

Klassische Übersetzungstheorien als Impuls für die Religionsdidaktik am Beispiel von Walter Benjamin und Jacques Derrida

Christian Hild

Classical translation theories as inspiration for religious
education, using the examples of Walter Benjamin and
Jacques Derrida

Theo-Web 01 (2026)

ISSN: 1863-0502

<https://openjournals.fachportal-paedagogik.de/theo-web>

Edited by: Susanne Schwarz und Karlo Meyer

Hosted by: University Library Heidelberg

Published by: DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

DOI: <https://doi.org/10.58069/theow.2026.1.108>

Licence: CC BY 4.0 International

Klassische Übersetzungstheorien als Impuls für die Religionsdidaktik am Beispiel von Walter Benjamin und Jacques Derrida

Christian Hild

Zusammenfassung

Im religionsdidaktischen Diskurs stehen die Anbahnung und Entwicklung religiöser Sprachfähigkeit in einer engen Relation mit Übersetzungsprozessen. Im Hinblick auf Impulse für die Auswahl von Übersetzungsgegenständen und für Strategien theologisch angemessener Übertragung einer als religiös verstandenen Sprache haben jüngst klassische Übersetzungstheorien auf einer theoretischen Ebene Aufmerksamkeit erfahren. Hier setzt der Beitrag an und befragt die Übersetzungstheorien von Walter Benjamin und Jacques Derrida insbesondere auf ihr entsprechendes religionsdidaktisches Potenzial für religiöse Sprachfähigkeit in sach- und subjektorientierter Hinsicht einerseits, für eine praxisorientierte Zugänglichkeit zu intralingualen und intersemiotischen Übersetzungsprozessen andererseits.

Schlagwörter: Relevanz, religiöse Sprachfähigkeit, Übersetzungsprozess, Semiotik

Abstract

In religious education discourse, the initiation and development of religious language skills are closely related to translation processes. With regard to ideas for selecting translation subjects and strategies for theologically appropriate translation of language understood as religious, classical translation theories have recently attracted attention on a theoretical level. This is where this article comes in, examining the translation theories of Walter Benjamin and Jacques Derrida in particular with regard to their potential for religious language skills in terms of object- and subject-oriented approaches on the one hand, and for practice-oriented accessibility to intralingual and intersemiotic translation processes on the other.

Keywords: relevance, religious language skills, translation process, semiotic

1 Hinführung

Im religiös und weltanschaulich immer heterogeneren Klassenzimmer bildet eine gemeinsame Verständigungsbasis ein entscheidendes Kriterium für gelingende religiöse Lernprozesse, die sich in einer wechselseitig kritisch-produktiven Begegnung zwischen religiösen Traditionen und den Sprachwelten der Lernenden vollziehen. Hierzu ist religiöse Sprachfähigkeit eine Schlüsselkompetenz, die auf zwei interdependenten didaktischen Ebenen anzubahnen, zu entwickeln und zu erproben ist: Auf einer Ebene der Sprache geht es unter anderem um eine Sensibilisierung für die Unterscheidung zwischen einer sach- und subjektorientierten religiösen Sprache, auf einer anderen Ebene geht es um Übersetzungen, die Verstehensprozesse auslösen können. Im vorliegenden Beitrag steht letzteres im Fokus, genauer das gemeinsame Erarbeiten von Übersetzungen religionsbezogener Begriffe für und durch die Schülerinnen und Schüler.

Für beide Ebenen liegen zahlreiche theoretische Ansätze und Einzelmethoden vor,¹ die sich in übersetzungswissenschaftlicher Hinsicht differenzieren lassen: Auf der einen Seite wird Übersetzen insofern begrifflich gefasst, als ein unmittelbarer Übersetzungsgegenstand auf einer Wort-, Satz- oder Textebene verortet wird. Auf der anderen Seite wird Übersetzen als eine Metapher verstanden, wobei es auch um ein Kulturverstehen geht, zu dem u. a. die Übertragungen von performativen Ausdrucksformen und Praktiken zählen.

Allerdings bleibt in der Unterrichtspraxis zum einen eine Trennung zwischen einem engeren und einem metaphorischen Übersetzungsverständnis unscharf, zum anderen gestaltet es sich für Schülerinnen und Schüler als schwierig, ihre im Fremdsprachenunterricht eingeschlossene Herangehensweise an Übersetzungen dem Religionsunterricht anzupassen; so können z. B. Übersetzungsgegenstände „nicht einfach durch (säkulare) Begriffe ersetzt werden, sondern brauchen allenfalls Bilder und Metaphern, die neue Facetten im Sich-Verhalten-zum-Unverfügbaren eröffnen“ (Kumlehn, 2021, 38-39). In diesem Zusammenhang haben jüngst klassische Übersetzungstheorien religionspädagogische Aufmerksamkeit erlangt, um entsprechende Klärungen geben zu können (Anusiewicz-Baer/Hild/Mohammed, 2024; Grümme, 2021, 167-213).

Hier setzt der Beitrag an und greift mit Walter Benjamin (1892-1940) und Jacques Derrida (1930-2004) Vertreter klassischer Übersetzungstheorien auf, die sich durch eine bildreiche Sprache für den Übersetzungsvorgang auszeichnen; sie liefern hilfreiche Impulse, Kinder und Jugendliche an die Komplexität von Übersetzungsprozessen heranzuführen, die intralingual (inersprachlich) und intersemiotisch (zeichenwechselnd) angelegt sind und einen subjektorientierten Sprachzugriff auf sachorientierte Themen des Religionsunterrichts darstellen, die leibseelisch bestimmt sein können (Hild, 2025). In diesem Zusammenhang betonen beide Theorien die für die Ausbildung einer religiösen Sprachfähigkeit wichtige Interdependenz von Sprache und Übersetzungsprozessen, die in theologischer und fachdidaktischer Hinsicht von Belang ist (Schulte, 2024, 80). Zudem nimmt Derrida Bezug auf Benjamin, so dass nicht nur eine theoretische, sondern auch eine praktische Verbindung zwischen beiden besteht, die religionsdidaktisch aufgegriffen werden kann.

Beide Übersetzungstheorien werden nachfolgend jeweils vorgestellt und auf ihr didaktisches Potenzial für die Ausbildung einer religiösen Sprachfähigkeit im Zusammenspiel von intralingualen und intersemiotischen Übersetzungsprozessen befragt.

2 Übersetzungstheoretische Grundlagen

2.1 Walter Benjamin

Walter Benjamin wurde 1892 in Berlin als Sohn jüdischer Eltern geboren. Er studierte Philosophie, Kunst und Germanistik und schloss eine Dissertation über das Deutsche Trauerspiel erfolgreich ab; danach war er als Literaturkritiker, freier Autor und Übersetzer von Gedichten, vornehmlich französischen, ins Deutsche tätig. Nach Hitlers Machtergreifung ließ er sich in Paris nieder; dort setzte er seine Arbeit fort, verfasste selbst zahlreiche Gedichte und Erzählungen, bis er 1940 vor der Gestapo fliehen musste. Es gelang ihm, über die grüne Grenze in den spanischen Küstenort Port Bou zu kommen, wo er sich in demselben Jahr aus Angst vor seinen Verfolgern das Leben nahm (Brodersen, 2005, 10-13).

