

# THEO-WEB

## Zeitschrift für Religionspädagogik 22. Jahrgang 2023, Heft 2

### Thema: Ethik-/Philosophiedidaktik und Religionspädagogik im Dialog

Hild, Christian (2023). „Gott“ übersetzen?! - Hürden und Chancen für den  
Religionsunterricht. *Theo-Web*, 22 (2), 294-309

<https://doi.org/10.23770/tw0315>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

# „Gott“ übersetzen?! - Hürden und Chancen für den Religionsunterricht

von  
Christian Hild

## Abstract

*Das religionspädagogische Diskursfeld von Übersetzungen einer als religiös verstandenen Sprache hat eine Reihe theoretischer Ansätze auf einer Makroebene und zahlreiche unterschiedliche Einzelmethoden auf einer Mikroebene hervorgebracht. Ein Desiderat besteht in einer didaktisch ausbuchstabierte Mesoebene in Form eines unterrichtspraktischen Lehr-Lern-Arrangements, das die Schüler:innen sowohl für eine als religiös verstandene Sprache in sach- und subjektorientierter Hinsicht als auch für diesbezügliche Übersetzungen sensibilisiert. Dem nimmt sich der Beitrag an und diskutiert unter der Einnahme einer theologisch-translatologischen sowie einer religionspädagogischen und -didaktischen Perspektive Hürden und Chancen von intralingualen und intersemiotischen Übersetzungen von Gott und an ihn gekoppelten Wörtern.*

*The field of religious education discourse on translations of a language understood as religious has produced a number of theoretical approaches on a macro level and numerous different individual methods on a micro level. A desideratum is a didactically spelled out meso level in the form of a practical teaching-learning arrangement that sensitises students to a language understood as religious in both factual and subject-oriented respects as well as to translations in this respect. This article addresses this issue and discusses the hurdles and opportunities of intralingual and intersemiotic translations of God and concepts linked to faith in God from a theological-translatological perspective as well as from the perspective of religious education and didactics.*

*Schlagwörter: Gott, als religiös verstandene Sprache, Übersetzung (intralingual, intersemiotisch), Unterrichtspraxis*

*Keywords: God, language understood as religious, translation (intralingual, intersemiotic), teaching practice.*

## 1 Einleitung

Im Rahmen der im Halbjahr 12/1 verorteten Unterrichtsreihe Gott und Gottesbilder sprach ich mit meinem Kurs über Jürgen Habermas, der als Reaktion auf die Ereignisse von 09/11 intralinguale, also innersprachliche, Übersetzungen zwischen religiösen und säkularen Bürgern als Voraussetzung für eine friedlichere Gesellschaft erachtete; das

Wort „Gottebenbildlichkeit“ – so Habermas – würde dann in eine als säkular verstandenen Sprache lauten „Einforderung von Grundrechten für eine befruchtete Eizelle“ (Habermas, 2001, S. 16).

An diesem Übersetzungsprodukt entzündete sich eine Diskussion, inwieweit eine intralinguale und auch eine intersemiotische, eine zwischen Verbalsprachen und nonverbalen Zeichensystemen verlaufende Übersetzung von „Gott“ und von auf ihn bezogenen Wörtern überhaupt möglich ist, da derartige Übersetzungsgegenstände im Glauben an Gottes Existenz wurzeln und nicht in „einem vernünftigen Nachdenken über die Welt, an dessen Ende dann stünde, die Existenz des christlichen Gottes für *plausibler* als seine Nicht-Existenz zu halten“ (Tietz, 2012, S. 99).

Die Diskussion brachte zahlreiche Fragen hervor, die in zwei zusammengefasst werden können: Nach welchen Kriterien können intralinguale und intersemiotische Übersetzungen einerseits theologisch und auch translatologisch angemessen, andererseits pragmatisch auf den Weg gebracht werden, so dass die sich auf Gott richtenden Wörter und Themen im Religionsunterricht von allen Lernenden verstanden werden können? Wie ist das didaktische und methodische Gerüst eines Religionsunterrichts zu figurieren, dessen Kernanliegen von derartigen Übersetzungen aus sich auf Gott richtenden Wörtern besteht?

Die Gliederung des Beitrags<sup>[1]</sup> orientiert sich an Antwortmöglichkeiten auf diese zwei Leitfragen, wozu mit Vorüberlegungen zu beginnen ist, in denen zunächst eine theologisch-translatologische Sichtweise und dann eine religionspädagogisch-didaktische eingenommen wird.

## **2 Vorüberlegungen**

Religion(en), Sprache und Übersetzung stehen in einem interdependenten Verhältnis (Kumlehn, 2021, S. 32–38). Das Vorhandensein mehrerer Sprachen erfordert die Notwendigkeit von interlingualen Übersetzungen religiöser Tradita in andere Sprachensysteme und Kulturen. Daneben sind intralinguale und intersemiotische Übersetzungen als „zentrale Übermittlungsprozesse zwischen (vermeintlich unmittelbarer) Gotteserfahrung und deren Sprachwerdung in menschlichen Lebenskontexten [aufzufassen]“ (Wabel, 2019, S. 57). Vor diesem Hintergrund erweist sich jeweils eine theologisch-translatologische und eine religionspädagogische und -didaktische Sichtweise auf die Themenfelder der Sprache und der Übersetzung für die weiteren Überlegungen als hilfreich.

### **2.1 Theologisch-translatologische Sichtweise**

#### **2.1.1 Sprache**

Eine im Glauben an Gott wurzelnde Sprache lässt sich näher als eine Sprache für das

bestimmen, „was dem Menschen entzogen ist und wovon er sich gleichwohl bestimmt weiß“ (Meyer-Blanck, 2022, S. 176). Sie ist nicht nur linguistisch, sondern auch paralinguistisch zu fassen, z. B. im Hinblick auf beim Beten eingenommene Körperhaltungen (Danilovich, 2017, S. 19).

In der Fachliteratur – auch in Unterrichtswerken des Religionsunterrichts – wird vielfach die Bezeichnung *religiöse Sprache* verwendet, z. B. in Bezug auf die Texte Heiliger Schriften und auch auf liturgische Handlungen. Aufgrund der allzu vielen Definitionen ist es allerdings nicht geboten, von *der* religiösen Sprache zu reden (Lasch & Liebert, 2017).

