

David Käbisch | Michael Wermke (Hrsg.)



Transnationale Grenzgänge und Kulturkontakte

Historische Fallbeispiele
in religionspädagogischer Perspektive



TRANSNATIONALE GRENZGÄNGE
UND KULTURKONTAKTE

STUDIEN ZUR RELIGIÖSEN BILDUNG (StRB)

Herausgegeben von
Michael Wermke und Thomas Heller

Band 14

David Käbisch/Michael Wermke (Hrsg.)

TRANSNATIONALE GRENZGÄNGE UND KULTURKONTAKTE

HISTORISCHE FALLBEISPIELE IN RELIGIONS-
PÄDAGOGISCHER PERSPEKTIVE



EVANGELISCHE VERLAGSANSTALT
Leipzig

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische
Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2017 by Evangelische Verlagsanstalt GmbH · Leipzig

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung
und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Cover: Kai-Michael Gustmann, Leipzig
Coverbild: Jan-Peter Kasper, Jena
Satz: Christina Koch, Jena/Stotternheim

ISBN 978-3-374-04820-5
www.eva-leipzig.de

VORWORT

Als Theorie religiöser Erziehung, Bildung und Sozialisation teilt die Religionspädagogik vielfältige Erkenntnisinteressen und Forschungsfelder mit den Sozial-, Bildungs- und Religionswissenschaften. Die von diesen untersuchten sozialen, pädagogischen und religiösen Praktiken überschreiten dabei vielfach die Grenzen einer Nation: So überweisen Migranten Geld an ihre Familien in ihren Herkunftsländern, nutzen eine gemeinsame Sprache für den möglichen Aufbau grenzüberschreitender Handelsnetzwerke, verfolgen über soziale Netzwerke das politische Geschehen in ihrem Geburtsort und fühlen sich über eine Moschee- oder Kirchengemeinde mit den Menschen aus ihrer Kultur und Religion verbunden.

Transnationale Grenzgänge und Kulturkontakte sind seit etwa einem Jahrzehnt in der Geschichtswissenschaft zu einem wichtigen Untersuchungsgegenstand geworden. Mit anderen Disziplinen wie den Sozial-, Bildungs- und Religionswissenschaften teilt sie dabei ein gemeinsames Interesse an familienbezogenen, wirtschaftlichen, politischen und religiösen Praktiken, die die Grenzen einer Nation überschreiten. Der *Arbeitskreis für historische Religionspädagogik* (AkhRP) hatte es sich daher auf drei Jahrestagungen zum Ziel gesetzt, die Erkenntnisinteressen und Methoden transnationaler Geschichte auf das weite Feld religiöser Erziehung, Bildung und Sozialisation zu beziehen: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der 12. Jahrestagung ›Bildungsgeschichte Europas – religionspädagogisch betrachtet‹ (3./4. April 2014 in Neuendettelsau) diskutierten neben einer Reihe an Fallbeispielen u.a. die methodologischen Grundlagen transnationaler Geschichte. Die 13. Jahrestagung fand als Nachwuchsworkshop zu der von der *Deutschen Forschungsgemeinschaft* (DFG) geförderten Tagung ›Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne‹ statt (29./30. September 2015 in Frankfurt am Main). Die von der *Vereinigung der Freunde und Förderer der Goethe-Universität* unterstützte 14. Jahrestagung ›Religiöse Erziehung, Bildung und Sozialisation im Wandel‹ (18./19. April 2016 in Frankfurt am Main) verstand sich schließlich als Autorenkonferenz, bei der die an diesem Band beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ihre Beiträge diskutieren und aufeinander abstimmen konnten.

Neben den Autorinnen und Autoren dieses Bandes ist auch dem Sprecherat des *Arbeitskreises für historische Religionspädagogik* zu danken, der sich mit Rat und Tat an der Vorbereitung und Durchführung der Jahrestagungen beteiligt hat. Diesem gehören neben den beiden Herausgebern dieses Bandes die evangelische Religionspädagogin Prof. Dr. Antje Roggenkamp (Münster), der katholische Religionspädagoge Prof. Dr. Werner Simon (Mainz) und – als einem wichtigen Impulsgeber aus der historischen Religions- und Bildungsforschung – der evangelische Kirchenhistoriker Dr. Johannes Wischmeyer (Mainz) an. Für das Korrekturlesen, die Erstellung der Register und die Anfertigung der Druckvorlage waren Stefanie Keller (Frankfurt am Main), Lea Müller (Frankfurt am Main), Christina Koch (Jena), Amelie Geyer (Jena) und Wilhelm Lindner (Jena) verantwortlich. Nicht zuletzt ist der Evangelischen Verlagsanstalt und ihrer Programm- und Verlagsleiterin Dr. Annette Weidhas dafür zu danken, dass sie den Band in das Verlagsprogramm aufgenommen hat.

David Käbisch (Frankfurt am Main)

Michael Wermke (Jena)

INHALT

Transnationale Grenzgänge und Kulturkontakte. Forschungsfelder
und Erkenntnisinteressen der historischen Religionspädagogik 11
David Käbisch

TEIL I: MISSION UND BILDUNGSTRANSFER

Religionspädagogische Resonanzen und die Mission.
»Christianity-Making« im missionarischen Bildungsraum
am Ende des 19. Jahrhunderts 23
Karolin Wetjen

Die Erziehung von »Negroes« zur Arbeit in Tuskegee (Alabama, USA)
durch Booker T. Washington. Vorbild deutscher Missionstheologen
für die Arbeitserziehung bekehrter »Neger« nach 1900 39
Hein Retter

Mission und Ökumene als Thema in Schulbüchern. Ein Beitrag zur
Geschichte der Kirchengeschichtsdidaktik 73
Harmjan Dam

TEIL II: TRANSATLANTISCHE KONSTELLATIONEN

Von Münster nach Amerika: Das Leben und Wirken des Demetrius
Augustinus von Gallitzin (1770–1840). Überlegungen zu einem
transatlantischen »Bildungsraum« der Katholischen Aufklärung 99
Andreas Oberdorf

Praktische Theologie in den USA und Friedrich Schleiermacher.
Eine Fallstudie zur Rezeption seiner »Kurzen Darstellung« durch
die »Neue Praktische Theologie« 117
Moritz Emmelmann

Religiöse Bildung in den USA als Herausforderung einer
komparativen Religionspädagogik 139
Kerstin Müller

TEIL III: TRANSNATIONALE ASPEKTE IN LOKAL- UND REGIONALSTUDIEN

Adelserziehung an den katholisch geprägten Schulen als Fundament der polnischen Mentalität an der Schwelle der Aufklärung155
Katarzyna Pieper-Brandstädter

»Oesterreichs Einheit ruht auf dem gemeinsamen Bildungsgang...«
 Die Bedeutung des Neuhumanismus für die Entwicklung des K.K. Staats-Gymnasiums Czernowitz im 19. Jahrhundert169
Jonas Flöter

Staat, Bildung und Religion in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Transnationale Einflüsse im Zeitalter der Nationalisierung von Erziehung201
Monika Jakobs

Das Volksbildungsinteresse der »Religionsgeschichtlichen Schule«. Transnationale Aspekte der religionsgeschichtlichen Erwachsenenbildung von 1890 bis 1920223
Gregor Reimann

»Heimat und Modernisierung«. Ein Forschungsprojekt zu lokalen Bewältigungsstrategien gesellschaftlicher Modernisierungskrisen am Beispiel evangelischer Gemeinde- und Sonntagsblätter aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts255
Sylvia E. Kleeberg-Hörnlein