Benjamins Gesamtœuvre² ist durchzogen von Übersetzungs- und sprachphilosophischen Überlegungen, die sich in zwei inhaltlich aufeinander beziehenden Abhandlungen konzentrieren: *Über Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen* (II, I, 140-157) aus dem Jahr 1916, und *Die Aufgabe des Übersetzers* (IV, I, 9-21) aus dem Jahr 1923, erschienen als Vorwort zu der von ihm ins Deutsche übersetzten Gedichtsammlung *Tableaux Parisiens* von Charles Baudelaire.

Benjamin äußert sich nicht über übersetzungswissenschaftliche Kriterien, sondern er philosophiert, genauer: er theologisiert – zu jener Zeit in einer revolutionären Weise – über den Sinn und Zweck von Übersetzungen, die in einem entsprechenden Sprachverständnis gründen, dessen Ausgangspunkt Gen 2,4b-3 bildet: Vor dem Sündenfall war Adam der erste Übersetzer, dem Gott das Medium der Sprache übertragen hatte. Seine Aufgabe bestand darin, die stumme Sprache der Dinge durch eine Namensgebung in einer Wortsprache zu fassen (II, I, 151). Adam gelingt diese Aufgabe und er nimmt die Ursprache bzw. die „reine Sprache“ in Gebrauch, bis der Sündenfall eine Sprachenverwirrung mit sich bringt, aus der die zweite Aufgabe des Übersetzers erwächst, die bis heute andauert „und erst am messianischen Ende der Geschichte vollkommen gelöst sein wird“ (Wohlfahrt, 2001, 94): die „reine Sprache, die in fremde gebannt ist, in der eigenen zu erlösen, die im Werk gefangene [...] zu befreien“ (IV, I, 19). Die „reine Sprache“ ist demnach keine historische Sprache, sondern vielmehr die Sprache Adams vor dem Sündenfall (Wohlfahrt, 2001, 93).

Als Konsequenz sind alle „Sprachen einander nicht fremd, sondern a priori und von allen historischen Beziehungen abgesehen einander in dem verwandt [...], was sie sagen wollen“ (IV, I, 12). Sie sind also nicht historisch miteinander verbunden, sondern genealogisch hinsichtlich dessen, was sie in der jeweils unterschiedlichen Versprachlichung meinen, aber eben nicht in dem, wie sie es zum Ausdruck bringen. Um das in vielen ‚gefallenen‘ Sprachen ausgedrückte *Gesagte* auf das in der Ursprache bzw. in der „reinen Sprache“ *Gemeinte* hin auszurichten (IV, I, 14; Wohlfahrt, 2001, 93-94), gilt es, „diejenige Intention auf die Sprache, in die übersetzt wird, zu finden, von der aus in ihr das Echo des Originals erweckt wird“ (IV, I, 16). Das sogenannte „Echo“ richtet sich auf die messianischen Sphären der „reinen Sprache“ und der Übersetzer hat „jenen einzigen strategischen Ort zu finden, von wo aus das Echo sich erzeugen läßt, das seinerseits die Intention der Sprache und damit diese selbst als das von allen Sprachen Gemeinte im Widerhall wahrnehmbar macht“ (Nägele, 2001, 19). Zu diesem „strategischen Ort“ und über das weitere Vorgehen des Übersetzungsprozesses schreibt Benjamin:

„Wie die Tangente den Kreis flüchtig und nur in einem Punkte berührt und wie ihr wohl diese Berührung, nicht aber der Punkt, das Gesetz vorschreibt, nach dem sie weiter ins Unendliche ihre gerade Bahn zieht, so berührt die Übersetzung flüchtig und nur in dem unendlich kleinen Punkte des Sinnes das Original, um

nach dem Gesetze der Treue in der Freiheit der Sprachbewegung ihre eigenste Bahn zu verfolgen“ (IV, I, 19-20).

Bei einer derartigen Vorgehensweise erhält man eine „wahre Übersetzung“: Sie „ist durchscheinend, sie verdeckt nicht das Original, steht ihm nicht im Licht, sondern läßt die reine Sprache, wie verstärkt durch ihr eigenes Medium, nur um so voller aufs Original fallen“ (IV, I, 18). Zwar konkretisiert Benjamin nicht praxisorientiert das Finden des Kontakts zwischen Kreis und Tangente, aber er umschreibt die entsprechenden Konsequenzen für das Ziel der „reinen Sprache“ unter Nennung historischer Personen: „Um ihretwillen bricht er [i. e. der Übersetzer] morsche Schranken der eigenen Sprache: Luther, Voß, Hölderlin, George haben die Grenzen des Deutschen erweitert“ (IV, I, 19). Die Übersetzungsstrategien von Johann Heinrich Voß (1751-1826), Friedrich Hölderlin (1770-1843), Stefan George (1868-1933) oder von Martin Luther, die auch vielfach religionspädagogisch perspektiviert wurden (vgl. Schulte, 2024, 73-77), für das „Aufbrechen der Schranken“ näher zu betrachten, wäre insofern zu kurz gegriffen, als Benjamin diesen Verweis in seinen weiteren Überlegungen fallen lässt. Er äußert sich jedoch über seine Vorstellungen über die Gestaltung eines entsprechenden Übersetzungsprozesses als „Überführung der einen Sprache in die andere durch ein Kontinuum von Verwandlungen [...], nicht abstrakte Gleichheits- und Ähnlichkeitsbezirke durchmißt die Übersetzung“ (II, I, 151). Es geht also um ein „Aufbrechen“ der Schranken einer wörtlichen oder äquivalenten Übersetzung, um einen Fokus auf das Gemeinte bei einer damit einhergehenden kreativen Veränderung des Gesagten.

Für Benjamin gehören Übersetzen und Sprachverstehen insofern untrennbar zusammen, als Übersetzen zum Wesen der Sprache an sich gehört; es legt die Wandelbarkeit von Sprache offen und gewährleistet die fortdauernde sprachliche Existenz eines Übersetzungsgegenstands, indem dieser sprachlich weiterentwickelt wird und an die Wandelbarkeit der Sprache anschlussfähig bleibt. In diesem Zusammenhang kann man sich der „reinen Sprache“ annähern, wenn Übersetzungsgegenstand und Übersetzungsprodukt als wechselseitige Ergänzungen betrachtet werden.

2.2 Jacques Derrida

Jacques Derrida wurde 1930 in El Biar (Algerien) als Sohn jüdischer Eltern geboren. 1949 siedelte die Familie nach Paris über, wo Derrida später ein Lehramtsstudium in Philosophie abschloss. Nach seiner Promotion 1964 bekleidete er Dozenturen in Frankreich und den USA; von 1983 bis zu seinem Tod 2004 war er Direktor der Elite-Hochschule *École des Hautes Études en Sciences Sociales* in Paris. Er gilt als einer der Begründer der Dekonstruktionstheorie, worüber er zahlreiche Monographien und Aufsätze publizierte (Englert, 2009, 7-11).

Im Rahmen des Beitrags richtet sich der Fokus auf die Idee einer „relevanten Übersetzung“, die Derrida insbesondere in dem Aufsatz *Qu'est-ce qu'une traduction, relevante?* (Derrida, 1999) entwickelt,³ der Ausarbeitung eines gleichnamigen Vortrags auf einem Kongress literarischer Übersetzer und Übersetzerinnen in Arles. In die „relevante Übersetzung“ fließen sowohl Aspekte der Dekonstruktionstheorie als auch Bezüge zu Walter Benjamin ein.