Eine treffendere Bezeichnung nimmt ihren Ausgangspunkt darin, Religion als eine diskursive Kategorie anzusehen, so dass nicht mehr von *der* Religion gesprochen werden kann: Die „offenere Formulierung *religiöse Traditionen*“ (Meyer, 2019, S. 36) ist in Bezug auf die diesbezügliche Sprache förderlich: Erstens kann das Sprachkorpus einer sachorientierten Sprache nur schwer von dem einer subjektorientierten, der sog. Sprache für Religiöses, abgegrenzt werden, was auch im Blick auf den Religionsunterricht zu beachten ist (Altmeyer, 2018, S. 194). Zweitens gestattet die Bezeichnung „Traditionen“ eine Weitung der Äußerungsformen ihrer Sprachen – und auch ihrer Übersetzungen: So kommt in etymologischer Hinsicht zum Ausdruck, dass seit der Antike Traditionsbegriffe sich nicht nur auf materielle Dinge als Gegenstände einer Weiter- bzw. Übergabe richten, sondern auch Geistiges, Gesten, Bilder, Tänze etc. miteinbeziehen (Winter, 2017, S. 160).

Auf dieser Grundlage wird im weiteren Verlauf die Bezeichnung (sachorientierte) *Sprache der religiösen Traditionen* verwendet und – im Speziellen auf das Christentum bezogen – *Sprache der christlichen Traditionen*: Diese Bezeichnung subsumiert auch die einer Konfession inhärenten verschiedenen linguistischen und paralinguistischen Sprachen bzw. Konfessiolekte (Macha, 2014, S. 30) und kann von anderen religiösen Traditionen leichter unterschieden werden, z. B. von der Sprache der jüdischen Traditionen. Sie setzt sich einerseits aus einem spezifischen Wortschatz, aus Grammatik, Syntax, Symbolik, Rhythmik und Gestik zusammen, unterscheidet sich andererseits „weder in der Form noch in ihren Ausdrücken von der normalen („profanen“) bzw. Umgangs- oder Alltagssprache“ (Wabel, 2019, S. 61).

Das Adjektiv „religiös“ versteht sich im Anschluss an das Verständnis von Religion als ein Konstrukt mit einem relativen Charakter: Als Konsequenz wird im Folgenden als Zusammenfassung für eine sachorientierte Sprache der religiösen Traditionen und einer subjektorientierten Sprache, der Sprache für Religiöses, die Bezeichnung *als religiös verstandene Sprache* verwendet.

### **2.1.2 Übersetzungen**

Übersetzungen der Sprache der christlichen Tradition sind als ambivalent zu betrachten: So gliedert sich ein Übersetzungsprozess in die zwei interdependent gelagerten Phasen des Decodierens und des Recodierens; vollständige Übersetzungsprodukte eines jeden Übersetzungsgegenstands werden als möglich erachtet. Dies hat dann zur Konsequenz, die „kleinsten Verästelungen seines Sinns zu durchdringen und ihn mit den hierzu angemessenen Ressourcen der Zielsprache verstehbar und annehmbar neu zu gestalten“ (Gil, 2019, S. 89). Mit dieser Prämisse geht aber auch unweigerlich die Problematik einer Vereinnahmung des Übersetzungsgegenstands einher, der im Übersetzungsprodukt ganz zu verschwinden droht. Problematisch erweist sich eine derartige Durchdringung für das Verstehen insofern, als auf Gott bezogene Wörter auf Inhalte verweisen, die in theologischer Hinsicht unverfügbar sind und nicht vollkommen durchdrungen werden können, so dass durch derartige Versuche als religiös verstandene Wörter – wenn wir ganz bildhaft denken – „beim ‚Über-setzen‘ an das andere Ufer nicht nur [...] ‚nass‘, sondern ‚über-flüssig‘ [werden]; sie hören auf, *religiöse* Begriffe zu sein“ (Ziermann, 2019, S. 83).

Allerdings unterliegt Sprache im Allgemeinen und insbesondere die Sprache der christlichen Traditionen einer Veränderungsdynamik (Danz, 2018, S. 30-32), so dass deren Übersetzungsprodukte einem zeitlichen Index unterliegen und als unabschließbar anzusehen sind (Wabel, 2019, S. 65-67). Ein Original bzw. der Übersetzungsgegenstand wird demnach nicht „überflüssig“, wenn der Übersetzungsprozess nicht als einmalig und auch das hervorgehende Übersetzungsprodukt nicht als „fertig“ gelten; unter der Prämisse ist das Übersetzungsprodukt als ein solches anzusehen – und auch zu didaktisieren –, das vielmehr „die unabschließbare Unübersetzbarkeit des Originals regeneriert und neu in Geltung bringt“ (Laube, 2019, S. 67).

In dieser Perspektivik befindet sich die Sprache der christlichen Traditionen „immer schon im Modus des stets unabgeschlossenen Übersetzens und von da aus können dann die innersprachlichen, zwischensprachlichen und interkulturellen konkreten Übersetzungen [...] in den Dienst genommen werden“ (Kumlehn, 2021, S. 37).

## **2.2 Religionspädagogische und religionsdidaktische Sichtweise**

### **2.2.1 Sprache**

Im Zuge der komplexen Gemengelage von Pluralisierung, Globalisierung, Individualisierung und Säkularisierung ist besonders bei Kindern und Jugendlichen ein Abbruch des Bezugs zu der Sprache der christlichen Traditionen zu verzeichnen, da diese sich durch einen für sie überwiegend nicht (mehr) bekannten Wortschatz, eine nicht geläufige Syntax und Metaphorik auszeichnet; so erscheint sie Schüler:innen oft als „fremd oder restriktiv“, wie es auch in der SINUS-Jugendstudie festgehalten wird (Calmbach, Borgstedt, Borchard, Thomas & Flaig, 2016, S. 357-359).

Die Konsequenz besteht in Unterbrechungen des Kommunikationsflusses innerhalb des Religionsunterrichts, die besonders in einzelnen Wörtern ihren Ausgang nehmen.