TEIL IV: PERSONEN- UND WERKBEZOGENE ZUGÄNGE

Europa, katholische Selbstbehauptung in Krisenzeiten und die eugenische Reinhaltung der Familie. Zeithistorisches zum deutschen Erziehungswissenschaftler Friedrich Schneider (1881-1974)283
Hein Retter

Literarische Erzählungen als Quellen der transnationalen Religions- und Bildungsforschung. Eine religionspädagogische Annäherung an André Gide (1869-1951) und Eric Emmanuel Schmitt (*1960)339
Antje Roggenkamp

TEIL V: TRANSNATIONALE DISKURSE HEUTE

Religiöse Übersetzungskonflikte in historischer und soziologischer Perspektive. Eine Untersuchung zur religiös motivierten Knabenbeschneidung	369
<i>Alma Mira Demszky/Niklas Barth</i>	

Ökokatholizismus als Bildungsarbeit. Ein europaweiter Überblick auf Basis der CCEE-Umfrage aus dem Jahr 2007	389
<i>Julia Blanc</i>	

BILANZ

Mobilität und religiöse Bildung in der Moderne. Eine Zwischenbilanz in religionspädagogischer Perspektive	411
<i>David Käbisch</i>	

AUTORINNEN UND AUTOREN	425
PERSONENREGISTER	427
ORTSREGISTER	437
SACHREGISTER	441

TRANSNATIONALE GRENZGÄNGE UND KULTURKONTAKTE

FORSCHUNGSFELDER UND ERKENNTNISINTERESSEN DER HISTORISCHEN RELIGIONSPÄDAGOGIK

David Käbisch

Ein Kennzeichen der Moderne ist die Ausdifferenzierung und Spezialisierung der Wissenschaften, auch auf dem Gebiet der historischen Forschung. Einen anschaulichen Eindruck von dieser Entwicklung gibt *H/Soz/Kult*, die wohl wichtigste Kommunikations- und Informationsplattform für die historisch interessierten Geisteswissenschaften in Deutschland. Diese unterscheidet derzeit nicht weniger als 80 thematische Schwerpunkte und Forschungsrichtungen, darunter die historische Komparatistik, die historische Diskursanalyse und die historische Kulturtransferforschung, ferner die Sozial-, Rechts-, Kultur-, Geschlechter-, Ideen-, Wirtschafts-, Politik-, Technik-, Sport-, Kolonial-, Beziehungs-, Transfer- und Verflechtungsgeschichte – um nur eine kleine Auswahl zu nennen.

Auch die historische Religionspädagogik, die sich mit allen Fragen religiöser Erziehung, Bildung und Sozialisation beschäftigt, hat sich in den vergangenen Jahren ausdifferenziert. Standen hier lange Zeit »die« Klassiker der Religionspädagogik und die pointierte Abgrenzung von Konzeptionen im Mittelpunkt der historischen Rückschau und Vergewisserung, sind heute institutionen-, diskurs- und mediengeschichtliche Untersuchungen keine Seltenheit mehr.¹ Auch transnationale Fragestellungen erweitern das Feld religionspädagogischer Forschung. Diese suchen in unterschiedlicher Art und Weise den Referenzrahmen einer Nation zu überschreiten, ohne deren prägende Bedeutung für die Theorie und Praxis religiöser Erziehung,

¹ Vgl. BERND SCHRÖDER, Historische Religionspädagogik – ein Literaturbericht zur Ausdifferenzierung einer theologischen Disziplin seit Mitte der 90er Jahre, in: Theologische Rundschau 74 (2009), 290–308 und 377–406; JOHANNES WISCHMEYER, Historische Religionspädagogik, in: Verkündigung und Forschung 59 (2014), 110–123 und DAVID KÄBISCH, Historische Religionspädagogik, in: Wissenschaftlich-religionspädagogisches Lexikon 3 (2017), online unter www.wirelex.de.

Bildung und Sozialisation in der Epoche der Nationalstaaten aufheben zu wollen: sei es, dass sie nationale Rechts-, Religions- und Bildungssysteme miteinander vergleichen, den Einfluss supranationaler Institutionen auf die nationale Bildungspolitik analysieren oder das weite Feld grenzüberschreitender Beziehungen, Transfers und Verflechtungen beschreiben. In Anlehnung an die von Margrit Pernau vorgeschlagene Systematik lassen sich die Forschungsfelder und Erkenntnisinteressen der transnationalen Geschichte folgendermaßen zusammenfassen:²

Forschungsfelder und Erkenntnisinteressen	
Historische Komparatistik	Vergleich nationaler Politik-, Wirtschafts-, Rechts-, Religions- und/oder Bildungssysteme in bevorzugt modernisierungstheoretischer Perspektive; Beschreibung desselben Phänomens in verschiedenen konfessionellen, religiösen und/oder regionalen oder nationalen Kontexten
Beziehungsgeschichte (<i>connected history</i>)	Analyse der vielfältigen Beziehungen zwischen Nationen, Regionen, Religionen und Konfessionen u.a. durch berufliche Mobilität
Transfergeschichte (Kulturtransferforschung)	Darstellung der Anlässe, Selektionskriterien und Ergebnisse von Kulturtransfers u.a. durch (Zivilisierungs-)Mission
Verflechtungsgeschichte (<i>Entangled history, Histoire croisée</i>)	Beschreibung der wechselseitigen Wahrnehmung nationaler Rechts-, Religions- und Bildungssysteme und deren Rückwirkung auf die Ausgangskultur u.a. durch Migration
Translokaltät	Analyse der konkreten »Bewegungen« von (religiösen) Menschen, Gütern, Ideen und Praktiken zwischen zwei Orten u.a. durch die Mobilität zwischen dem Arbeitsort (z.B. in Deutschland) und dem Heimatdorf (z.B. in der Türkei)
Globalgeschichte	Darstellung von kultur- und staatsüberschreitenden Einflüssen und Wechselwirkungen vor dem Hintergrund globaler Zusammenhänge und Entwicklungen

Tab. 1: Forschungsfelder und Erkenntnisinteressen transnationaler Geschichte nach Margrit Pernau 2011.

Die vorliegenden, aus drei Jahrestagungen des *Arbeitskreises für historische Religionspädagogik* (2014 in Neuendettelsau, 2015 und 2016 in Frankfurt a.M.) hervorgegangenen Fallstudien lassen sich diesen Forschungsfeldern

² MARGRIT PERNAU, *Transnationale Geschichte*, Göttingen 2011.

und Erkenntnisinteressen zuordnen. Diese wurden bereits an anderer Stelle ausführlich beschrieben und auf religionspädagogische Fragestellungen bezogen.³ Darüber hinaus ist das Anliegen einer transnationalen Religions- und Bildungsforschung u.a. von Maike Sophie Baader und Friedrich Schweitzer teils zustimmend, teils kritisch bilanziert worden.⁴ Beide teilen die Einschätzung, dass die Bedeutung religiöser Erziehung, Bildung und Sozialisation in der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Forschung tendenziell unterschätzt werde. Beide begrüßen zudem das Anliegen, transnationalen Beziehungen, Transfers und Verflechtungen via Mobilität, Migration, Mission und Medien eine größere Aufmerksamkeit in der historischen, aber auch empirischen Religions- und Bildungsforschung zu schenken. Doch worauf bezieht sich deren Kritik?

