

Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne

Käbisch, David (Ed.); Wischmeyer, Johannes (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerk / collection

Diese Publikation erscheint im Kontext des vom LOEWE-Programm des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst geförderten Forschungsschwerpunkts "Religiöse Positionierung: Modalitäten und Konstellationen in jüdischen, christlichen und islamischen Kontexten" (www.RelPos.de) an der Goethe-Universität Frankfurt am Main/ Justus-Liebig-Universität Gießen.

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Käbisch, D., & Wischmeyer, J. (Hrsg.). (2018). *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne* (Veröffentlichungen des Instituts für Europäische Geschichte Mainz, Beihefte, 122). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666558450>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

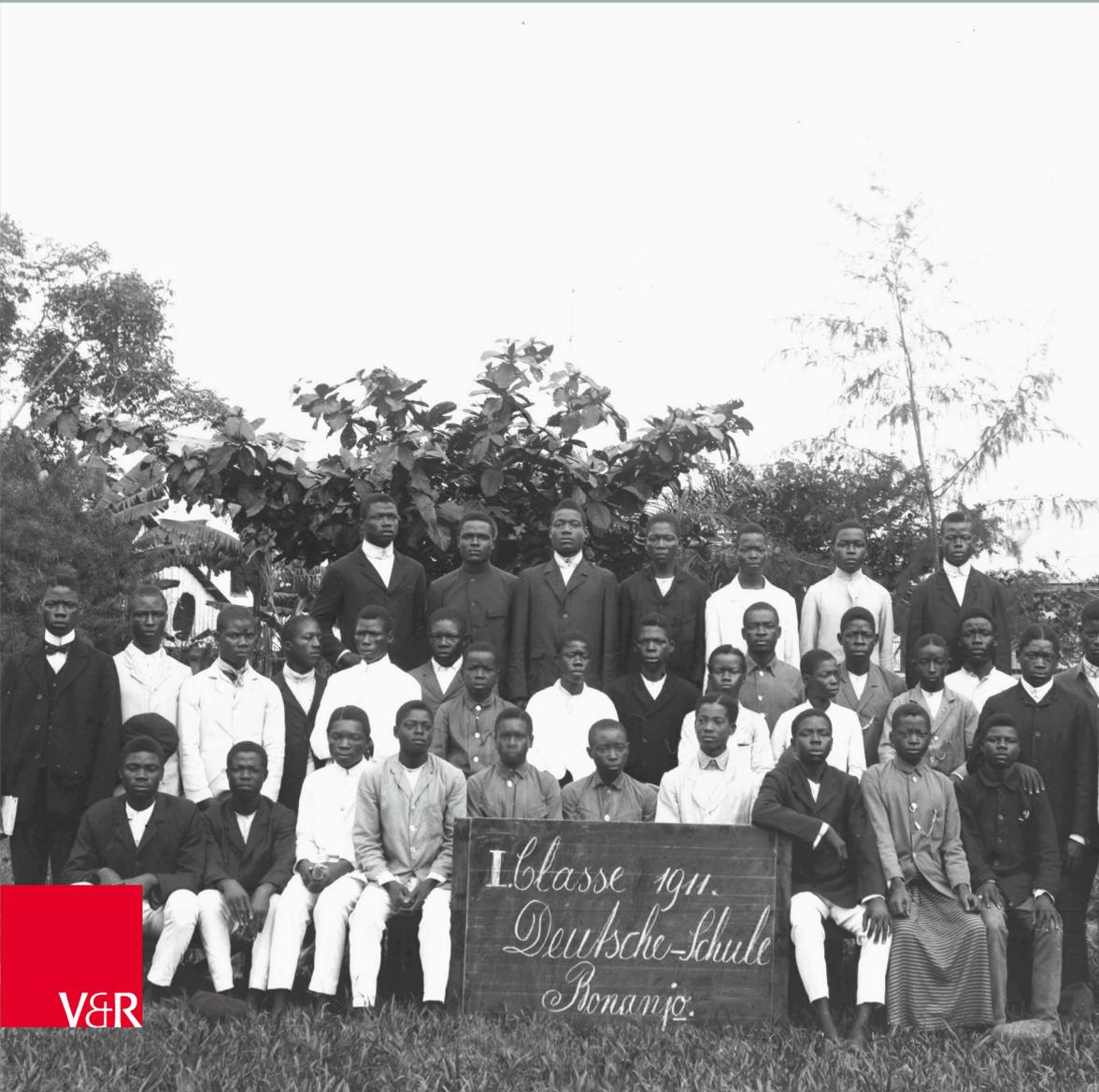
Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



David Käbisch
Johannes Wischmeyer (Hg.)

Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne





Veröffentlichungen des
Instituts für Europäische Geschichte Mainz

Abteilung für Abendländische Religionsgeschichte
Herausgegeben von Irene Dingel

Beiheft 122

Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne

Herausgegeben von
David Käbisch und Johannes Wischmeyer

Vandenhoeck & Ruprecht

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

© 2018 Vandenhoeck & Ruprecht, Robert-Bosch-Breite 10, D-37079 Göttingen, ein Imprint der Brill-Gruppe
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)

Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotel, Brill Schönigh, Brill Fink, Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau, V&R unipress und Wageningen Academic.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Das Werk ist als Open-Access-Publikation im Sinne der Creative-Commons-Lizenz BY-NC-ND International 4.0 (»Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitung«) unter dem DOI 10.13109/9783666558450 abzurufen. Um eine Kopie dieser Lizenz zu sehen, besuchen Sie <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.
Jede Verwertung in anderen als den durch diese Lizenz erlaubten Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: Die erste Klasse an der Deutschen Schule in Bonanjo (»Schutzgebiet Kamerun«) im Jahr 1911. Name des Fotografen: Krankenwärter Jakob Stutz (1875–1970).
Ort der Aufnahme: Bonanjo, heute Republik Kamerun. Datum der Aufnahme: 1911.
Format: 12,9 × 17,8 cm; b/w negative & gelatin dry plate.

Satz: Vanessa Weber, Mainz

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISSN 2197-1056
ISBN 978-3-666-55845-0

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
David Käbisch / Johannes Wischmeyer Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne: Methodik und Forschungsstand	11

METHODOLOGIE

Gerd-Rainer Horn The Methodology and Practice of Transnational History. With Special Attention to Religious Studies	47
Silvia Kesper-Biermann Transnationalising the History of Education. The Concept of Educational Spaces	61
Bernhard Dressler Bildungsgeschichte und Bildungstheorie. Das systematische Verhältnis von Genese und Geltung in der Religionspädagogik	75

MEDIEN

Thomas Schlag Medien der Mission und Bildung. Die Entwicklung eines transna- tionalen Bildungsprogramms am Beispiel der Basler Mission im 19. Jahrhundert	97
Robert Schelander Sprache als nationales Bildungsmedium. Protestantischer Religionsunterricht und Nationalitätenfrage im Habsburgerreich	121
Peter Scheuchenpflug Geistliche Bücher als transnationales Bildungsmedium. Das Beispiel Johann Michael Sailers	137

Ruth Conrad	
Fremdwahrnehmungen. Transnationale Aspekte christlich- pädagogischer Enzyklopädik im 19. und frühen 20. Jahrhundert	155
Werner Simon	
Ein Katechismus für alle? Das transnationale Projekt eines Welteinheitskatechismus	177
Sara Haen	
Andere Länder, Konfessionen und Religionen in religionspädagogischen Zeitschriften. Wahrnehmungsmuster aus katholischer und evangelischer Perspektive	203

NETZWERKE

Gordon S. Mikoski	
Critical Appropriations of German Theological Perspectives in American Theological Education and Christian Education. A Case Study of Princeton Theological Seminary	221
Antje Roggenkamp	
Friedensnetzwerke in den 1920er Jahren. Überlegungen zur transnationalen Analyse von deutscher und französischer Weltbündvereinigung für die Freundschaftsarbeit der Kirchen	235
Henrik Simojoki	
Kirche, Staat und Erziehung im ökumenischen Diskurs. Transnationale Netzwerkbildung und Wissenschaftskommunikation im Vorfeld der Weltkirchenkonferenz in Oxford 1937	255
Markus Müller	
Von der »Operation Munich« zum »catechetical Sputnik«. Katholische Religionspädagogik der 1950er Jahre zwischen Re-education und Weltmission	271
Henning Schluss	
Netzwerke in einer geteilten Nation. Erziehung, Bildung und Religion am Ende der DDR	295

ORGANISATIONSMODELLE

Mustafa Gencer Modernisierung von Institutionen religiöser Bildung in der Übergangsphase vom Osmanischen Reich zur türkischen Republik	311
Michael Wermke Transfer pädagogischen Wissens. Die Absolventen der Frankfurter Pädagogischen Akademie (1927–1933) im geteilten Nachkriegsdeutschland, in Palästina / Israel und in der Türkei	327
Bernd Schröder Jüdisches Schulwesen im <i>Jishuv</i> und im Staat Israel – eine religionspädagogische Annäherung an transnationale Aspekte	353
Esther Möller Negotiating Secularism: The Schools of the »Mission laïque française« in Lebanon 1909–1943	371
Viktoria Gräbe Die »halbherzige« Umsetzung des Laizismus. Religionspolitik und Religionsunterricht in der jungen Volksrepublik Algerien 1962–1978	399
Siebren Miedema Organizational Models of Islamic Religious Education at Schools in Europe: the Netherlands and France	413
Wilna A.J. Meijer Islamic Education in the Netherlands. Transnational Dimensions of a School Struggle	429

BILANZ

Friedrich Schweitzer Rethinking the History and Challenges of Religious Education. The Meaning of Transnational Perspectives	449
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	473
Register	477
Personenregister	477
Orts- und Länderregister	482
Sachregister	486

Vorwort

Die Beiträge des vorliegenden Bandes gehen auf eine Tagung zurück, die vom 30. September bis 2. Oktober 2015 an der *Goethe-Universität* in Frankfurt am Main stattfand. Die *Deutsche Forschungsgemeinschaft* (DFG) und die *Vereinigung von Freunden und Förderern der Goethe-Universität* (VFF) haben diese Tagung finanziell ermöglicht. Darüber hinaus haben Zuschüsse der *Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck* (EKKW) und der *Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau* (EKHN) die Drucklegung des Tagungsbandes wesentlich erleichtert.

Wir danken Prof. Dr. Irene Dingel für die Aufnahme in die *Veröffentlichungen des Instituts für Europäische Geschichte, Abteilung für Abendländische Religionsgeschichte*. Als Herausgeber verbinden wir mit diesem Publikationsort insbesondere die Erwartung, den Austausch zwischen der Religions- und Bildungsforschung zu beleben. Ausdrücklich die vielfältigen Transfer- und Kommunikationsprozesse zwischen verschiedenen Ländern, Religionen und Konfessionen dürften sich auch in Zukunft als eine weiterführende gemeinsame Forschungsperspektive erweisen.

Neben den Autorinnen und Autoren dieses Bandes ist schließlich dem Sprecherrat des *Arbeitskreises für historische Religionspädagogik* zu danken, der sich nicht nur an der Vorbereitung der Tagung, sondern auch mit eigenen Beiträgen beteiligt hat. Für das Korrekturlesen und die Erstellung der Register waren Stefanie Keller, Laura Weidlich, Lea Müller und Dennis Hack (alle Frankfurt am Main) verantwortlich. Die englischen Beiträge wurden ferner von Michael Paul Cartledge (Princeton Theological Seminary, NJ, USA) betreut.

Frankfurt am Main / Mainz, 14. Juni 2018

David Käbisch

Johannes Wischmeyer

David Käbisch / Johannes Wischmeyer

Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne: Methodik und Forschungsstand

Die Rahmenbedingungen, Aufgaben, Themen und Methoden religiöser Bildung haben seit Beginn des 19. Jahrhunderts einen Wandel erfahren, der womöglich noch deutlicher als in anderen Feldern privater und institutioneller Bildung und Erziehung ausfällt. Dieser Wandel, der seit Anbeginn der Moderne auch im pädagogischen Bereich sichtbar wird, führte auf dem Feld der religiösen Bildung zu scheinbar widersprüchlichen Entwicklungen: die Privatisierung von Religion geht mit neuen Formen religiöser Kommunikation und Öffentlichkeit einher, Standardisierungsprozessen im kirchlichen wie im staatlichen Bildungswesen stehen vielfältige Ansätze zur Personalisierung sowie kontextbezogene Adaptionen von Bildungsmodellen gegenüber, und die Individualisierung religiöser Bildung geht mit ihrer Institutionalisierung Hand in Hand. Auch im Bereich der religiösen Bildung und Erziehung erscheint als Signatur der Moderne, dass jeder gesellschaftliche Trend einen Gegentrend hervorruft. Eine Bildungsgeschichte des 19. Jahrhunderts bliebe daher unvollständig ohne ein weiteres Paar gegenläufiger und gleichzeitig einander bedingender Phänomene: die Entstehung von Nationalstaaten mit mehr oder weniger einheitlichen Wirtschafts-, Verwaltungs-, Rechts-, Bildungs- und Sprachräumen, die mit der Globalisierung und transnationalen Verflechtung dieser Lebensbereiche einherging.

Während die meisten genannten Aspekte in der historischen Religions- und Bildungsforschung inzwischen fest etabliert sind, wird mit der Frage nach personellen, institutionellen und ideellen Verflechtungen über nationale Grenzen hinweg immer noch rasch Neuland betreten. Der vorliegende Tagungsband macht es sich daher zur Aufgabe, das thematische Spektrum der historischen und komparativen Religions- und Bildungsforschung zu erweitern: Der Fokus richtet sich konsequent auf transnationale Transfer- und Kommunikationsprozesse innerhalb und zwischen verschiedenen Religionen, Konfessionen und Ländern. Damit verbindet sich zugleich das Anliegen, die Methoden und Ansätze transferorientierter und transnationaler Geschichtsschreibung in das bewährte Instrumentarium der historischen und komparativen Religionspädagogik zu integrieren.

Das Ziel der Herausgeber ist, mit dem vorliegenden Sammelband eine Austauschplattform für einschlägige Forschungsprojekte zu schaffen, die bislang oft ohne wechselseitige Wahrnehmung nebeneinanderherliefen. Ursächlich

dafür ist, dass die historische Erforschung von transnationalen Phänomenen religiöser Bildung in einer Reihe universitärer Fachkulturen angesiedelt ist, die häufig keine intensive Kommunikation untereinander pflegen. Auf internationaler Ebene werden teilweise sehr unterschiedliche Forschungsakzente gesetzt. In diesem Sinne versteht sich der Band nicht als Synthese eines Forschungsfelds – für eine solche ist es noch viel zu früh –, sondern als Anregung zu vertiefter interdisziplinärer und internationaler Zusammenarbeit auf der Grundlage gegenseitiger Wahrnehmung, Diskussion und Sachkritik.

Inhaltlich verbindet sich mit dem hier gewählten transnationalen Ansatz die Hoffnung auf substantielle Erkenntnisfortschritte. Es sind vor allem die Phänomene »Mobilität«, »Migration«, »Mission« und »(Neue) Medien«, denen man mit einer transnationalen Untersuchungsperspektive vertieft auf die Spur kommt. Die vielfältigen, durch jene »vier M's« angestoßenen Transformationen religiöser Bildung in der Moderne können nur eingeschränkt verstanden werden, solange Religions- und Bildungssysteme innerhalb nationaler Grenzen (diachron) rekonstruiert oder Einzelstaaten (synchron) miteinander verglichen werden.

Die in diesem Band versammelten Fallbeispiele stellen insofern nicht nur eine notwendige Ergänzung zu einer traditionell nationalgeschichtlich orientierten Religions- und Bildungsforschung dar. Sie helfen auch dabei, die Prozesse der »Enträumlichung, Entstaatlichung und Denationalisierung« in ihrer Bedeutung für moderne religiöse Bildung tiefer zu verstehen.¹ Für eine übergreifende Diskussion der Fallbeispiele wurden dafür drei Leitfragen gewählt: Zum ersten die Frage nach den Medien, die den Transfer theologischen und pädagogischen Wissens über Ländergrenzen hinweg ermöglicht haben (Bücher, Katechismen, Lexika, Zeitschriften etc.); zum zweiten die Frage nach den Netzwerken nichtstaatlicher Akteure, die auf dem Feld religiöser Bildung zu einem Austausch über Konfessions-, Religions- und Ländergrenzen hinweg geführt haben (soziale und religiöse Bewegungen, Lehrer-Schüler-Beziehungen etc.); und zum dritten die Frage nach den Organisationsmodellen religiöser Bildung, die von einem Land in ein anderes transferiert wurden bzw. werden sollten (etwa via Auslandsschulen etc.). Angesichts aktueller Diskussionen um das koloniale Erbe im Nahen Osten und den Ort des islamischen Religionsunterrichts an staatlichen Schulen in Europa wird jener Region bzw. Religion besondere Aufmerksamkeit im dritten Teil des Bandes geschenkt.

1 Eckhardt FUCHS/Christoph LÜTH, Transnationale Bildungsbemühungen und die Konstruktion des Raumes in historischer Perspektive, in: *Bildung und Erziehung* 61 (2008), S. 1–10, hier S. 1.

Thematisch umfasst der Band Fallbeispiele aus dem 19. und 20. Jahrhundert, die sich mannigfachen Lernorten und disparaten Bildungsräumen zuordnen lassen. Die Beispiele wurden ausgewählt, um anhand der erwähnten Leitfragen Aufschluss über die Bedeutung transnationaler Medien und Netzwerke sowie der transferierten Organisationsformen für die Aufgaben, Inhalte und Methoden religiöser Bildung in der Moderne zu geben. Forschungspragmatisch hat bei der Auswahl jedoch auch der Umstand eine Rolle gespielt, dass nur wenige Vorarbeiten bestehen. Den beteiligten Autorinnen und Autoren sei daher dafür gedankt, dass sie sich mit ihrer Expertise an dem Projekt beteiligt und auf die transnationale Forschungsperspektive eingelassen haben.

In dieser Einleitung skizzieren wir zunächst Möglichkeiten, traditionelle methodische Ansätze in der Historischen Religionspädagogik weiterzuentwickeln (1.). Anschließend beschreiben wir Beispiele für die gelungene Anwendung aktueller methodischer Ansätze aus dem Bereich der historischen Bildungsforschung, der Kirchen- bzw. Religionsgeschichte sowie der islamischen und jüdischen Kulturstudien (2.). Auf dieser Basis nehmen wir danach aktuelle Forschungsansätze in der Historischen Religionspädagogik in den Blick und zeigen Anknüpfungspunkte für transnationale Analysen auf – verbunden mit einem Überblick über die im vorliegenden Band versammelten Fallstudien, die sich jeweils auf ihre Weise an unserem thematischen und methodischen Impuls orientieren (3.). Schließlich diskutieren wir, inwiefern unser Ansatz der Forschungsdiskussion in der Vergleichenden Religionspädagogik weiterführende Anregungen bieten kann (4.).

1. Methodische Herausforderungen: Historischer Vergleich, Transnationale Transfer- und Verflechtungsgeschichte

Lange Zeit war in der religionspädagogischen Forschung das Medium des Vergleichs Mittel der Wahl, um Phänomene religiöser Bildung und Erziehung über nationale und kulturelle Grenzen hinweg erfassen zu können. Vergleichende Religionspädagogik zeichnet besonders ihr Blick auf die Vielfalt religiöser Bildung und religionspädagogischer Reflexion aus, sie verbindet das Interesse am Spezifischen mit dem Blick für Verbindungen zwischen einzelnen Systemen und Phänomenen religiöser Bildung, nicht zuletzt auch mit normativer Absicht: Die Analyse argumentativer und empirischer Schwächen wird oft erst in der Vergleichsperspektive möglich. Damit befördert der Vergleich Kommunikation und Innovationen.²

2 Vgl. hierzu ausführlich Bernd SCHRÖDER, Comparative historical approaches in religious education research – methodological perspectives, in: British Journal of Religious

Komparative Studien in der Historischen Religionspädagogik sind insofern besonders geeignet, um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede, aber auch die Besonderheiten von solchen Phänomenen religiöser Bildung vor dem Hintergrund ihrer politischen, rechtlichen und religionskulturellen Rahmenbedingungen herauszustellen, vornehmlich unter den Bedingungen des modernen Nationalstaats.³ Ein Blick auf klassische Fragestellungen und Themen der Historischen Religionspädagogik veranschaulicht diesen Befund – sei es, dass einzelne Konzepte der Religionserziehung gegeneinander gehalten werden sollen, dass es um institutionelle Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts in unterschiedlichen Ländern geht oder dass gar gesamte Bildungssysteme bezüglich ihrer religionsbezogenen Kontexte miteinander verglichen werden. Nur im vergleichenden Ansatz können derartige Fragestellungen erfolversprechend angegangen werden.