Diese können – gemäß meiner 20-jährigen Berufserfahrung – in sechsfacher Hinsicht aufgefächert werden in Wörter, die unbekannt sind (z. B. „Parament“); innerhalb religiöser Sprache nicht verstanden werden (z. B. „Vater“, Symbole) bzw. anders semantisch gefüllt (z. B. „Jude“ als Schimpfwort) oder mit einer anderen Sprachebene in Verbindung gebracht werden (z. B. „Opfer“); in Umrissen bekannt sind, aber nicht erklärt werden können (z. B. „Pfingsten“, „Segen“); zwar bekannt sind und inhaltlich z. B. in Form einer Definition erklärt werden können, aber von den Schüler:innen inhaltlich nicht (ganz) verstanden worden sind (z. B. „Theodizeefrage“, „Auferstehung“); bekannt sind, inhaltlich gefüllt werden können und verstanden worden sind, ihnen jedoch eine vertiefende Erfahrung fehlt, d. h. sie sind noch nicht erlebt bzw. mit selbst- oder fremderlebten Vollzügen verknüpft worden (z. B. „Gebet“, „Abendmahl“); gemäß den obigen Ausführungen mehr oder weniger bekannt sind, die den Schüler:innen aber als „fremd oder restriktiv“ erscheinen (z. B. „Glaube“ oder auch die oben genannten Wörter).

Um diese Fremdheit spezifizieren zu können, erweist sich ein Blick in das Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe als hilfreich, dessen Autor:innen den evangelischen Religionsunterricht als „durch ein Verständnis des Menschen und seiner Wirklichkeit geprägt, das in der biblisch bezeugten Geschichte Gottes mit den Menschen gründet“ (Kirchenamt der EKD, 2010, S. 9), charakterisieren. Demnach steht Gott nicht nur im thematischen Zentrum des evangelischen Religionsunterrichts, sondern auch in der christlichen Lebensgestaltungsoption; von dieser kann nicht selbstverständlich ausgegangen werden, dass sie die Schüler:innen in der heutigen Optionsgesellschaft mit der ihr immanenten Tendenz zur Relativierung von Wahrheitsansprüchen wahrnehmen und sich mit ihr als ein prüfenswertes Angebot auseinandersetzen.

Mit Karl Ernst Nipkow gesprochen, bedarf es zur Überwindung einer „religiöse[n] Gefühlsfremdheit [...], die in eine allgemeinere Empfindungsgleichgültigkeit und Interesselosigkeit eingebettet ist“, somit eines Religionsunterrichts der auf das Religiöse aufmerksam macht und die Frage nach Gott ins Zentrum stellt, die dann in einzelne Grundfragen aufzufächern ist (Nipkow, 1998, S. 246-247).

Die Konsequenz besteht dann darin, Schüler:innen für derartige Wörter, die einen Bezug zu Gott enthalten, zu sensibilisieren (Altmeyer, Grümme, Kohler-Spiegel, Naurath, Schröder & Schweitzer, 2021); dies schließt ein, die Bedeutung dieser Wörter im Resonanzraum des Evangelischen Religionsunterrichts zu vermitteln und auf andere Verwendungsweisen ebenso aufmerksam zu machen wie diesbezüglich mögliche Abgrenzungen zu markieren.

Da aber weder das Sprachkorpus der Sprache der christlichen Traditionen in sich geschlossen noch die persönliche Einstellung der Schüler:innen im Hinblick auf Religiosität messbar ist, erübrigt sich hier die Frage, ob Wörter religiös *sind*. Die religionsdidaktische Frage muss präziser lauten, ob Wörter als religiös *wahrgenommen werden*, und nicht, ob Wörter der Sprache der christlichen Traditionen *angehören*, sondern es gilt zu fragen, ob sie ihr *angehören können*. Im Mittelpunkt stehen also Argumente, ob Wörter der sachorientierten Sprache der christlichen Traditionen oder der subjektorientierten Sprache der Religiosität zugeordnet werden können.

Diese Differenzierung bildet eine Voraussetzung für die Ausbildung einer „Übersetzungspotenz“ (Grümme, 2021, S. 119), um über eine gemeinsame Sprachbasis Unterbrechungen zwischen den religiösen, öffentlichen und biographischen Sprachwelten ausräumen zu können, worauf im folgenden Kapitel näher einzugehen ist.

### **2.2.2 Übersetzungen**

Eine als logisch erscheinende Konsequenz auf die vielfach empfundene Verständnisschwierigkeit der Sprache der christlichen Traditionen besteht in Versuchen, diese Sprache zu übersetzen; dieser vor allem durch Jürgen Habermas (2001) entfachte Impuls fand auf dem Feld der Öffentlichen Theologie (z. B. Bedford-Strohm, 2015) und auch der Religionspädagogik Beachtung im Hinblick auf die Überwindung dieser Fremdheit, die Manfred L. Pirner (2018, S. 65) in „Übersetzungen von fachbezogenen Sprachwelten in die Sprachwelt der Schüler“ sieht. Die Ergebnisse verlaufen auf zwei Ebenen:

Auf einer Metaebene liegen unterschiedliche Zielformulierungen vor,<sup>[2]</sup> die im Kern darauf abzielen, die Schüler:innen zum Übersetzen anzuhalten. So postuliert Manfred L. Pirner (2019, S. 106) „bei den Schülern selbst eine Übersetzungskompetenz aufzubauen bzw. zu fördern“, und für Martina Kumlehn (2021, S. 40) ist „insbesondere darauf zu achten, nicht nur für Lernende zu übersetzen, sondern sie selbst zur Übersetzung ihres Sprachgebrauchs anzuregen und zu befähigen – in wechselseitiger differenz- und grenzbewusster hermeneutischer Erschließung der verschiedenen Sprachwelten und ihrer jeweiligen Weltsichten.“ Die Zielformulierungen finden auf einer theoretischen Ebene statt, ausdifferenzierte Strategien i. S. von kriteriengeleiteten Methoden sind jedoch spärlich, z. B. das von Stefan Altmeyer an der Universität Mainz verortete Projekt „Sag’s doch einfach“, in dessen Rahmen Materialien für den Religionsunterricht in Bezug auf Übersetzungsprozesse in eine sog. Leichte Sprache entwickelt wurden (Altmeyer, Baaden & Menne, 2019).

Auf einer Mikroebene ist eine Fülle unverbundener Einzelmethoden als Aufgabenstellungen in Unterrichtswerken vorhanden (Schulte, 2017), deren Problematik an einem Arbeitsauftrag aus dem Unterrichtswerk *Leben gestalten 3* exemplifiziert wird: „Formuliere die einzelnen Verse des Psalms 69 in ‚heutiges Deutsch‘ um.“ (Tomberg,

2013, S. 30).

Erstens ist die Angabe der Zielsprache zwar vorhanden, aber es fehlen Informationen bezüglich der Adressat:innen, so dass nicht vorgegeben wird, in welche Sprachebene die Verse zu übersetzen sind, z. B. in die von (nicht-)religiösen Erwachsenen, Kindern etc.