Derrida entfaltet seine Überlegungen ausgehend von einem Übersetzungsvorschlag für einen Vers aus William Shakespeares Drama *The Merchant of Venice* (1596-1598). Innerhalb der als *The quality of mercy* bekannten Rede preist Portia, eine der Hauptfiguren, die Barmherzigkeit Gottes (Akt IV, Szene 1, V. 13-14): „And earthly power doth then show

likest God's // When mercy seasons justice" (Derrida, 1999, 40). Derrida übersetzt Vers 14: „Quand le pardon *relève* la justice“ (Derrida, 1999, 42). – „Wenn Vergebung die Gerechtigkeit *aufhebt*“ (Osten/Sauter, 2022, 78). Auf den ersten Blick erscheint diese Übersetzungsentscheidung als falsch, da „to season“ mit „(ab)mildern“ wiederzugeben wäre: „Wenn Vergebung die Gerechtigkeit mildert“ (Osten/Sauter, 2022, 77). Derrida rechtfertigt sein Übersetzungsprodukt dreifach, indem er das Verb „relever“ jeweils als eine bestimmte Nuance des Hervorhebens⁴ interpretiert und in diesem Zusammenhang die Kriterien einer „relevanten Übersetzung“ im Allgemeinen darlegt:

Erstens greift Derrida auf die Metapher des Geschmacks zurück und weist dementsprechend „relever“ die im Kontext der Zubereitung von Speisen zukommende Bedeutung von „würzen“, „fein abstimmen“ zu (Osten/Sauter 2022, 78). Es gilt also, den Geschmack des Übersetzungsgegenstands durch das Übersetzungsprodukt zu verfeinern:

„Es geht darum, Geschmack zu geben, einen anderen Geschmack, der sich mit dem ersten verlorenen Geschmack vermählt, der derselbe bleibt, während er ihn zugleich verändert, ihn abwandelt, ihm vermutlich etwas von seinem nativen Geschmack, seinem ursprünglichen, idiomatischen Geschmack fortnimmt, ihm aber auch und eben dadurch mehr Geschmack gibt, seinen natürlichen Geschmack herausbildet, ihn kultiviert, ihm noch mehr den Geschmack seines Geschmacks gibt; seiner eigenen, natürlichen Würze; das ist, was man in der französischen Küche ‚relever‘ nennt, ‚würzen‘, ‚fein abstimmen“ (Osten/Sauter, 2022, 78; Derrida, 1999, 42-43).

Zweitens leistet eine „relevante Übersetzung“ eine Akzentuierung des Übersetzungsgegenstands als eine Überhöhung in qualitativer und quantitativer Hinsicht: „Sublimierung, Erhebung, Exaltation, Aufstieg in die himmlische Höhe, zum Höchsten oder Allerhöchsten, höher als die Höhe“ (Osten/Sauter, 2022, 79; Derrida, 1999, 36). Im etymologischen Sinn von „hochheben“ ermöglicht eine „relevante Übersetzung“ den Sinngehalt eines Übersetzungsgegenstands erst recht zur Geltung zu bringen bzw. so hervorzubringen, dass er von den Leserinnen und Lesern wahrgenommen werden kann.

Drittens verwendet Derrida „relever“ in einem doppelten Sinn: Zum einen intendiert das Wort eine Aufhebung, zum anderen eine Ersetzung – das Übersetzungsprodukt hebt zwar den Übersetzungsgegenstand auf, aber nicht so, dass der Übersetzungsgegenstand absorbiert, sondern im zielsprachlichen Kontext aufbewahrt und ergänzt wird.⁵

Derridas Übersetzungsverständnis steht in einem engen Verhältnis zu seinem Verständnis von Sprache als einem „babylonische[n] Ereignis“ (Derrida, 1997, 159): Eine Sache wird in einer Sprache auf „verschiedene Weise und in jedem Text einer jeden Sprache auf verschiedene Weise gemeint“ (Derrida, 1997, 160). In diesem Punkt setzt Derrida einen Bezug zu Benjamins *Die Aufgabe des Übersetzers* im Hinblick auf die Ergänzungsbedürftigkeit des Übersetzungsgegenstands, der sich zwar in dem Übersetzungsprodukt „vervollständigt“ (Derrida, 1997, 145), das allerdings nicht als abgeschlossen zu betrachten ist. Die Veränderungsdynamik, der Sprache unterliegt, fordert zu intralingualen, interlingualen und intersemiotischen Übersetzungsprozessen insofern heraus,⁶ als ein Sachverhalt bzw. ein Übersetzungsgegenstand nur so – von Zeit zu Zeit, von Kontext zu Kontext – verständlich versprachlicht werden kann.

3 Religionsdidaktische Adaptionen

Wie können Schülerinnen und Schüler nun selbst im Unterricht als Übersetzerinnen und Übersetzer tätig werden?

Für die religionsdidaktischen Konkretionen werden die beiden Theorien in das übersetzungswissenschaftliche Begriffsraaster eines Übersetzungsprozesses mitsamt dessen

fünf Komponenten überführt: Übersetzungsintention, -gegenstand, -verfahren, -strategien, -produkt (Nord, 2009, 40). Diese Ausdifferenzierung erweist sich didaktisch als hilfreich: Erstens wird eine Komplexitätsreduktion des oft missverständlichen Begriffs „Übersetzung“ bezüglich des Akts der Übertragung und dessen Produkts erreicht, zweitens erhalten die Schülerinnen und Schüler fachsprachliche Impulse zur Versprachlichung des von ihnen vorgenommenen Übersetzungsprozesses.

An den einzelnen Komponenten orientiert sich die Gliederung dieses Kapitels: Im Allgemeinen werden dabei jeweils fachdidaktische Impulse für eine Sensibilisierung der Interdependenz von Sprache und Übersetzungsprozessen aufgegriffen und im Speziellen mit den beiden Übersetzungstheorien von Walter Benjamin und Jacques Derrida in Verbindung gesetzt, die beide kombiniert werden können. An die Komponenten schließen sich ein unterrichtspraktisches Beispiel und Überlegungen zu Limitierungen dieser Denk- und Arbeitsrichtung im Anschluss an Benjamin und Derrida an.

3.1 Übersetzungsintention

Benjamin zielt auf die Erzeugung eines Echos des Übersetzungsgegenstands, der so inhaltlich besser zur Geltung kommt. Damit soll das Übersetzungsprodukt als Echo den Übersetzungsgegenstand nicht überlagern, sondern es ist als eine für die Annäherung an die „reine Sprache“ und an das Verständnis des Übersetzungsgegenstands hilfreiche und auch notwendige Ergänzung zu betrachten, die selbst nicht als absolut, sondern als fluide anzusehen ist, kurz: als eine einmalige individuelle Verstehensperspektive. Hier besteht ein Konnex zu Jacques Derrida, der auch den Sprachraum bzw. die Relation zwischen Übersetzungsgegenstand und -produkt betont, vor deren Hintergrund eine „relevante Übersetzung“, gespeist durch das hierfür individuelle Verständnis der Schülerinnen und Schüler, erst an Kontur gewinnt.