Auch aus historiographischer Sicht besitzt das komparative Verfahren unbezweifelbar heuristische Kraft und ist als universelles Werkzeug einsetzbar. Dennoch ist das Medium des Vergleichs in der methodologischen Diskussion seit längerem in die Kritik geraten. Neue vielversprechende Ansätze haben die Vergleichsperspektive nicht ersetzt, variieren und bereichern sie jedoch in hohem Maße.⁴ Im Folgenden wird der aktuelle Stand dieser Methodendebatte in seiner Relevanz für die Historische Religionspädagogik wiedergegeben. Dabei ist zu beachten, dass das Stichwort »Vergleich« eine Reihe von Untersuchungsverfahren umfasst, die sich teilweise deutlich voneinander unterscheiden. Sie lassen sich durchaus nicht unter ein einziges methodisches Verfahren bzw. einen konzeptionellen Ansatz subsumieren.

Klassisch und als historiographisches Hilfsmittel insgesamt nach wie vor unverzichtbar ist der »kontrastive Vergleich«, der zwei oder mehr historische Phänomene in synchroner oder auch in diachroner Anordnung nebeneinander beschreibt.⁵ In der Reinform werden hier Informationen

Education 38 (2016), S. 200–212 (= Bernd SCHRÖDER, Vergleichende historische Religionspädagogik – methodologische Überlegungen, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 68 [2016], S. 238–251).

3 Vgl. aktuell Friedrich SCHWEITZER, Comparing Religious Education at Schools in European Countries: Challenges for international Comparative Research, in: Martin JÄGGLE u.a. (Hg.), Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe, Göttingen 2016, S. 15–38 (= Friedrich SCHWEITZER, Religionsunterricht in europäischen Schulen im Vergleich – Herausforderungen für international-vergleichende Forschung, in: Martin JÄGGLE u.a. (Hg.), Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa, Göttingen 2013, S. 13–40).

4 Vgl. allgemein Hannes SIEGRIST, Perspektiven der vergleichenden Geschichtswissenschaft. Gesellschaft, Kultur und Raum, in: Hartmut KAEUBLE / Jürgen SCHRIEWER (Hg.), Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften, Frankfurt a.M./New York 2003, S. 305–340.

5 SCHRÖDER, Vergleichende historische Religionspädagogik, S. 238–251, gibt einen hilfreichen Überblick über die unterschiedlichen Maßstabsgrößen zwischen Mikro- und

zusammengestellt – beispielsweise zu Unterschieden in der Durchführung des römisch-katholischen Firmunterrichts in verschiedenen europäischen Diözesen im 19. Jahrhundert; zu den unterschiedlichen rechtlichen Grundlagen des islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen in den Ländern der Europäischen Union; oder – mit einer doppelten oder gar dreifachen Vergleichsebene – zu den Unterschieden zwischen gymnasialen Lehrplänen für evangelische und katholische Religionserziehung in den zwei Zeitschienen der 1950er und der 1980er Jahre, unter Umständen in verschiedenen deutschen Bundesländern.

Selbstverständlich ist auch das kontrastive Vergleichen – sofern tatsächlich eine wissenschaftliche Erkenntnisleistung angestrebt wird – nicht frei von der Frage nach seinem Zweck im Rahmen der übergreifenden Argumentation. Auch Probleme der Interpretation (»Was ist eigentlich islamischer Religionsunterricht?«) können hier nicht ausgeblendet werden. Die isolierte Betrachtung der Vergleichsobjekte kann allerdings zu einer starken Dekontextualisierung und damit zur Vernachlässigung der hermeneutischen Ebene führen. Dazu zählt auch die oft unhinterfragt vorausgesetzte Position eines neutralen Beobachters.

Vertreter der Neuen Kulturgeschichte haben ihre Kritik am kontrastiven Vergleich vor allem auf dessen mangelnde Sensibilität für historische und semantische Dynamiken gerichtet. Tatsächlich wird bei Vergleichen häufig die Entstehungsgeschichte der zu vergleichenden Konstellationen mehr oder weniger ausgeklammert; die Untersuchungsobjekte werden als stabile Entitäten behandelt und Begrifflichkeiten, die in den verschiedenen nationalen Kontexten mit ganz unterschiedlichen Inhalten gefüllt werden können, werden unkritisch gleichgesetzt. Bemängelt wurde auch, dass die klassische historische Komparatistik nur in ihrem Verlauf und in ihrer Qualität mehr oder weniger bekannte Prozesse bewältigen kann.⁶

Bereits der herkömmliche Vergleich ist allerdings nicht immer nach Art einer statischen Gegenüberstellung angelegt. Das wird besonders beim Blick

Metaebene, die ein historischer Vergleich umfassen kann, und über verschiedene Vergleichsdeterminanten (Vergleich politischer, religiöser oder kultureller Räume; Epochenvergleich; Vergleich unterschiedlicher Lernorte oder Sozialformen). Im Rahmen der von Dietmar WATERKAMP, *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch*, Münster u.a. 2006, S. 201f. vorgeschlagenen Systematik steht der historisch-kontrastive dem systematischen Vergleich nahe. Dazu ausführlich Abschnitt 4 dieser Einleitung.

6 Vgl. Michel ESPAGNE, *Jenseits der Komparatistik. Zur Methode der Erforschung von Kulturtransfers*, in: Ulrich MÖLK/SUSANNE FRIEDE (Hg.), *Europäische Kulturzeitschriften um 1900 als Medien transnationaler und transdisziplinärer Wahrnehmung*, Göttingen 2006, S. 7–32, hier S. 14f. und Christiane EISENBERG, *Kulturtransfer als historischer Prozess. Ein Beitrag zur Komparatistik*, in: Hartmut KAEUBLE/Jürgen SCHRIEWER (Hg.), *Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften*, Frankfurt a.M./New York 2003, S. 399–417, hier S. 399.

auf diachrone Vergleichskonstellationen klar. Sie legen die Frage nach den Entwicklungsdynamiken nahe, die zwischen den beiden zu vergleichenden Größen stehen. Die vor allem literaturwissenschaftlich geprägte Komparatistik hat daher die erweiterte Form des sogenannten »genetischen Vergleichs« entwickelt, der Kontakte und wechselseitige »Einflüsse« rekonstruiert. Die historische Forschung bietet allerdings für die Rekonstruktion solcher direkter Beziehungen inzwischen sehr viel differenziertere Ansätze und Methoden an. Ehe diese ausführlich vorgestellt werden, soll zunächst der theoriegeleitete Vergleich als ein weiterer Vergleichstyp vorgestellt werden.

Moderner als die eben vorgestellten Vergleichstypen und ihnen im Hinblick auf die historische Erschließungskraft überlegen erscheint der »theoriegeleitete Vergleich«. Hier spielen zwar im allgemeinen Beziehungsverhältnisse zwischen den verglichenen Größen – etwa zwischen der Religionspädagogik in Deutschland und in den USA vor und nach dem Zweiten Weltkrieg – keine (entscheidende) Rolle. Jedoch wird die Ebene der Interpretation deutlich ernster genommen, vor allem die Grundfrage, warum und inwiefern ein Vergleich zwischen den in den Blick genommenen Größen möglich und sinnvoll erscheint. Hierzu wird ein übergeordneter Interpretationsrahmen erarbeitet, aus dem sich die Vergleichsparameter systematisch ableiten lassen. Auf diese Weise soll eine »Versöhnung von Geschichte und Vergleich«⁷ auf einem höheren theoretischen Niveau als bisher möglich werden.

Die theoriegeleitete, vergleichende historische Bildungsforschung hat sich in der jüngeren Vergangenheit auf ihrer Suche nach ertragsversprechenden Rahmentheorien und Interpretationsmodellen in den meisten Fällen soziologischer oder sozialphilosophischer Theorieansätze bedient. Nicht nur in der deutschsprachigen Forschung standen dabei unterschiedlich akzentuierte Modernisierungstheorien im Vordergrund. So geben beispielsweise Richard R. Osmer und Friedrich Schweitzer ihrer historischen und vergleichenden Untersuchung zur religionspädagogischen Reformbewegung in den USA und Deutschland einen solchen Rahmen.⁸ Als »common background for the understanding« konstruierten sie dafür (in Anschluss an Jürgen Habermas, Niklas Luhmann und Ulrich Beck) eine »consensus theory of modernization«, die folgende Teilprozesse unterscheidet: die Ausdifferenzierung

7 Zur »reconciliation de l'histoire et de la comparaison« vgl. Bertrand BADIE, *Analyse comparative et sociologie historique*, in: *Revue Internationale des Sciences sociales* 133 (1992), S. 363–372 und Jürgen K. SCHRIEWER, *Wiederversöhnung von Geschichte und Vergleich*, in: *Eurostudia – Transatlantische Zeitschrift Für Europaforschung* 4 (2008), S. 1–18.

8 Richard R. OSMER / Friedrich SCHWEITZER, *Religious Education between Modernization and Globalization. New Perspectives on the United States and Germany*. Grand Rapids, MI 2003. Vgl. dazu bereits ders. / Friedrich SCHWEITZER, *Religious Education Reform Movements in the United States and in Germany as a Paradigmatic Response to Modernization*, in: *International Journal of practical Theology* 1 (1997), S. 227–254.

gesellschaftlicher Teilsysteme, die Pluralisierung und Individualisierung von Religion, die damit einhergehende Relativierung religiöser Lebensformen, die Unterscheidung einer öffentlichen (Politik, Recht etc.) und privaten Sphäre (Familie, Freizeit etc.), die Entstehung einer Zivilgesellschaft (Vereine, Zeitungen etc.) und die alle Lebensbereiche durchdringende Reflexivität.⁹ Vor dem Hintergrund dieses primär an gesamtgesellschaftlichen Dynamiken interessierten Interpretationsrahmens vergleichen die Autoren anschließend an ausgewählten Autoren deren »paradigmatic responses to modernity« in den USA und in Deutschland. Die Annahme von gemeinsamen Rahmenbedingungen und Vergleichskriterien ermöglicht es, auch Autoren miteinander zu vergleichen, die sich in ihrem Leben (wie etwa George Albert Coe und Friedrich Niebergall) nie persönlich oder medial vermittelt begegnet sind.¹⁰

Die Anschlussfähigkeit solcher theoriegeleiteter Studien an allgemeine historiographische Diskussionen, auch an eine sozialhistorisch akzentuierte Kirchen- und Religionsgeschichtsschreibung, liegt auf der Hand. Allerdings ist nicht zu unterschätzen, inwieweit die starke Theorieaufladung bei dieser elaborierten Vergleichsform die Analyse der Quellen und die Ergebnisdarstellung beeinflusst. Der vorab gewählte Interpretationsrahmen bestimmt zu einem Gutteil die Auswahl der Vergleichselemente und der Untersuchungskriterien. Hier ist die Sensibilität des Untersuchenden gefragt: Auch Quellenbefunde, die nicht im Einklang mit den vorausgesetzten Modernisierungsdynamiken zu stehen scheinen, gilt es zu würdigen, damit die quellenbasierte historische Forschung soziologische und sozialphilosophische Modernisierungstheorien differenzieren, verifizieren und ggf. falsifizieren kann. Der Gefahr, die Geschichte als Anschauungsmaterial für die eigenen (normativen) Modernisierungsvorstellungen zu betrachten, sind in der Vergangenheit nicht wenige sozialphilosophisch orientierte Pädagogen und Pädagoginnen erlegen.¹¹

9 So OSMER/SCHWEITZER, *Religious Education between Modernization and Globalization*, S. 39f. Vgl. dazu OSMER/SCHWEITZER, *Religious Education Reform Movements*, S. 233.

10 Dazu David KÄBISCH/Bernd SCHRÖDER, *Anstöße und Perspektiven. Aufgaben der (historischen) Religionspädagogik im Gespräch mit Friedrich Niebergall*, in: David KÄBISCH (Hg.), *Friedrich Niebergall. Werk und Wirkung eines liberalen Theologen*, Tübingen 2016, S. 217–231, hier S. 227f.

11 Zu denken ist hier vor allem an marxistisch grundierte Säkularisierungstheorien, die von einer Unvereinbarkeit von Moderne und Religion (bzw. moderner Pädagogik und religiöser Erziehung) ausgehen. Dazu Rosa BRUNO-JOFRÉ, *History of Religious Education: A Transnational and Trans-temporal Journey: Rescuing the Longue Durée and Moving Beyond Theories of Secularization*, in: *International Journal for the Historiography of Education* 5 (2015), S. 218–221. Mette BUCHARDT, *Grasping the category »religion« when explored in the education system across time and space*, in: *International Journal for the Historiography of Education* 5 (2015), S. 207–211. Ezequiel GOMEZ CARIDE, *What if? Opening the Door to Religion in Social Sciences*, in: *International Journal for the Historiography of Education* 5 (2015), S. 215–217.

Insbesondere im Hinblick auf das religiöse Feld wird inzwischen überdies die Erschließungskraft klassischer Modernisierungstheorien infragegestellt: Wie sich praktizierte Religiosität entwickelt, kann sich bereits auf der Ebene einzelner westlicher, demokratisch, pluralistisch und marktwirtschaftlich verfasster Industriegesellschaften dramatisch unterscheiden, wie etwa der Vergleich zwischen den USA und europäischen Staaten zeigt.¹² Noch deutlicher werden die heuristischen Grenzen gesellschaftstheoretisch basierter Interpretationsmodelle deutlich, wenn es darum geht, Entwicklungen in anderen Weltregionen wie dem Nahen Osten oder Indien zu analysieren. Kritisch zu beurteilen ist hier auch die Verwendung von solchen Vergleichskategorien, die als *tertium comparationis* zwischen Nationen, Religionen und Konfessionen dienen sollen, die ihrerseits jedoch einem bestimmten nationalen, theologischen oder pädagogischen Denken entstammen (so bereits die »protestantischen«, einem bestimmten westlichen Denkhorizont verpflichteten Leitbegriffe der Nation, Religion und Konfession). Der Vergleich unter modernisierungstheoretischen Prämissen führt hier faktisch, wenn auch ungewollt, zu einer Defizitgeschichte: Denn das sprachliche und konzeptionelle Inventar zur vergleichenden Untersuchung zwischen Kulturen ist seinerseits stets schon sprachlich, historisch und kulturell vorgeprägt.¹³ Darüber hinaus haben kulturwissenschaftlich orientierte Kritiker der komparatistischen Methode bemerkt, dass das zugrundeliegende Verständnis kultureller »Einflüsse« einseitig exportorientiert bleibe. Der kreative Akt der Anverwandlung des Vermittelten durch den Empfänger bleibe auch beim genealogischen Vergleich ausgeblendet, ebenso die häufig im Rahmen eines Vermittlungsvorgangs zu beobachtenden personalen Verflechtungen zwischen Herkunfts- und Zielkontext.

Aus den genannten Gründen stellt die aus der kulturwissenschaftlichen Kritik an der historischen Komparatistik erwachsene »Beziehungs- und Transfergeschichte« eine methodische Ergänzung und inhaltliche Erweiterung

12 Am Beispiel des religiösen »Marktes« in den USA und dem Erfolg von Pfingstgemeinden beschreibt dies anschaulich Friedrich Wilhelm GRAF, *Götter global. Wie die Welt zum Supermarkt der Religionen wird*, München 2014. Vgl. auch Hartmut LEHMANN, *Secular Europe versus Christian America? Re-Examination of the Secularization Thesis*, in: Hartmut LEHMANN (Hg.), *Transatlantische Religionsgeschichte. 18. bis 20. Jahrhundert*, Göttingen 2006, S. 146–158. Hugh McLEOD, *Religion in the United States and Europe. The 20th Century*, in: Hartmut LEHMANN (Hg.), *Transatlantische Religionsgeschichte. 18. bis 20. Jahrhundert*, Göttingen 2006, S. 131–145.

13 Margit PERNAU, *Transnationale Geschichte*, Göttingen 2011, S. 34; vgl. Thomas SCHWINN, *Multiple Modernities: Konkurrierende Thesen und offene Fragen. Ein Literaturbericht in konstruktiver Absicht*, in: *Zeitschrift für Soziologie* 38 (2009), S. 454–476. Zu dem methodologischen Problem, dass das *tertium comparationis* als das »Dritte« nicht Teil des zu vergleichenden »Ersten« und »Zweiten« sein kann, siehe auch WATERKAMP, *Vergleichende Erziehungswissenschaft*, S. 194–197.

dar.¹⁴ Bei der Untersuchung von Kulturtransfers stehen der Prozess der Vermittlung kultureller Güter – seien sie materiell wie etwa fremdsprachige Bücher und exotische Konsumgüter, oder ideenförmig wie neue Modelle der Unterrichtsorganisation oder der Religionslehrausbildung – und die bei der Vermittlung geübten Kommunikationspraktiken im Vordergrund. Es geht »um die Bewegung von Menschen, Ideen, Institutionen und Gütern aus einem Kontext in einen anderen«.¹⁵ Die Kulturtransferanalyse macht dabei die Akteursebene stark, untersucht Medien und Wege des Transfers und betrachtet die transferierten und kommunizierten Themen und Wissensbestände in ihrem Ausgangs- wie im Zielkontext. Dabei kommen die konkreten Beziehungen zwischen Menschen und Institutionen in den Blick, der Austausch kultureller Praxis und intellektueller Gehalte werden in seiner Dynamik auch auf der Mikroebene sichtbar. Besonders wichtig ist die Leitannahme, dass auch die jeweilige Ausgangskultur nicht unverändert aus dem Transferprozess hervorgeht.

Für die Historische Religionspädagogik bedeutet das, dass beim Blick über nationale und kulturelle Grenzen hinweg nicht mehr nur »Einflüsse« von anderswo registriert werden, sondern dass die Aneignung fremder religiöser und erzieherischer Praktiken ebenso wie die Übertragungsvorgänge von theologischem und pädagogischem Wissen in ihrem Verlauf rekonstruiert werden.¹⁶ Besonderes Interesse gilt dabei den konkret handelnden Personen und ihren individuellen Spielräumen.

14 Vgl. aus der Vielzahl einschlägiger Publikationen die besonders prägnante Einführung von Christiane EISENBERG, Kulturtransfer als historischer Prozess. Ein Beitrag zur Komparatistik, in: Hartmut KAELBLE/Jochen SCHRIEWER (Hg.), Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften, Frankfurt a.M./New York 2003, S. 399–417; grundlegend außerdem ESPAGNE, Jenseits der Komparatistik, S. 7–32. Das Transfermodell stellt mit seiner Fokussierung auf identifizierbare Einzelakteure und auf deren bewusste Auswahl relevanter Wissensbestände eine Alternative zum im bildungshistorischen Kontext häufig verwendeten Diffusionsmodell oder auch zum Konzept des Borgens dar; vgl. hierzu Jürgen SCHRIEWER/Marcelo CARUSO, Globale Diffusionsdynamik und kontextspezifische Aneignung: Konzepte und Ansätze historischer Institutionalisierungsforschung, in: Dies. (Hg.), Nationalerziehung und Universalmethode. Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung, Leipzig 2005, S. 7–30; Gita STEINER-KHAMSI (Hg.), The global Politics of educational Borrowing and Lending, New York 2004.

15 PERNAU, Transnationale Geschichte, S. 50.

16 Für die Historische Religionspädagogik ist mit Blick auf ihren theologischen Erkenntnishorizont also ein kultur- um einen wissenshistorischen Zugang zu ergänzen, vgl. Veronika LIPPHARDT/David LUDWIG, Wissens- und Wissenschaftstransfer, in: Europäische Geschichte Online (EGO), Hg. v. Institut für Europäische Geschichte (IEG), Mainz 2011-09-28, URL: <<http://www.ieg-ego.eu/lipphardtvludwigd-2011-de>> URN: urn:nbn:de:0159-2011081833 (20.5.2012), bes. S. 28–30, 38.