Zweitens geht nicht hervor, in welchem Maße eine Veränderung zulässig ist und wie sich diese hinsichtlich einzelner Wörter, Sätze und schließlich der Textgattung auszuwirken hat. So kann leicht der Eindruck entstehen, als sei die lückenlose Übertragung des semantischen Gehalts von Sprache A in Sprache B möglich, so dass im Umkehrschluss die Sprache der christlichen Traditionen ohne Bedeutungsverlust komplett in eine als säkular verstandene oder rational nachvollziehbare Sprache übertragen werden könnte – letztendlich also auch „Gott“ (Wabel, 2019, S. 60).

Drittens wird bei den Schüler:innen eine Zweisprachigkeit vermutet, als seien sie in den zwei Sprachsystemen des Arbeitsauftrags versiert. Daraus ergibt sich jedoch im Anschluss an die obigen Punkte eine zweifache Problematik, welche auf der stark ausdifferenzierten Heterogenität in Lerngruppen und auf der komplexen Gemengelage von Pluralisierung, Globalisierung, Individualisierung und Säkularisierung fußt: Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass christlich sozialisierte, nicht- und andersreligiöse Schüler:innen über ausreichende Kenntnisse der sachorientierten Sprache der christlichen Traditionen und der anderen Sprachebenen verfügen, um problemlos – in der Art eines fachbezogenen Auswechselns von einzelnen Wörtern – Informationen übertragen zu können.

Summa: die Sprache der christlichen Traditionen kann von Schüler:innen „nur schwer in ihren eigenen Lebens- und Erfahrungskontext übersetzt werden“ (Kirchenamt der EKD, 1997, S. 29). Es bedarf der religionspädagogischen und -didaktischen Modellierung einer Mesoebene, die sich durch Unterrichtsstrategien auszeichnet, die geeignet sind, eine Brücke zwischen den hochkomplexen Kompetenzziele der angesprochenen Makroebene und einer unterrichtspraktischen Realisierung der Mikroebene zu schlagen; deren Ziel besteht dann in der Ausbildung, Entwicklung und Erprobung einer „Übersetzungspotenz“ (Grümme, 2021, S. 211) bei den Schüler:innen, die die oben angerissenen Probleme ausräumt.

Auf das theoretische Gerüst und auf die Praxistauglichkeit derartiger Unterrichtsstrategien wird in den folgenden Kapiteln eingegangen.

### **3 Schüler:innen übersetzen - ein sprach- und translationssensibler Ansatz zur Religionsdidaktik**

Der zu entfaltende Ansatz gliedert sich in einen theoretischen (Kap. 3.1) und einen praxisorientierten Teil (Kap. 3.2).



### 3.1 Theorie

Die im Schulhaus vorhandene religiös-weltanschauliche Pluralität kulminiert besonders im Religionsunterricht (Pirner, 2019, S. 104) und wird auch in sprachlicher Hinsicht greifbar in Gestalt folgender vier Sprachebenen: die sachorientierte Sprache der Religion(en), z. B. „Rechtfertigungsglaube“, die subjektorientierte Sprache für Religiöses, z. B. „sich gehalten fühlen“, die individuellen Sprachwelten der Schüler:innen, zu denen z. B. Dialekte und Jugendsprachen zählen, und die stark ausdifferenzierten Sprachspiele der Öffentlichkeiten, z. B. Juristendeutsch (Schulte, 2019, S. 118-119).

Somit gilt es im Umkehrschluss, anstatt von einer Zweisprachigkeit vielmehr von einer Mehrsprachigkeit der Schüler:innen auszugehen und deren Förderung auch anzuvisieren (ebd.), um die im Religionsunterricht kulminierenden Sprachebenen als hermeneutische Folien in rebus religionis einbeziehen zu können; deren Kulminationspunkt stellen einzelne Wörter bzw. Wortverbindungen dar, die zu stehenden Wendungen werden können (Englert, 2013, S. 53).

Dies hat dann Auswirkungen auf die Ausgangs- und die Zielsprachen bei den Übersetzungsprozessen, bei denen es – mit Manfred L. Pirner (2019, S. 105) gesprochen – „beides braucht: Die Übersetzung religiöser Sprache und Traditionen in *allgemeinverständliche Sprache* einerseits und in spezifische Kontexte sowie *für spezifische Adressatinnen und Adressaten* andererseits.“

Da sich religiöse Lernprozesse in einer wechselseitig kritisch-produktiven Begegnung zwischen religiösen Traditionen und deren Welten und Lernenden in ihren Lebenswelten vollziehen, stellt eine gemeinsame Sprachbasis gerade auch zur Verständigung im Kontext einer religiös wie sprachlich höchst pluralen gesellschaftlichen Öffentlichkeit eine notwendige Zielperspektive dar, woraus folgende Übersetzungszintention hervorgeht: Sensibel werden *durch* Übersetzungen *für* Sprachen bedeutet zugleich sensibel zu werden *für* Übersetzungen *durch* Sprachen. Im pädagogischen und didaktischen Fokus steht dann die Ausbildung der „Fähigkeit, die Vielfalt unterschiedlicher religiöser Sprechweisen kooperativ und moderierend aufeinander beziehen zu können“ (Altmeyer, 2017, S. 110).

Für das Erreichen des religionspädagogischen Zielhorizonts ist folgender religionsdidaktische Ansatz geeignet, der als „translatio religionis“ bezeichnet werden soll (Hild, 2023, 159-163): Er meint die Übersetzung von Wörtern, welche der Sprache der christlichen Traditionen und der Sprache für Religiöses angehören, in die Sprachspiele der pluralen Öffentlichkeiten und in die Sprachwelten der Schüler:innen – und umgekehrt, in Abhängigkeit von der syntaktischen Lesart von „religionis“: Als Genetivus subiectivus wird „religionis“ zum Subjekt der Überführung, d. h. eine religiöse Sprache bietet Sprache an, um Phänomene auf den Begriff zu bringen, die sich in

anderen Sprachwelten nur mühsam umschreiben lassen, und leistet so Übersetzungshilfe.

Als Genetivus obiectivus wird „religionis“ zum Objekt der Übersetzung, d. h. Wörter können durch die Übersetzung aus dem Verwendungskontext der Sprache der christlichen Traditionen und der Sprache für Religiöses in die anderen zwei Sprachebenen eine andere Bedeutung erhalten.