³ Vgl. die methodologischen Einführungen von JOHANNES WISCHMEYER, Transnationale Bildungsräume. Methodische und thematische Anregungen für die Historische Religionspädagogik, in: ANTIJE ROGGENKAMP/MICHAEL WERMKE (Hrsg.), Religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung in historischer Perspektive. Arbeitsfelder historischer Religionspädagogik, Leipzig 2014, 317–329; CLAUS ARNOLD/JOHANNES WISCHMEYER (Hrsg.), Transnationale Dimensionen wissenschaftlicher Theologie, Göttingen/Bristol 2013; ESTHER MÖLLER/JOHANNES WISCHMEYER (Hrsg.), Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion, Göttingen/Bristol 2013, und DAVID KÄBISCH/JOHANNES WISCHMEYER (Hrsg.), Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne (erscheint 2017), ferner DAVID KÄBISCH, Transnationale Bildungsräume verstehen und gestalten. Historiographische und religionspädagogische Aspekte, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 68 (2016), 275–285; DAVID KÄBISCH, The category of space in the historiography of Religious Education. Transnational Perspectives, in: HANS GÜNTER HEIMBROCK/MARTIN ROTHGANGEL (Hrsg.), Location, Place and Space in Religious Education (erscheint 2017) und DAVID KÄBISCH, Von der nationalen zur transnationalen Rechts-, Religions- und Bildungsforschung. Zum Beispiel: Deutschland, Frankreich und die Schweiz, in: PHILIPPE BUETTGEN/ANTIJE ROGGENKAMP/THOMAS SCHLAG (Hrsg.), Religion und Philosophie – vergleichende Untersuchungen zur Lehrerbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz (erscheint 2017).

⁴ MEIKE SOPHIA BAADER, Plädoyer für eine reflektierte transnationale Bildungsforschung zu Religion, in: International Journal of the Historiography of Education 5 (2015), 211–215, mit Bezug auf DAVID KÄBISCH, Is Religion Underrated? A Position Paper on Educational Research in Religious Matters, in: International Journal for the Historiography of Education 5 (2015), 202–206, und die Bilanz von FRIEDRICH SCHWEITZER, Rethinking the History and Challenges of Religious Education. The Meaning of Transnational Perspectives, in: DAVID KÄBISCH/JOHANNES WISCHMEYER (Hrsg.), Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne (erscheint 2017).

Baader kritisiert, dass das Programm einer transnationalen Religions- und Bildungsforschung »einem engen historisch-religionspädagogischen Zugang, der sich um Schule dreht, verhaftet« bleibe.⁵ Die Wahrnehmung von Modellen religiöser Bildung in anderen Ländern, Religionen und Konfessionen sei daher von vornherein auf den schulischen Religionsunterricht verengt; faktisch führe dies zu einem »methodologischen Nationalismus«,⁶ der die eigene, in diesem Fall deutsche Bildungstradition zum Maßstab der Beschreibung und Beurteilung anderer Länder, Religionen und Konfessionen mache.

Ist diese Kritik im Blick auf die Baader vorliegende, notwendig knappe Projektskizze durchaus zutreffend (wenn auch nicht intendiert), muss dem von ihr vorausgesetzten Verständnis der Religionspädagogik widersprochen werden. Heute besteht in der evangelischen und katholischen, aber auch in der islamischen und jüdischen Religionspädagogik ein Konsens, dass sie mehr als die Fachdidaktik des schulischen Religionsunterrichts nach Art. 7.III Grundgesetz ist. Die (historische, empirische, systematische etc.) Religionspädagogik beschäftigt sich vielmehr mit allen Fragen religiöser Erziehung, Bildung und Sozialisation in und durch Familien, Kindergärten, Gemeinden, Medien, Schulen und auch Hochschulen. Die in diesem Band vorliegenden Fallstudien spiegeln diese Vielfalt religionspädagogischer Forschungsinteressen wider. Dessen ungeachtet bleibt Baaders Warnung vor einem »methodologischen Nationalismus« wichtig, der bei anderen nur das wahrnimmt, was auch in der eigenen Rechts-, Religions- oder Bildungstradition von Bedeutung zu sein scheint. Die von ihr formulierte Kritik, dass das »Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Forschung und Religion«⁷ und der darauf bezogene bildungshistorische Forschungsstand in der Religionspädagogik nicht zur Kenntnis genommen werde, läuft demgegenüber ins Leere: Denn die Transformation des Religiösen in der modernen Pädagogik, zu der eine Reihe wegweisender Studien vorliegen,⁸ ist zweifelsfrei ein

⁵ BAADER, Plädoyer, 213f.

⁶ A.a.O., 212, mit Bezug auf ANDREAS WIMMER/NINA GLICK SCHILLER, *Methodological Nationalism, the Social Science and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology*, in: SANJEEV KHAGRAM/PEGGY LEVITT (Hrsg.), *The Transnational Studies Reader: Intersections and Innovations*, New York 2008, 104–117.

⁷ BAADER, Plädoyer, 211. So auch die Kritik von FRITZ OSTERWALDER, *Religion in der Geschichte von Schule und Erziehung – eine polemische Anmerkung*, in: *International Journal for the Historiography of Education* 5 (2015), 235–237.

⁸ Vgl. MEIKE SOPHIA BAADER, *Erziehung als Erlösung. Transformation des Religiösen in der Reformpädagogik*. Weinheim/München 2005, ferner MICHÈLE HOFMANN/DENISE JACOTTET/FRITZ OSTERWALDER (Hrsg.), *Pädagogische Modernisierung. Säku-*

wichtiger, aber kein notwendiger Untersuchungsgegenstand transnationaler Forschung.

Friedrich Schweitzer verweist in seiner Bilanz nicht nur auf terminologische Unschärfen des Begriffs »transnational«, sondern auch auf das Problem der Vergleichbarkeit, das in der transnationalen Religions- und Bildungsforschung (im Unterschied zur international-vergleichenden Religionspädagogik) nicht hinreichend gelöst sei; daher plädiert er für einen stärker systematisierenden Zugang, der die Vergleichsgegenstände auf der Mikro-, Meso- und Makroebene stärker definiert.⁹ Ohne die Annahme eines *tertium comparationis* machen vergleichende Untersuchungen, wie Schweitzer auch an anderer Stelle herausgestellt hat, in der Tat keinen Sinn:

»Für Vergleiche muss es immer einen gemeinsamen Bezugspunkt geben (*tertium comparationis*). Ebenso offensichtlich ist dies im Falle des Vergleichs desselben Phänomens in verschiedenen Kontexten, etwa verschiedener Arten und Weisen, die jüngere Generation durch die Schule in verschiedenen Gesellschaften zu integrieren. In diesem Falle können wir mehr über die möglichen Funktionen der Schule erfahren, aber auch über verschiedene Möglichkeiten, mit jungen Menschen zu arbeiten, was dann zu Innovationen in den am Vergleich beteiligten Ländern führen kann oder auch in anderen Ländern, die von diesem Beispiel zu lernen versuchen. Vergleichende Forschung in der Religionspädagogik kann sich offensichtlich darauf konzentrieren, wie dasselbe Phänomen – religiöse Erziehung und Bildung oder einer ihrer Aspekte, beispielsweise verschiedene Formen des Lehrens, Schulbücher, Ansätze von Gruppenarbeit usw. – in verschiedenen konfessionellen, religiösen und/oder regionalen oder nationalen Kontexten erscheint.«¹⁰

In der komparativen Religionspädagogik finden sich heute eine Reihe an Verfahren, um die Vergleichbarkeit von Fallbeispielen zu gewährleisten: Sei es

larität und Sakralität in der modernen Pädagogik. Bern/Stuttgart 2006 und JÜRGEN OELKERS/FRITZ OSTERWALDER/HEINZ-ELMAR TENORTH (Hrsg.), Das verdrängte Erbe, Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie, Weinheim/Basel 2002.