Ein weiterer Kritikpunkt am komparativen Verfahren, der besonders einschlägig für die historische Untersuchung religionspädagogischer Phänomene ist, betrifft den nationalstaatlichen Rahmen. In der Historischen Bildungsforschung ebenso wie in der Allgemeingeschichte stellt die politische Ebene des modernen Nationalstaats längst nicht mehr den alleinigen Referenzrahmen für historische Vergleiche dar.¹⁷ Inzwischen steht mit der »Transnationalen Geschichte« ein alternativer, von den Systemzwängen sozialwissenschaftlicher Modernisierungstheorien weitgehend freier Forschungsansatz zur Verfügung: Er nimmt die vielfältigen Aktivitäten in den Blick, die im Zeitalter der Nationalstaaten zwar jeweils innerhalb einzelner Staaten ihren Ausgang nehmen, diese jedoch als Handlungsrahmen überschreiten und dabei nicht – wie etwa die Praktiken der internationalen Politik – als Ausdruck offizieller zwischenstaatlicher Beziehungen gelten können.¹⁸

Dabei sollten allerdings nicht die Standards der Neueren Nationalismusforschung in Vergessenheit geraten, die wichtige Einsichten in politische Instrumentalisierungsprozesse sowohl im Bildungswesen als auch in der Religion ermöglicht hat.¹⁹ Die historischen Gesellschaftswissenschaften haben sich längst auf einen konstruktivistischen Begriff von Nation und Nationalität geeinigt. In diesem Verständnis sind Größen wie Staat und Nation dem Historiker nicht mehr als quasi »natürlicher« Untersuchungsgegenstand vorgegeben; die Nation gilt vielmehr als eine vornehmlich europäische Erfindung des späten 18. und des 19. Jahrhunderts (die deswegen auch kaum dazu geeignet ist, die historischen Entwicklungen in anderen Regionen wie dem Nahen oder dem Fernen Osten zu erfassen). »Nation« wird zu einer der sozialen Deutungskategorien, mit deren Hilfe Gesellschaften ihre Umwelt ordnen und Zusammengehörigkeit – und damit die Abgrenzung von anderen – produzieren. Die Einheit einer Nation wurde im Zeitalter des Nationalismus zwischen ca. 1800 und 1945 nicht nur über ein oft diffuses Zusammengehörigkeitsgefühl (etwa über eine gemeinsame Sprache und Sitte), sondern auch über ein einheitliches Bildungs- und Religions- bzw. Weltanschauungssystem herzustellen versucht. Die Konsequenzen dieser Erkenntnisse für eine Geschichte

17 Matthias MIDDELL, Kulturtransfer und Historische Komparatistik – Thesen zu ihrem Verständnis, in: *Comparativ* 10 (2000), S. 7–41, hier S. 8f.

18 Zu möglichen Ansätzen und Themen einer transnationalen Geschichtsschreibung vgl.: Kiran Klaus PATEL, Überlegungen zu einer transnationalen Geschichte, in: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 52 (2004), S. 626–645; Johannes PAULMANN, Grenzüberschreitungen und Grenzräume. Überlegungen zur Geschichte transnationaler Beziehungen von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis in die Zeitgeschichte, in: Eckart CONZE u.a. (Hg.), *Geschichte der internationalen Beziehungen. Erneuerung und Erweiterung einer historischen Disziplin*, Köln u.a. 2004, S. 169–196.

19 Dazu einleitend Friedrich Wilhelm GRAF, Die Nation – von Gott »erfunden«? Kritische Randnotizen zum Theologiebedarf der historischen Nationalismusforschung, in: Gerd KRUMEICH / Hartmut LEHMANN (Hg.), *Gott mit uns. Nation, Religion und Gewalt im 19. und frühen 20. Jahrhundert*, Göttingen 2000, S. 285–317.

religiöser Bildung im Zeitalter des Nationalismus, aber auch in der Zeit der zweiten deutschen Weltanschauungsdiktatur zwischen 1945/49 und 1989 kommen in der transnationalen Geschichtsschreibung zum Tragen.

Eingangs wurde bereits darauf hingewiesen, dass kontrastive und theoriegeleitete Vergleiche zwischen Religions- und Bildungssystemen in der transnationalen Geschichtsschreibung ihre Berechtigung behalten, wenn die historische und kulturelle Bedingtheit der dafür vorausgesetzten Theorien und Kategorien reflektiert wird und die Quellenanalyse offen bleibt für die Wahrnehmung des Widerständigen und Abweichenden. Für eine solche (von der Transferforschung zunächst abgelehnte) Versöhnung der Transfergeschichte mit den Methoden der historischen Komparatistik steht die *histoire croisée*. Im Zentrum ihrer Analyse stehen die Weltansichten und Wahrnehmungskategorien, mit denen einerseits die historischen Akteure, andererseits die Praktiker der historischen Forschung auf der Basis ihrer jeweiligen Herkunftskontexte den Prozess kultureller Vermittlung praktisch bestreiten und diesen gleichzeitig bzw. im Medium der historischen Rekonstruktion intellektuell reflektieren.²⁰

Es liegt nahe, die Ansätze des Kulturtransfers und der Transnationalen Geschichte zusammenzuführen, um den für die Moderne seit ca. 1780 charakteristischen, immer intensiveren Austausch im Bildungssektor über staatliche und kulturelle Grenzen tiefenscharf zu verfolgen. Die Verstärkung der Kommunikation, der persönlichen Kontakte, und der dadurch beförderte Transfer von Wissen und Praktiken führte zur Existenz personaler Netzwerke von Bildungsexperten, zu einer verstärkten medialen Repräsentation und Rezeption »fremder« Bildungsideen und -modelle sowie zum grenzüberschreitenden Austausch zwischen Bildungsinstitutionen, auch in der Form internationaler Foren wie etwa Fachverbände oder Fachtagungen. Wenn derartige Phänomene über eine längere Zeitspanne hinweg stabil bleiben und damit Austauschbeziehungen eine gewisse Selbstverständlichkeit erhalten, können wir von »transnationalen Bildungsräumen« sprechen.²¹ Gerade für den Bereich religiöser Bildung waren solche Arbeitsbeziehungen wichtig und charakteristisch.

20 Vgl. Michael WERNER/Bénédicte ZIMMERMANN, Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der *histoire croisée* und die Herausforderung des Transnationalen, in: *Geschichte und Gesellschaft* 28 (2002), S. 607–663; Michael WERNER/Bénédicte ZIMMERMANN, *Beyond Comparison: Histoire Croisée And The Challenge Of Reflexivity*, in: *History and Theory* 45 (2006), S. 30–50.

21 Vgl. Esther MÖLLER/Johannes WISCHMEYER, Transnationale Bildungsräume. Koordinaten eines Forschungskonzepts, in: Dies. (Hg.), *Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion*, Göttingen 2013, S. 7–20. Zu dem von Silvia KESPER-BIERMANN eingeführten Konzept der »Bildungsräume« vgl. ihren Beitrag in diesem Band.

Selbstverständlich ist für eine Deutung der historischen Befunde im weiteren religions- bzw. bildungsgeschichtlichen Rahmen immer wieder auch der Abgleich mit theoretischen Leitannahmen notwendig, die die gesamtgesellschaftliche Ebene umfassen, darunter die verschiedenen Säkularisierungs-, Individualisierungs-, Pluralisierungs-, Globalisierungs- und Markttheorien von Religion. Die Orientierung an transnationalen Bildungsräumen garantiert demgegenüber durch die konsequente Beachtung der Akteursebene eine empirische Grundierung durch den genauen Blick auf individuelle Wahrnehmungsperspektiven, Einstellungen und Handlungsspielräume und auf die soziale und geographische Vernetzung der Handlungsträger sowie auf inhaltliche Fortschreibungen und Anpassungen von Bildungsaufgaben, -inhalten und -methoden im Wechselspiel der Kommunikation.

Transnationale Forschungsperspektiven differenzieren nicht nur das methodische Spektrum der Historischen und Komparativen Religionspädagogik. Sie intensivieren auch das Gespräch mit der Historischen Bildungsforschung, die sich in jüngerer Zeit vor allem den Leitbegriff der »Internationalisierung« von Bildungsinhalten und -methoden zueigen gemacht hat.²² Inzwischen liegt zu diesem aktuellen Forschungsfeld eine Reihe anregender Fallstudien vor,²³ darunter auch Arbeiten zur weltweit adaptierten Bell-Lancaster-Methode, nach der ältere, erfahrene Schüler jüngere unterrichten sollten.²⁴ Solche und weitere thematische Innovationen sollen im folgenden in ihrer Relevanz für die Historische und Vergleichende Religionspädagogik vorgestellt werden.

22 Marcelo CARUSO/Heinz-Elmar TENORTH (Hg.), »Internationalisierung« vs. »Globalisierung«. Ein Versuch der Historisierung. Zur Einführung in den Band, in: Internationalisierung – Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive-Comparing Educational Systems and Semantics, Frankfurt a.M. 2002, S. 13–32.

23 Vgl. etwa die Beiträge zur internationalen Rezeption des pädagogischen Herbartianismus im 19. Jahrhundert in: Rotraud CORIAND (Hg.), Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung. Geschichte oder Herausforderung?, Bad Heilbrunn/Obb., 2003; zur Projektmethode: María DEL MAR DEL POZO ANDRÉS, The transnational and national dimensions of pedagogical ideas: the case of the project method, 1918–1939, in: Paedagogica historica 45 (2009), S. 561–584.

24 Marcelo CARUSO, An der Schwelle zur Internationalisierung. Rezeption und Variation der Bell-Lancaster-Methode am Beispiel Kolumbiens (1820–1844), in: Eckhardt FUCHS (Hg.), Bildung international. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen, Würzburg 2006, S. 231–252; Jana TSCHURENEV, »Pathsalas into Schools«. Das monitorial System of Education in Bengalen (ca. 1815–35), in: Jahrbuch Historische Bildungsforschung 16 (2011), S. 11–38.

2. Transnationale Bildungsgeschichte: Thematische Innovationen aus der Historischen Religions- und Bildungsforschung

Transnationale Austauschbeziehungen zwischen nichtstaatlichen Akteuren, Institutionen und Medien stehen für die Allgemeingeschichte der Moderne seit längerem im Mittelpunkt des Interesses. Die transnationale Forschungsperspektive ist mittlerweile dabei, sich auch in der Historischen Bildungsforschung zu etablieren; dasselbe gilt für die Religions- und zunehmend auch für die Kirchengeschichte der Moderne.²⁵ Auch die Historiographie religiöser Bildung ist aufgerufen, diesen Aspekt ins Zentrum zu stellen: Im Zeitalter der Moderne seit ca. 1780 kam es infolge der bereits erwähnten »vier M's« – Mobilität, Migration, Mission und medialer Austausch – zu einer Internationalisierung der Weltreligionen, nicht nur des Christentums, in einer bis dahin nicht gekannten Größenordnung.²⁶

Die »Historische Religionspädagogik«, die gleichsam an der Schnittstelle historischer Religions- und Bildungsforschung steht, hat demgegenüber transnationalen Kommunikations- und Transferprozessen und den dafür maßgeblichen Akteuren, Medien, Institutionen und Themen bislang nur beiläufig Aufmerksamkeit geschenkt. Zwar werden innerhalb der Vergleichenden Religionspädagogik vermehrt transnationale Fragestellungen aufgenommen, doch ein Gespräch mit der transnationalen Religions- und Bildungsforschung findet bisher kaum statt.²⁷ Die im folgenden genannten aktuellen Fallstudien aus der Religions- und Bildungsgeschichte können in dieser Situation als Anregung dienen. Sie haben gemeinsam, dass sie systematisch nach den Akteuren, Medien, Institutionen und Themen fragen, die die Kommunikation und den Wissenstransfer zwischen verschiedenen Konfessionen, Religionen und Ländern organisiert und inhaltlich charakterisiert haben. Mit ihrer Themenauswahl bieten sie auch eine gute Heuristik: Die Situationen und die Institutionen, innerhalb deren sich transnationale Kommunikation ereignete, sind im Bereich der religiösen Bildung ähnlich, ja teilweise dieselben wie in den im folgenden vorgestellten Studien.

25 Vgl. Vincent VIAENE, *International History, Religious History, Catholic History: Perspectives for Cross-Fertilization (1830–1914)*, in: *European History Quarterly* 38 (2008), S. 578–607; zusammenfassend: Johannes WISCHMEYER: *Transnationale Dimensionen wissenschaftlicher Theologie. Zur Einführung*, in: Claus ARNOLD/ Johannes WISCHMEYER (Hg.), *Transnationale Dimensionen wissenschaftlicher Theologie (Veröffentlichungen des Instituts für Europäische Geschichte, Mainz, Beiheft 101)*, Göttingen/Bristol 2013, S. 9–36.

26 Vgl. Jürgen OSTERHAMMEL, *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*, München 2009, 1258–1268; 1277f.

27 Siehe dazu den vierten Abschnitt dieser Einleitung.

Im Bereich der »Kirchengeschichtsschreibung« haben sich u.a. die folgenden Themenfelder als aufschlussreich erwiesen: konfessionelle Wissenschaftspolitik, die immer auch eine starke bildungsbezogene Komponente besaß (etwa die internationalen katholischen wissenschaftlichen Kongresse – z.B. Paris 1888, 1891, Brüssel 1894, Fribourg 1897 und München 1900); innereuropäische, transatlantische und globale Wissenschaftsbeziehungen zwischen Theologen und kirchlichen Funktionären, die übrigens oft als maßgebliches Element den Transfer nicht nur religiösen, sondern auch pädagogischen Wissens beinhalteten – dies gilt nicht nur für die etablierten europäischen Großkonfessionen, sondern seit dem 19. Jahrhundert auch für freikirchliche Theologien sowie für jüdische und islamische Religionsgelehrsamkeit; auswärtige Kulturpolitik, die nicht im Deutschen Kaiserreich, sondern etwa auch im Vereinigten Königreich und in den USA maßgeblich von protestantischen Interessengruppen getragen wurde; ferner die Internationalisierung theologischer und kirchlich-religiöser Medienangebote (z.B. der großen europäischen Verlagshäuser); das weltweite immense Wachstum ordnungsgestützter katholischer Bildungsinstitutionen, die Orden von der Elementarschule bis zur Universität (z.B. die Fu-Jen-Universität in Peking). Der letzte Punkt steht für das weite Feld, das die vergleichsweise gut erforschte christliche Missionsbewegung in der Moderne auch in bildungsgeschichtlicher Hinsicht eröffnet.²⁸

In der »historischen Bildungsforschung« haben transnationale Fragestellungen heute eine hohe Bedeutung. Aufschlussreiche Beispiele sind hier u.a. die von deutschen Modellen geleitete Lehrer(innen)bildung im 19. Jahrhundert, sei es in Italien oder in den USA; die wechselseitige internationale Wahrnehmung der verschiedenen Universitätssysteme; die Internationalisierung von Bildungsdiskursen vor dem Ersten und Zweiten Weltkrieg und deren (vorläufiges) Ende; die Formierung eines »edukativen Multilateralismus« in der Zwischenkriegszeit; die globale Rezeption, Variation und der Re-Transfer bestimmter Unterrichtsmodelle und -methoden (wie z.B. der bereits erwähnten sogenannten Bell-Lancaster-Methode im 19. oder der antiautoritären Erziehung im 20. Jahrhundert); Reisen öffentlicher Kultusfunktionäre ebenso wie der noch lange Zeit für den Transfer besonders wichtigen privaten Bildungsexperten in andere Regionen, Länder oder sogar auf andere Kontinente zu modellhaft wahrgenommenen Bildungsinstitutionen, zu den

²⁸ Vgl. insgesamt die Fallbeispiele u.a. bei Claus ARNOLD/Johannes WISCHMEYER (Hg.), *Transnationale Dimensionen wissenschaftlicher Theologie* (Veröffentlichungen des Instituts für Europäische Geschichte, Mainz, Beiheft 101), Göttingen/Bristol 2013; Ulrich VAN DER HEYDEN/Andreas FELDTKELLER (Hg.), *Missionsgeschichte als Geschichte der Globalisierung von Wissen. Transkulturelle Wissensaneignung und -vermittlung durch christliche Missionare in Afrika und Asien im 17., 18. und 19. Jahrhundert*, Stuttgart 2012.

großen internationalen Bildungskongressen oder auch zu den Weltausstellungen, die jeweils ein Umschlagplatz für die neuesten Bildungsideen und -konzepte waren.²⁹

Die historische Kulturtransferforschung, die um empirische Methoden ergänzt werden kann, ist heute auch ein selbstverständlicher Teil der »islamischen Kulturstudien«. Im Bildungsbereich haben sich hier u.a. Netzwerkanalysen bewährt, die nicht nur nach der Qualität von Beziehungen in Bildungsnetzwerken und Bildungsinstitutionen (etwa dem staatlichen Schulsystem), sondern auch nach dem Transfer von Bildungsideen über Ländergrenzen hinweg fragen.³⁰ Transnationale Netzwerke eröffnen auch einen Zugang zur Geschichte des Islams in Europa; das Interesse an vielfältigen Beziehungen und Transfers verbindet sich hier mit der Analyse von Organisationsmodellen islamischer Erziehung und Bildung in einzelnen Staaten.³¹ Neben dem Bildungstransfer nach und in Europa eröffnen Netzwerkanalysen schließlich auch die Möglichkeit, nach dem Bildungstransfer aus einzelnen Ländern Europas in mehrheitlich muslimische Länder und nach den langfristigen Folgen des (oft konfliktreichen) Kulturtransfers zu fragen.³² Unter thematischen und methodischen Gesichtspunkten sind diese Fragestellungen anschlussfähig an Netzwerk- und Transferanalysen in der historischen Bildungsforschung.³³

Aus dem Bereich der »jüdischen Kulturstudien« seien schließlich Arbeiten erwähnt, die transnationalen Fragestellungen verpflichtet sind: sei es, dass sie nach dem Verhältnis von Nationalismus, Internationalismus und Transnationalismus im deutschsprachigen Zionismus fragen, den Zionismus als eine transnationale Bewegung beschreiben, länderübergreifende Beziehungen innerhalb des Judentums analysieren oder die vielfältigen Austausch- und

29 Vgl. insgesamt u.a. Eckhardt FUCHS, *Bildung international. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen*, Würzburg 2006; Eckhardt FUCHS, *Transnationalizing the history of education*, Leipzig 2012; Esther MÖLLER/Johannes WISCHMEYER (Hg.), *Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion*, Göttingen/Bristol 2013.

30 Zum Beispiel das durch Fethullah Gülen geknüpfte Bildungsnetzwerk zwischen Bildungseinrichtungen in der Türkei, in Albanien und Deutschland. Dazu Bekim AGAI, *Zwischen Netzwerk und Diskurs. Das Bildungsnetzwerk um Fethullah Gülen (geb. 1938): die flexible Umsetzung modernen islamischen Gedankenguts*, Schenefeld 2004.

31 Zur Bedeutung von »Schule, Familie, Nachbarschaft« vgl. etwa Armina OMERIKA, *Islam in Bosnien-Herzegowina und die Netzwerke der Jungmuslime (1918–1983)*, Wiesbaden 2014.

32 Vgl. Mustafa GENCER, *Der Transfer deutschen Bildungswissens in das Osmanische Reich*, in: Esther MÖLLER/Johannes WISCHMEYER (Hg.), *Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion*, Göttingen/Bristol 2013, S. 117–136.

