habermas hat bekanntlich gefordert, Übersetzungen von einer religiösen in eine allgemeinverständliche Sprache müssten kooperativ erfolgen, d. h. auch nichtreligiöse Bürger sollten sich daran beteiligen und sich ihrerseits »einen Sinn für die Artikulationskraft religiöser Sprachen«²⁷ bewahren. Die exemplarische Erfahrung dieser Artikulationskraft kann dann dazu motivieren, sich zumindest ansatzweise und probeweise weiter auf das Erlernen religiöser Sprache einzulassen.

3. Übersetzung als Medium interdisziplinärer Vernetzungen

Ich möchte zum Schluss noch ein Beispiel für Übersetzungsprozesse im epistemischen bzw. epistemologischen Bereich zur Diskussion stellen, das wissenschaftstheoretische und zugleich ganz praktische, und deshalb auch empirisch erhebbare Dimensionen hat. Wissenschaftstheoretisch steht die Religionspädagogik als Verbundwissenschaft ständig vor der Herausforderung, zwischen unterschiedlichen Disziplinen übersetzen zu müssen. Primär betrifft das die beiden Hauptbezugsdisziplinen Theologie und Erziehungswissenschaft. Selbst wenn die Theologie, wie von Rainer Lachmann formuliert, als normatives Standbein der Religionspädagogik betrachtet wird,²⁸ heißt das nicht, dass theologische Perspektiven direkt und deduktiv in den pädagogischen Handlungsbereich übernommen werden können. Dass solche direkten Übertragungen oder Anwendungen von christlichen Prinzipien in öffentliche Handlungsbereiche nicht möglich sind, ist in der theologischen Sozialethik seit Martin Luthers Zwei-Regimenter-Lehre Allgemeingut, in der Religionspädagogik m.E. bislang zu wenig systematisch durchdacht. Hier bedingen jedenfalls die Autonomie der Erziehungswissenschaft und die Eigenlogik des pädagogischen Feldes, dass spezifische Übersetzungen notwendig sind, um theologische Perspektiven hier zur Geltung zu bringen. Dabei zeigt sich häufig, dass solche Übersetzungen dynamische, wechselseitige Prozesse sind, die häufig weder deduktiv noch induktiv, sondern eher abduktiv – also kreativ-entdeckend – funktionieren. So kommt es z. B. häufig vor, dass ein säkulares pädagogisches Konzept wie etwa das der Positive Peer Culture als hochgradig kompatibel mit christlichen Werten

²⁷ HABERMAS, Naturalismus (s. Anm. 12), 137 f.

²⁸ Vgl. RAINER LACHMANN, Verständnis und Aufgaben religionsunterrichtlicher Fachdidaktik, in: GOTTFRIED ADAM/RAINER LACHMANN (Hrsg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen ⁵1997, 17–36. 24.

erscheint und deshalb als angemessene Übersetzung solcher christlichen Perspektiven begriffen wird. Im Konzept der Positive Peer Culture übernehmen Jugendliche selbst Verantwortung für ihre Erziehung, geben sich selbst Regeln und entscheiden über Sanktionen bei deren Übertretung.²⁹ Ähnlich verhält es sich mit dem Konzept der inklusiven Bildung, das aus dem menschenrechtlichen Diskurs stammt und – wie die Menschenrechte generell – als zutiefst dem christlichen Ethos entsprechend verstanden werden kann und deshalb emphatisch von der Religionspädagogik aufgegriffen wurde. Manchmal gelingt es aber auch, religiöse oder weltanschauliche Perspektiven derart überzeugend in pädagogische Konzepte zu übersetzen, dass sie eine weitere Verbreitung in die plurale Gesellschaft hinein finden. Das ist z. B. bei der Montessori-Pädagogik oder bei der Waldorf-Pädagogik der Fall gewesen.

Aber auch in der konkreten pädagogischen Praxis finden Übersetzungen zwischen einer theologischen Rationalität und einer pädagogischen Rationalität immer wieder statt, insbesondere in Schulen in christlicher Trägerschaft und bei Religionslehrenden. Hier zeigt sich auch die Konflikthaftigkeit solcher Übersetzungen. Gerade Religionslehrkräfte empfinden häufig eine Spannung zwischen christlichen Grundaussagen wie der von der bedingungslosen Liebe und Barmherzigkeit Gottes, wie sie etwa im Rechtfertigungsglauben zum Ausdruck kommt, einerseits, und der pädagogisch-schulischen Rationalität, die Leistungsbewertung und Disziplinierung der Schüler verlangt, andererseits. Als Junglehrer habe ich selbst einmal erlebt, dass meine Schüler diese Spannung durchaus erkannt haben und sich zunutze machen wollten. Als ich ihnen nach mehreren Ermahnungen wegen Disziplinlosigkeiten eine Strafarbeit gab, kamen sie nach dem Unterricht zu mir und meinten entrüstet: »Herr Pirner, das können Sie doch nicht machen. Das widerspricht doch der Gnade und Barmherzigkeit Gottes, von der Sie uns im Religionsunterricht ständig erzählen!«