Durch diesen kreativ-hermeneutischen Akt legen die Schüler:innen von der jeweiligen Warte der Sprachebenen aus tiefere Schichten der einzelnen Wörter frei, als dies bei einer einseitigen Betrachtung, also von der Warte nur einer einzigen der vier Sprachebenen aus, der Fall wäre; z. B. erlangen die Wörter „sich rechtfertigen“/„Rechtfertigung“ eine jeweils andere Bedeutung in Abhängigkeit ihrer Verwendung innerhalb der Lehre Martin Luthers oder im Zusammenhang des Zuspätkommens nach Unterrichtsbeginn oder im Sprachspiel der Justiz.

### **3.2 Praktische Umsetzung**

Ein auf „translatio religionis“ abgestimmtes Übersetzungsverfahren, das Gott und auf ihn bzw. auf den Glauben an ihn rekurrierende Wörter erst gar nicht rational zu durchdringen und zu verstehen versucht, richtet sich demzufolge auf die individuelle Zugangsart der Schüler:innen als Übersetzer:innen, geht also aus der Subjektorientierung hervor und bewegt sich im (sprachlichen) Resonanzraum des konfessionellen Religionsunterrichts.

Ein derartiges Verfahren soll als *Transkreieren*<sup>31</sup> bezeichnet werden: Durch eine wechselseitige *Translation* von Wörtern in die vier Sprachebenen, die Sprache der christlichen Traditionen, die Sprache für Religiöses, die Sprachspiele der pluralen Öffentlichkeiten und die Sprachwelten der Schüler:innen, *kreieren* die Schüler:innen selbst in intralingualer und intersemiotischer und gegebenenfalls interlingualer Hinsicht Wörter neu, erhalten von unterschiedlichen Warten anderer Sprachebenen aus eine andere Sichtweise und legen tiefere Schichten der ursprünglich nicht verstandenen Wörter - und damit auch Themen - frei. Um ein derartiges Produkt eines auf dieses Verfahren abgestimmten Prozesses zu spezifizieren und gleichzeitig von anderen abzugrenzen, verwende ich im Folgenden die Bezeichnung *Transkreation*.

Ein Impuls hierzu geht von dem Translationswissenschaftler Paul Kußmaul (2000; 2004) aus, der unterschiedliche Strategien für kreative Übersetzungsprodukte, die sowohl neuwertig gegenüber dem Übersetzungsgegenstand als auch angemessen sind, zusammengestellt und ausdifferenziert hat. Der Ausgangspunkt von Kußmauls Ansatz besteht in der Annahme, dass Übersetzen per se einen kreativen Prozess darstellt. Für die Entwicklung unterschiedlicher Übersetzungsstrategien, die dieser Kreativität entsprechen, greift er auf unterschiedliche kognitionswissenschaftliche und

psycholinguistische Erkenntnisse zurück, darunter auf die „Scenes-and-frames-Semantik“ von Charles F. Fillmore; demnach „sind die Wörter oder Sätze, die wir in Texten lesen, die frames, die ‚Rahmen‘, durch die mentale Bilder oder scenes, ‚Szenen‘ in unserem Gedächtnis aktiviert werden“ (Kußmaul, 2004, S. 99).

Die unterrichtspraktische Umsetzung äußert sich in einer Visualisierung der zu transkrierenden Wörter: In Anschluss an Kußmaul (ebd.) äußern sich die Schüler:innen zu den mentalen Repräsentationen, den einzelnen „Szenen“, die das zu transkrierende Wort als „Rahmen“ dieser Szenen bei ihnen auslöst. Dies kann gruppenarbeitsteilig oder im Klassenverband geschehen; erfahrungsgemäß greifen die Schüler:innen auf ihr sämtliches – sowohl am Lernort Schule als auch anderweitig – erworbenes Vorwissen, ihre Vorurteile, Erfahrungen etc. zurück und nehmen andere Sichtweisen und Bezüge aus der Lerngruppe wahr, loten dabei Gemeinsamkeiten aus und bauen eine Art Beziehung zu dem Übersetzungsgegenstand bzw. zu dem Rahmen auf, der am Ende der Visualisierung mit weiteren Szenen gefüllt ist.

Für kreative Übersetzungsprozesse sind somit (deutliche) Unterschiede zwischen Transkreation und Übersetzungsgegenstand geradezu konstitutiv, so dass die Übersetzer:innen bei diesem kreativ-hermeneutischen Akt etwas Neues hervorbringen. Dementsprechend sind unterschiedliche Arten der Veränderungen der Gegenstände charakteristisch – in Abhängigkeit von den Übersetzungsstrategien, für die Schüler:innen entsprechende Impulse erhalten: Wiedergabe eines Rahmens („frame“) durch einen Rahmen,<sup>[4]</sup> Wiedergabe eines Rahmens durch eine Szene („scene“),<sup>[5]</sup> Wiedergabe einer Szene durch eine Szene,<sup>[6]</sup> Wiedergabe einer Szene durch einen Rahmen<sup>[7]</sup> (Hild, 2023, 280–282).

Am Ende dieser genannten Strategien stehen dann – gemäß der hierzu geeigneten gruppenarbeitsteiligen Sozialform – mehrere Transkreationen; dies bedeutet allerdings nicht, dass diese sprachlichen Erschließungen einer Beliebigkeit preisgegeben sind; vielmehr stellen die Transkreationen Verstehensprodukte dar, unterschiedliche Beobachterperspektiven, die in der Summe konsistente sprachliche Perspektiven und Erschließungen eines im Glauben wurzelnden Begriffs ermöglichen. Habermas’ Übersetzungsvorschlag von „Gottebenbildlichkeit“ als „Einforderung von Grundrechten für eine befruchtete Eizelle“ (Habermas, 2001, S. 16) wäre demnach als *eine* Beobachtungsperspektive, eine „Szene“, aufzufassen, aber nicht als das eine vollständige und „fertige“ Übersetzungsprodukt!