33 Siehe Hans-Ulrich GRUNDER u.a. (Hg.), *Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive*, Bad Heilbrunn 2013.

Kommunikationsprozesse im Wissenschafts- und Bildungsbereich untersuchen.³⁴ Auch in bildungshistorischer Perspektive erweisen sich transnationale Forschungsperspektiven als weiterführend etwa für die Frage nach dem Transfer reformpädagogischer Ideen zwischen Deutschland und Palästina/Israel.³⁵ Insbesondere akteursbezogene Untersuchungen sind in diesem Zusammenhang aufschlussreich für die Bedeutung von (freiwilliger) Mobilität und (erzwungener) Migration für transnationale Beziehungen, Transfers und Verflechtungen.³⁶

Die genannten Studien teilen unser Interesse an Kulturtransfer und transnationalem Austausch, auch wenn sich nicht alle Autorinnen und Autoren dieser Terminologie bedienen; sie arbeitet zudem je auf ihre Weise die Internationalisierungseffekte heraus, die sich im Untersuchungszeitraum durch stetig vermehrte und akzelerierte Kommunikationsmittel, persönliche Mobilität und internationale Wahrnehmung und Zusammenarbeit ergaben. Dabei betont sie aber die bleibenden Differenzen zwischen den nationalen, regionalen und konfessionellen Bildungsstrukturen, auch was Struktur- und Organisationsfragen betrifft: gerade durch die intensive wechselseitige Wahrnehmung nach allen Seiten stellten sich Hybridisierungseffekte ein, neue Abgrenzungen ergaben sich: Sonntagsschule bedeutete im Deutschen Reich um 1900 etwas grundlegend anderes als in England oder in den USA; in der

34 Vgl. dazu das von Stefan VOGT und Christian WIESE herausgegebene Themenheft: Nationalismus, Internationalismus und Transnationalismus im deutschsprachigen Zionismus, in: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 60 (2012), Heft 7/8. Kerstin ARMBORST-WEIHS, Die Formierung der jüdischen Nationalbewegung im transnationalen Austausch: Der Zionismus in Europa bis zum Ersten Weltkrieg, in: Institut für Europäische Geschichte (IEG) (Hg.), Europäische Geschichte Online (EGO), Mainz 2010 (URL: <www.ieg-ego.eu/armborstweihsk-2010-de> [1.7.2016]). Christian WIESE, The Philadelphia Conference 1869 and German Reform: A Historical Moment in A Transnational Story of Proximity and Alienation, in: Christian WIESE/Cornelia WILHELM (Hg.), American Jewry: Transcending the European Experience?, London 2016. Mirjam THULIN/Christian WIESE (Hg.), Wissenschaft des Judentums in Europe. Comparative and Transnational Perspectives, Berlin (erscheint 2020).

35 Vgl. Ludwig LIEGLE, Zur Transformation von »Reformpädagogik« und utopischem Sozialismus im jüdischen Gemeinwesen Palästinas, in: Jürgen SCHRIEWER (Hg.), Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen, Frankfurt a.M. 2007, S. 117–148. Ludwig LIEGLE/Franz-Michael KONRAD (Hg.), Reformpädagogik in Palästina. Dokumente und Deutungen zu den Versuchen einer »neuen« Erziehung im jüdischen Gemeinwesen Palästinas (1918–1948), Frankfurt a.M. 1989.

36 Vgl. dazu Jan WOPPOWA, Widerstand und Toleranz. Grundlinien jüdischer Erwachsenenbildung bei Ernst Akiba Simon (1899–1988), Stuttgart 2005, und Michael Rosenak (1932–2013) als »Beispiel par excellence für die transnationale Dimension jüdischer Erziehungstheorie« bei Bernd SCHRÖDER, Jüdisches Schulwesen im Jishuv und im Staat Israel – eine religionspädagogische Annäherung an transnationale Aspekte, in diesem Band.

Theologenausbildung diesseits und jenseits des Atlantik konnten zwar punktuell organisatorische Innovationen wie das Forschungsseminar transferiert werden, doch blieb die übergreifende Organisation angesichts abweichender Modelle der Religionsverfassung und des Wissenschaftssystems strikt verschieden; missionarische Bildungsstrategien etwa im islamischen Kontext wichen stark voneinander ab. Immer wieder ist demgegenüber, nicht nur im römisch-katholischen Kontext, das Bestreben einer Homogenisierung religiöser Bildungsorganisation sichtbar, hierfür stehen Initiativen wie die spezialisierte katholische Aktion in der Zwischenkriegszeit³⁷ oder neuere Standardisierungsbemühungen für den Religionsunterricht als Teil globaler Bildungsstrategien unter der Ägide internationaler Organisationen.³⁸

3. Transnationale Fragestellungen in der Historischen Religionspädagogik

Transnationale Fragestellungen können das thematische und methodologische Repertoire der Historischen Religionspädagogik in mehrfacher Hinsicht ergänzen. So fällt im Bereich der bisherigen Übersichtsdarstellungen und epochenbergreifenden Längsschnitte auf, dass diese zwar zunehmend regional differenzieren, den nationalstaatlichen Rahmen jedoch kaum verlassen.³⁹ Gleichwohl finden sich in ihnen thematische Anregungen für eine transnationale Geschichte religiöser Bildung. Die Frage nach grenzüberschreitenden Kommunikations-, Austausch- und Transferprozessen im Bereich religiöser Bildung erscheint vor allem im zeitlichen Kontext von europaweiten epochalen Umbruchssituationen als weiterführend: etwa für die Folgen des Ersten

³⁷ Vgl. Gerd-Rainer HORN, Die Quellen der Transnationalität des westeuropäischen Linkskatholizismus (1924–1954). Querdenker, Kommunikationsnetzwerke und soziale Bewegungen, in: Claus ARNOLD/Johannes WISCHMEYER (Hg.), Transnationale Dimensionen wissenschaftlicher Theologie (Veröffentlichungen des Instituts für Europäische Geschichte, Mainz, Beiheft 101), Göttingen/Bristol 2013, S. 107–124.

³⁸ Vgl. Stephen A. SCHMIDT, A History of the Religious Education Association, Birmingham 1983. Johanna KALLO/Risto RINNE (Hg.), Supranational Regimes And National Education Policies. Encountering Challenge. Helsinki 2006; Robert JACKSON/ Kevin O'GRADY: Religions and Education in England: Social Plurality, Civil Religion And Religious Education Pedagogy, in: Religion And Education In Europe. Developments, Contexts And Debates (Religious Diversity And Education In Europe 3), Robert JACKSON u.a. (Hg.), Münster u.a. 2007, S. 181–202.

³⁹ Pars pro toto seien erwähnt Rainer LACHMANN/Bernd SCHRÖDER (Hg.), Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch, Neukirchen-Vluyn 2007, und Bernd SCHRÖDER, Institutionalisierung und Profil der Religionspädagogik. Historisch-systematische Studien zu ihrer Genese als Wissenschaft (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 8), Tübingen 2009.

Weltkrieges⁴⁰ oder die 1968-Bewegung, die als erste transnationale Jugendbewegung vielfältige Wirkungen auf die Religionspädagogik in Deutschland entfaltete.⁴¹

Als erschließendes Raster für weitergehende Forschungen bringen wir hier wiederum die »vier M's« in Vorschlag: Transferprozesse zwischen Religionen, Konfessionen und Nationen im Bildungsbereich wurden durch vielfältige Formen der Mobilität, Migration und Mission angestoßen und durch neue Kommunikations- und Informationsmedien beschleunigt.

Es bietet sich an, den Forschungsüberblick zu transferorientierten Zugängen in der Historischen Religionspädagogik bei den »Medien und Institutionen« des pädagogischen, theologischen und (hoch)schulorganisatorischen Wissenstransfers zu beginnen. Eine Mediengeschichte der Religionspädagogik kann dabei nicht von den Institutionen absehen, die der Produktion, der Kommunikation und der Anwendung religionspädagogischen Wissens dienen.

Ein Kennzeichen moderner Religiosität ist, dass sie religiöse Bildung als ein kollektives wie individuelles Leitbild versteht. Dem Reflexionsbedarf, der sich mit diesem Anspruch verbindet, bieten seit Beginn des 19. Jahrhunderts zahlreiche neue mediale Institutionen ein Forum: darunter theologische, pädagogische und religionspädagogische Zeitschriften, Lexika und Fachbücher sowie Vereine, Tagungen und die kirchlichen Institutionen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Theologen und Pädagogen in der sogenannten ersten, zweiten und dritten Ausbildungsphase. In den vergangenen Jahren gab es mehrere erfolgreiche Ansätze, durch die differenzierte Untersuchung von Leitmedien und führenden Institutionen auf der nationalstaatlichen Ebene – also beispielsweise betr. das Deutsche Reich bzw. die Bundesrepublik und die DDR – Schneisen in die Überfülle des unausgewerteten Materials zu schlagen.⁴² Die Geschichte der Religionspädagogik (etwa in ihrem vielschichtigen

40 Vgl. Martin GRESCHAT, *Der Erste Weltkrieg und die Christenheit. Ein globaler Überblick*, Stuttgart 2014, und Bernd SCHRÖDER, *Kulturverlust. Die Krisenerfahrungen des Ersten Weltkriegs und ihre Bedeutung für die Wissenschaftsgeschichte der Praktischen Theologie*, in: Michael MEYER-BLANCK (Hg.), *Geschichte und Gott. XV. Europäischer Kongress für Theologie (Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie 44)*, Leipzig 2016, S. 835–851.

41 Vgl. Gerd-Rainer HORN, *The Spirit of '68: Rebellion in Western Europe and North America, 1956–1976*, Oxford 2007, sowie ders., *Spirit of Vatican II. Western European progressive Catholicism in the long sixties*, Oxford 2015. Für den Bereich der Religionspädagogik stehen vergleichbare Analyse für den europäischen Ereignishorizont noch aus; vgl. Folkert RICKERS / Bernd SCHRÖDER (Hg.), *1968 und die Religionspädagogik*, Neukirchen-Vluyn 2010.

42 Vgl. Antje ROGGENKAMP-KAUFMANN: *Religionspädagogik als »Praktische Theologie«*. Zur Entstehung der Religionspädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik, Leipzig 2001; Friedrich SCHWEITZER / Henrik SIMOJOKI: *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität*. Mit einem Beitrag von Werner Simon, Gütersloh/

Verhältnis zur Pädagogik und Theologie) kann daher heute differenzierter als noch vor zehn Jahren geschrieben werden. Bisher noch gar nicht systematisch bearbeitet wurde allerdings die Frage, inwiefern die genannten Medien und institutionellen Akteure an transnationalen Transfer- und Kommunikationsprozessen teilhatten. An den in diesem Band versammelten Fallbeispielen zeichnet sich ab, dass hier auch für die neuen Fragestellungen eine reiche Quellenbasis etwa im Umfeld der Bildungsarbeit von Missionsgesellschaften existiert.⁴³

Die interessantesten Einsichten zur Entwicklung und Identität konfessioneller Religionspädagogik in Deutschland und zu den sich wandelnden Aufgaben religiöser Bildung hat in den vergangenen Jahren die mehrperspektivische, konfessionsvergleichende Erschließung religionspädagogischer Zeitschriften vermittelt (insbesondere der seit 1875 erscheinenden *Katechetischen Blätter* auf katholischer und der 1890 gegründeten *Zeitschrift für den Evangelischen Religionsunterricht* mit ihren Vorgänger- und Folgezeitschriften auf evangelischer Seite).⁴⁴ Im Zentrum des Forschungsinteresses standen dabei der für die Religionspädagogik konstitutive Religionsbegriff, der Bezug zu kirchlichen, staatlichen und familialen Rahmenbedingungen, das Verhältnis der Lernorte Kirche, Schule und Familie zueinander sowie wissenschaftstheoretische und enzyklopädische Fragestellungen.

Die Wahrnehmung anderer Konfessionen, Religionen und Länder, vor allem aber der transnationale Transfer theologischen, pädagogischen und (hoch)schulorganisatorischen Wissens hat in diesen Untersuchungen kaum Aufmerksamkeit gefunden. Dabei enthalten die genannten Leitmedien eine Fülle von Beispielen, in denen die allgemeine Situation, Innovationen und Konflikte in den Systemen religiöser Bildung in anderen europäischen und außereuropäischen Ländern beschrieben werden.⁴⁵ Neben Zeitschriften erweisen sich auch theologische und pädagogische Lexika als wichtige

Freiburg 2005; Bernd SCHRÖDER, *Institutionalisierung und Profil der Religionspädagogik. Historisch-systematische Studien zu ihrer Genese als Wissenschaft* (Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 8), Tübingen 2009; Markus MÜLLER, *Das Deutsche Institut für wissenschaftliche Pädagogik 1922–1980. Von der katholischen Pädagogik zur Pädagogik von Katholiken*, Paderborn u.a. 2014.

⁴³ Vgl. Thomas SCHLAG, *Medien der Mission und Bildung. Die Entwicklung transnationaler Bildungsprogramme am Beispiel der Basler Mission im 19. und 20. Jahrhundert*, in diesem Band, und Bernd SCHRÖDER, *Religious Education and Mission: Historical Links and Present Challenges*, in: Stephen G. PARKER u.a. (Hg.), *History, Remembrance and Religious Education*, Oxford u.a. 2015, S. 233–250.

⁴⁴ Vgl. SCHWEITZER/SIMOJOKI, *Moderne Religionspädagogik*, und Friedrich SCHWEITZER u.a., *Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften*, Freiburg u.a. 2010.

⁴⁵ Vgl. Sara HAEN, *Andere Länder, Konfessionen und Religionen in religionspädagogischen Zeitschriften. Wahrnehmungsmuster aus katholischer und evangelischer Perspektive*, in diesem Band.

Medien transnationaler Austauschprozesse.⁴⁶ Insbesondere die Artikel zu ausländischen Staaten und Kolonien, Biographien und aktuellen Methodendiskussionen geben originäre Einblicke in die vielfältigen Prozesse der Selbst- und Fremdwahrnehmung nationaler Religionsverfassungen und Bildungssysteme.⁴⁷ Auch geistliche Bücher und Katechismen erweitern das Spektrum der Mediengattungen, die einer transnationalen Analyse zugänglich sind.⁴⁸

Noch weitgehend im Dunkeln liegt, auf welche Weise sich die akademisch institutionalisierte protestantische und katholischen Religionspädagogik in ihren internationalen Beziehungen entwickelt haben und welche persönlichen, aber auch institutionellen Netzwerke dafür ausschlagend waren.⁴⁹ Ausgehend von der hohen bildungsgeschichtlichen Bedeutung von Netzwerken versammelt der Band daher auch Fallstudien zum Transfer theologischen, pädagogischen und (hoch)schulorganisatorischen Wissens zwischen deutschen und US-amerikanischen Wissenschaftlern am »Princeton Theological Seminary«,⁵⁰ zur europäischen Friedensbewegung in der Zwischenkriegszeit,⁵¹ zu Absolventen der Frankfurter Pädagogischen Akademie in der Türkei und in Palästina/Israel,⁵² zur ökumenischen Bewegung im

46 Vgl. Ruth CONRAD, Fremdwahrnehmungen. Transnationale Aspekte christlich-pädagogischer Enzyklopädie im 19. und frühen 20. Jahrhundert, in diesem Band.

47 Dazu Johannes WISCHMEYER: »Transnationale Bildungsräume« – methodische und thematische Anregungen für die Historische Religionspädagogik, in: Antje ROGGENKAMP / Michael WERMKE (Hg.), Religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung in historischer Perspektive. Arbeitsfelder historischer Religionspädagogik, Leipzig 2014, S. 317–329.

48 Vgl. Peter SCHEUCHENPFLUG, Geistliche Bücher als transnationales Bildungsmedium. Das Beispiel Johann Michael Sailers, und Werner SIMON, Ein Katechismus für alle? Das transnationale Projekt eines Welteinheitskatechismus, beide in diesem Band. Mit der seit dem Jahr 2012 durch die DFG geförderte Arbeit an einer Gesamtbibliographie der religionspädagogischen und katechetischen Literatur (Projektleiter: Bernd Schröder / Werner Simon) wird derzeit eine wichtige Voraussetzung geschaffen, um die Bedeutung von Medien (Katechismen, Lehrbücher, Zeitschriften, Lexika und darin abgedruckter Bilder etc.) für transnationale Kommunikations- und Austauschprozesse schärfer als bislang möglich beschreiben zu können.

49 Vgl. zu dieser Einschätzung Johannes WISCHMEYER, Vermittlungstheologie als Bildungsraum. Der Transfer hochschulorganisatorischen Wissens zwischen deutschen und US-amerikanischen protestantischen Theologen im 19. Jahrhundert, in: Esther MÖLLER / Johannes WISCHMEYER (Hg.), Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfer im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion, Göttingen / Bristol 2013, S. 83–115.

50 Gordon MIKOSKI, Critical Appropriations of German Theological Perspectives in American Theological Education and Christian Education. A Case Study of Princeton Theological Seminary, in diesem Band.

51 Antje ROGGENKAMP, Friedensnetzwerke in den 1920er Jahren. Überlegungen zur transnationalen Analyse von deutscher und französischer Weltbundvereinigung für die Freundschaftsarbeit der Kirchen, in diesem Band.

52 Michael WERMKE, Transfer pädagogischen Wissens. Jüdische und muslimische Absolventen der Frankfurter Pädagogischen Akademie 1927–1933, in diesem Band.

Umfeld der Weltkirchenkonferenz 1937 in Oxford,⁵³ zum Wissenstransfer im Rahmen US-amerikanischer Re-Education Programm nach 1945⁵⁴ sowie zu informellen Netzwerken in der kirchlichen Bildungsarbeit in der DDR.⁵⁵

Die genannten Netzwerke zeichnen sich u.a. durch die *Mobilität* der an ihnen beteiligten Akteure aus, die sich – zeitlich und räumlich begrenzt – an einem Ort (Princeton, Oxford, Frankfurt am Main etc.) getroffen haben. Unter Mobilität kann darüber hinaus aber auch jede andere Bewegung von Menschen, Gegenständen oder Ideen in einem physisch definierten oder geographischen Raum verstanden werden, darunter Bildungs- und Studienreisen in andere Länder, die das besondere Interesse der historischen Bildungsforschung gefunden haben.⁵⁶ Die individuelle Selbst- und Fremdwahrnehmung der eigenen und fremden Kultur sowie kollektive Wahrnehmungsmuster anderer Konfessionen und Religionen stehen hier im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Sonderfälle der in der Moderne gestiegenen Mobilität sind die erzwungene und freiwillige *Migration* von Menschen sowie die religiös und nichtreligiös motivierte (Zivilisierungs-) *Mission*, die stets mit grenzüberschreitenden Beziehungen, Transfers und Verflechtungen einhergehen.⁵⁷

In der Religionspädagogik verbindet sich das historiographische Interesse an transnationalen Bildungsräumen mit der Frage nach ihrer Gestaltung.⁵⁸ Bildungs- und Studienreisen im gemeindlichen, schulischen und universitären Bereich, aber auch die vielfältigen Formen des Kulturtourismus sind in diesem Zusammenhang kaum erschlossene Forschungsfelder der (historischen) Religionspädagogik.⁵⁹ Ausgehend von der langen Tradition »katholischer«

53 Henrik SIMOJOKI, Kirche, Staat und Erziehung im ökumenischen Diskurs. Transnationale Netzwerkbildung und Wissenschaftskommunikation im Vorfeld der Weltkirchenkonferenz in Oxford 1937, in diesem Band.

54 Markus MÜLLER, Von der »Operation Munich« zum »catechetical Sputnik«. Katholische Religionspädagogik der 1950er Jahre zwischen Re-education und Weltmission, in diesem Band.

55 Henning SCHLUSS, Netzwerke in einer geteilten Nation. Erziehung, Bildung und Religion am Ende der DDR, in diesem Band.

56 Zum Beispiel Sylvia KESPER-BIERMANN, »Praktische Wahrheit« und »anschauende Erkenntnis«. Pädagogische Reisen im 19. Jahrhundert, in: Eckhardt FUCHS u.a. (Hg.), Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert, Bad Heilbrunn 2011, S. 251–271.

57 Vgl. Rebekka HABERMAS/Richard HÖLZL (Hg.), Mission global. Eine Verflechtungsgeschichte seit dem 19. Jahrhundert, Köln u.a. 2014. Jürgen OSTERHAMMEL, »The great Work of Uplifting Mankind«. Zivilisierungsmission und Moderne, in: Boris BARTH/Jürgen OSTERHAMMEL (Hg.), Zivilisierungsmissionen, Konstanz 2005, S. 363–425. Judith BECKER, *Conversio im Wandel*. Basler Missionare zwischen Europa und Südindien und die Ausbildung einer Kontaktreligiosität 1834–1860, Göttingen 2015.