⁹ SCHWEITZER, Rethinking the History (erscheint 2017).

¹⁰ FRIEDRICH SCHWEITZER, Religionsunterricht in europäischen Schulen im Vergleich – Herausforderungen für international-vergleichende Forschung, in: MARTIN JÄGGLE/MARTIN ROTHGANGEL/THOMA SCHLAG (Hrsg.), Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa, Göttingen 2013, 13–40, 17 (= FRIEDRICH SCHWEITZER, Comparing Religious Education at Schools in European Countries: Challenges for international Comparative Research, in: MARTIN JÄGGLE/MARTIN ROTHGANGEL/THOMA SCHLAG (Hrsg.), Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe, Göttingen 2016, 15–38).

durch eine gleichartige Gliederung der Einzelbeiträge (so u.a. die auf sechs Bände angelegte Buchreihe *Religious Education at Schools in Europe*),¹¹ durch die Definition von Vergleichskategorien auf der Mikro-, Meso- und Makroebene (so die länder- und religionsvergleichenden Arbeiten von Bernd Schröder)¹² oder durch die Annahme von »supranationalen« Modernisierungsprozessen (so die länder- und konfessionsvergleichenden Studien von Friedrich Schweitzer).¹³

Eine gleichartige Gliederung von Einzeluntersuchungen allein kann die Vergleichbarkeit von Modellen religiöser Bildung jedoch noch nicht gewährleisten. So folgen die Länderberichte in der Buchreihe *Religious Education at Schools in Europe* zwar einem einheitlichen Schema, doch wird dieses von den Autorinnen und Autoren mit sehr unterschiedlichen historischen, empirischen und systematischen Informationen ausgefüllt. Diese stammen aus heterogenen Quellen, Kontexten und Einzeluntersuchungen mit je unterschiedlichen thematischen und methodologischen Forschungsdesigns. Eine valide Auswertung ist auf dieser Datenbasis kaum möglich. Eine bislang nur für Westeuropa vorliegende Auswertung der Länderberichte von Oddrun Bråten bezieht sich daher vor allem auf die Darstellungsinteressen (und blinden Flecken) der beteiligten Autorinnen und Autoren; darüber hinaus werden Einzelbeobachtungen zu den untersuchten Ländern miteinander assoziiert, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede identifizieren zu können.¹⁴

¹¹ Bislang erschienen vgl. MARTIN JÄGGLE/MARTIN ROTHGANGEL/THOMAS SCHLAG (Hrsg.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe*, Göttingen 2016; MARTIN ROTHGANGEL/ROBERT JACKSON/MARTIN JÄGGLE (Hrsg.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 2: Western Europe*, Göttingen 2014; MARTIN ROTHGANGEL/GEIR SKEIE/MARTIN JÄGGLE (Hrsg.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 3: Northern Europe*, Göttingen 2014.

¹² Zuletzt BERND SCHRÖDER, *Comparative historical approaches in religious education research – methodological perspectives*, in: *British Journal of Religious Education* 38 (2016), 200–212 (= BERND SCHRÖDER, *Vergleichende historische Religionspädagogik – methodologische Überlegungen*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 68 (2016), 238–251). Vgl. ferner BERND SCHRÖDER, *Jüdische Erziehung im modernen Israel. Eine Studie zur Grundlegung vergleichender Religionspädagogik*, Leipzig 2000, und BERND SCHRÖDER, *Religionspädagogik*, Tübingen 2012, 388–404.

¹³ Vgl. RICHARD R. OSMER/FRIEDRICH SCHWEITZER, *Religious Education between Modernization and Globalization. New Perspectives on the United States and Germany*, Grand Rapids 2003; FRIEDRICH SCHWEITZER/HENRIK SIMOJOKI, *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität. Mit einem Beitrag von WERNER SIMON*, Gütersloh/Freiburg 2005; FRIEDRICH SCHWEITZER u.a., *Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften*, Freiburg/Basel/Wien 2010.

Dem *assoziativen Ländervergleich*, bei denen die vergleichenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die Länderberichte in der Regel nicht verfasst haben und die Landessprache nicht beherrschen, ist der *systematische Vergleich* in mehrfacher Hinsicht überlegen. Bei diesem vergleicht eine Person oder ein Team zwei oder mehrere Nationen, Regionen, Religionen oder Konfessionen auf der Mikro-, Meso- und/oder Makroebene, wobei dem Übersetzungsproblem auf allen Ebenen besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Der *theoriegeleitete Vergleich* geht schließlich von gemeinsamen Rahmenbedingungen aus, um die Vergleichbarkeit von Modellen religiöser Bildung in unterschiedlichen Nationen, Regionen, Religionen oder Konfessionen zu gewährleisten. In der konfessions- und ländervergleichenden Religionspädagogik wurden unter diesem methodischen Vorzeichen vor allem modernisierungstheoretische Ansätze erprobt.¹⁴

Der in den 1970er Jahren u.a. von Hans-Ulrich Wehler vertretene modernisierungstheoretische Ansatz¹⁵ ist seit ca. 20 Jahren in den Geschichtswissenschaften in die Kritik geraten. Neben der Abhängigkeit historischer Fallstudien von den Prämissen soziologischer und sozialphilosophischer Modernisierungstheorien (man denke etwa an marxistisch inspirierte Säkularisierungserwartungen) haben vor allem die *Postcolonial Studies* dafür sensibilisiert, dass modernisierungstheoretische Vergleiche koloniale, eurozentrische Wahrnehmungsmuster im Modus des »noch-nicht« reproduzieren können.¹⁶ So kommen andere Regionen nicht selten als »Entwicklungsländer« in den Blick, in denen ein effizientes Wirtschaftswachstum (etwa durch deutsche Entwicklungshilfe), ferner die gesellschaftliche Differenzierung (Arbeitsteilung, Unterscheidung Privat- und Intimsphäre etc.), der wünschenswerte Wertewandel (Verhältnis der Geschlechter, Umgang mit individuellen Freiheiten etc.) oder die räumliche und soziale Mobilität »noch nicht« soweit sind. Faktisch, wenn auch ungewollt, können modernisierungstheoretische Ansätze damit zu einer Defizitwahrnehmung anderer Nationen, Regionen, Religionen und Konfessionen führen. Auch die Leitbegriffe der Nation, Religion und Konfession garantieren keine neutrale Vergleichsperspektive, da sie einem bestimmten westlichen, protestantischen Wahrnehmungshorizont

¹⁴ Zu diesen Vergleichsformen vgl. ausführlich KÄBISCH/WISCHMEYER, Dimensionen.

¹⁵ Vgl. HANS-ULRICH WEHLER, Modernisierungstheorie und Geschichte, Göttingen 1975, 11f.

¹⁶ Dazu ausführlich KÄBISCH/WISCHMEYER, Dimensionen.

entstammen. Die von Baader zu Recht beschriebene Gefahr eines »methodologischen Nationalismus«¹⁷ steht in dieser Forschungstradition.