Die Antwort auf die Frage, inwieweit eine Transkreation als gelungen bezeichnet werden kann, bemisst sich an zwei Kriterien: Erstens an der Pragmatik i. S. der Verständlichkeit, wenn die Neuwertigkeit in der Zielsprache durch eine gewählte Übersetzungsstrategie insofern erkannt wurde, als sie für die darin beheimateten Adressat:innen sprachlich plausibel und verständlich ist. Zweitens an der theologisch-translatorischen Angemessenheit, die sich daran bemisst, ob der Übersetzungsgegenstand durch die

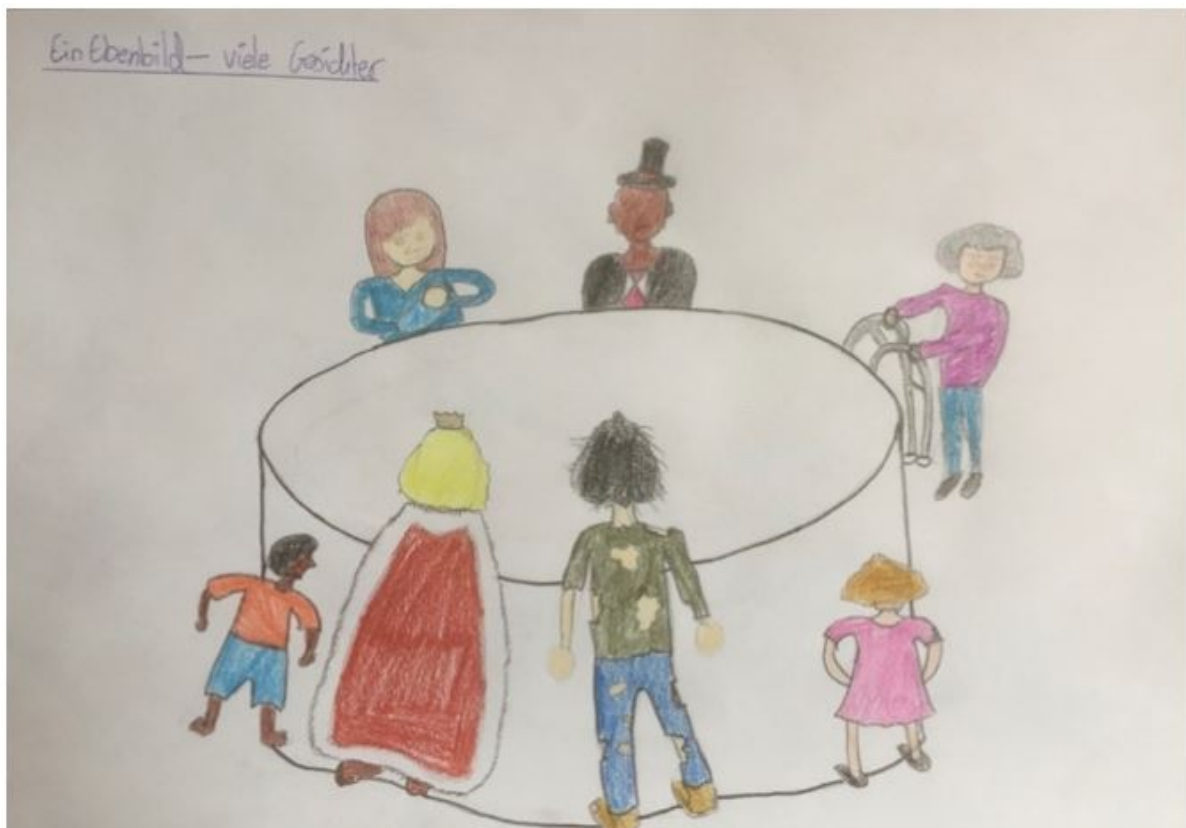
Transkreation absorbiert wurde.

Diese Antwort eruieren die Schüler:innen selbst, wozu sie auf der Grundlage einer Metareflexion ihrer Transkreation und den gewählten Strategien in eine Diskussion mit der Lerngruppe eintreten und so die Auswertung selbst vornehmen, während die Religionslehrkraft diesen Prozess moderiert und ggf. durch weitere Impulse unterstützt.

Im Folgenden werden eine intersemiotische (Kap. 3.2.1) und eine intralinguale Transkreation (Kap. 3.2.2) vorgestellt und daraufhin befragt, ob sie nach den obigen Kriterien als gelungen ausgewiesen werden können; auf ihre Innovation gegenüber herkömmlichen Übersetzungen, z. B. in Unterrichtswerken (Kap. 2.2.2), wird im Rahmen des Fazits (Kap. 4) eingegangen.

### 3.2.1 Intersemiotische Transkreation

Bei der in der Jahrgangsstufe 12 angefertigten Transkreation handelt es sich um die Strategie einer Wiedergabe des Rahmens (das Wort „Gottebenbildlichkeit“) durch eine Szene in Form eines gemalten Bilds, die sich der Tischgruppe im Zuge der Visualisierung erschlossen hat;<sup>18</sup> sie trägt den Titel „Ein Ebenbild – viele Gesichter“.



Im Hinblick auf die Pragmatik war für die Gruppe das Finden einer gemeinsamen Sprachbasis leitend, die auch nichtreligiösen Menschen ein Verstehen des Wortes ermöglicht. Gleichzeitig erkannte die Gruppe ihren auf den Übersetzungsgegenstand gewählten sprachlichen Zugriff wieder. Somit wurden im Hinblick auf die theologische-translatologische Angemessenheit in wechselseitiger Offenheit theologische und

nichttheologische Perspektiven miteinander verschränkend aufgenommen, ohne dass der Rahmen „Gottebenbildlichkeit“ säkularisiert bzw. ihm sein im christlichen Glauben wurzelnder Grundcharakter genommen wird.

### 3.2.2 Intralinguale Transkreation

Dieser in der Jahrgangsstufe 10 angefertigten Transkreation liegt die Strategie Wiedergabe des Rahmens, das Wort „Fisch“ unter Verweis auf das christliche Symbol des Fisches, durch einen neuen Rahmen in der Transkreation, die Wendung „Zusammenhalt durch Glauben“, zugrunde. Gemäß der in Kap. 2.2.1 vorgenommenen Typisierung handelt es sich um ein Wort, das Schüler:innen zwar als solches bekannt ist, jedoch innerhalb der Sprache der christlichen Traditionen nicht verstanden bzw. anders semantisch gefüllt oder mit einer anderen Sprachebene in Verbindung gebracht wird.

Bei der Transkreation wird dem Rahmen, also dem im christlichen Glauben wurzelnden Symbol des Fisches, nicht sein religiöser Gehalt entzogen. Vielmehr werden durch die Transkreation tiefere Schichten des Übersetzungsgegenstands freigelegt, die sonst nur im Bereich der Ausdruckspotenzialität geblieben wären: Der Fisch war für die ersten Anhänger des Christentums ein *zusammenhaltendes* Erkennungsmerkmal für den gemeinsamen im Römischen Reich verbotenen Glauben.