58 Vgl. David KÄBISCH, Transnationale Bildungsräume verstehen und gestalten. Historiographische und religionspädagogische Aspekte, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 68 (2016), S. 275–285.

59 Pars pro toto seien erwähnt Ralf KOERRENZ (Hg.), Globale Bildung auf Reisen. Das Bildungsjahr an der Hermann-Lietz-Schule Schloss Bieberstein, Paderborn 2015 und

Pilger- und »protestantischer« Bildungsreisen bieten beispielsweise die verschiedenen, von deutschen Institutionen getragenen Bildungseinrichtungen in Rom und Jerusalem ein lohnendes Forschungsfeld. Besonders aufschlussreich sind dabei die verschiedenen Bilder, die Reisende von fremden Ländern, Religionen und Konfessionen gezeichnet und in ihre Herkunftsländer (durch Briefe, Reisetagebücher, Vorträge etc.) vermittelt haben.⁶⁰ Das »Centro Melantone« in Rom, wo Studierende seit bald zwei Jahrzehnten »buchstäblich aus aller Herren Länder« zusammentreffen, kann dafür als Beispiel dienen.⁶¹

Im konzeptionellen Rahmen der eingangs skizzierten Beziehungsgeschichte lässt sich auch an den beiden von deutschen Institutionen getragenen Studienprogrammen in Jerusalem (an der während der Palästinareise Wilhelm II. 1898 initiierten deutschen Benediktiner-Abtei »Dormitio Mariae« und an der 1925 unter britischem Mandat eröffneten »Hebrew University«) zeigen, wie die hier geknüpften persönlichen und institutionellen Beziehungen in die Ausgangskultur zurückwirken – sei es, dass Alumni später mit Gemeinde- oder Jugendgruppen nach Jerusalem reisten oder aus persönlichen Kontakten weitere Forschungsbeziehungen und Netzwerke erwachsen.⁶²

Vielfältige Beziehungen, Transfers und Verflechtungen im Bildungsbereich lassen sich seit Ende des 19. Jahrhunderts zwischen dem Deutschen und Osmanischen Reich und den jeweiligen Nachfolgestaaten beschreiben. So basiert die Modernisierung von Institutionen religiöser Bildung in der Übergangsphase vom Osmanischen Reich zur türkischen Republik wesentlich auf dem Transfer deutschen Bildungswissens.⁶³ Wenige, dafür aber einflussreiche türkische Studenten absolvierten zwischen 1927 und 1933 ein Studium an

Celia SÜTTERLIN, Jugendaustausch mit Israel – Erinnerungsarbeit als Beitrag des Religionsunterrichts zum Schulleben, in: Bernd SCHRÖDER (Hg.), Religion im Schulleben. Christliche Präsenz nicht allein im Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 2006, S. 73–82.

60 Vgl. Martin WALLRAFF u.a. (Hg.), Rombilder im deutschsprachigen Protestantismus. Begegnungen mit der Stadt im »langen 19. Jahrhundert«, Tübingen 2011.

61 Vgl. Katharina HEYDEN / Martin WALLRAFF, Centro Melantone. Ökumenisches Leben und Lernen in Rom, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 68 (2016), S. 302–313, hier S. 311: »Nicht selten trifft man auf Theologiestudierende aus Lateinamerika, Asien oder Afrika, die von den katholischen Bildungsinstituten Roms auf eine spezifisch abendländische theologische Tradition hin orientiert werden. Angesichts dieses von »Rom« intendierten, aber nicht immer gelingenden Kulturtransfers der abendländischen Denktradition(en) in die verschiedenen Kulturen der Weltkirche hinein treten die in Deutschland wahrnehmbaren konfessionellen Unterschiede bisweilen in den Hintergrund: römischer Katholizismus und aus der Reformation hervorgegangene Traditionen, die im deutschen Raum häufig als sehr gegensätzlich wahrgenommen werden, können angesichts der Begegnung mit viel fremderen christlichen Kulturen als Erben derselben abendländischen Denktradition erkannt werden.«

62 Dazu ausführlich Christoph MARKSCHIES / Bernd SCHRÖDER, Interreligiöses Lernen in Jerusalem. Zwei Studienprogramme im Vergleich, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 68 (2016), S. 286–303.

63 Dazu GENCER, Der Transfer deutschen Bildungswissens, S. 117–136.

der Frankfurter Pädagogischen Akademie, um nach ihrer Rückkehr am Aufbau eines neuen, nationalen Bildungswesens mitzuwirken.⁶⁴ Einige jüdische Absolventen der Frankfurter Akademie wiederum emigrierten nach 1933 nach Palästina. Sie sind damit ein Beispiel für transnationale Austauschprozesse, die das Jüdische Schulwesen im Jishuv und – nach der Staatsgründung 1948 – in Israel auszeichnen.⁶⁵

Die in diesem Band versammelten Fallbeispiele machen deutlich, dass sich länderübergreifende Transfers aus zahlreichen Einzeltransfers zusammensetzen, die »nicht ›einfach so‹ geschehen, sondern in spezifischen Situationen, durch spezifische Akteure, aus spezifischen Motiven initiiert werden.«⁶⁶ Diese Beobachtung gilt auch für die französische Mandats- und Bildungspolitik nach dem Ende des Osmanischen Reiches im Libanon: Als spezifische Akteure des Kulturtransfers können hier die Lehrkräfte an den seit 1909 bestehenden Schulen der »Mission laïque française« gelten, deren spezifische Motive allerdings weniger weltanschaulicher, sondern pragmatischer Natur waren.⁶⁷ An der »nur halbherzigen Umsetzung des Laizismus«⁶⁸ im 1830 von Frankreich eroberten (und 1962 in die Unabhängigkeit entlassenen) Algerien wiederum lässt sich zeigen, dass es in der Regel nur zum Transfer von ausgewählten Aspekten einer Rechts-, Religions- und Bildungskultur in einen anderen Kontext kommt.

Neben der Frage nach den Anlässen, Akteuren, Motiven und Selektionskriterien beschäftigt sich die Kulturtransferforschung auch mit den (langfristigen) Folgen und die Rückwirkungen von Kulturtransfers auf die Ausgangskultur: Haben sich die europäischen Verheißungen der »Zivilisierung«, »Modernisierung« oder »Entwicklung« in der Levante und in Nordafrika erfüllt? Wie haben die nach französischem oder englischem Vorbild geschaffenen Nationen (mit dem Anspruch eines einheitlichen, modernen Bildungssystems) die älteren Gesellschaftsstrukturen und Sozialräume verändert? Und welche Folgen hat die gestiegene berufliche und private Mobilität, aber auch die erzwungene und freiwillige Migration von Menschen aus dem Nahen Osten

64 Vgl. Michael WERMKE, Transfer pädagogischen Wissens. Die Absolventen der Frankfurter Pädagogischen Akademie (1927–1933) im geteilten Nachkriegsdeutschland, in Palästina / Israel und in der Türkei, in diesem Band.

65 Bernd SCHRÖDER, Jüdisches Schulwesen im Jishuv und im Staat Israel – eine religionspädagogische Annäherung an transnationale Aspekte, in diesem Band.

66 PERNAU, Transnationale Geschichte, S. 45.

67 Esther MÖLLER, Orte der Zivilisierungsmission. Französische Schulen im Libanon 1909–1943, Göttingen 2013. Esther MÖLLER, Lehrer als Träger der Zivilisierungsmission? Die französischen Schulen im Libanon 1909–1943 als transnationale Bildungsräume aus der Akteursperspektive, in: Dies./Johannes WISCHMEYER (Hg.), Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion, Göttingen, 2013, S. 171–187.

68 Victoria GRÄBE, Religionspolitik und Religionsunterricht in der jungen Volksrepublik Algerien (1962–1978), in diesem Band.

für die Bildungssysteme in Europa? Bezogen auf die Organisationsmodelle islamischer Erziehung und Bildung in Frankreich und in den Niederlanden markiert der Band damit ein Forschungsfeld, das in Zukunft an Bedeutung gewinnen dürfte.⁶⁹

Auch die Organisationsmodelle der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrkräften für unterschiedliche Schulformen wurden noch nicht unter transnationalen Gesichtspunkten beschrieben. Eine bildungspolitische Innovation von großer Tragweite waren, um ein Beispiel zu nennen, seit den 1890er Jahren die sogenannten Universitätsferienkurse für Volksschullehrerinnen und -lehrer, für die bis in die 1920er Jahre keine akademische Bildung vorgesehen war. Die Idee, Bildungsangebote der Universität für Personen zu öffnen, denen bislang ein Studium verwehrt war, kam im Oxford der 1850er und 1860er Jahre auf und führte ab 1873 zu entsprechenden *summer meetings*.⁷⁰ Die Idee der sogenannten *university-extension*-Bewegung wurde in Deutschland wohl erstmals an der Universität Greifswald aufgegriffen und fand bald Nachahmer an den Universitäten in Marburg und Jena.⁷¹ Während zu den Organisationsmodellen religiöser Bildung in Gemeinden (etwa im Umfeld der Sonntagsschulbewegung) bereits vereinzelte Studien vorliegen,⁷² stehen die Organisationsmodelle des Religionsunterrichts an (staatlichen) Schulen in Europa bislang vor allem im Zentrum komparativer Arbeiten.

69 Vgl. Siebren MIEDEMA, *Organizational Models of Islamic Religious Education at Schools in Europe: the Netherlands and France*, und Wilna A.J. MEIJER, *Islamic Education in the Netherlands. Transnational Dimensions of a School Struggle*, beide in diesem Band.

70 William Henry DRAPER: *University Extension. A Survey of Fifty Years 1873–1923*, Cambridge 1923, XY.

71 Vgl. Werner LUCK, *Die Internationalen Ferienkurse der Universität Marburg*, in: *Bilanz einer Reform. Denkschrift zum 450jährigen Bestehen der Philipps-Universität zu Marburg*, hg. vom Hochschulverband in Zusammenarbeit mit Hans-Bernd Harder, Bonn-Bad Godesberg 1977. Zur Rezeption dieses Modells im Rahmen der Religionslehrerfortbildung vgl. David KÄBISCH, *Praktisch-theologische Bildungsräume. Friedrich Niebergall und die Institutionen der Pfarrer- und Lehrerbildung in Hessen*, in: Ders. (Hg.), *Friedrich Niebergall. Werk und Wirkung eines liberalen Theologen*, Tübingen 2016, S. 131–153, hier S. 144–147, sowie David KÄBISCH / Johannes WISCHMEYER, *Die Praxis akademischer Religionslehrerbildung. Katechetik und Pädagogik an der Universität Jena 1817 bis 1918*, mit einem Forschungsausblick von Michael Wermke, Tübingen 2008, S. 147–150.

72 Zum Beispiel Karl Heinz VOIGT, *Internationale Sonntagsschule und deutscher Kindergottesdienst. Eine ökumenische Herausforderung – von den Anfängen bis zum Ende des deutschen Kaiserreichs*, Göttingen 2007.

4. Komparative Religionspädagogik in transnationaler Perspektive

Transnationale Fragestellungen ergänzen auch das Repertoire an komparativen Forschungsperspektiven der religions-, konfessions- und ländervergleichenden Religionspädagogik. Den gegenwärtigen Forschungsstand auf dem Feld der ländervergleichenden Religionspädagogik haben, wie erwähnt, Friedrich Schweitzer und Bernd Schröder umfassend dargestellt und systematisiert; beide unterstreichen den »wachsenden Stellenwert komparativer Forschung im Kontext der Globalisierung, der Europäisierung der Bildungspolitik und, allgemeiner gefasst, der Pluralisierung.«⁷³

Unserer Meinung nach sind komparative Zugänge allein nicht dazu geeignet, die mit den Leitbegriffen der Globalisierung, Europäisierung und Pluralisierung markierten Entwicklungsdynamiken und religiösen Übersetzungskonflikte zu verstehen; insbesondere die dynamischen Beziehungen, Transfers und Verflechtungen innerhalb und zwischen verschiedenen Religionen, Konfessionen und Regionen kommen bisher in kontrastiven oder theoriegeleiteten Vergleichen nur am Rande in den Blick. Faktisch zeichnen sich die meisten komparativen Studien allerdings schon heute dadurch aus, dass Fragen der Beziehungs-, Transfer- und Verflechtungsgeschichte unter dem konzeptionellen »Dach« der Komparatistik berührt werden, ohne dass die Autorinnen und Autoren in ein explizites Gespräch mit diesen Forschungsrichtungen treten.

Der die Einleitung zu diesem Band abschließende Abschnitt macht sich daher zum Ziel, thematische »Anschlussstellen« zwischen der komparativen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik einerseits und der transnationalen Religions- und Bildungsforschung andererseits zu identifizieren. Damit verbindet sich auch das Anliegen, drei historiographische Unterscheidungen in der (religions-)pädagogischen Forschung zu etablieren:

1. Vergleich/Transfer: im ersten Fall geht es um den Vergleich von Regionen, Religionen und/oder Konfessionen auf der Mikro-, Meso-, Makro- und Metaebene, während die Transfergeschichte stärker nach den Beziehungen, Transfers und Verflechtungen zwischen Regionen, Religionen und/oder Konfessionen und den dafür maßgeblichen Medien, Akteuren und Netzwerken etc. fragt.
2. nationale/transnationale Religions- und Bildungsforschung: im ersten Fall geht es um die Analyse der Vorgeschichte und Entstehung einer Nation mit einem einheitlichen Rechts-, Wirtschafts- und Bildungssystem, im

73 SCHRÖDER, Vergleichende historische Religionspädagogik, S. 238 sowie SCHWEITZER, Religionsunterricht in europäischen Schulen, S. 18.

zweiten Fall geht es darum, von politischen Interessen geleitete nationale Geschichtsbilder kritisch zu thematisieren, zu relativieren und damit zu »trans«zendieren.

3. internationale/transnationale Beziehungen: im ersten Fall geht es um die (formellen) zwischenstaatlichen Beziehungen etc. zwischen Regierungen, staatlichen Organisatoren etc. (Außenpolitik, Mandatspolitik etc.), im zweiten um die (informellen) Beziehungen etc. nichtstaatlicher Akteure (z.B. Migranten, zionistische Bewegung, Missionsgesellschaften etc.)

Neben den eingangs vorgestellten, methodisch anspruchsvollen kontrastiven und theoriegeleiteten Vergleichen kommt in der Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik auch der assoziative Vergleich in einer Reihe an Fallbeispielen und Überblicksdarstellungen zur Anwendung. Bei diesem verfassen verschiedene Autorinnen und Autoren zunächst Länderberichte nach einem gemeinsamen Gliederungsraster. Anschließend werden die Länderberichte von anderen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ausgewertet, indem sie einzelne Befunde aus den Länderberichten miteinander assoziieren, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausstellen und ggf. Typologien entwickeln. Neben der auf sechs Bände angelegten Reihe *Religious Education at Schools in Europe*⁷⁴ basieren verschiedene Typologien zum Religionsunterricht in Europa auf diesem Darstellungs- und Auswertungsprinzip.⁷⁵ Assoziative Vergleiche ermöglichen einen ersten Überblick über die rechtlichen Rahmenbedingungen, didaktischen Konzepte oder die Modelle der Religionslehrerbildung eines Landes, aber »der Eindruck des Zufälligen und Punktuellen im Herausheben von Informationen der Länderberichte und im Anknüpfen weitergehender Gedanken lässt sich nicht abstreifen«⁷⁶

Moderner und dem assoziativen Vergleich überlegen ist der *systematische Vergleich*, der bereits bei den länderbezogenen Detailinformationen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene ansetzt und danach fragt, inwieweit Schulbücher und Curricula, Rechts- und Bildungssysteme, aber auch die Leitbegriffe der Bildungspolitik und Bildungstheorie überhaupt vergleichbar sind. Bei diesem Vorgehen wird »die Vergleichbarkeit der Systeme in den Ländern nicht einfach vorausgesetzt, auch nicht aufgrund bestimmter einzelner Fakten als

74 Bisher erschienen Martin JÄGGLE u.a. (Hg.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe*, Göttingen 2016. Martin ROTHGANGEL u.a. (Hg.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 2: Western Europe*, Göttingen 2014. Martin ROTHGANGEL u.a. (Hg.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 3: Northern Europe*, Göttingen 2014.

75 Vgl. Peter SCHREINER, *Religious Education in Europe*, in: Martin ROTHGANGEL u.a., *Basics of Religious Education*, Göttingen 2014, S. 161–178, und Bernd SCHRÖDER, *Religionsunterricht in Europa*, in: Martin ROTHGANGEL u.a. (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen 2012, S. 175–190.

76 WATERKAMP, *Vergleichende Erziehungswissenschaft*, S. 201.

gegeben angenommen, und auch nicht durch gleichartige Gliederungen der Länderberichte als hergestellt betrachtet, vielmehr wird die Vergleichbarkeit in einem aufwendigen und akribischen Arbeitsvorgang gesichert.«⁷⁷ Diesem stark systematisierenden Vorgehen ist u.a. das komparative Forschungsprogramm Bernd Schröders verpflichtet.⁷⁸

Assoziative und systematische Ländervergleiche haben bereits eine lange Tradition in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Im 19. Jahrhundert war dabei der Bezug zur Verfassungs- und Gesetzgebung eines Landes konstitutiv, verstanden als Teilprozess der Nationenbildung neben der Entstehung eines einheitlichen, von anderen Nationen abgrenzbaren Wirtschafts-, Währungs-, Sprach- und Bildungssystems. Insbesondere im Zeitalter des Nationalismus wurde die vergleichende Beschreibung des »Nationalcharakters« von Bildungssystemen so etwas wie der »integrierende Gedanke« der vergleichenden Erziehungswissenschaft.⁷⁹ Die komparative Analyse »nationaler Bildungstraditionen« in der Religionspädagogik (etwa in ihrem Verhältnis zur EU-Bildungspolitik) kann als ein Nachklang dieser wichtigen Forschungsrichtung gesehen werden.⁸⁰

Die vergleichende Erziehungswissenschaft stimmt darin mit der neueren Nationalismusforschung überein, dass sie die politische Instrumentalisierung des Nationenbegriffs in ihrer eigenen Fachgeschichte thematisiert und den Begriff der Nation als ein ideologieanfälliges Konstrukt beschreibt. Zudem macht sie darauf aufmerksam, dass sich der Gegenstand komparativer Forschung dynamisiert habe. Interessanter als der statische Vergleich nationaler Bildungstraditionen (auf der Mikro-, Meso- und Makroebene) sei daher nach Dietmar Waterkamp die Beschäftigung mit dem Bildungstransfer in sog. Entwicklungsländer (etwa im Rahmen von Alphabetisierungsprogrammen der UNESCO), die Analyse der sog. Missionspädagogik (etwa der Bildungstransfer durch die von Nikolaus Ludwig von Zinzendorf oder Albert Schweitzer geknüpften Netzwerke) und grenzüberschreitende Kooperationen im Bildungswesen.⁸¹ Unter den Leitbegriffen der »Begegnung«, des »Austauschs« und des »Projektes« werden hier Forschungsfelder benannt, die der transnationalen Beziehungs-, Transfer- und Verflechtungsgeschichte nahestehen.

77 A.a.O., S. 202.

78 Zu den systematischen Kategorien vergleichender Forschung vgl. insbesondere SCHRÖDER, Vergleichende historische Religionspädagogik, S. 247.

79 WATERKAMP, Vergleichende Erziehungswissenschaft, S. 29.

80 Als komparative Studien zu den »Auswirkungen der EU-Politik auf nationale Bildungstraditionen« seien genannt HEIKE LINDNER, Bildung, Erziehung und Religion in Europa. Politische, rechtshermeneutische und pädagogische Untersuchungen zum europäischen Bildungsauftrag in evangelischer Perspektive, Berlin/New York 2008, S. 140f., und Oddrun M. H. BRÅTEN, Towards a methodology for comparative studies in religious education. A study of England and Norway, Münster u.a. 2013, S. 50–52.

81 WATERKAMP, Vergleichende Erziehungswissenschaft, S. 120–132.

Bemerkenswert ist dabei, dass – forschungsgeschichtlich betrachtet – erst die Begegnung mit anderen Ländern, Religionen und Konfessionen zur Notwendigkeit einer vergleichend arbeitenden Erziehungswissenschaft geführt hat.