Die Gefahr eines »methodologischen Nationalismus« wird derzeit auch in der soziologischen Mobilitäts- und Migrationsforschung diskutiert.¹⁸ Diese ist in mehrfacher Hinsicht anschlussfähig an das Programm einer transnationalen Religions- und Bildungsforschung im Bereich der Religionspädagogik: Zum Ersten teilt sie die Skepsis gegenüber einem *tertium comparationis* und erweitert das komparative Methodenrepertoire um transferorientierte Forschungsperspektiven. Zum Zweiten analysiert auch sie alle Formen sozialer Interaktion, die zu einem grenzüberschreitenden Transfer von (religiösen) Menschen, Ideen und Praktiken geführt haben bzw. führen. Und zum Dritten kommen mit dem soziologischen Interesse an transnationalen Sozialräumen auch die Formen sozialer Interaktion in den Blick, die transnationale Bildungsräume konstituieren: Denn mit der Mobilität und Migration von Menschen wandern auch Ideen und Praktiken religiöser Erziehung und Bildung von einem Ort zu einem anderen. Diese bleiben auf ihrem Weg nicht unverändert und wirken in die Herkunftsländer zurück.

Personen mit transnationalen Beziehungen haben nicht zwangsläufig soziale Bindungen untereinander. Es gibt, wie Margit Fauser, Thomas Faist und Eveline Reisenauer herausstellen, auch Begegnungen zwischen Fremden oder Ad-hoc-Begegnungen, ohne in einem (religiösen) Netzwerk mitzuarbeiten, formal einer gemeinsamen (religiösen) Gruppe anzugehören oder auch nur ein gemeinsames Gefühl der Zugehörigkeit (etwa zu einem Glauben) zu teilen.¹⁹ Transnationale Sozialräume bilden auch Menschen auf Studien- und Bildungsreisen, die für kurze Zeit an einem (religiös bedeutsamen) Ort interagieren, ohne dauerhafte Bindungen aufzubauen. Im Laufe der Zeit können sich transnationale soziale Bindungen und Praktiken jedoch zu transnationalen sozialen Räumen verdichten. Fauser, Faist und Reisenauer unterscheiden in diesem Zusammenhang typische Sozialräume, die für die weitere, über diesen Band hinausgehende transnationale Religions- und Bildungsforschung aufschlussreich sein dürften:

¹⁷ Nochmals BAADER, Plädoyer, 212, mit Bezug auf WIMMER/SCHILLER, Nationalism, 104–117.

¹⁸ Vgl. THOMAS FAIST/MARGIT FAUSER/EVELINE REISENAUER, Transnational Migration, New York/Oxford 2013, 137–140 (dt. THOMAS FAIST/MARGIT FAUSER/EVELINE REISENAUER, Das Transnationale in der Migration. Eine Einführung, Weinheim/Basel 2014).

¹⁹ A.a.O., 56.

	<i>Primary resources in ties</i>	<i>Main characteristic</i>	<i>Typical examples</i>
Transnational kinship groups	<i>Reciprocity</i> : what one party receives from the other requires something in return	Upholding the <i>social norm</i> of equivalence; control over members of small groups	<i>Remittances</i> of household or family members from country of immigration to country of emigration – e.g., contract workers
Transnational circuits	<i>Exchange</i> : mutual obligations and expectations of the actors; outcome of instrumental activity – e.g., the tit-for-tat principle	Exploitation of <i>insider advantages</i> : language; strong and weak social ties in peer networks	<i>Trading networks</i> , e.g., Chinese, Lebanese, and Indian business people
Transnational communities	<i>Solidarity</i> : shared ideas, beliefs, values and symbols expressed in some sort of collective identity	Mobilization of <i>collective representations</i> within (abstract) symbolic ties – e.g., religion, nationality, ethnicity	<i>Diasporas</i> : e.g., Jews, Armenians, Palestinians, Kurds

Tab. 2: Forschungsfelder und Erkenntnisinteressen transnationaler Mobilitäts- und Migrationsforschung nach Fauser/Faist/Reisenauer, *Transnational Migration*, 57.

Die an länderübergreifenden Beziehungen, Transfers und Verflechtungen orientierten Fallbeispiele des vorliegenden Bandes setzen – von Ausnahmen abgesehen²⁰ – kein *tertium comparationis* voraus, das *per definitionem* nicht Teil einer zu untersuchenden »ersten« Nation, Region, Religion oder Konfession und einer damit zu vergleichenden »zweiten« ist. Im Zentrum stehen vielmehr die subjektiven Wahrnehmungsmuster und Handlungsoptionen der untersuchten Akteure, Netzwerke und Institutionen sowie der Transfer politischer, religiöser und pädagogischer Ideen und Praktiken via Mobilität, Migration, Mission und Medien.

²⁰ Vgl. SYLVIA E. KLEEBERG-HÖRNLEIN, »Heimat und Modernisierung«. Ein Forschungsprojekt zu lokalen Bewältigungsstrategien gesellschaftlicher Modernisierungskrisen am Beispiel evangelischer Gemeinde- und Sonntagsblätter aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, sowie KERSTIN MÜLLER, Religiöse Bildung in den USA als Herausforderung einer komparativen Religionspädagogik, beide in diesem Band.

Die Fallbeispiele des Bandes, die teilweise aus abgeschlossenen und laufenden Qualifikationsarbeiten ohne transnationalen Fokus hervorgegangen sind, wurden unter fünf thematischen Gesichtspunkten zusammengestellt: Mission und Bildungstransfer (Karolin Wetjen, Hein Retter und Harmjan Dam), transatlantische Konstellationen des Wissenstransfers (Andreas Oberdorf, Moritz Emmelmann und Kerstin Müller), transnationale Aspekte in Lokal- und Regionalstudien zu Polen, Österreich, Deutschland und der Schweiz (Katarzyna Pieper-Brandstädter, Jonas Flöter, Monika Jakobs, Gregor Reimann und Sylvia E. Kleeberg-Hörnlein), ferner personen- und werkbezogene Zugänge zur transnationalen Religions- und Bildungsforschung (Hein Retter und Antje Roggenkamp) sowie zwei Fallbeispiele zu transnationalen Diskursen heute (Alma Mira Demszky/Niklas Barth und Julia Blanc).

Die Auswertung der Fallbeispiele orientiert sich schließlich an vier Teilprozessen der Modernisierung, die für die weitere Beschäftigung mit transnationalen Sozial- und Bildungsräumen besonders aufschlussreich sein dürften: Die grenzüberschreitende Mobilität, die freiwillige und forcierte Migration, die religiös und nichtreligiös motivierte (Zivilisierungs-)Mission sowie die Medialisierung aller Lebensbereiche, die auch die vielfältigen Medien des transnationalen Wissenstransfers betrifft. Allen Teilnehmerinnen und -teilnehmern an den Jahrestagungen des *Arbeitskreises für historische Religionspädagogik* 2014, 2015 und 2016, insbesondere jedoch den Autorinnen und Autoren des vorliegenden Bandes sei für ihre Mitwirkung an diesem Projekt gedankt.