Die Relation zwischen Übersetzungsgegenstand und Übersetzungsprodukt im Sinne einer beiderseitigen hermeneutischen Erhellung bildet eine Grundvoraussetzung für die Ausbildung einer religiösen Sprachfähigkeit im Kontext des religiös heterogenen Klassenzimmers. Damit werden im gegenwärtigen religionsdidaktischen Diskurs gängige Übersetzungsintentionen bespielt und für die Lernenden zugänglich gestaltet.

Erstens eröffnen sich Bezüge zu einer differenzsensiblen Hermeneutik religiöser Sprachhandlungen, die neue Sichtweisen auf das eigene sprachliche Ausdrucksvermögen ermöglichen, indem der Vergleich von Übersetzungsgegenstand und -produkt Kommunikationssituationen schafft, die auf sprachlichen Differenzen beruhen (Kumlehn, 2021, 37-38): Die Schülerinnen und Schüler können durch das Suchen des Echos und einer „relevanten Übersetzung“ einerseits, durch das Versprachlichen des Vergleichs zwischen dem Übersetzungsgegenstand und dem von ihnen produzierten Übersetzungsprodukt andererseits selbstständig und selbstwirksam „Begegnungen mit Formen religiöser Sprache 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, 38-39). In diesem Zusammenhang greift eine Übersetzungsintention einer religiös grundierten Sensibilisierung für Sprache und Übersetzungsprozesse (Hild, 2025, 5-6).

Zweitens werden in diesem Zusammenhang die sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden in ihrer Heterogenität insofern berücksichtigt, als im Zuge des Übersetzungsprozesses hermeneutische Wechselwirkungen zwischen den unterschiedlichen Sprachwelten erzeugt werden, die bei der Anfertigung der Übersetzungsprodukte gewürdigt

werden können, da diese nicht aus einem rein instrumentellen Übersetzungskonzept hervorgehen.

Drittens kann bei einem Rückgriff auf beide Theorien die untrennbare Zusammengehörigkeit von religiösen Traditionen, Sprachen und Übersetzungsprozessen hervorgehoben werden. Im Hinblick auf die sich durch eine Deutungsoffenheit auszeichnende als religiös verstandene Sprache ist hervorzuheben, dass Benjamin und Derrida rein instrumentelle oder äquivalente Übersetzungskonzepte ablehnen, so dass in ihren Theorien Übersetzen nicht nur ein reproduktiver, sondern zuvorderst ein produktiver Vorgang ist. Dieser macht die Unabschließbarkeit von Bedeutungserzeugung und die Differenzen zwischen Übersetzungsgegenstand und Übersetzungsprodukt sichtbar, woraus wiederum neue Bedeutungsräume hervorgehen.

Viertens geben die Ergänzungsbedürftigkeit des Übersetzungsgegenstands im Allgemeinen, die Erschließung des Kreises durch das Segmentieren von möglichen Punkten, an denen die Tangente angesetzt werden kann, und das Suchen nach einer „relevanten“ Entsprechung im Speziellen Orientierungen bei diesen sprachlichen Suchbewegungen, die den Lernenden helfen, ihre eigene Sprache zu entdecken, um „Lernschritte und Ergebnisse in einer den eigenen sprachlichen Ressourcen entsprechenden Sprache auszudrücken“ (Altmeyer, 2021, 20). Hier besteht ein Konnex zu dem im jüngeren religionsdidaktischen Diskurs gesetzten Fokus auf Relevanz „als Schlüsselkategorie [...] für religiöse Bildung“ (Domsgen, 2019, 241), indem den Schülerinnen und Schülern ein subjekt-, beziehungs-, erfahrungs- und lebensweltorientierter Zugang zu Lerngegenständen ermöglicht wird bzw. indem ihnen diesbezügliche relevanzorientierte Erschließungsmethoden an die Hand gegeben werden, die im vorliegenden Fall sprachlich grundiert sind.

Eine beiden Übersetzungsintentionen zuarbeitende Sozialform ist die Gruppenarbeit, da so am Ende des Übersetzungsprozesses mehrere Übersetzungsprodukte vorliegen, die in der Gesamtschau eine breitere sprachliche Erschließung des Übersetzungsgegenstands und einen Vergleich unterschiedlicher Optionen ermöglichen.

3.2 Übersetzungsgegenstand

Um der zunehmend religiös heterogener werdenden Schülerschaft im Religionsunterricht und den einzelnen Subjekten Raum geben zu können und sie didaktisch in die Auswahl der Übersetzungsgegenstände einbinden zu können, erweist sich eine Differenzierung zwischen der sachorientierten Sprache der Religionen und der subjektorientierten Sprache für Religiöses (Altmeyer, 2021, 24) als hilfreich. Übersetzungsgegenstände können so besser von Lehrkräften und auch von Schülerinnen und Schülern beurteilt werden; diese Differenzierung greift auch bei Übersetzungsgegenständen, die es in eine als religiös verstandene Sprache zu überführen gilt, was im didaktischen Kontext zur Überwindung von Sprachbarrieren zwischen religiös sozialisierten, nicht- und andersreligiösen Schülerinnen und Schülern an Bedeutung gewinnt (Grümme/Pirner, 2023, 152).

Die Auswahl von Übersetzungsgegenständen bei der Verschränkung von Übersetzungsprozessen mit religiösem Lernen steht in Abhängigkeit von dem Übersetzungsverständnis: Sieht man Übersetzen im engeren Sinn an, können Übersetzungsgegenstände auf einer Wort-, Satz-, Text- und Diskursebene ausgemacht und didaktisiert werden (Hild, 2021). Geht man von der Übersetzungsmetapher aus, die jüngst religionspädagogische und auch -didaktische Aufmerksamkeit erfahren hat (Anusiewicz-Baer/Hild/Mohammed, 2024; Grümme, 2021, 167-213), können z. B. auch performative Ausdrucksformen und Praktiken als Übersetzungsgegenstände eingeholt werden.

Die Übersetzungstheorien von Benjamin und Derrida greifen sowohl bei einem begrifflichen als auch metaphorischen Übersetzungsverständnis und eröffnen damit eine große Bandbreite an Übersetzungsgegenständen. Insbesondere Benjamin vermag eine Antwortmöglichkeit auf die oft in der Praxis gestellte religionsdidaktische Frage zu geben, was genau, z.B. von einem biblischen Text oder von einem Gemälde mit religiösen Motiven, einem Übersetzungsprozess unterzogen werden soll – ein Satz oder ein einzelnes Wort bzw. eine Gebetshandlung oder eine bestimmte Körperbewegung, und welche Veränderungen theologisch und pragmatisch geboten sind: Indem der gesamte Übersetzungsgegenstand, z.B. ein Psalm, als ein Kreis gedacht wird, können die Schülerinnen und Schüler eine subjektorientierte Auswahl bzw. eine Präzisierung insofern vornehmen, als sie einen einschlägigen Punkt, z.B. ein Wort des Psalms, auswählen, an dem sie die Tangente ansetzen. Gerade weil bei dem gesamten Kreis nur an einem Punkt angesetzt wird, kann man allein schon mit diesem Bild (gewissermaßen elementarisierend) plausibilisieren, dass nicht der gesamte Übersetzungsgegenstand im Zuge des Übersetzungsprozesses durchdrungen und verfügbar gemacht wird, sondern nur ein elementarer Fokus, er also nicht seines theologischen Gehalts beraubt wird.