Diese Konflikthaftigkeit zwischen religiösen und pädagogischen Normen und Perspektiven wird auch erkennbar in qualitativen Interviews mit Religionslehrkräften. Aus einer eigenen Studie, die gerade noch läuft, stammt der folgende Interviewausschnitt mit einer Grundschullehrerin:

»Das ist manchmal schwierig [christliche Werte und schulische Erfordernisse zusammenzubringen]. In Religion gibt's bei mir das nicht so direkt. Da gibt's auch keine so schlechten Noten. Jeder, der nicht blödet und was weiß ich was macht, hat dann auch seinen Zweier. [...] Weil wenn's nach mir gehen würde: ich kann keinen Glauben abfragen. Ich kann zwar das Einzelwissen da mal abfragen, was sie mitgenommen haben, aber ich möchte net das Schöne, was ich da vermittele, mit ner Note kaputt machen. Drum versuch ich da auch ganz vorsichtig keine Noten zu geben, weil es gibt

²⁹ Vgl. CHRISTOPH STEINEBACH/ANDREAS SCHRENK/URSULA STEINEBACH/LARRY K. BRENDTRO, Positive Peer Culture. Ein Manual für starke Gruppengespräche, Weinheim 2018.

einfach schwache Schüler schriftlich. [...] die Kinder wissen bei mir, dass sie nicht über die Note bewertet werden, so dass ich sag, du bist jetzt ein schlechtes Kind oder ein gutes Kind. Wir reden da auch drüber, ganz oft. [...] Und dann sag ich halt auch, wenn die Jana dann die Eins geschrieben hat, aber sagt sie hat nicht viel gemacht, brauchst jetzt auch nicht groß rumhupfen damit, sei froh, dass Gott dir so einen klugen Kopf gegeben hat.«

Hier wird deutlich, dass die Orientierung am christlichen Glauben Auswirkungen auf den Umgang der Lehrerin mit der Leistungsbewertung hat. Sie versucht also offensichtlich, theologische Rationalität in schulische Rationalität zu übersetzen, in dem sie den Schülern Wertschätzung unabhängig von Noten signalisiert und insgesamt die Bedeutung von Noten relativiert. Ob die Beschränkung der Notenskala auf Eins und Zwei nicht eine zu direkte Übertragung christlicher Prinzipien auf die Leistungsbewertung ist, wäre kritisch zu diskutieren.

In meiner Analyse von ähnlichen Interview-Transkripten aus einer Studie, die Hans-Günter Heimbrock in Hessen durchgeführt hat, habe ich verschiedene Umgangsmuster mit dieser Spannung zwischen theologischer und pädagogischer Rationalität finden können.³⁰ Die Fähigkeit der Religionslehrkräfte, zu angemessenen Lösungen zu kommen, bezeichne ich als bildungstheologische Reflexionskompetenz. Man kann sie als eine Variante der Fähigkeit zum komplementären Denken deuten, mittels derer Lehrkräfte in der Lage sind, die konflikthaften theologischen und pädagogischen Perspektiven zusammenzudenken. Man kann sie aber auch als bildungstheologische Übersetzungskompetenz verstehen, nämlich als die Fähigkeit, theologische Perspektiven in angemessener Weise in pädagogisch-schulische Kontexte zu übersetzen. In aller Vorläufigkeit habe ich versucht, mehrere Kompetenzniveaus dieser Reflexions- und Übersetzungskompetenz zu unterscheiden, die ich zum Abschluss vorstellen und zur Diskussion stellen möchte.

Niveaus bildungstheologischer Übersetzungskompetenz³¹ (sämtliche Namen sind Pseudonyme).

Niveau 0: Bei der Lehrkraft ist kein Bewusstsein für mögliche Zusammenhänge zwischen theologischer und pädagogischer Rationalität und dementsprechend zwischen persönlicher Religiosität und beruflichem Denken und Handeln vorhanden. Beide Bereiche werden intuitiv als voneinander getrennt wahrgenom-

³⁰ HANS-GÜNTER HEIMBROCK (Hrsg.), *Taking Position. Empirical studies and theoretical reflections on Religious Education and worldview*, Münster 2017.