TEIL I:

MISSION UND BILDUNGSTRANSFER

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE RESONANZEN UND DIE MISSION

»CHRISTIANITY MAKING« IM MISSIONARISCHEN BILDUNGSRAUM
AM ENDE DES 19. JAHRHUNDERTS

Karolin Wetjen

Die Beschäftigung mit Mission, dem Außereuropäischen, dem Kolonialen und Postkolonialen hat in den letzten drei Jahrzehnten massiven Aufschwung erfahren.¹ Missionarinnen und Missionare, gleich welcher Konfession, waren Akteurinnen und Akteure einer globalen Verflechtung.² Sie beteiligten sich intensiv an der Erforschung des Außereuropäischen und trugen nicht unmaßgeblich zur Formierung zahlreicher Wissenschaften um 1900 bei. Durch den wechselseitigen Transfer von Wissen entstanden missionarische Räume, in denen Wissen zwischen dem Missionsgebiet und Europa zirkulierte.³ Im

¹ In den letzten Jahren ist eine ganze Reihe von Studien erschienen, die sich abwendend von einer kirchengeschichtlichen oder hagiographischen Perspektive mit einer Geschichte von Missionen beschäftigen. Besonders einflussreich für diese neue Richtung der Beschäftigung mit einer Geschichte von Missionen JEAN COMAROFF/JOHN COMAROFF, *Of Revelation and Revolution*. Bd. 1: *Christianity, Colonialism, and Consciousness in South Africa*, Chicago 1991; KIRSTEN RÜTHER, *The Power Beyond: Mission Strategies, African Conversion and the Development of a Christian Culture in the Transvaal*, Münster 2001; REBEKKA HABERMAS, *Mission im 19. Jahrhundert – Globale Netze des Religiösen*, in: *Historische Zeitschrift* 287 (2008), 629–679. Spätestens seit 2013 wird von einem wahren »Boom« der Missionsgeschichte gesprochen CHRISTINE EGGER/MARTINA GUGGLBERGER, *Doing Mission History*. Ein Gespräch mit Rebekka Habermas, Patrick Harries und David Maxwell, in: *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 24 (2013), 159–165.

² REBEKKA HABERMAS/RICHARD HÖLZL, *Mission Global – Religiöse Akteure und globale Verflechtung seit dem 19. Jahrhundert*, in: REBEKKA HABERMAS/RICHARD HÖLZL (Hrsg.), *Mission Global. Eine Globalgeschichte seit dem 19. Jahrhundert*, Köln/Weimar/Wien 2014, 9–28.

³ Siehe dazu CHRISTINE EGGER/MARTINA GUGGLBERGER, *Missionsräume*, in: *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 24 (2013), 5–20, 13. Als prominenteste und sehr gut erforschte Beispiele für Disziplinen, zu denen die Missionare ihren Beitrag leisteten, sind Zoologie und Botanik, Sprachwissenschaft und vergleichende Religionsgeschichte zu nennen. Siehe bspw. PATRICK HARRIES, *Butterflies and Bar-*

Folgenden sollen am Beispiel der Leipziger Missionsgesellschaft Austauschprozesse zwischen der Missionsbewegung und demjenigen Personen- und Institutionenkreis, der sich Ende des 19. Jahrhunderts mit der Vermittlung von Religion und der Erteilung von religiöser Unterweisung beschäftigte, untersucht werden. Wie resonierte⁴ religionspädagogisches Wissen in der Mission und wie wurde es ihrerseits durch die Mission verändert? Es zeigt sich, dass in der und durch die Mission ein Bildungsraum entstand,⁵ der Kolonie und Metropole gleichermaßen umfasste und in dem religionspädagogisches Wissen und eine damit verbundene spezifische Definition vom Christentum in der Moderne entwickelt wurden.

Das Hauptziel von Mission war die Vermittlung christlicher Religion. Unterweisungen im Christentum fanden in Heidenpredigten, aber vor allem im missionarischen Schulunterricht statt. Tatsächlich lassen die Quellen kaum eine Unterscheidung zwischen Predigt und Unterricht insbesondere in den Anfangsjahren der Mission zu.⁶ In der religiösen Unterweisung in der Mission, verstanden als Kontaktzone⁷, lassen sich Grenzziehungen zwischen dem Religiösen und Säkularen und Aushandlungen vom Christentum analysieren. Diese Aushandlungsprozesse, an denen neben den Missionaren auch die lokale Bevölkerung, *intermediaries*, und die koloniale Gesellschaft beteiligt

barians. *Swiss Missionaries and Systems of Knowledge in South-East Africa*, Oxford 2007; DAVID CHIDESTER, *Savage Systems. Colonialism and Comparative Religion in Southern Africa*, Charlottesville/London 1996; REBEKKA HABERMAS, *Wissenstransfer und Mission. Sklavenhändler, Missionare und Religionswissenschaftler*, in: *Geschichte und Gesellschaft* 36 (2010), 257–284.

⁴ Zum Begriff der Resonanz siehe KIRSTEN RÜTHER, *Der Streit um Englisch als Unterrichtsfach in lutherischen Missionsschulen Südafrikas (1895–1910). Impulse für eine Geschichte der Resonanzen*, in: HABERMAS/HÖLZL, *Mission*, 91–110, 92.

⁵ Zu transnationalen Bildungsräumen siehe JOHANNES WISCHMEYER, *Transnationale Bildungsräume*. Methodische und theoretische Anmerkungen für die Historische Religionspädagogik, in: ANTIJE ROGGENKAMP/MICHAEL WERMKE (Hrsg.), *Religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung in historischer Perspektive. Arbeitsfelder historischer Religionspädagogik*, Leipzig 2014, 317–329, sowie die Beiträge in JOHANNES WISCHMEYER/ESTHER MÖLLER (Hrsg.), *Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfer im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion*, Göttingen 2013, insbesondere den Beitrag von SYLVIA KESPER-BIERMANN, *Kommunikation, Austausch, Transfer. Bildungsräume im 19. Jahrhundert*, 21–41.

⁶ So zum Beispiel im Stationstagebuch, in dem die Missionare ihre Tätigkeiten aufzeichneten. Siehe z.B. das Stationstagebuch der Station Mamba, Archiv des Lutherischen Missionswerks (Depositum in den Franckeschen Stiftungen Halle/Saale, im Folgenden ALMW) II.32.129f.

⁷ MARY L. PRATT, *Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation*, New York 2008, 7.

waren, können in Anlehnung an Forschungen, die den Konstruktionscharakter von Religion in den Mittelpunkt stellen, als »Christianity-Making«⁸ begriffen werden. Religionspädagogische Literatur und strukturierende Debatten und Institutionalisierungen in der Formierungsphase der Religionspädagogik wirkten in der Mission zunächst auf eine normative Definition des Christentums und Festlegungen der zu lehrenden Religion.⁹ Religionslehrbücher, Methoden der Religionsdidaktik und Debatten in der Religionspädagogik strukturierten das anfängliche Vorgehen der Missionare und ihre Position in dem »langen Gespräch«¹⁰ zwischen Mission, Kolonialakteuren und lokaler Bevölkerung und wurden so über Grenzen wirkmächtig.