3.3 Übersetzungsverfahren

Die Herangehensweise an Übersetzungsprozesse verbindet sich zunächst mit dem Ausfindigmachen eines geeigneten Punkts am Kreis bzw. am Übersetzungsgegenstand. Das Bild des Kreises und auch des Punkts erleichtert den subjektorientierten sprachlichen Zugang bzw. Zugriff auf Übersetzungsgegenstände und stellt sich als anschlussfähig an die im gegenwärtig religionsdidaktischen Diskurs gängigen Übersetzungsintentionen dar (Hild, 2023, 207-210).

Demnach stellen sich die Schülerinnen und Schüler einen Übersetzungsgegenstand als Kreis vor. Dieser konstituiert sich durch individuelle Vorerfahrungen und Verstehensperspektiven, die in unterschiedlichen Punkten greifbar werden. Die Lernenden äußern sich nun zu den mentalen Repräsentationen, den einzelnen Punkten, die der Übersetzungsgegenstand als Kreis bei ihnen auslöst; erfahrungsgemäß greifen sie auf ihr sämtliches – sowohl am Lernort Schule als auch anderweitig – erworbenes Vorwissen, ihre Vorurteile, Erfahrungen etc. zurück, versprachlichen sie und nehmen andere Sichtweisen bzw. Szenen aus der Lerngruppe wahr. Mit anderen Worten malen sich die Lernenden den Kreis mit dem aus, was sie mit ihm in Verbindung bringen – all das sind dann die Punkte als ihre persönlichen Zugänge zu dem Kreis bzw. Übersetzungsgegenstand.

Somit eröffnet sich eine von den Schülerinnen und Schülern selbst hergestellte Lernausgangslage, ein Sammelsurium an unterschiedlichen sprachlichen Erschließungen des Kreises in Form von Punkten, die im folgenden Schritt anzuzielen und im Bild gesprochen durch die Berührung einer Tangente auszubauen sind.⁷ Hierzu ein Beispiel: In Unterrichtswerken wird häufig „heutiges Deutsch“ oder die „heutige Zeit“ als zielsprachlicher Kontext für den Übersetzungsprozess (gewissermaßen für die Ausrichtung der Tangente) von z. B. Psalm 23 bestimmt, der dann seinerseits als ein Kreis anzusehen ist. Bei einem begrifflichen Übersetzungsverständnis können als Punkte Wörter wie „Hirte“ (Ps 23,1), „Barmherzigkeit“ (Ps 23,16) oder auch „Theodizeefrage“ mit Bezug auf Ps 23,8-10, Sätze wie „Er erquicket meine Seele“ (Ps 23,5) fungieren, die dem Text entnommen sind, oder die die Lernenden in besonderer Weise ansprechen und zugleich mit Psalm 23 als bestimmend für den Kreis im Allgemeinen oder mit einzelnen Punkten im Speziellen in Verbindung bringen. Bei einem metaphorischen Übersetzungsverständnis können die

Punkte durch Körperhaltungen und Praktiken ausgebaut werden, z.B. im Salben als Zeichen der göttlichen Erwählung, oder in Bildern, z. B. Gott als Hirte, und in Szenerien, z.B. eine Tischgemeinschaft.

Die Punkte stellen also den Zugang dar, den Schülerinnen und Schüler wählen, um sich mit dem gesamten Kreis sprachlich in sach- und subjektorientierter Hinsicht auseinanderzusetzen: Sie bestimmen selbst – und nicht die Lehrkraft – wo bzw. an welchem Punkt sie beginnen und sich durch sprachliche Suchbewegungen den gesamten Kreis weiter erkunden; damit wird einer Kernforderung sprachsensiblen Religionsunterrichts Rechnung getragen, die sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden in Abhängigkeit von denen der Themen bzw. Lerngegenstände zu berücksichtigen (Altmeyer, 2024, 15). In Abschnitt 3.6 wird ein unterrichtspraktisches Beispiel vorgestellt.

3.4 Übersetzungsstrategien

Als eine Auswahlhilfe der Punkte, an denen die Tangente als Übersetzungsstrategie anzusetzen ist, erweist sich Derridas dreifache Ausdifferenzierung von „relevant“ als hilfreich, die die Schülerinnen und Schüler auf einen Punkt ihrer Wahl als interdependente Arbeitsschritte anwenden.

Sie suchen erstens nach einem Punkt, der in der Wortwahl einer Lerngruppe (und mit einer neuen Metapher) als „Geschmacksverstärker“ für den gesamten Kreis dienen kann, nach einem Punkt, der dessen Geschmack zu würzen bzw. zu akzentuieren vermag. Die Schülerinnen und Schüler loten subjektiv-biographische Schnittmengen mit dem Übersetzungsgegenstand aus und legen den Punkt nach ihrem *eigenen* Relevanzverständnis fest. Dies ist religionsdidaktisch insofern von Bedeutung, als die „Anerkennung der Relevanz der intendierten Bildungsgehalte nicht einfach als gegeben vorausgesetzt werden kann, sondern die Bedeutsamkeit christlich-religiöser Weltzugänge [...] für die Wahrnehmung, Deutung und Gestaltung von Leben allererst entdeckt werden“ muss (Kumlehn, 2020, 265). Auf Psalm 23 bezogen kann dies das Wort bzw. Bild des Hirten (V. 1) sein oder auch der „rechten Straße“ (V. 6) als wegweisende Führung in unsicheren Zeiten etc. Das Relevanzverständnis der Schülerinnen und Schülern ist auch maßgebend für den nächsten Schritt. So überlegen sie zweitens, inwieweit dieser den Geschmack verstärkende Punkt den Kreis im Allgemeinen hervorzuheben vermag; dementsprechend gilt es, einen derartigen Punkt als solchen darzustellen bzw. zu plausibilisieren. Drittens müssen sie eruieren, dass sie nicht den Kreis an sich überflüssig werden lassen; das Übersetzungsprodukt muss demnach in einem Bezug zu dem Übersetzungsgegenstand stehen, der zum einen theologisch angemessen, zum anderen pragmatisch ist. Auch hier kann die Theorie von Benjamin einen orientierenden Impuls geben, inwieweit das in dem Psalm durch einen Punkt fokussierte Gesagte im Übersetzungsprodukt als das entsprechende Gemeinte miteinander in Verbindung steht.

Nach dem Ausfindigmachen der Punkte wird die Tangente näher bestimmt und auch auf den ausgewählten Punkt abgestimmt. Hierzu geht es um die Übertragungsart und entsprechende methodische Möglichkeiten: Für eine intralinguale Übertragung eignen sich z. B. Haikus, Gedichte, Erklärungen in der Art eines Lexikonartikels etc., für eine intersemiotische Übertragung z.B. Standbilder, Rollenspiele (Hild, 2025).