Gemäß der Metareflexion<sup>[9]</sup> bleibt für die Schüler:innen der Übersetzungsgegenstand in der Transkreation erhalten bzw. wird er nicht durch sie absorbiert, da sie als Rahmen auch von jemandem, der die Sprache der Religion „perfekt spricht“, verstanden werden kann und auch der Inhalt des Rahmens gleich geblieben ist.

## 4 Fazit

Die Innovation von „translatio religionis“ gegenüber bereits bestehenden Ansätzen und Methoden, die Schüler:innen zur Bearbeitung bzw. zum Übersetzen einer als religiös verstandenen Sprache anhalten, besteht auf den interdependent gelagerten Ebenen der Sprache und des Übersetzens.

Auf der Ebene der Sprache wird die im Klassenraum durch die unterschiedlichen Sprachebenen greifbare Mehrsprachigkeit (Kap. 3.1) auf einzelne Wörter als hermeneutische Folie für eine wechselseitig kritisch-produktive Begegnung zwischen religiösen Traditionen und den Lernenden in ihren Lebenswelten kanalisiert. Damit wird das folgende bislang auf einer theoretischen Ebene normative Postulat unterrichtspraktisch realisiert und als didaktischer Zielhorizont ausgewiesen, nämlich: „Begegnungen mit Formen religiöser Sprache zu inszenieren, die im Zwischenraum Neues entstehen lassen, das weder die Fremdheit bestätigt noch einfach aufhebt, sondern die Option der Selbsterkundung und -artikulation erweitert“ (Kumlehn, 2021, S. 38).

Diese Begegnung findet während der Auseinandersetzung mit den einzelnen Elementen eines Übersetzungsprozesses statt, welche die Schüler:innen zu unterschiedlichen Sprachhandlungen anhält, wodurch die diesbezügliche von Stefan Altmeyer (2018, S. 201-202) postulierte „Kernaufgabe religiöser Bildung“ unterrichtspraktisch umgesetzt werden kann, christlich sozialisierten, nicht- und andersreligiösen Schüler:innen zu „helfen, ihre eigene Sprache zu entdecken, eine Sprache, in der sie plausibel und verständlich die sachorientierte Sprache der Religion und die subjektorientierte Sprache für Religiöses gebrauchen sowie den Unterschied beider Perspektiven benennen und ihre Position begründen können“.

Auf der Ebene des Übersetzens wird der unpräzise und damit viele uneinheitliche Methoden hervorbringende Containerbegriff der Übersetzung ausdifferenziert, indem bei den Schüler:innen der Sensus in zweierlei Hinsicht geschäft wird. Erstens lernen sie die einzelnen Elemente eines Übersetzungsprozesses - den Übersetzungsgegenstand, die Übersetzungsintention, Übersetzungsstrategien und das Übersetzungsprodukt - voneinander zu unterscheiden. Sie erhalten klare Kriterien als „Handwerkszeug“ sowohl für die Anfertigung von Übersetzungsprodukten, so dass ein Übersetzungprozess keiner Beliebigkeit preisgegeben ist, als auch für deren Beurteilung; in diesem Zusammenhang werden Kompetenzen in den innerhalb des Kompetenzdiskurses oft am Rande stehenden Bereichen der Metareflexion und der Pragmatik hinsichtlich der Beherrschung von Übersetzungsstrategien gefördert. Zweitens können sie die theologisch-translatologischen Wechselbeziehungen dieser Elemente wahrnehmen, beschreiben und beurteilen. Dieser Aspekt kann dann auch generell bei anderen Transformationen religiöser Traditionen, z. B. in der Werbung oder in Popsongs, in religionsdidaktischer Hinsicht in das Unterrichtsgeschehen unter Rückgriff auf die folgende These integriert werden: „Übersetzungsprozesse grundieren eine theologische Reflexion und eine theologische Reflexion spitzt Grundfragen des Übersetzens zu.“ (Kumlehn, 2021, S. 37).

„Translatio religionis“ bereitet den Schüler:innen einen religionsdidaktischen und methodischen Weg, selbstständig und selbstwirksam die Rolle von Übersetzer:innen einzunehmen; sie werden zu Suchbewegungen ermutigt, welche Bedeutungen an Gott gekoppelte Themen und Wörter für sie selbst haben, diese in der eigenen Sprachwelt und dem eigenen sprachlichen und körperlichen Ausdrucksvermögen aufgehen zu lassen, den anderen mitzuteilen, zu übersetzen, zu transkreieren. (Gott) übersetzen, das Suchen und Finden von Sprache für und über Gott gehen dabei Hand in Hand, indem Übersetzen i. S. des Transkreierens als ein Weg der Sprachfindung auf einer Ebene der Sachorientierung und auf einer Ebene der Subjektorientierung zu verstehen ist, um Möglichkeiten der Kommunikation innerhalb des von einer als religiös verstandenen Sprache durchzogenen öffentlichen Diskurses zu eröffnen und die Pluralitätsfähigkeit zu fördern.

## Literaturverzeichnis

- Altmeyer, S. (2017). „Unbeglichene Übersetzungen“ (Bruno Latour). Reflexionen über die exklusive und inklusive Sprache der Kirche. *ZPTh* 37, S. 103-114.
- Altmeyer, S. (2018). Zum Umgang mit sprachlicher Fremdheit in sprachlichen Bildungsprozessen. In A. Schulte (Hrsg.), (S. 191-205). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Altmeyer, S., Baaden, J. & Menne, A. (2019). Übersetzen im Religionsunterricht. Von Bruno Latour und Jürgen Habermas zu einer Didaktik der Leichten Sprache. In F. v. Oorschot & S. Ziermann (Hrsg.), *Theologie in Übersetzung? Religiöse Sprache und Kommunikation in heterogenen Kontexten* (ÖTh 36) (S. 143-159). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Altmeyer, S., Grümme, B., Kohler-Spiegel, H., Naurath, E., Schröder, B. & Schweitzer, F. (Hrsg.) (2021). *Sprachsensibler Religionsunterricht* (JRP 37). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bedford-Strohm, H. (2015). *Position beziehen. Perspektiven einer öffentlichen Theologie, hg. von M. Mädler und A. Wagner-Pinggéra* (5. Aufl.). München: Claudius.
- Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P. & Flaig, B. (2016). *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Wiesbaden: Springer.
- Campos, H. de (1983). Tradução, Ideologia e História. *Cadernos do MAM* 1983(1), S. 239-247.
- Danilovich, Y. (2017). Kulturelle Differenzen als Kern der ökumenischen Frage: Verhältnis von Sprache und Religion. *RES* 2017(1), S. 9-21.
- Danz, C. (2018). Sprache, Kommunikation, Religionsunterricht. In A. Schulte (Hrsg.), (S. 21-28). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Englert, R. (2013). *Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken*. München: Kösel.
- EKD (Hrsg.) (2010). *Kirche und Jugend. Lebenslagen, Begegnungsfelder, Perspektiven. Eine Handreichung der EKD*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Gil, A. (2019). Übersetzen als multifunktionale Texttransformation. In C. Kugelmeier & P. Riemer (Hrsg.). *Von der Erzählung zum dramatischen Spiel* (Dramatische Antike 2) (S. 89-110). Saarbrücken: Alma Mater.
- Grümme, B. (2021). *Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Habermas, J. (2001). *Glauben und Wissen. Friedenspreis des deutschen Buchhandels*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haußmann, W., Roth, A. & Tribula, C. (Hrsg.) (2019). *EinFach Übersetzen. Theologie*