Mit der »Dynamisierung des Gegenstandsbezuges« der vergleichenden Erziehungswissenschaft hat auch die Frage nach dem »Nationalcharakter« von Bildungssystemen an Bedeutung verloren.⁸² Stärker als in der älteren Komparatistik kommen damit die Handlungsspielräume der Akteure und deren Kommunikationsmodi in den Blick – Fragestellungen, die anschlussfähig an die transnationale Geschichtsschreibung sind. Bezogen auf die eingangs beschriebenen »Versöhnung von Geschichte und Vergleich«⁸³ handelt es sich damit um eine nachrangige Frage, ob die historische Komparatistik (mit Margrit Pernau u.a.) als ein Teilgebiet transnationaler Geschichtsschreibung oder die an transnationalen Beziehungen, Transfers und Verflechtungen interessierte Bildungsforschung (mit Dietmar Waterkamp u.a.) als ein Teilgebiet der Komparatistik bezeichnet wird. Wichtiger als die Subsumierung von Forschungsrichtungen unter ein »Dach« erscheint uns die Feststellung, dass mit den Leitbegriffen des Vergleichs und des Transfer zwei Zugänge zur Geschichte religiöser Bildung benannt werden, die sich methodisch und thematisch ergänzen können.

Unter dieser Voraussetzung sollen abschließend einige Forschungsfelder benannt werden, die über den thematischen Rahmen der in diesem Band versammelten Fallbeispiele hinausweisen. So beschränken sich komparative Studien zur Europäisierung religiöser Bildung in der Regel darauf, die (formellen) zwischenstaatlichen Beziehungen und Transfers zwischen Regierungen und staatlichen Akteuren zu beschreiben und die »Auswirkungen« der EU-Politik auf nationale Bildungstraditionen und nationale Bildungsstandards miteinander zu vergleichen.⁸⁴ Bezogen auf die 2007 vorgelegten *Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools* und die 2008 verabschiedete *Recommendation CM/Rec (2008)12 des Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education* lässt sich beispielsweise sagen, dass diese (wie auch anderen bildungs- und religionspolitische EU-Texte) bislang keine erkennbare Wirkung in den Bildungssystemen einzelner Länder entfaltet haben.⁸⁵

82 A.a.O., S. 77.

83 Vgl. nochmals Bertrand BADIE, *Analyse comparative et sociologie historique*, S. 363–372 und SCHRIEWER, *Wiederversöhnung von Geschichte und Vergleich*, S. 1–18.

84 So die Leitfrage u.a. bei Heike LINDNER, *Bildung, Erziehung und Religion in Europa. Politische, rechtshermeneutische und pädagogische Untersuchungen zum europäischen Bildungsauftrag in evangelischer Perspektive*, Berlin/New York 2008, S. 140.

85 Vgl. dazu auch Friedrich SCHWEITZER, *Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*, Strasbourg:

Mit der Frage nach den Wegen und Formen der Implementierung internationaler Bildungsstandards in nationalen Kontexten wird ein zentrales Forschungsfeld der Transferforschung benannt. Neben den offiziellen internationalen Beziehungen in EU-Institutionen gebührt dabei auch den transnationalen Beziehungen nichtstaatlicher Akteure und Netzwerke und den von ihnen favorisierten Organisationsmodellen religiöser Bildung besondere Aufmerksamkeit. Denn bei näherem Hinsehen erweisen sich die genannten Papiere als Ergebnis einer erfolgreichen Netzwerk- und Lobbyarbeit einzelner Gruppen, was sich auch an den 2014 im Umfeld des Europarats verabschiedeten *Signposts* zeigen lässt: der »sehr stark von Erfahrungen und Begrifflichkeiten aus dem Vereinigten Königreich« geprägte Text plädiert unter weitgehender Absehung verfassungsrechtlicher Gegebenheiten für einen religionskundlichen Unterricht in allein staatlicher Verantwortung; der Text spiegelt damit maßgeblich die (umstrittene) Position des Hauptautors Robert Jackson, die sich nicht ohne weiteres auf die historisch gewachsenen Verhältnisse in anderen Ländern übertragen lassen.⁸⁶

Die transnationale Religions- und Bildungsforschung, wie sie in diesem Band für die Religionspädagogik erprobt wird, sensibilisiert nicht nur für bildungspolitische Stakeholder, Akteure und Netzwerke im grenzüberschreitenden Transfer von Ideen und Standards; sie markiert auch die Translation nationaler Rechts-, Religions- und Bildungsvorstellungen und daraus erwachsene Übersetzungskonflikte als eine zentrale Forschungsaufgabe. Ausgehend von dem Theorem einer funktionalen Differenzierung der Gesellschaft in ein Wirtschafts-, Rechts-, Religions- und Bildungssystem wird hier davon ausgegangen, dass sich Interessendifferenzen und Übersetzungskonflikte zwischen diesen Systemen gleichsam potenzieren, wenn die sprachlichen Grenzen einer Nation überschritten werden.⁸⁷ Interessanter als der Vergleich nationaler Rechtssysteme und die Darstellung der faktischen Multinormativität ist daher bei der Untersuchung komplexer Entscheidungssysteme (wie die der Europäischen Union) die Frage nach der Translation, d.h. der Übersetzung einer Rechtsordnung in eine andere: Wie lässt sich das von Robert Jackson favorisierte Modell religiöser Bildung, das den religionsrechtlichen Kontext des Vereinigten Königreiches voraussetzt, überhaupt in einen andern Kontext

Council of Europe Publishing 2014, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 68 (2016), S. 252–256.

⁸⁶ SCHWEITZER, *Signposts*, S. 252,

⁸⁷ Vgl. das von Armin Nassehi geleitete DFG-Forschungsprojekt »Übersetzungskonflikte« an der LMU München. Dazu demnächst Armin NASSEHI, Interessendifferenzen, Stakeholder und Übersetzungskonflikte, in: Klemens Joos (Hg.), Politische Stakeholder überzeugen. Erfolgreiche Interessenvertretung durch Prozesskompetenz im komplexen Entscheidungssystem der Europäischen Union, Weinheim 2016, S. 21–31, sowie Armin NASSEHI, Professionalität bedeutet Übersetzungskompetenz, in: a.a.O., S. 455–467.

transferieren? Kann das französische Prinzip der Laizität in das deutsche Recht integriert werden, wie es einige politische Gruppen in Deutschland fordern? Was würde bei einer solchen Weitergabe und Übersetzung einer Rechtsordnung in einen anderer Rechtsraum passieren? Rechtshistorikerinnen und -historiker waren es lange Zeit gewohnt, in diesem Zusammenhang von klar definierten nationalen Rechtssystemen auszugehen, während heute die historische Relativität sozial konstruierter Rechtsräume sowie die vielfältigen Austauschprozesse zwischen Rechtsräumen im Zentrum der transnationalen Rechtsgeschichte stehen.⁸⁸

Solche und weitere rechtshermeneutische Fragen stehen bereits im Zentrum der komparativ angelegten Untersuchungen zu den Strukturmodellen des Staat-Kirche-Verhältnisses in Europa und daraus resultierenden Spannungsfelder in der der EU-Bildungspolitik von Heike Lindner, hier allerdings ohne expliziten Bezug auf die transnationale Rechtsgeschichte.⁸⁹ Solche Bezüge bleiben auch in den Abschnitten zu den *legal frameworks* in der bereits erwähnten Reihe *Religious education at schools in Europe* unterbestimmt; die mehr oder weniger isoliert nebeneinander stehenden Länderberichte lassen zwar historische Aspekte in die Darstellung der rechtlichen Rahmenbedingungen, der Bildungspolitik, der Religionslehrerbildung etc. einfließen; eine eigene historisch-genetische Perspektive auf die rechtlichen Modelle des Religionsunterrichts in den Ländern Europas ist jedoch nicht vorgesehen und bleibt dem Darstellungsinteresse der Autorinnen und Autoren überlassen. Auch die vielfältigen Formen der zwischenstaatlichen Konfliktregulierung, denen sich die transnationale Rechtsgeschichte zuwendet, kann in dem hier favorisierten komparativen Setting nicht in seiner Tragweite für moderne Gesellschaften analysiert werden.

Der transnationale Ansatz eröffnet demgegenüber die Möglichkeit, die aus der Mobilität, Migration und Medialisierung aller Lebensbereiche resultierenden Interessendifferenzen und Übersetzungskonflikte moderner Gesellschaften zu analysieren: Denn die oben beschriebene Mobilität schließt auch die freiwillige und erzwungene Migration von Menschen aus Konfliktregionen ein, die ihre Wertvorstellungen, aber auch ihre Konflikte in unsere Rechtsordnung mitbringen. Auch auf dem Feld religiöser Erziehung, Bildung und Sozialisation steigt daher die Notwendigkeit der Konfliktregulierung, wie der Kopftuchstreit von Lehrerinnen an öffentlichen Schulen,

88 Vgl. Thomas DUVE, *European Legal History – Concepts, Methods, Challenges*, in: Thomas DUVE (Hg.), *Entanglements in legal history. Conceptual approaches*, Frankfurt a.M. 2014, S. 29–66.

89 Vgl. LINDNER, *Bildung*, S. 245–258 (Staat-Kirche-Verhältnisse) und S. 304–321 (religiöse Bildung und Erziehung im Spannungsfeld der Rechtssysteme).

die Auseinandersetzungen um den koedukativen Schwimmunterricht für muslimische Schülerinnen oder der Umgang mit dem religiösen Ritual der Beschneidung zeigen.

Bezogen auf das Übersetzungsproblem ergeben sich vielfältige Anschlussmöglichkeiten an die transnationale Geschichte, die dem Transfer von juristischen, pädagogischen und theologischen Wissen durch *translation studies* besondere Aufmerksamkeit schenkt.⁹⁰ Statt eines kontrastiven, theoriegeleiteten, assoziativen oder systematischen Vergleichs von nationalen Rechts-, Bildungs- und Religionssystemen werden hier Akteure untersucht, die sich der Aufgabe der Übersetzung von (juristischen, pädagogischen, religiösen etc.) Texten aus einem bestimmten Kontext in einen anderen gestellt haben:

It is no longer possible to ignore how crucial the processes of cultural translation and their analysis have become, whether for cultural contact or interreligious relations and conflicts, for integration strategies in multicultural societies, or for the exploration of productive interfaces between humanities and the natural sciences. The globalization of world society, in particular, demands increased attention to mediation processes and problems of transfer, in terms both of the circulation of global representations and »travelling concepts« and of the interactions that make up cultural encounters. Here, translation becomes, on the one hand, a condition for global relations of exchange (»global translatability«), and on the other, a medium especially liable to reveal cultural differences, power imbalances and scope for action.⁹¹

Zu den komparativen Studien, die Aspekte der Beziehungs-, Transfer- und Verflechtungsgeschichte berühren, ohne sich der Terminologie transnationaler Geschichte zu bedienen, gehört die in vieler Hinsicht wegweisende Monographie zur jüdischen Erziehung im modernen Israel von Bernd Schröder, der u.a. auf das soeben erwähnte Übersetzungsproblem, den Transfer moderner deutsch-jüdischer Erziehungsmodelle nach Israel und auf die Bedeutung von Migrationserfahrungen der dort maßgeblichen Akteure eingeht.⁹² Auch

90 Vgl. PERNAU, *Transnationale Geschichte*, S. 138.

91 Doris BACHMANN-MEDICK, *Introduction: The translational turn*, in: *Translation Studies 2* (2009), S. 2–16, hier S. 2. Zu diesem Forschungsdesiderat siehe auch Meike Sophia BAADER, *Plädoyer für eine reflektierte transnationale Bildungsforschung zu Religion*, in: *International Journal for the Historiography of Education 5* (2015), S. 211–215.

92 Vgl. Bernd SCHRÖDER, *Jüdische Erziehung im modernen Israel. Eine Studie zur Grundlegung vergleichender Religionspädagogik*, Leipzig 2000, S. 342–347 (zu den markanten Differenzen und Übersetzungsschwierigkeiten der Begriffe »Religionsunterricht – Fächer des Judentums«, »Bildung – Erziehung« und »Kirchenmitgliedschaft – Jüdischkeit«), S. 139–143 (»Wirkungsgeschichte moderner deutsch-jüdischer Erziehung und ihrer Theorie im Jishuv und im Staat Israel«) und S. 334f. (zu Michael Rosenak).

die eingangs ausführlich vorgestellte Studie zu den religionspädagogischen Reformbewegungen in den USA und Deutschland von Friedrich Schweitzer und Richard Osmer markiert Desiderate einer transatlantischen Beziehungs-, Transfer- und Verflechtungsgeschichte, ohne diese selbst zu bearbeiten. Von Interesse für den vorliegenden Band sind dabei insbesondere die von den beiden Autoren erwähnten wechselseitigen Bildungsreisen und Studienaufenthalte, die Übersetzung wissenschaftlicher Literatur und die Netzwerkbildung durch Konferenzen, Fachvereinigungen und die ökumenische Bewegung.⁹³

Die in diesem Sammelband versammelten Studien zu den Medien und Netzwerken des Wissenstransfers bearbeiten diese Desiderate in unterschiedlichen Länderkonstellationen. Insofern ist es ein erklärtes Ziel des vorliegenden Bandes, Synergiepotentiale zwischen Vergleichender und Historischer Religionspädagogik auszuloten. Ländervergleichende Studien verweisen auch sonst auf die historische Dimension der gesellschaftlichen, rechtlichen, politischen und schulischen Rahmenbedingungen religiöser Bildung in verschiedenen Ländern, darunter die laizistische Verfassung von 1905 in Frankreich und die daraus resultierende staatliche Neutralität in Religionsfragen,⁹⁴ die Bedeutung des Franco-Regimes für die Rekatholisierung des Schulsystems in Spanien,⁹⁵ die Folgen der staatlich-forcierten Säkularisierung in der Sowjetunion⁹⁶ oder

93 Vgl. OSMER / SCHWEITZER, *Religious Education between Modernization and Globalization*, S. 113: »In fact, many American students of theology and philosophy went to Germany for graduate education. In addition, translations played an important role in making the discussion more international – less in the field of religious education in the narrow sense but certainly in practical theology. A variety of European books became available in English, for example the works of A. Vinet and J. J. van Oosterzee. The same can be said about the psychology of religion, where the pioneering works of scholars from the United States (those of W. James and E. D. Starbuck, for example) were quickly made available in German. In addition, German practical theologians and religious educators such as Carl Clemen traveled to the United States and, upon their return to Germany, published academic reports on the situation of religious education there. The increasing number of international conferences – whether on moral education, general education, or, with the emerging worldwide ecumenical movement, on religious education in an ecumenical perspective – also point to the growth of international awareness within the field of religious education.«

94 Jean-Paul WILLAIME, *Teaching Religious Issues in French Public School. From Absenteeism to a Return of Religion to Public Education*, in: Robert JACKSON u.a. (Hg.), *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*, Münster u.a. 2007, S. 87–102.

95 Gunther DIETZ, *Invisibilizing or Ethnicizing Religious Diversity? The Transition of Religious Education towards Pluralism in Contemporary Spain*, in: Robert JACKSON u.a. (Hg.), *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*, Münster u.a. 2007, S. 103–132.

96 Fedor KOZYREV / Vladimir FEDOROV, *Religion and Education in Russia. Historical Roots. Cultural Context and Recent Developments*, in: Robert JACKSON u.a., *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*, Münster u.a. 2007, S. 133–158.

die vergleichsweise früh beginnende religiöse Pluralisierung in England.⁹⁷ Doch mehr als die Zusammenfassung des bildungshistorischen Forschungsstands war hier bislang kaum zu erwarten. Mit den vorliegenden Fallstudien zu den transnationalen Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne verbindet sich damit auch die Erwartung, dass Fachgespräch zwischen der komparativen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik einerseits und der historischen Religions- und Bildungsforschung andererseits zu intensivieren.

5. Fazit

Eine noch ausstehende transnationale Geschichte religiöser Bildung in der Moderne, wie sie mit diesem Band erstmals in den Blick genommen wird, verfolgt bestimmte Erkenntnisinteressen und ist methodischen wie inhaltlichen Anfragen ausgesetzt. Zunächst zum methodologischen Erkenntnisinteresse, dem sich die Beiträge unter historiographischen und bildungstheoretischen Aspekte zuwenden: Die Historische Religionspädagogik hat, wie gezeigt, bislang kaum ländervergleichend, die Vergleichende Religionspädagogik kaum historisch und die transnationale Bildungshistoriographie kaum religionsbezogen gearbeitet. Ein Ziel des vorliegenden Bandes besteht also darin, die drei genannten Ansätze miteinander in Beziehung zu setzen. Dabei ist zu zeigen, welches Erschließungspotential ein transnationaler Ansatz in historischer Perspektive für die untersuchten Fallbeispiele und – daran anschließend – für eine Geschichte religiöser Bildung in der Moderne besitzt.

⁹⁷ Robert JACKSON/ Kevin O'GRADY, Religions and Education in England, in: Robert JACKSON u.a., Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates, Münster u.a. 2007, S. 181–202.

METHODOLOGIE

Gerd-Rainer Horn

The Methodology and Practice of Transnational History

With Special Attention to Religious Studies

25 years ago, there would have been preciously few occasions to debate issues related to the »transnationalisation« of history, the history of religion or the history of religious education. For the term »transnational history« was then still very uncommon and barely used. Not that there were not some individuals, here and there, who already then practiced what is now fashionably referred to as transnational history. But the most likely term to have stuck to this sort of exercise would have been »comparative history«. For many decades up to the late twentieth century, comparative history held pride of place among historians and other social scientists who studied phenomena reaching beyond the frontiers of any one particular state.

Yet transnational history has not *replaced* comparative history as the keyword for scholars studying phenomena in more than one country at a time. Both terms now coexist and, to make matters more complex, additional categories have sprung into life parallel to the vogue of transnational and/or comparative history. »Connected history«, »*histoire croisée*«, »entangled history« and other such denominations have entered the vocabulary of the historical profession. It is high time to take a closer look at what is happening.

What further complicates the story is the fact that the two key terms in this methodological debate, transnational history and comparative history, are sometimes used interchangeably, and some practitioners ascribe contradictory meanings to these two categories of analysis. In what follows, I would like to offer *one* interpretation of these (and some other) key terms, albeit a version which is slowly beginning to gain majority support, if not quite yet consensus, within the field. I do not wish to lay claim to offer the definitive version of this parallelogram of methodological approaches, but for analytical and didactic purposes it is incumbent to keep these methods apart.

1. Defining Key Terms

Let me begin – at first sight paradoxically – with yet another term which used to be quite common: international history. When I began writing my doctoral dissertation towards the end of the 1980s, employing the term »transnational«

for my approach, I was often asked why I did not simply have recourse to a tried and tested methodological marker: international history. For *today's* practitioners of transnational (or, for that matter, comparative) history, international history has increasingly become the preferred label for studies that concentrate on official interstate relations (earlier often referred to by »diplomatic history« and now generally »international relations«), the study of such international entities as the United Nations or the European Union, world or regional trade associations and negotiations or, for that matter, the establishment of international norms and standards of measurement (time zones, for instance, or the creation of uniform weights and measures). For international history of this kind, the preferred gaze is directed at the connections and discussions between established official institutions, different levels of government, and related agencies. Up to the 1980s, however, this distinction was not yet as clear as it appears to be today. International history was then still used also to describe projects which would nowadays best be labeled transnational history.

By contrast to international history, transnational and comparative history – in the sense of our contemporary use of those terms – both focus on what their practitioners sometimes like to call the substructures of societal interaction: social or socio-economic trends, cross-border intellectual or cultural trends, political currents or grassroots social movements. And, most importantly of course, they focus on such tendencies and currents operating in more than one country at a time. Transnational and comparative historians tend to spend most of their time unearthing data on social, political, cultural or intellectual trends that are not primarily the result of intergovernmental decisions and deliberations. What, then, finally, is the difference between transnational and comparative history?