I DIE LEIPZIGER MISSIONSGESELLSCHAFT

Die Leipziger Mission hatte sich in der Mitte des 19. Jahrhunderts zunächst in Dresden gegründet und war unter dem Einfluss Karl Grauls nach Leipzig wegen der Nähe zur dortigen Universität übergesiedelt.¹¹ Die Missionsgesellschaft legte einen Schwerpunkt auf die theologische Ausbildung ihrer Missionare. Hatten diese nicht regulär Theologie an einer der zahlreichen lutherischen Fakultäten im Gebiet des Kaiserreichs – vor allem Erlangen, Halle, Leipzig oder Göttingen – studiert, wurden sie von der Missionsgesellschaft selbst im sogenannten Missionsseminar ausgebildet. Die Stundenpläne des Seminars zeigen detailliert, dass die Kandidaten neben den drei alten Sprachen vor allem Unterricht in Exegese erhielten, der durch eine umfassende Unterweisung in allen Belangen der Praktischen Theologie abgerundet wurde.¹²

Als die Leipziger Mission 1892 beschloss, zusätzlich zu ihrem Missionsgebiet in Indien ein zweites Missionsgebiet aufzunehmen, spielten koloniale Motive ebenso wie praktische Überlegungen eine Rolle.¹³ Dennoch lässt sich

⁸ In Anlehnung an ARVIND-PAL S. MANDAIR/MARKUS DRESSLER, Introduction: Modernity, Religion-Making, and the Postsecular, in: ARVIND-PAL S. MANDAIR/MARKUS DRESSLER (Hrsg.), *Secularism & Religion-Making*, Oxford 2011, 3–36.

⁹ Felicity Jensz bezeichnet diesen als »didaktischen Raum«. Siehe FELICITY JENSZ, *The Cultural, Didactic, and Physical Spaces of Mission Schools in the 19th Century*, in: *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 24 (2013), 70–91.

¹⁰ COMAROFF/COMAROFF, *Revelation*, 11.

¹¹ NIELS-PETER MORITZEN, *Werkzeug Gottes in der Welt: Leipziger Mission 1836–1886*, Erlangen 1986, gibt einen Überblick über die Geschichte der Leipziger Missionsgesellschaft.

¹² Siehe z.B. die Stundenpläne, ALMW II.11.3.

¹³ So die Argumentation auf der Generalversammlung 1892, ALMW II.2.2.

die Gesellschaft nicht undifferenziert als Helferin des deutschen kolonialen Projekts einordnen.¹⁴ Das Gebiet, auf das die Wahl der Missionsgesellschaft fiel, war von den Chagga besiedelt,¹⁵ die rund um den Kilimandscharo leb(t)en und der deutschen Öffentlichkeit wegen der Popularität dieses Berges durchaus bekannt waren.¹⁶ Unter den Chagga hatte bereits die Church Missionary Society gewirkt; außerdem standen die Chagga im Mittelpunkt der Bemühungen einer katholischen Mission.¹⁷

In den ersten Jahren nach der Ankunft der Missionare im Nordosten der damaligen Kolonie Deutsch-Ostafrika (DOA) kristallisierte sich für die Leipziger Missionare als Missionsmethode das Unterrichten heraus. Wie kaum eine andere protestantische Missionsgesellschaft verlegten sich die Leipziger Missionare auf den Bau und die Gründung von Schulen und etablierten dabei ein umfassendes Schulsystem, das bis in die Berufsbildung hineinreichte. Waren es zunächst Kostschulen – internatsähnliche Schulen – gewesen, in denen einzelne Kinder – zumeist aus randständigen Gruppen der Chagga-Gesellschaft, aber auch spätgeborene Söhne von *chiefs* – unterrichtet wurden, gingen die Missionare schnell zur Etablierung von Außen- und Stationsschulen über, in denen Erwachsene und Kinder verschiedener Altersstufen und

¹⁴ Vgl. THORSTEN ALTENA, »Ein Häuflein Christen mitten in der Heidenwelt des dunklen Erdteils«. Zum Selbst- und Fremdverständnis protestantischer Missionare im kolonialen Afrika 1884–1918, Münster u.a. 2003, 68–70 und passim. STEFFEN LEHMANN, Leipziger Missionare und kolonialer Alltag auf dem »Missionsfeld« am Kilimandscharo 1893–1939, Leipzig 2003. Tatsächlich war die Gesellschaft im Missionsgebiet in Ostafrika in zahlreiche Konflikte mit Angehörigen der Kolonialverwaltung verwickelt.

¹⁵ Die Bezeichnung Chagga, Dschagga oder Wadschagga wird hier als Quellenbegriff übernommen. Es handelt sich dabei ursprünglich um eine Fremdbezeichnung, die von Kiswahili-Händlern genutzt wurde, um die Bewohner der Landschaften am Kilimandscharo zu benennen. Erst seit den 1960er Jahren wird er auch als Eigenbezeichnung genutzt. Vgl. MATTHEW V. BENDER, »Being Chagga«: Natural Resources, Political Activism, and Identity on Kilimanjaro, in: *Journal of African History* 54 (2013), 199–220.

¹⁶ Der Kilimandscharo galt als »höchster deutscher Berg« und war ein populäres Symbol für das deutsche koloniale Projekt. Siehe dazu CHRISTOF HAMANN/ALEXANDER HONOLD, *Kilimandscharo. Die deutsche Geschichte eines afrikanischen Berges*, Berlin 2011 und IRIS SCHRÖDER, *Der deutsche Berg in Afrika. Zur Geographie und Politik des Kilimandscharo im Deutschen Kaiserreich*, in: *Historische Anthropologie* 13 (2005), 19–44.

¹⁷ Die Leipziger Mission übernahm das Gebiet von der englischen Mission. Zur katholischen Mission der *Schwarzen Väter* bestand im gesamten Untersuchungszeitraum eine große Rivalität.

verschiedenen Geschlechts gemeinsam unterrichtet wurden.¹⁸ In späteren Jahren finanzierte die Mission eine höhere Schule, an die ein Ausbildungsseminar für sogenannte Lehrgehilfen – Lehrer, die aus der lokalen Bevölkerung rekrutiert worden waren – angegliedert wurde. Ergänzt wurde dieses System durch eine Handwerkerschule, in der eine Berufsausbildung zum Maurer oder Tischler angeboten wurde. Den Unterricht erteilten alle an der Mission beteiligten Akteurinnen und Akteure: Missionare, fortgeschrittene Schüler aus der indigenen Bevölkerung, Missionsschwestern, der Missionsökonom und der ab 1911 zu Koordinationsaufgaben ausgesandte Missionslehrer Karl Knittel.

2 RELIGIONSPÄDAGOGISCHE RESONANZEN IM MISSIONSGEBIET

Ziel der Verkündigung bzw. des Religionsunterrichts in der Mission war nach Gustav Warneck »ein elementarer Glaube an Jesus, den für uns Mensch gewordenen, Gekreuzigten, und Auferstandenen, und zwar in dem Sinne einer persönliche Überzeugung und vertrauensvollen Hingabe, nicht dem bloßen Aufsagen einer auswendig gelernten Glaubensformel«. ¹⁹ Missionar Althaus, Senior der Leipziger Missionare in DOA, ²⁰ bestimmte als Taufvoraussetzung und Unterrichtsziel, »lediglich das Verständnis dessen, was zur Seligkeit zu wissen notwendig ist, das ausgesprochene Verlangen nach der Taufgnade und die Bereitwilligkeit, dem Taufbunde gemäß zu leben«. Diesen »elementaren Glauben« galt es in der Mission durch eine Auswahl an biblischen Geschichten zu stiften, die neben theologischen Schwerpunktsetzungen der Missionare selbst vor allem an die (vermeintlichen) Bedürfnisse im Missionsgebiet angepasst war:

¹⁸ JOHANNA EGGERT, Missionsschulen und sozialer Wandel in Ostafrika. Der Beitrag der evangelischen Missionsgesellschaften zur Entwicklung des Schulwesens in Tanganyika 1891–1939, Bielefeld 1970, 175. Zu Missionsschulen in Ostafrika insgesamt JÜRGEN BECHER, Die deutsche evangelische Mission. Eine Erziehungs- und Disziplinierungsinstanz in Deutsch-Ostafrika, in: ALBERT WIRZ u.a. (Hrsg.), Alles unter Kontrolle. Disziplinierungsprozesse im kolonialen Tansania (1850–1960), Köln 2003, 141–169.