3.5 Übersetzungsprodukt

Im Zuge eines gruppenarbeitsteiligen Übersetzungsprozesses liegen am Ende mehrere Übersetzungsprodukte vor, da durch die subjektorientierte Erschließung die Kreise unterschiedlich gefüllt und jeweils andere Berührungspunkte und ausgezogene Tangenten bestimmt wurden, auf die sich ein unterschiedliches Verständnis ausgewirkt hat. So wird eine Grundanfrage bei Übersetzungsprozessen angegangen, inwieweit und ob das Ideal der Vollständigkeit im vorgängigen Verstehen oder gar im Produkt erreicht sein muss. Die Übersetzungsprodukte sind im Sinne des oben Beschriebenen als Verstehensprodukte unterschiedlicher Beobachterperspektiven – von der Warte eines entsprechenden Punkts – zu verstehen, die je für sich konsistente sprachliche Perspektiven und Erschließungen eines Übersetzungsgegenstands ermöglichen und in der Summe die Vielfalt der Möglichkeiten illustrieren, ohne diese ausschöpfen zu müssen.

Im Anschluss an Benjamin und Derrida kann die Veränderungsdynamik einer als religiös verstandenen Sprache aufgegriffen werden, die „sich immer schon im Modus des stets un abgeschlossenen Übersetzens befinde[t]“ (Schulte, 2024, 80). Übersetzungsprodukte können dann in ihrer Vorläufigkeit im Unterricht verstanden und aufgegriffen werden, die „die unabschließbare Unübersetzbarkeit des Originals [nicht übergehen, sondern] regenerieren und neu in Geltung bringen“ (Laube, 2019, 67). Sie können im Plenum verglichen und nach den Kriterien von Benjamin und Derrida bewertet werden. Es besteht z. B. die Möglichkeit, mit Lerngruppen zu theologisieren, inwieweit ein (intra-linguales oder intersemiotisches) Übersetzungsprodukt ein Echo des Übersetzungsgegenstands darstellt, inwieweit sich beide „berühren“ und inwieweit das Übersetzungsprodukt seine eigenen Wege geht (Hild, 2023, 316-317).

3.6 Unterrichtspraktisches Beispiel

Übersetzungsprozesse lassen sich besonders ertragreich als Lernerfolgskontrollen nach der Behandlung eines Themas in den Unterricht implementieren: Die Lernenden verfügen so über hinreichende sachorientierte Kenntnisse und haben durch die Unterrichtsgespräche subjektorientierte Perspektiven ausgebildet sowie die ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler kennengelernt, die die eigenen angeregt und erweitert haben können. Ein derartiger Übersetzungsprozess äußert sich in drei Arbeitsschritten bzw. in drei sprachlichen Suchbewegungen, die von der Lehrkraft initiiert und von den Lernenden unternommen werden. Der Kontext des folgenden praktischen Beispiels ist die Unterrichtsreihe „Martin Luther und die Reformation“ in einer achten Jahrgangsstufe.⁸ Dabei werden die Jugendlichen mit der Aufgabe des Übersetzens und der fachbezogenen Metaphern wie Kreis und Tangente vertraut gemacht, danach folgen drei Schritte.

Erstens konstituieren die Lernenden den Kreis durch die sich ihnen bietenden Punkte des Themas Luther und Reformation. Hierzu suchen sie sich gruppenarbeitsteilig „kleinere“ Kreise aus, über die sie – im Zuge eines Übersetzungsprozesses – mehr erfahren möchten. Eine Gruppe wählte am Ende einer entsprechenden Unterrichtsreihe das Wort *Rechtfertigung* und gab als Begründung für die Auswahl an, dieses Wort zwar als solches definieren zu können, aber Probleme damit zu haben, zum einen die zahlreichen in dem Wort enthaltenen theologischen Bezüge zu bündeln, diese zum anderen prägnant Menschen zu erklären, die nicht- oder andersreligiös sind, kurz: „Wir wollen unseren Klassenkameraden, die nicht in Reli sind, erzählen, womit wir uns in den letzten Wochen beschäftigt haben.“ Damit ist der zielsprachliche Horizont bestimmt. Dann tauschen sich die

Gruppen über alle von ihnen sprachlich erfassten Punkte des ausgewählten Kreises aus, die ihnen während der Unterrichtsreihe in Erinnerung geblieben sind oder die sie innerhalb des Kreises durch anderweitige Vorerfahrungen ausmachen.

Zweitens arbeiten die Lernenden den einen „strategischen Punkt“ (Benjamin) ihres Themenkreises heraus, an dem die Tangente anzusetzen ist. Hierzu erweisen sich die Impulse von Derrida als hilfreich. In Anlehnung an die Kriterien einer „relevanten Übersetzung“ umfasst dieser Lernschritt drei Etappen: Die Gruppen eruieren, inwieweit ein Punkt erstens als ein Geschmacksverstärker für den gesamten Kreis dienen kann, er zweitens den Kreis als ganzen hervorzuheben vermag und inwieweit durch den Punkt der Bezug zu dem Themenkreis aufrechterhalten werden kann – in theologischer und pragmatischer Ebene. Die Schülerinnen und Schüler machen sich nun eigenständig auf die sprachliche Suche nach subjektiv-biographischen Schnittmengen zwischen ihren Sprachwelten und dem Punkt bzw. dem Themenkreis, an dem sie die Tangente ansetzen. Im vorliegenden Fall entschied sich eine Gruppe für *sola fide* und *sola gratia* als Ansatzpunkt für die Tangente, da so gut das durch Glauben und Vertrauen geprägte Verhältnis des Menschen zu Gott einerseits theologisch pointiert, andererseits prägnant verständlich zum Ausdruck komme. Mit der Anfertigung eines Bilds entschieden sie sich für eine intersemiotische Übertragungsart, um gemäß dem ausgemachten sprachlichen Zielhorizont auch nicht- und andersreligiöse Menschen besser einbinden zu können, als dies mit einer intralingual ausgezogenen Tangente möglich gewesen wäre.

Drittens wird das Echo erzeugt und geprüft, indem das Ergebnis den Mitschülerinnen und Mitschülern präsentiert wird. Das Ergebnis für *Rechtfertigung* war folgendes Bild:



Abb. 1: Übersetzungsprodukt bzw. Echo von *Rechtfertigung* (Jahrgangsstufe 8)

Im vorliegenden Fall akzentuierte die Gruppe Gnade als ein Sprungtuch und den Glauben als einen Kompass in der Hand des Menschen. Dieser Kompass ermöglicht ihm das Ausfindigmachen des Auffangtuchs der ihm Halt gebenden Gnade.

Unerlässlich für die religiöse Sprachfindung ist eine anschließende Metareflexion, in der die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeitsschritte und v. a. dabei gewonnenen Erkenntnisse versprachlichen; dabei müssen sie sowohl die sachorientierte Sprache der Religionen als auch die subjektorientierte Sprache für Religiöses in Gebrauch nehmen. Hierzu dienen Impulse wie: „Warum habt ihr euch für diesen Punkt entschieden?“, „Inwieweit ist das im Punkt Gesagte in der ausgezogenen Tangente als Gemeintes erkennbar?“, „Inwieweit geht das Echo im Plenum eigene Wege bzw. worin bestehen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Echo und dem Kreis, dem Punkt?“ etc.

3.7 Limitierungen

Zur unterrichtlichen Implementierung von Übersetzungsprozessen im Allgemeinen ist eine entsprechende Einführung nötig, die an den Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler aus dem Fremdsprachenunterricht anknüpfen kann. Vor diesem Hintergrund und v. a. dem Hintergrund schulischer Möglichkeiten bestehen Limitierungen.