The classic definition of comparative history up to the 1980s explains the task of comparative historians in ways that have been used on countless occasions by teachers in undergraduate history courses in search of more or less stimulating mid-term or final exam questions. Such exam scripts often began with standard expressions such as: »Compare and contrast the differences and similarities between x and y and z.« Anybody who looked at two or more national cases in order to unearth national peculiarities or parallels was thus considered a comparativist. And, prior to the recent wave of transnational approaches, these two tasks, the identification of differences but also of similarities, were usually combined in cross-border studies by comparative scholars. Truth be told, in many instances, the emphasis was probably placed on one or the other of these tasks, perhaps most frequently on the identification of differences. Comparative approaches were often employed to underscore national specificities and peculiarities in one particular country by means of casting a comparative glance at another state.

In recent decades, there has been a distinct shift away from the traditional »compare and contrast« approach to something relatively new. In more and more instances, historians have begun to look at two, three, sometimes even more national cases, not so much to identify differences and national peculiarities, but to underscore above all the parallels and similarities across political, cultural and geographic boundaries. And it is to this particular group of social scientists that the term transnational history has increasingly been affixed. Thus, to offer a preliminary summary, increasingly so, comparative history is regarded as cross-border history which aims to uncover primarily individual national differences. Transnational history wishes above all else to highlight parallels and similarities. Comparative history, by contrast, is more and more exclusively focused on the identification of national peculiarities and dissimilarities between two or more states.

Both groups of historians remain very active all the way up to today. Both types of history almost always combine elements of both approaches. There are preciously few ideal-type studies of transnational or comparative history. But, usually, the emphasis is placed on one or the other methodological approach. In a way, then, the emergence of transnational history as a school of its own can be regarded as a byproduct of the diversification and growth of historical studies. Up to, say, the 1980s, comparative history was the name of the game. Nowadays it appears to have become expedient to establish two different schools of history. Comparative history has become a victim of its own success.

Before addressing the peculiarities and potential advantages of transnational history, the approach which is currently most frequently referred to in relevant historical debates, a brief glance at some other variants of cross-border historical studies will help to further define the terrain. A few comments on »connected history« and »entangled history« may suffice.

The adjective »transnational« self-evidently refers to the existence of nations as important categories of analysis, even if the transnational approach is clearly designed to supersede the traditional fixation on nation states as fundamental units for study and analysis. And, without digressing needlessly into the history of the concept »nation«, the latter term is usually regarded as an innovation of the late eighteenth century (e.g. the French Revolution), and thus seen to have arisen primarily, at least initially, in the context of European history. In my view, there is no inherent reason why the methodology of transnational history should not be applicable to societies and cultures where the nation state played no decisive or particular role, at least in part because the underlying motivation of the transnational approach is to blur or even render invisible the role of national frontiers; but the prominence of the term »nation« is a real terminological drawback.

A team of French researchers has thus made some inroads into the historical profession by proposing the term »connected history« or, in the original French, »*histoire croisée*«, precisely to assist historical and other social scientists to overcome the reliance on the central role of the traditional historical marker for most historians: the nation state. As honorable as such a proposal may well be, in fact, despite much fancy theoretical footwork in a range of frequently cited publications and translations,¹ it remains unclear in which concrete way this term has actually introduced a new methodology rather than merely a new label. Inasmuch as this new label may avoid the complications of a fixation on the nation state, it is surely a force for the good; but the term also introduces new dangers. For the stress on connections or interconnections in my view gives undue pride of place to the need to focus on concrete connections, something about which I wish to air some words of warning further below.

There exists, of course, by now a range of publications which purport to further distinguish between connected history and *histoire croisée*, but such attempts at the refinement of definitions have not been uniformly accepted in the profession. Yet, a word on yet another new term, entangled history, may still be in order. Entangled history, several authors have suggested, places emphasis on the interconnections and mutual influences of two or more cultures or societies that are located at a considerable geographic distance from each other, such as imperial lands and colonial or ex-colonial possessions, or cases such as Japan and Western Europe from the Meiji Restoration onwards.²

Inasmuch as connected history or transnational history have generally focused on neighboring or nearby territorial states or cultures, such a reminder that the histories of disparate societies at far remove from each other are often also closely interlinked is welcome, long overdue and laudable. But it remains doubtful whether the study of such a link between two remote regions could not just as easily be included under the label of connected or transnational history. It remains to be seen, then, whether connected and entangled history may eventually gain status as a clearly identifiable category of historical analysis, distinct and separate from transnational history. For the moment – and not just for simplicity's sake – we may be well advised in what follows to limit our methodological gaze to the advantages of transnational history.

What can transnational history offer that other methods tend to disregard or leave entirely aside?³ A transnational approach may contribute to

1 The classic reference work on *histoire croisée* remains Benedicte ZIMMERMANN / Michael WERNER (ed.), *De la comparaison à l'histoire croisée*, Paris 2004.

2 Sebastian CONRAD / Shalini RANDERIA (ed.), *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*, Frankfurt a.M. 2002.

3 This paragraph and the succeeding paragraph reintroduce ideas and formulations which I first aired in Padraic KENNEY / Gerd-Rainer HORN, Introduction: Approaches

the awareness that certain phenomena thought to be peculiar to one specific national context are indeed phenomena that occur elsewhere as well. This is no small matter. Furthermore, a transnational approach may also address the causes and reasons for the emergence of similar phenomena in several countries over time. Factors deemed all-important in a purely local or national study may turn out to be incidental when placed next to other similar experiences elsewhere.

In many ways, this phenomenon is comparable to an Impressionist painting. Observed closely, such a painting appears to make little sense other than as a collection of color strokes in no particular order. Looked at from a distance, shapes and contours begin to emerge, while some details, striking up close, recede into the background. At the same time, of course, as any art critic knows all too well, certain individual details of Impressionist (or other) paintings may fruitfully be studied up close, as they provide important clues for the mechanics or the message of the entire work.

In terms of its potential range of applicability, transnational history is unusually flexible and agnostic. Transnational history may be employed with great profit by social historians, cultural historians (of both the »new« and »old« variety), political historians, intellectual historians, or any other variant of historical studies – including, notably, certainly in the context of this publication, the field of religious history. The subsequent sections of this chapter will address the ways in which transnational history can be of use for the study of religion and religious phenomena.

2. Transnational History of Religion

How to carry out transnational historical work in the area of Religious Studies? At the surface level, this seems a rather easy question because religion is an eminently transnational phenomenon. In the early twenty-first century, with various fundamentalisms having effectively replaced the specter of communism as the primary threat to so-called Western civilization, everybody, or so it seems, is crucially aware of the transnational nature of religious phenomena. But to pay lip service to an important factor is one thing, to carry out serious historical work is another thing altogether. What, then, may be some pointers to hands-on historical assessment of religious practices, multiform theologies, or the role religious motivation may have played in shaping the world we (and our forefathers and -mothers) live in today (or experienced in the past)? In the interest of intellectual honesty, let me, however, first clarify

to the Transnational, in: Gerd-Rainer HORN/Padraic KENNEY (ed.), *Transnational Moments of Change. Europe 1945, 1968, 1989*, Lanham 2004, p. xii – xiii.

the limits of what I have to say. Within the realm of Religious Studies, I have limited my engagement to the image and the reality of Catholicism, more precisely the largely minoritarian branches and shoots of progressive or Left Catholicism, more precisely yet Western European Left Catholicism in the short twentieth century.

To study aspects of Catholicism may come across as a rather easy way into the problematic of a transnational approach to the phenomena associated with religion. By contrast with, for instance, Protestant Christian currents, Catholicism appears firmly integrated into an ancient transnational institution: the Catholic Church. Or, perhaps, taking heed of my earlier comments, it might be more appropriate to regard the Catholic Church as an international rather than a transnational institution. But inasmuch as Catholicism was always far more than its organizational apex in the Vatican, manifesting itself quite frequently and perhaps even predominantly above all else as an intellectual and cultural trend which was deeply ingrained in various forms of popular culture, it would squarely qualify as a transnational phenomenon.

A prominent – or even a not so prominent – theologian in a study chamber may well have had habitual recourse to texts emanating from at least a half dozen (usually European) societies and cultures. This fact alone, however, may not render theology – even Catholic theology – automatically a showcase example of transnational processes in action. In fact, the most infamous progressive European Catholic school of theologians in the twentieth century, the so-called *nouvelle théologie*, was thoroughly French. Yes, Yves Congar or Marie-Dominique Chenu were cosmopolitan thinkers. But on the whole their arguments were based on experiences limited to the francophone regions of Europe.⁴

What made *nouvelle théologie* a transnational phenomenon was, in my view, the fact that what its practitioners wrote about and what they taught fell on open ears far beyond the range of countries and regions where one speaks the language of Voltaire. The prominence of French progressive theologians from, say, the 1930s into the 1960s had almost everything to do with the socio-cultural, political and intellectual processes at work in other countries. That the personal libraries of, for instance, Italian iconoclastic priests in the 1940s and 1950s were full of books by French theologians, entire runs of *Esprit* or *Témoignage Chrétien*, cannot be explained merely by the supposedly superior reasoning capabilities of the French, but is largely the result of the fact that certain Italian Catholic milieux at that time were in dire need of theologies which would allow them to confront contemporary realities with

4 Etienne FOUILLOUX, *Une église en quête de liberté: la pensée catholique française entre modernisme et Vatican II (1914–1962)*, Paris 1998, remains the superior work on the phenomenon of the *nouvelle théologie* and related thinkers.

an ideological arsenal appropriate to their task. The adoption of a scientific worldview, the embrace of an historical and anthropological method, rather than timeworn scholasticisms; or the engagement – rather than confrontation – with Marxism was what Italian open-minded priests and lay activists needed after 1945. For these were years and, in fact, decades when the Italian Communist Party was the single-largest Communist Party in Western Europe with over a million members and, perhaps most importantly, in addition exercising intellectual hegemony over significant sections of Italy's intelligentsia.⁵

Does transnational historical work, then, consist of the study of socio-political and intellectual-cultural conditions of the respective countries one is interested in? Yes and no! If one truly wants to explain why such parallels between various states are possible, then indeed the general and overarching socio-cultural and political-intellectual undercurrents have to be investigated up front. But the tracing of such new theologies, apostolic movements and messianic messages across national frontiers requires a thorough familiarity with the so-called religious ›superstructure‹ above all else, and certainly a detailed knowledge of the various mainline developments within the realm of the respective religion one wishes to investigate. If it were not so, then there would be nothing, really, which would distinguish transnational religious studies from transnational history as such. Yes, of course, transnational history and transnational religious studies are intimately related. Transnational historians do not have to reinvent the wheel when they turn to the study of religious phenomena. But there are obviously distinct differences between the study of history and the study of religion and religious movements – just like there are certain important distinctions between practitioners of historical studies in general and historians of art in particular.

Perhaps the best way to exemplify the promises and the challenges of a transnational approach to the history of religion is by presenting a very brief glimpse at what made me – since the late 1990s – amongst other things a historian of religion. I have been working on social movements of one kind or another all my academic life, though originally exclusively on so-called secular, i.e. non-religious social movements. At one point, I began to turn my attention to what I like to call ›the moment of liberation‹, ›liberation‹ here not used in a religious sense. I am referring to the mass movement phase of antifascist resistance in the mid-1940s and the immediate post-war period. Approaching this topic initially from an entirely non-religious point of view, I kept running across, in country after country, intriguing references to radical leftwing Catholic groupings in those heady months and years. At first, I

5 The standard reference work on the intellectual hegemony of the Italian Communist Party in the heyday of the Cold War era remains Nello AJELLO, *Intellettuale e PCI. 1944–1958*, Rome 1979.

regarded them as some sort of strange animals tucked away in the corner of a much-larger zoo; but then, for circumstantial reasons, I began to take a closer look at these specimens. And I quickly realized that, in some of the most unlikely locations, and at a time when supra-local, regional, national and, all the more so, international contacts and networks barely existed, under conditions of ferocious Nazi repression, similar kinds of movements had sprung into life, then began to grow, and were soon playing sometimes rather important roles in the underground movements towards the end of World War Two and, more importantly yet, in the early phases of the post-liberation period.

On occasion, a handful of studies of these Left Catholic activists, movements and networks had seen the light of day in earlier years. But their authors quite literally had limited themselves to processes at work in a certain location, a specific organization or a national network. Leaving aside a few curious hints, the transnational dimension of this phenomenon remained a white space in history. A research project was thus born, which has occupied me now for the better part of almost two decades. For me, it was the discovery of empirical realities, which at first did not appear to make much sense, which prompted me to study aspects of religious life in the 1940s, a turbulent period which Victor Serge once described as »midnight in the century«. ⁶ Perhaps a few anecdotes of the difficulties encountered, especially in the early stages of my relevant research efforts, may exemplify some pitfalls but hopefully also the potential promise of such an enterprise.

I was then based at the Catholic University of Leuven, and Leuven has often had the reputation of being a supportive environment for the study of somewhat unorthodox Catholic currents, going all the way back to the Jansenist period. It may thus seem to an innocent outside observer that this quaint provincial town in Vlaams-Brabant would have been an ideal homebase from which to explore the contributions of progressive Catholicism to the world we inhabit. Yet when I set out to study the phenomena which interested me, it quickly became apparent that I was largely left to my own devices. One example: Jacques Maritain played an inordinately crucial role in shaping progressive Catholicism from the 1930s all the way to the 1950s and beyond. One would have thought that it would have been easy to figure out, with the help of Flemish colleagues, such a very elementary thing as the location of Maritain's private papers. Far from it! I will dispense with the details of my various forensic exercises, but I only fell upon the reference to his archive in a small Alsatian village when, quite by accident, discovering an informative footnote

6 This magnificent work by a non-conformist Russian revolutionary, who spent many of his adult years in exile, was first published as Victor SERGE, *S'il est minuit dans le siècle*, Paris 1939.

in an anthology of writings on Maritain.⁷ Things have gotten somewhat easier since the expansion of the internet, but only to a degree. The identification of relevant archival holdings remains a trying task for any transnational historian worth her or his mettle.

In the remaining section of this chapter, I wish to concentrate on pointing out some »moments of revelation« in my personal historical itinerary and the dynamic consequences of such individual stepping stones towards a comprehensive understanding of the transnational dimension of religion in the contemporary age. In what follows, I wish to draw on examples of my follow-up study to my – purposefully polemically entitled – *Western European Liberation Theology*, my most recent monograph on *The Spirit of Vatican II*.⁸

3. Western European Liberation Theology

The post-Vatican II period witnessed an amazing radicalization of sometimes significant sections of Catholic public opinion in Western European societies (but, of course, not only Western European societies). Two of the most important institutional innovations of this period are the sudden emergence and rapid growth of base communities and, second, the birth and comet-like rise and fall of radical priest associations from 1968 to the early-to-mid-1970s. Here, again, I could draw on preciously little assistance from prior publications. For the French case of base communities, there exist solely a few contemporaneous accounts, and there is no such thing as an inventory or a finding aid to the dispersed holdings of surviving archival collections. In Spain, which witnessed – certainly from the late 1960s onward – a tremendous wave of base communities affecting society and culture in the final years of the dictatorship in oftentimes profound ways, there exists for practical purposes no written record, at least no known written record. Italy has some publications, mostly dating from the 1970s and early 1980s, but when I set out to study this phenomenon, I largely had to start from scratch. In late 2011, when I first began to draw my circles in Italian archives, I had to reconstruct the whereabouts of archival information via countless communications with activists and archivists finely dispersed throughout the Italian state.

7 The results of my archival forays and related activities I have been referring to here were first published in Gerd-Rainer HORN/Emmanuel GERARD (ed.), *Left Catholicism: Catholics and Society in Western Europe at the Point of Liberation, 1943–1955*, Leuven 2001. I later published a more detailed monograph: Gerd-Rainer HORN, *Western European Liberation Theology, 1924–1959: The First Wave*, Oxford 2008.

8 Gerd-Rainer HORN, *The Spirit of Vatican II: Western European Left Catholicism in the Long Sixties, 1959–1980*, Oxford 2015.

The same goes for my attempt to reconstruct the history of the international solidarity network of radical priests. For Germany and France there are now two relevant monographs of uneven quality. For the all-important Dutch case – the Dutch were the key mobilizing force in this (and many other) initiatives then – there exists not a single study of this phenomenon. This is particularly astounding as Septuagint, the Dutch radical priest association, organized no less than 25 % of the Dutch priesthood in the early 1970s, a far higher proportion than any of its sister organisations elsewhere in Europe. I eventually located their archive in Nijmegen, and a series of telephone conversations with the former head of Septuagint, Jan Ruijter, helped me to break the silence on this amazingly cosmopolitan group. The papers of the Italian equivalent, Sette Novembre, had slumbered in the Archive of the Italian Senate in central Rome for quite some years, and I was the first person to open its copious dossiers in 2012.

The point that I am trying to make is that transnational work in the religious field, regardless of the denominations one wishes to study, to this day remains largely pioneering work. Yes, a reading knowledge of the relevant languages is important, but so is the willingness and the ability to recognize hidden hints in the materials one does get access to, and the willingness and the ability to tap into the minds and networks of knowledgeable individuals in specific locations of relevance to one's research project. But, above all, you have to recognize the existence of similarities when you run across experiences in widely different regions and countries which suggest the parallel emergence of closely related movements engaged in all sorts of similar actions, sometimes – in fact, all too often – with little knowledge of each other. One's mind has to be ready to receive such signals with regard to the transnational presence of religious currents or phenomena. And you have to be willing and able to delve into the secondary and, even more so, the primary literature of your host countries.

Transnational history is currently in vogue. There exists a plethora of theoretical treatises on this question, and Hartmut Kaelble, a German historian of European societies, a pioneer in transnational work in this matter, has commented in no uncertain terms in an article first published in 2005 that there exists an imbalance between a wide range of ruminations on the methodologies of transnational, entangled and other variants of cross-boundary history and a relative dearth of actual transnational, connected or entangled historical research; or, to put it in his own terms, Kaelble observed the curious phenomenon »that this methodological debate precedes the practice of historical research.«⁹ Though the past ten years or so have finally seen a smattering

9 Hartmut KAEUBLE, *Between Comparison and Transfers – and What Now? A French-German Debate*, in: Heinz-Gerhard HAUPT/Jürgen KOCKA (ed.), *Comparative and*

of empirical works in this area, Kaelble's observation largely continues to hold true.

One important object of attention for this modest mini-wave of serious, hands-on transnational history has been the tracing of direct links between various national political cultures, vectors of new ideas crossing borders, so-to-speak. The personal-political itineraries of crucial figures in this transnational exchange of experiences have undergone close scrutiny, and so have efforts to reconstruct concrete links between various national projects, often editorial ones, to build up and strengthen new traditions. It is by no means my intention to belittle the values of such pioneering efforts at concrete, empirical transnational history of which, at any rate, there are still far too few in existence even today. But I would like to caution against an undue emphasis on the forensic work to reconstruct the personal and editorial links between two or more national experiences. For, in my view, it is less important to trace in precise detail the travel itineraries of individual agents of novel ideas, however much this is desirable and helpful, than to draw attention to and to reconstruct the existence of parallel, sometimes virtually identical, at any rate astoundingly similar experiences, ideologies, practices and projects across national, linguistic and cultural frontiers.

4. The Spirit of Vatican II

The Long Sixties, the period in which the Spirit of Vatican II met up with the Spirit of '68, witnessed a seemingly never-ending series of international conferences and workshops by social movement activists from all walks of life, notably university students. But were these international meetings, which gathered secular students often side-by-side with Catholic and Protestant activists, cause or consequence of the international (or, better: transnational) gaze of an entire generation of student radicals? Probably both, but I would like to emphasize the latter element on this occasion. Without a readiness, an inner resolve to engage in such transnational contacts, the international gatherings would clearly never have taken place at such (ir)regular intervals as they in effect did at the time. The minds of student activists had to be ready to receive such signals, stimuli from beyond the borders of their native lands, in order to hitchhike across the continent to meet like-minded soulmates. Something was in the air, so-to-speak, for activists to seek salvation, or at any rate guidelines for action, from like-minded co-thinkers searching for Jerusalem. In my view, it is ultimately less important – but this does not mean in the least

Transnational History. Central European Approaches and New Perspectives, New York 2009, p. 37.

that it is unimportant! – how precisely those ideas travelled. To point out that such ideas and mindsets travelled, often preceding actual physical contact or displacements across the map of Europe; that is, to me, the primary task of transnational historians.