³¹ Leicht verändert nach MANFRED L. PIRNER/DANIELA WAMSER, *Religiosität und Lehrerprofessionalität. Zur Bedeutung von bildungstheologischen Überzeugungen und bildungstheologischer Reflexionskompetenz*, in: HEIMBROCK, *Position* (s. Anm. 30), 111–126. 122 f.

men und von daher kommt auch eine mögliche Übersetzung von theologischer in pädagogische Rationalität nicht in den Blick.

Niveau 1: Die Lehrkraft nimmt Bezüge oder Spannungen zwischen theologischer und pädagogischer Rationalität, zwischen Religiosität und Beruf wahr, begreift und bearbeitet diese aber nicht als kognitive Herausforderungen. In der hessischen Studie³² war es Herr Müller, der ansatzweise erkennen lässt, dass er Spannungen zwischen dem Ziel der Glaubensweckung und den pädagogisch-didaktischen Möglichkeiten wahrnimmt, aber nicht reflektiert damit umgeht. Eine Übersetzung findet nicht statt.

Niveau 2: Die Lehrkraft nimmt Bezüge und Spannungen zwischen theologischer und pädagogischer Rationalität wahr, beantwortet diese aber durch einseitige Lösungen, die entweder die religiös-theologische oder die beruflich-pädagogische Rationalität dominieren lassen. Hier können kurzschlüssige Übersetzungsversuche entstehen. Ein Beispiel dafür wäre die oben im Interviewausschnitt deutlich werdende Praxis, aus christlich-theologischen Gründen nur die Noten Eins oder Zwei im Religionsunterricht zu geben.

Niveau 3: Die Lehrkraft zeigt ernsthafte Lösungsansätze, beide Rationalitäten zu respektieren und zu verbinden; damit entstehen reflektiertere, angemessenere Übersetzungsversuche. Allerdings bleiben diese auf dieser Niveaustufe unvollständig und nicht durchgehend überzeugend. Das obige Beispiel lässt auch solche angemessenen Übersetzungsversuche erkennen, indem Leistungsbewertung relativierend in eine bedingungslose pädagogische Wertschätzung der Schüler eingebunden wird; allerdings erscheint die Beschränkung des Noteninventars die schulisch-pädagogische Rationalität nicht ernst zu nehmen, sodass man die befragte Grundschullehrerin wohl am besten auf Niveau 3 oder zwischen den Niveaus 2 und 3 einordnen kann.

Niveau 4: Die Lehrkraft findet zu Lösungsansätzen, die beide Rationalitäten gleichberechtigt miteinander verbinden. Ihr gelingen differenzierte und überzeugende Übersetzungen von der theologischen in die pädagogisch-schulische Rationalität. Entweder werden die wechselseitig sich unterstützenden Aspekte beider Perspektiven erkannt und auf einander bezogen, oder die Spannungen zwischen beiden Perspektiven werden produktiv und konstruktiv verarbeitet, sodass die entstandene Lösung sowohl theologisch als auch pädagogisch verantwortlich erscheint. In der hessischen Studie fand sich dafür ein Beispiel.

Niveau 5: Hier lassen sich Lösungsansätze verorten, die zur Vermittlung zwischen beiden Rationalitäten noch fundierter und reflektierter auf Theorie-Modelle aus beiden Bereichen zurückgreifen. Zu denken wäre etwa an Karl Ernst Nipkows wissenschaftstheoretisches »Konvergenzmodell« bzw. »interpretati-

³² Vgl. HANS-GÜNTER HEIMBROCK/FELIX KERNTKE, Evangelisches Profil im Widerspruch. Gelebte Konfessionalität von Religionslehrern in der EKHN. Eine empirische Untersuchung, in: HEIMBROCK, Taking (s. Anm. 30), 23-79.

ves Vermittlungsmodell«, nach dem in religionspädagogischen Handlungsfeldern die pädagogische Sachgemäßheit ebenso theologisch einzufordern ist wie umgekehrt die theologische Sachgemäßheit aus pädagogischen Gründen.³³ Aus theologischer Perspektive kann auf die theologisch zu bejahende Eigenständigkeit von Bildung und Erziehung als anthropologische Grundsachverhalte verwiesen werden, so wie umgekehrt aus pädagogischer Perspektive die Einsicht in die unausweichliche weltanschauliche Grundierung von Bildungs- und Erziehungstheorien eine Offenheit für theologische Perspektiven implizieren kann.

³³ KARL ERNST NIPKOW, Grundfragen der Religionspädagogik. Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte, Band 1, Gütersloh ⁴1990, Kap. 3/II.