¹⁹ GUSTAV WARNECK, Evangelische Missionslehre. Ein missionstheoretischer Versuch. Dritte Abteilung: Der Betrieb der Sendung. Erste Hälfte, Gotha 1897, 212.

²⁰ Gerhard Althaus gehörte zu den ersten Missionaren, die nach Afrika gesandt wurden. Er stammte aus einer alten Theologenfamilie, sein Bruder war der Theologe Paul Althaus der Ältere. Althaus hatte in Leipzig, Tübingen und Göttingen Theologie studiert und seine Ausbildung am Seminar für Orientalische Sprachen in Berlin vervollständigt. Siehe dazu die Personalakten von Gerhard Althaus, ALMW II.32. 303 A+B.

»Ich muß die bibl. Geschichte & ihre Auslegung für unsere Leute als den gegebenen Inhalt der Heidenpredigt ansehen. Einfache Leute haben wenig Sinn für philosophische oder allgemeine Darlegungen [...]. Nun sind natürlich die bibl. Geschichten entsprechend auszuwählen. Ich möchte es z.B. *nicht* empfehlen, daß man von Jesu *nur* Heilungen erzählt (denn dann erscheint er als der, als welchen wir ihn den Heiden gerade nicht vormalen wollen: als Heiland in leiblichen Nöten), oder daß man sehr bald das Wunder auf der Hochzeit zu Kana behandelt (denn das würde uns unerwünschte Sehnsucht der Hörer nach Jesu erwecken). Natürlich wird man bei dieser Auswahl der Geschichten [...] darauf achten, daß den Heiden, wenn auch in den größten Umrissen, die Heilsökonomie Gottes vor die Augen tritt.«²¹

Die Missionare folgten damit einem religionsdidaktischen Trend, biblische Geschichte, die Unterweisung im protestantischen Liedgut und den Katechismusunterricht zu verbinden. In den Mittelpunkt der Unterweisung sollte die biblische Geschichte rücken, bei der ein Schwerpunkt auf den »sühnenden Tod«²² Jesu gelegt werden sollte. Die Missionare folgten ihrer theologischen Ausbildung entsprechenden, zeitgenössisch als »positiv« verstandenen Theologiekonzepten.

Gleichzeitig waren die Missionare einer Pädagogik und einem didaktischen Ansatz gegenüber aufgeschlossen, die vom Verständnis der Zuhörer ausgingen, nach Anknüpfungspunkten zum religiösen Leben der zu Missionierenden suchten und eine hohe Anschaulichkeit in der religiösen Unterweisung anstrebten.²³ Tatsächlich hatte sich in der Missionswissenschaft am Ende des 19. Jahrhunderts ein Diskurs um Missionsmethoden und die richtige Missionspredigtweise etabliert, der die Bedeutung von Anschaulichkeit herausstrich und sein Vorbild argumentativ in der paulinischen Areopagrede fand.²⁴

²¹ Protokoll der Chaggakonferenz Dezember 1903. Beilage 8: E. Müller, Organisation der Heidenpredigt, 15f., ALMW II.32.95.

²² GUSTAV WARNECK, Evangelische Missionslehre. Ein missionstheoretischer Versuch. Dritte Abteilung: Der Betrieb der Sendung. Zweite Hälfte: Die Missionsmittel, Gotha 1900, 111.

²³ Ein einfacher Konnex von moderner Theologie und reformpädagogischen Ansätzen greift hier zu kurz, um Diskurse in der Formierungsphase der Religionspädagogik zu beschreiben. Siehe dazu ANTJE ROGGENKAMP-KAUFMANN, Religionspädagogik als »Praktische Theologie«. Zur Entstehung der Religionspädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik, Leipzig 2001.

²⁴ Beispielhaft siehe dafür WARNECK, Missionslehre, Dritte Abteilung. zweite Hälfte, 94–102.

Freilich waren die Auswahl und die Schwerpunktsetzungen, die missionarische Grenzziehungen in Afrika ganz wesentlich bestimmten, auch den Gegebenheiten im Missionsgebiet geschuldet. So sollte die Beschneidung nicht sonderlich thematisiert werden, um der Beschneidungspraxis im Missionsgebiet nicht weiter Vorschub zu leisten.²⁵ Zusätzlich wurde die Auswahl der biblischen Geschichten von den Zuhörern mitbestimmt, die zum Beispiel nach bestimmten Geschichten verlangten, weil sie ein passendes Bild gesehen hatten.²⁶ Häufig wählten die Missionare die biblischen Geschichten auch entsprechend aktuellen Gegebenheiten aus. Dennoch: Welche Geschichten überhaupt für den Schulunterricht vorgesehen waren, welche Geschichten übersetzt wurden und welche Auslassungen vorgenommen wurden, verdankte sich nicht selten einer Literatur über den Religionsunterricht, die im Kaiserreich einen wahren Boom erlebte und die im Missionsgebiet verfügbar war.

Der ab 1910 im Missionsgebiet stationierte Missionslehrer Knittel abonnierte nicht nur im Missionsgebiet pädagogische Zeitschriften wie die Schulpraxis, ein Blatt das praktische Beispiele mit einer umfassenden Literaturschau verband, oder die Pädagogische Warte, die eine Zeitschrift für Lehrfortbildung, wissenschaftliche Pädagogik, Konferenzwesen, Tagesfragen und pädagogische Kritik war.²⁷ Die Missionare verfügten auch über eine umfangreiche Handbibliothek religionspädagogischer Literatur. Neben Sammlungen von biblischen Geschichten zur Erläuterung in der Schule waren im Missionsgebiet vor allem Religionslehr- bzw. Schulbücher vorhanden, die von den Missionaren vor allem zur Vorbereitung ihres Unterrichts genutzt wurden. Dies waren einerseits die im Kaiserreich sehr prominenten Bilder- und Schulbibeln, die häufig direkt Verwendung fanden. Andererseits verfüg-

²⁵ Zur Beschneidungsdebatte siehe KAROLIN WETJEN, Der Körper des Täuflings. Konstruktionen von Körpern und die Beschneidungsdebatte der Leipziger Missionsgesellschaft 1890–1914, in: LINDA RATSCHILLER/SIEGFRIED WEICHLEIN (Hrsg.), Der schwarze Körper als Missionsgebiet. Medizin, Ethnologie, Theologie in Afrika und Europa 1880–1960, Köln/Weimar/Wien 2016, 73–94.

²⁶ Dies schildert Missionar Gerhard Althaus in seinem Missionstagebuch der Station Mamba: »Für Bilder interessieren sich alle, Jung und Alt, außerordentlich. [...] Einige Leute unterhalten sich mit mir durchs Fenster und sehen dabei ein Bild vom Herrn in der Dornenkrone. Das kennen einige von ihnen allerdings schon, doch wollen sie es sich gern von neuem betrachten und fragen mich deshalb, wer der »aufgeschriebene« Mann sei.« Stationstagebuch Mamba, Eintrag 9.7.1895, ALMW II.32.129.

²⁷ Schreiben Weishaupt an Dir. Hennicke in Mockau 27.3.1913, ALMW II.32.367.