- und Religionspädagogik in der Öffentlichkeit für die Öffentlichkeit. FS M. L. Pirner zum 60. Geburtstag* (Religionspädagogik innovativ). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hild, C. (2023). *Religiöse Wörter übersetzen. Ein Ansatz zur Sprach- und Translationssensibilisierung von SchülerInnen* (Praktische Theologie Heute 190). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2010). *Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe*. (EKD-Texte 109). Hannover.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (1997). *Im Dialog über Glauben und Leben: Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik. Empfehlungen der Gemischten Kommission*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kumlehn, M. (2021). Zwischen Babel und Pflingsten. Übersetzen zwischen Sprachwelten als Kernaufgabe sprachsensibler Theologie. In S. Altmeyer, B. Grümme, H. Kohler-Spiegel, E. Naurath, B. Schröder & F. Schweitzer (Hrsg.), *Sprachsensibler Religionsunterricht* (JRP 37) (S. 30-41). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kußmaul, P. (2000). *Kreatives Übersetzen* (Studien zur Translatio 10). Tübingen: Narr.
- Kußmaul, P. (2004). Translation als kreativer Prozess – ein kognitionslinguistischer Erklärungsversuch. In L. N. Zybatow (Hrsg.). *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzerausbildung, Bd. 2*. (S. 93-116). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lasch, A. & Liebert, W.-A. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Sprache und Religion* (Handbücher Sprachwissen 18). Berlin: De Gruyter.
- Laube, M. (2019). Öffentliches Christentum. Überlegungen zum Problem der „Übersetzung“ religiöser Gehalte. In S. Jäger & R. Anselm (Hrsg.), *Ethik in pluralen Gesellschaften, Bd. 3: Grundsatzfragen* (S. 47-69). Wiesbaden: Springer.
- Macha, J. (2014). *Der konfessionelle Faktor in der deutschen Sprachgeschichte der Frühen Neuzeit*. Würzburg: Ergon.
- Meyer, K. (2019). *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer-Blanck, M. (2022). Ambiguitätstoleranz – eine Dimension religionspädagogischer Hermeneutik? *ZPT* 74(2), S. 172-183.
- Nipkow, K. E. (1998). *Religionspädagogik im Pluralismus*. Gütersloh: Kaiser.
- Oorschot, F. v. & Ziermann, S. (Hrsg.) (2019). *Theologie in Übersetzung? Religiöse Sprache und Kommunikation in heterogenen Kontexten* (ÖTh 36). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Pirner, M. L. (2018). Religiöse Bildung zwischen Sprachschulung und Übersetzung im Horizont einer Öffentlichen Religionspädagogik. In A. Schulte (Hrsg.), *Sprache, Kommunikation, Religionsunterricht: gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht* (StRB 15)



- (S. 55–69). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Pirner, M. L. (2019). Öffentliche Religionspädagogik. Religionspädagogik als Übersetzungsaufgabe?! In F. v Oorschot & S. Ziermann (Hrsg.), *Theologie in Übersetzung? Religiöse Sprache und Kommunikation in heterogenen Kontexten* (ÖTh 36) (S. 97–110) Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Sattler-Hovdar, N. (2016). *Translation – Transkreation. Vom Über-Setzen zum Über-Texten*. Berlin: BDÜ Fachverlag.
- Schulte, A. (Hrsg.) (2018). *Sprache, Kommunikation, Religionsunterricht: gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht* (StRB 15). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Schulte, A. (2017). Religion übersetzen als religionsdidaktische Herausforderung. In G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose, Hanna (Hrsg.), *Religiöse Pluralität* (JKR 8), (S. 75–88). Babenhausen: LUSA.
- Schulte, A. (2019), *Religion übersetzen im Kontext religiöser Sprachbildung und Kommunikation im Religionsunterricht*, F. v Oorschot & S. Ziermann (Hrsg.), *Theologie in Übersetzung? Religiöse Sprache und Kommunikation in heterogenen Kontexten* (ÖTh 36) (S. 111–124) Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Tietz, C. (2012). ... mit anderen Worten ... Zur Übersetzbarkeit religiöser Überzeugungen in öffentlichen Diskursen. *Evangelische Theologie* 72(2), S. 86–100.
- Tomberg, M. (Hrsg.) (2013). *Leben gestalten 3. Unterrichtswerk für den Katholischen Religionsunterricht an Gymnasien. 9.-10. Jahrgangsstufe*. Stuttgart: Klett.
- Wabel, T. (2019). Übersetzung als Einladung und Unterbrechung. Ein theologisch-ästhetischer Entwurf zur Übersetzungsmetapher. In F. v. Oorschot & S. Ziermann (Hrsg.), *Theologie in Übersetzung? Religiöse Sprache und Kommunikation in heterogenen Kontexten* (ÖTh 36) (S. 57–75). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Winter, T. A. (2017). *Traditionstheorie. Eine philosophische Grundlegung* (Philosophische Untersuchungen 42). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Ziermann, Simone (2019). „Hier stock ich schon!“ Überlegungen zu den Bruch- und Leerstellen der Übersetzungsmetapher. In: F. v. Oorschot & S. Ziermann (Hrsg.), *Theologie in Übersetzung? Religiöse Sprache und Kommunikation in heterogenen Kontexten* (ÖTh 36) (S. 77–93). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

*Dr. Dr. Christian Hild, Privatdozent für Praktische Theologie und Religionspädagogik, Universität des Saarlandes Saarbrücken, und Studienrat für Evangelische Religion*

---