Erstens ist eine entscheidende Voraussetzung die sachorientierte Kenntnis von theologischen Fragestellungen und Denkfiguren, um überhaupt Themenkreise ausfindig zu machen, die als solche etwas austragen, also auch unterschiedliche sprachliche Suchbewegungen zulassen. In den religiös immer heterogener werdenden Lerngruppen ist oft eine religiöse Alphabetisierung für das eigene Ausdrucksvermögen und die fachsprachliche Erschließung der Lerngegenstände notwendig (Altmeyer, 2021, 21-22), die Schülerinnen und Schüler aufmerksam auf Kreise macht und ihnen die Möglichkeit eröffnet, diese mit Punkten zu füllen.

Zweitens kommen beide beschriebenen Theorien und ihre schulische Umsetzung an ihre Grenzen, wenn sich die Kreise für Schülerinnen und Schüler als zu unübersichtlich darstellen. Religiöse Verstehensprozesse greifen z. B. auch in Narrationen, Poesie und Musik. Eine Auswahl von Punkten insbesondere durch das Prisma der Relevanz erweist sich als problematisch, wenn die Schülerinnen und Schüler keine biographisch-situative Schnittmengen mit dem Kreis ausmachen können, so dass im Umkehrschluss eine Auswahl und schließlich der gesamte Übersetzungsprozess von dem sogenannten „Religionsstunden-Ich“ überlagert ist.

Daran knüpft drittens der zielsprachliche Horizont in der Relation zum Übersetzungsgegenstand an: Benjamin entwickelt seine Überlegungen im Anschluss an die sich im Zuge des Sündenfalls veränderte Sprache als Kommunikationsform des Menschen mit Gott. Die Fehleranfälligkeit menschlichen Tuns ist daher zu berücksichtigen. Das Misslingen eines Übersetzungsprozesses und die theologische Angemessenheit müssen stets mitbedacht werden (Kumlehn, 2021, 39-40).

4 Bündelung und Ausblick

Die Übersetzungstheorien von Walter Benjamin und Jacques Derrida sind anschlussfähig an eine für religionspädagogische und -didaktische Überlegungen grundlegende These: „Übersetzungen grundieren theologische Reflexion und theologische Reflexion spitzt Grundfragen des Übersetzens zu“ (Kumlehn, 2021, 31). Sie setzen insbesondere didaktische Impulse für die Anbahnung, Entwicklung und Erprobung einer religiösen Sprachfähigkeit im Zuge von Übersetzungsprozessen frei. Sie wird ermöglicht durch subjektorientierte sprachliche Zugriffe auf sachorientierte Themen des Religionsunterrichts, wodurch sich die religiöse Sprachfähigkeit auf Sprachhandlungen der oben erwähnten Sprache der Religionen und der Sprache für Religiöses richtet. In diesem Zusammenhang akzentuieren sie insbesondere drei Prinzipien eines sprachsensiblen bzw. sprachbewussten Fachunterrichts, die im Kontext religiösen Lernens von pädagogischer und didaktischer Bedeutung sind (Altmeyer, 2021, 24).

Erstens kann im Zuge der sach- und subjektorientierten Erschließung der Übersetzungsgegenstände und der entsprechenden Anfertigung eines Übersetzungsprodukts die gesamte religiös-weltanschaulich heterogene Lerngruppe sprachlich gleichermaßen in das Unterrichtsgeschehen bzw. in den Übersetzungsprozess eingebunden werden und voneinander lernen: Zum einen können religiös geprägte Schüler und Schülerinnen „ihre

Glaubensperspektiven so erläutern, dass sie auch für Nichtreligiöse (und Andersreligiöse) nachvollziehbar werden“ (Grümme/Pirner, 2023, 152). Zum anderen sollen jene „einen Sinn für die Artikulationskraft religiöser Sprachen (und Ausdrucksformen) bekommen und befähigt werden, sich an (übersetzenden) Überlegungen zur potenziellen Bedeutung von Glaubensperspektiven für individuelles und soziales Lernen zu beteiligen“ (Grümme/Pirner, 2023, 152).

Zweitens ist eine Unterstützung von Übergängen zwischen den Sprachwelten der Schülerinnen und Schüler und zu der Fachsprache des Religionsunterrichts gegeben. Durch eine Ausdifferenzierung eines Übersetzungsprozesses in die einzelnen Komponenten (Übersetzungsintention, -gegenstand etc.) ist ein fachsprachliches Gerüst vorhanden, das den Schülerinnen und Schülern Gelegenheiten zum Sprechen gibt, die durch die Fachsprache des Religionsunterrichts auch gelenkt werden. Hinzu kommen die Begriffe „Kreis“, „Punkt“, „Tangente“, „Echo“, „reine Sprache“ und „relevante Übersetzung“ als weitere vertiefende Impulse zu Sprachhandlungen. Diese stellen sich durch die selbstständig organisierten Übersetzungsprozesse ein, so dass den Schülerinnen und Schülern das Handwerkszeug gegeben wird, ihre „Übersetzungspotenz“ (Grümme, 2021, 211) zu entwickeln und zu erproben, die in den Übersetzungsprodukten greifbar wird. Somit hinterlassen die Schülerinnen und Schüler darin ihre eigenen Spuren und sie werden befähigt, diejenigen von anderen zu identifizieren; und genau diese Spuren bilden Übergänge zwischen den eigenen und fremden Sprachwelten einerseits, zwischen der sachorientierten Sprache der Religionen und der subjektorientierten Sprache für Religiöses andererseits.

Drittens wird den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zum Sprechen gegeben. Sie gestattet ihnen individuelle sprachliche Zugriffe auf Unterrichtsthemen, die sich nach ihrem Relevanzverständnis richten (Domsgen, 2019, 240). Derartige Zugriffe sind für schülerorientierte Reaktionen auf religiöse Anforderungssituationen geboten, die im Zuge der voranschreitenden Pluralisierung sowie der rasant sich entwickelnden gesellschaftlichen und weltpolitischen Ereignisse changieren (Kumlehn, 2020, 266-267). Es gilt, Schülerinnen und Schülern selbstständig und selbstwirksam Antwortmöglichkeiten einholen und Deutungsangebote eruieren zu lassen, die ihre religiösen Bedürfnisse tangieren und die sie auch verstehen.

Literaturverzeichnis

- Altmeyer, Stefan (2021), Sprachsensibler Religionsunterricht – Grundlagen und konzeptionelle Klärungen, in: Ders./Grümme, Bernhard/Kohler-Spiegel, Helga u. a. (Hg.), Sprachsensibler Religionsunterricht (JRP 37), Göttingen, 14-29.
- Anusiewicz-Baer, Sandra/Hild, Christian/Mohammed, Abualwafa (2024, Hg.), Religiöse Bildung im Transfer. Vermittlung zwischen Religionen, Sprachen und Kulturen (RKBG 5), Stuttgart.
- Benjamin, Walter (1991), Gesammelte Schriften, hg. v. Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Bd. I-VII, Frankfurt am Main.
- Brodersen, Momme (2005), Walter Benjamin. Leben, Werk, Wirkung (Suhrkamp BasisBiographie 4), Frankfurt am Main.
- Derrida, Jacques (1997), Babylonische Türme. Wege, Umwege, Abwege, in: Hirsch, Alfred (Hg.), Übersetzung und Dekonstruktion, Frankfurt am Main, 119-165.
- Derrida, Jacques (1999), Qu'est-ce qu'une traduction ‚relevante‘?, in: Quinzième Assises de la Traduction littéraire (Arles 1998) (Actes Sud), Arles, 21-48.

- Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache (DWDS), Art. „relevant“, <https://www.dwds.de/wb/relevant> [Zugriff: 11.12.25].
- Domsgen, Michael (2019), Religionspädagogik (LETh 8), Leipzig.
- Englert, Klaus (2009), Jacques Derrida (UTB Profile 3258), Paderborn.
- Grümme, Bernhard (2021), Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung, Freiburg im Breisgau.
- Grümme, Bernhard/Pirner, Manfred L. (2023), Öffentliche Religionspädagogik, in: Dies. (Hg.), Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik (Religionspädagogik innovativ 55), Stuttgart, 144-158.
- Haußmann, Werner/Roth, Andrea/Schwarz, Susanne/Tribula, Christa (2019, Hg.), Ein-Fach Übersetzen. Theologie und Religionspädagogik in der Öffentlichkeit für die Öffentlichkeit (Religionspädagogik innovativ 33), Stuttgart.
- Hild, Christian (2025), Art. Übersetzungsprozesse, intralingual, intersemiotisch, in: WiReLex, <https://doi.org/10.23768/wirelex.400054> [PDF vom 01.02.25].
- Hild, Christian (2023), Religiöse Wörter übersetzen. Ein Ansatz zur Sprach- und Translations-sensibilisierung von SchülerInnen (Praktische Theologie heute 190), Stuttgart.
- Kumlehn, Martina (2021), Zwischen Babel und Pfingsten. Übersetzen zwischen Sprachwelten als Kernaufgabe sprachsensibler Theologie, in: Altmeyer, Stefan/Grümme, Bernhard/Kohler-Spiegel, Helga u. a. (Hg.), Sprachsensibler Religionsunterricht (JRP 37), Göttingen, 30-40.
- Kumlehn, Martina (2020), Zwischen Systemrelevanz und Lebensrelevanz: (Religionspädagogische) Relevanzsetzungen und deutungsmachtsensible Relevanzaushandlungen in der Corona-Krise, in: ZPT 72/3, 263-275.
- Laube, Martin (2019), Öffentliches Christentum. Überlegungen zum Problem der „Übersetzung“ religiöser Gehalte, in: Jäger, Sarah/Anselm, Reiner (Hg.), Ethik in pluralen Gesellschaften, Bd. 3: Grundsatzfragen, Wiesbaden, 47-69.
- Nägele, Rainer (2001), Echolalie, in: Nibbrig, Christiaan L. Hart (Hg.), Übersetzen: Walter Benjamin (suhrkamp edition 2041), Berlin, 17-37.
- Nord, Christiane (2009), Textanalyse und Übersetzen, 4. Aufl., Tübingen.
- Oorschot, Frederike van/Ziermann, Simone (2019) (Hg.), Theologie in Übersetzung? Religiöse Sprache und Kommunikation in heterogenen Kontexten, Leipzig.
- Osten, Esther v. d./Sauter, Caroline (2022), Was ist eine ‚relevante‘ Übersetzung?, in: Dies. (Hg.), Was ist eine ‚relevante‘ Übersetzung? (Literalität und Liminalität 31), Bielefeld, 45-86.
- Schulte, Andrea (2024), Sprache im Fachunterricht Religion. Ein Studien- und Arbeitsbuch, Münster.
- Schulte, Andrea (2018) (Hg.), Sprache, Kommunikation, Religionsunterricht: gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, Leipzig.
- Wohlfahrt, Irving (2001), Das Medium der Übersetzung, in: Nibbrig, Christiaan L. Hart (Hg.), Übersetzen: Walter Benjamin (suhrkamp edition 2041), Berlin, 80-97.

PD Dr. Dr. Christian Hild ist Akademischer Rat am Institut für Evangelische Theologie an der Universität des Saarlandes und forscht insbesondere zur Sprach- und Translations-sensibilisierung vor dem Hintergrund gegenwärtiger Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation im Religionsunterricht.

¹ Vgl. die Sammelbände von Haußmann/Schwarz/Tribula 2019, Oorschot/Ziermann 2019, Schulte, 2018, sowie den systematischen Überblick der theoretischen Ansätze und unterrichtspraktischen Einzelmethoden von 1970-2021 bei Hild, 2023, 86-101; 113-121.

² Benjamin, 1991. Die nachfolgenden Zitate orientieren sich an der Gesamtausgabe von Benjamins Schriften nach Band, Teilband, Seite.

³ Die deutschen Übersetzungen von Derridas Aufsatz orientieren sich nach Osten/Sauter 2022; auf das entsprechende französische Original (Derrida, 1999) wird jeweils verwiesen.

⁴ Die lateinische Wurzel, das Verb „relevare“, umfasst zwei Bedeutungsparadigmen. Erstens intendiert es die „Erleichterung“ von einer physischen oder psychischen Last. Zweitens bedeutet es „aufheben“ und „in die Höhe heben“; hiervon leitet sich das Wort *Relief* ab, das ein sich von einem Untergrund herausgearbeitetes und somit „heraus-tretendes“ bzw. sich „ab-hebendes“ plastisches Bildwerk bezeichnet (DWDS, s. v. „relevant“, 1605).

⁵ „[U]m in irgendeine Sprache auf stabile und zufriedenstellende Weise zu übersetzen, hatte ich das Nomen ‚relève‘ oder das Verb ‚relevier‘ vorgeschlagen. Das würde erlauben, in ein einziges Wort zusammengefügt, das Doppelmotiv der Erhebung und der Ersetzung zu wahren, das aufbewahrt, was es negiert oder zerstört, bewahrend, was es verschwinden lässt“ (Osten/Sauter, 2022, 79-80; Derrida, 1999, 37).

⁶ Derrida verweist auf unterschiedliche Übersetzungen innerhalb *The Merchant of Venice* (1596-1598): Bei Schwüren und Eiden wird durch einen performativen Sprechakt übersetzt, bei ökonomischen Fragen durch die Übersetzung des Werts eines Gegenstands. Auch das Konvertierten der Hauptfigur Shylock vom Judentum zum Christentum sieht Derrida in Anlehnung an das Bedeutungsparadigma der lateinischen Wurzel „vertere“ als eine Übersetzung an (Osten/Sauter, 2022, 61; Derrida, 1999, 21-22).

⁷ Eine weitere Spezifizierung ergibt sich hinsichtlich des didaktischen Fokus, der entweder auf eine sach- oder auf eine subjektorientierte Sprachfähigkeit gerichtet sein kann, woraus entsprechende Methoden hervorgehen (Altmeyer, 2021, 24-27).

⁸ Das Beispiel ist ein Ausschnitt aus einem vom Autor selbst durchgeführten Lehr-Lehr-Arrangement zu Übersetzungsprozessen im Kontext religiöser Bildung (Hild, 2023, 313; 316-317); im Folgenden werden die Ergebnisse in Beziehung zu den Übersetzungstheorien von Benjamin und Derrida gesetzt.