And so it is for the historian of religion. To point out that new theologies spread across the continent – and the globe! – is, in my view, a more fruitful and necessary task than to pinpoint the precise mechanisms by means of which such ideas and role models travelled. Yes, the seminars of Johann Baptist Metz in Münster were filled to the brim with eager students from Spain and Latin America, and it is everyone's guess which side influenced the other more.¹⁰ Yes, the presence of radical Spanish priests as chaplains of foreign workers in northern Europe, sometimes sent on these foreign missions as punishment for subversive actions in Spain itself, was an important mechanism by means of which radical practices spread throughout Europe, as was the presence of radical activists of the Italian ACLI, the branch of Catholic Action for the adult working class milieu, in places such as Germany, where they carried out their work amongst the wave of migrant laborers then streaming north.¹¹ And the impact of such Mediterranean Left Catholic traditions on Catholic working class milieus native to France, Belgium, Germany, Switzerland and other lands remains to be discovered.

Yet without a willingness to learn new methods, an openness towards new experiences, which usually did not originate solely in repeated contacts with foreign exponents of such ideas, but for the most part were rooted in local traditions and conjunctural circumstances, such Mediterranean practices would never have fallen on fertile ground north of the Pyrenees or Alps. Radical working class practices imported from the European periphery were far more successful in sparking similar actions in the long Sixties by native workers in places, such as Belgium, where a highly combative antifascist underground tradition of radical trade union activism had prepared the terrain. Compare this to, for instance, West Germany where migrant worker radicalism largely fell on deaf ears amongst German union members, who had tragically lost touch with their radical past in the dark years of Nazi terror and *Gleichschaltung*, followed by the postwar era of the so-called *Wirtschaftswunder*. So the presence of individual carriers of novel ideas, the importation of radical

10 Tiemo Rainer PETERS, Johann Baptist Metz. *Theologie des vermißten Gottes*, Mainz 1998, p. 115.

11 I have benefited inordinately from the detailed comments by Marita Ensor on the role of Mediterranean influences in West German labor relations in the Long Sixties, observations offered in personal conversations and in an email communication of 22 August 2014. Marita Ensor has worked for the German Ministry of Labor, specializing in interactions with Catholic aid agencies and other Catholic migrant worker organisations.

ideas and practices, was ultimately less important than the socio-psychological (and political) readiness of the host population to adapt these »foreign« ideas to local practices.

Let me end with two examples of my discoveries and the sometimes extraordinary importance of transnational radical Catholicism in the long Sixties. The most recent years have seen a relative wealth of insightful studies of the various social movements associated with »1968«. I contributed my own point of view in 2007, which I published as *The Spirit of '68*.¹² By the time I wrote that book, which aims to cover continental Western Europe and North America, I knew already that I would, one fine day, write a follow-up or companion monograph on the influence of Left Catholicism on the proverbial spirit of '68. Thus I decided to virtually ignore radical Catholicism in my 2007 volume, wondering how this decision would come across in academic and activist circles. *The Spirit of '68* has benefitted from many reviews, some quite positive, others guardedly critical, very few openly hostile. But no one has ever criticized the absence of the Catholic Left in my narrative and my analysis of »1968«. I find this truly astounding.

For, perhaps the most obvious social movement associated with »1968« was the student movement. And, as I have attempted to suggest in my *Spirit of Vatican II*, in the vast majority of countries in Western Europe where Catholicism played a role, the Catholic Left was crucial, often decisive, in getting the ball rolling for the rapidly growing cohort of student activists.¹³ The first European university town to explode in riots and radical action during the protest cycle of the Long Sixties, already in May 1966, was the aforementioned provincial town of Leuven, host to the oldest Catholic university in northwestern Europe. The first Dutch university to do so was the Catholic University of Tilburg. The first Italian universities where students pioneered campus occupations as legitimate »lobbying« tactics were Catholic universities as well. The first Swiss university to witness similar actions was the biggest Catholic University in Switzerland, the bilingual University of Fribourg/Freiburg.

The most prominent national leaders of student movements in an amazing series of countries were Catholic students, beginning with Mario Savio, the indisputable figurehead of the quintessential student movement in the United States, the 1964 Berkeley Free Speech Movement, which inspired the subsequent national US student revolt. The charismatic leader of the Leuven student revolt in 1966 and spokesperson for Flemish radical students in subsequent years was a member of the Catholic Action organization for university

12 Gerd-Rainer HORN, *The Spirit of '68: Rebellion in Western Europe and North America, 1956–1976*, Oxford 2007.

13 See my third chapter, *From Seminarians to Radical Student Activists*, in: HORN, *Spirit of Vatican II*, p. 173–213.

students in Flanders, the ex-seminarian Paul Goossens. The Rudi Dutschke of the Netherlands – and Rudi Dutschke himself provides another excellent example of religious motivation for radical action, though of the Protestant kind – was another former student for the priesthood, Ton Regtien. The leader of the October 1967 campus occupation at the largest Italian Catholic University, La Cattolica, the University of the Sacred Heart in Milan, Mario Capanna, became one of the most charismatic student leaders in all of Italy for a number of years – and a prominent radical leftwing opposition figure ever since!

I hope to have demonstrated the societal relevance on a transnational scale of those radical Catholics who had imbibed the spirit of Vatican II and who, in my view, contributed in very many all-important ways to generate and propagate the spirit of '68. Yet, without one's forensic work of tracing the Catholic background of leading student activists in each individual national, sometimes even local circumstance, the transnational dimension of the Catholic contribution to »1968« would have remained unnoticed. Yes, of course, not all movements, intellectual currents and associated phenomena are transnational. By no means were all student activists of the generation of 1968 radical Catholics. One has to be careful not to read one's wishes into the material one is hoping to unearth. But I personally remain as convinced as ever that the transnational dimension of religion played an inordinately important role in shaping the world we inhabit today. It is up to us to discover its traces and to highlight and communicate our findings.

My final example of the transnational relevance and manifestation of religious trends – and the importance of historians' efforts at recuperation of this seemingly lost history – is limited to the text of an email message I received a few weeks after I gave a talk in Belfast, Northern Ireland, on what I then called the marriage of the spirit of Vatican II and the spirit of '68. Here it goes:

Thank you for the talk about Catholic leaders and Catholic influence in the social and democracy movements of the Long Sixties. It is a revelation to me that so many Catholics, including our own Bernadette Devlin and Michael Farrell (also a student for the priesthood), played such a prominent role in civil rights and people's democracy movements [around the world; G.R.H.]. I myself was inspired by Pope John 23 and the Second Vatican Council in my decision to support the civil rights movement in the north of Ireland and subsequent movements for justice in Ireland. It was interesting to look at it globally, and thank you for doing that and giving us food for thought.

Joe McVeigh
St Michaels Parish

Priest
Enniskillen

Country Fermanagh.¹⁴

¹⁴ Email communication by Joe MC VEIGH to author, 22 May 2015.

Sylvia Kesper-Biermann

Transnationalising the History of Education

The Concept of Educational Spaces

The nation constitutes a major challenge in current historical research on education. The critical examination of the nation, both as an entity and a category of research, is observable as a general trend. In fact, debates appear to have intensified recently, even though the subject has been scrutinised for more than a decade. These considerations are summed up in the programme for the transnationalisation of the history of education, in particular with regard to the 19th and 20th centuries. In what follows, I will focus on the German-speaking research landscape and understand the history of education as part of an interdisciplinary field of research of interest in both history and the study of education. In the first section, I will trace the main aspects and contexts of the nation-state paradigm in historical education research. In the second section, I will explain the present-day debate challenging the nation's place and calling for transnationalisation. On the basis of that explanation, I will draw, in the third section, my conclusions by considering research perspectives with special regard to the concept of educational spaces.

1. The Nation-State Paradigm in Historical Education Research

Recent reflections on spatial assumptions in the study of education point out that the nation-state paradigm characterises much of its research.¹ This is also true for the sub-discipline of the history of education, whose practitioners have lately noticed that its foundation is still to a large extent framed nationally.² When we turn toward the subjects of German-speaking research and its results over recent decades, and take a close look at research reports,³ a

1 Cf., e.g., Christel ADICK, »Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft«, in: *Tertium Comparationis* 11, 2 (2005), pp. 243–269; »The Nation in Current International Educational Research«, in: *IJHE* 4, 2 (2014), pp. 215–253. I thank Anna Middel, Cologne, for translating an earlier version of this article.

2 Cf., e.g., Marcelo CARUSO et al. (ed.), *Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*, Köln et al. 2014, pp. 7–14.

3 For the following, see Karin PRIEM, *Strukturen, Begriffe, Akteure. Tendenzen der Historischen Bildungsforschung*, in: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 12

similar picture emerges. A large proportion of work organizes itself within the geography of the national framework. This applies particularly to textbooks but also to case studies, which frequently choose regional or local levels for analysis. However, traditional areas of interest, such as pedagogical ideas and concepts and educational institutions and personnel, also continue to be high on the agenda.

There are several reasons for the persistence of the paradigm, many of which, like the paradigm itself, date back to the 19th century. To begin with, the nation constitutes an important subject of study. It counted, and still counts, as a key category of 19th- and 20th-century history. For most of this period, German historiography saw the nation as its prime subject and legitimising it as its prime function. Thus, the interactions of nation, education and schooling generated wide interest. The concept of the cultural nation, in which education (*Bildung*) figured prominently, was also important. »Viel mehr als in England und Frankreich standen und stehen in Deutschland die Universitäten und Schulen im Mittelpunkt des nationalen Lebens« Friedrich Paulsen maintained in his famous *Geschichte des gelehrten Unterrichts (History of Learned Teaching)* of 1895. He went on,

In Deutschland hat sich das Unterrichtswesen, von der Universität bis zur Volksschule, in beständiger Wechselwirkung mit allen lebendigen Kräften des Volkslebens, mit Staat und Kirche, mit Wissenschaft und allgemeiner Bildung entwickelt.⁴

As a result, up to the middle of the 20th century in Germany and other countries educational systems and, in particular, systems of teaching were widely understood to be expressions of a specific »national character« and, therefore, ranked in importance with national literature and political constitutions. For example, in 1900 the British educationalist Michael Sadler was convinced that

(2006), pp. 351–370; Andreas HOFFMANN-OCON / Sylvia KESPER-BIERMANN, Das lange 19. Jahrhundert: eine Epoche der Bildungsgeschichte?, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 17 (2011), pp. 179–200; Frank-Michael KUHLEMANN, Bildungsgeschichte, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 11/12 (2014), pp. 737–761; vol. 1/2 (2015), pp. 112–123; Eckhardt FUCHS, Die historische Bildungsforschung im Spiegel ihrer Fachzeitschriften. Ein Überblick, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 14 (2008), pp. 269–296.

- 4 Friedrich PAULSEN, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf deutschen Schulen und Universitäten vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht, 3., erw. Aufl., hg. und in einem Anhang fortgesetzt von Rudolf LEHMANN, Bd. 1, Leipzig 1919, Vorwort zur zweiten Auflage [1895], pp. IX–XXVII, see p. XXVII: »The Universities and schools in Germany play a far more key role in the life of the nation than in England and France [...] In Germany teaching, from the university to the junior school, has developed in a constant interrelation with all the strength from everyday life, with state and church, with academia and general education« (my translation).

educational systems contained »some of the secret workings of national life.«⁵ Hence, one could understand them only by considering their evolution over time. Therefore, historical pedagogical research was imperative if one wished to understand the present. Although researchers later became less convinced of the close correlation of history, nation and education, and almost forgot about it during the second half of the 20th century, some still consider it worthwhile pursuing: »Education systems are thus as varied as the histories of European states. They have inscribed within them various different paths to modernization [...] and still act as talismans of national peculiarities«, declared Andy Green, Tom Leney and Alison Wolf in 1999.⁶

The question how education and upbringing contributed to the formation of the nation, the nation state and nationalism from the 19th century onwards became more important with the 1960s turn to social and the 1990s turn to cultural subjects and methods in historical research. According to Elke Kleinau, education through family, school, the military and media gained a decisive role in the process of communicating a shared national identity.⁷ On this view, the nation state was one of the main agents in the increasing regulation, standardisation and control of schooling. Moreover, the history of German education was written as a success story of nationalisation and centralisation. At the same time, other social actors, like churches, local authorities and parents and other private stakeholders, were taken to be backwards and blocking progress. Furthermore, German researchers had little interest in cross-border perspectives on the history of education. In 2006, Heinz Stübiger still characterised the 19th century as an »era of nationalism« during which supranational ideas, and plans to implement them, increasingly lost their cohesiveness and, as a result, their political importance.⁸ Accordingly, researchers in the second half of the 20th century examined national education concepts and inclusion and exclusion mechanisms. They were also interested in traditions as they were taught in history lessons and the relationship between region and nation,

5 Other educational scholars doing comparative research during the first half of the 20th century shared similar positions. Cf. Andreas M. KAZAMIAS, *Forgotten Men, Forgotten Themes: The Historical-Philosophical-Cultural and Liberal Humanist Motif in Comparative Education*, in: Robert COWEN/Andreas M. KAZAMIAS (ed.), *International Handbook of Comparative Education*, vol. 1, Dordrecht 2009, pp. 37–58, see p. 44.

6 Andy GREEN et al., *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*, London 1999, p. 3.

7 Cf. Elke KLEINAU, *Warum in die Ferne schweifen? Deutsche Lehrerinnen auf dem (außer)europäischen Arbeitsmarkt um 1900*, in: Catherine BOSSHART-PFLUGER et al. (ed.), *Geschlecht und Wissen. Beiträge der 10. Schweizerischen Historikerinnentagung 2002*, Zürich 2004, pp. 93–108.

8 Cf. Heinz STÜBIG, *Nationalerziehung. Pädagogische Antworten auf die »deutsche Frage« im 19. Jahrhundert*, Schwalbach 2006.

understood in terms of Dieter Langewiesche's concept of the federal nation,⁹ and they assessed historical pedagogy's contribution to nation-building. Social historians, especially, analysed the significance of upbringing and schooling for Germany's »special path« (*Sonderweg*) to modernisation. This is evident in, for example, Hans-Ulrich Wehler's comprehensive studies. Education, as he established in 1995, was a major factor in the torrent of modernisation at the time.¹⁰

As is evident from the above, the nation, or the nation state, has commonly been used unquestioningly as a frame of reference. This tradition in historical education research can easily be traced back to the 19th century. Friedrich Paulsen and Karl von Raumer, to name but two, took it for granted that the »history of German pedagogy« and the history of German secondary schools were »children of the German mind«. ¹¹ However, not even the social-history turn of the 1960s brought about a rejection of the nation-state paradigm; on the contrary, it confirmed it, but from a critical, rather than affirmative, point of view. This remained the case even when the method of comparison became important. Heinz-Elmar Tenorth considered comparison to be a paradigm of the history of education on a level with the history of ideas and social history.¹² Relating German education of the past, especially schooling, to the developments in France and Great Britain, though, emphasized the differences and, thus, the *Sonderweg* thesis. What is more, comparisons tended to be based on entities defined by political or administrative borders and, thus, often presumed that the nation state was the object and framework of analysis.

2. Challenging and Transcending the Nation

In turning to the significance of spatial configurations, historians of education, not later than the beginning of the 21st century, criticised this presumption and called for a transnationalisation of research issues and practices. The nation-state paradigm, they argued, led to a narrowing of perspective, for subjects

9 Dieter LANGEWIESCHE, *Föderativer Nationalismus als Erbe der deutschen Reichsnation. Über Föderalismus und Zentralismus in der deutschen Nationalgeschichte*, in: Id./Georg SCHMIDT (ed.), *Föderative Nation. Deutschlandkonzepte von der Reformation bis zum Ersten Weltkrieg*, München 2000, pp. 215–242.

10 Hans-Ulrich WEHLER, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, vol. 3, München 1995, p. 1191.

11 Karl VON RAUMER, *Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit*, 3rd revised and improved ed., vol. 1, Stuttgart 1857, p. VI (Vorrede zur ersten Auflage [1842]); PAULSEN, *Geschichte*, p. XXVII.

12 Cf. Heinz-Elmar TENORTH, *Historische Bildungsforschung*, in: Rudolf TIPPELT/Bernhard SCHMIDT (ed.), *Handbuch Bildungsforschung*, 2nd revised and expanded ed., Wiesbaden 2009, pp. 135–154, see p. 141.

pertaining to international and global history as well as cross-border relations, structures and processes were not taken into consideration. Daniel Tröhler, for example, believes that the history of education has not yet liberated itself from 19th-century research traditions nor taken up the present challenges of internationalism.¹³ According to other views, the nation is losing significance overall. On the one hand, some believe that this is due to global processes, such as the long-term evolutionary convergences of compulsory state school systems and the increasing importance of international stakeholders. On the other hand, increased decentralisation and the strengthening of regional and local school autonomy are believed to have inveighed upon the monopoly of the modern nation state.

In the face of growing globalisation and an opening-up of borders around the world, the supporters of transnational history in general have insisted that the nation should be conceived as a »space of action and experience« in and through which there was interaction with other parts of the world.¹⁴ The goal has been to overcome the orientation toward national boundaries, the national »container« train of thought, and no longer to take the nation state for granted as a frame of analysis and a closed unit separate from the rest of the world. Instead, historians should examine relationships, interdependencies, connections and networking and liaising beyond borders. From this angle, the world over the last 200 years can be described as a complex of overlapping networks with global or, at least, international scope instead of a multitude of (competing) nation states. Furthermore, historians should not take boundaries as given; rather, they should examine what constituted spaces, institutions and traditions in the past. A transnational perspective on the history of education can complement the findings of comparative studies that focus on different yet related phenomena.¹⁵ Research conducted in accord with the new approach intends, *inter alia*, to qualify institutionalised and formalised structures and actors, like (nation) states, and it steers itself towards non-state, civil society and inter- or supranational stakeholders.

In accord with this line of reasoning, scholars have considered the history of education to be »especially sensitive to concepts of space and to the nation«.¹⁶

13 Daniel TRÖHLER, Historiographische Herausforderungen der Bildungsgeschichte, in: IJHE 1, 1 (2011), pp. 9–22, see p. 11.

14 With regard to the German Empire, cf. Sebastian CONRAD/Jürgen OSTERHAMMEL, Einleitung, in: Id. (ed.), Das Kaiserreich transnational. Deutschland in der Welt 1871–1914, 2nd ed., Göttingen 2006, pp. 7–27, see p. 15 (Aktions- und Erfahrungsraum).

15 For a broader discussion of this relationship, cf., e.g., Heinz-Gerhard HAUPT/Jürgen KOCKA (ed.), Comparative and Transnational History. Central European Approaches and New Perspectives, New York/Oxford 2009.

16 Also for the following, cf. Robert COWEN, With the Exception of Switzerland [...] Thoughts about the Nation and Educational Research, in: IJHE 4, 2 (2014), pp. 216–228.

Professor of Education Robert Cowen has recently acknowledged that it »has indeed made the nation visible«. According to him, historical research compares favourably with other sub-disciplines in the study of education. And comparative studies in education, for example, he goes on, although still preferring nations as their basic analytical unit, cause them to disappear by reducing them to technical, geographical entities and, thereby, turning them into black boxes.

However, this view of the relationship between comparative and historical education research is somewhat inaccurate. Comparative education research has already provided insightful methodological inspiration to the study of the history of education. This is particularly true of (cultural) transfer, i.e., the export and import, or »travelling«, of educational reforms across (national) borders. An important notion in current research on this theme is Gita Steiner-Khamsi's concept of »lending and borrowing«. ¹⁷ She divides the process of transfer into three steps: externalisation (reference to a foreign model), re-contextualisation (the receiving society's modification of it) and internalisation (its transformation into a domestic model). In a similar approach, David Phillips and Kimberley Ochs distinguish between »cross-national attraction«, »decision«, »implementation« and »internalisation/indigenisation«. ¹⁸ In Germany, the historical consideration of cross-border relationships, networks and exchanges in education was put on the agenda at an early stage by researchers, for example, Jürgen Schriewer and Marcelo Caruso, who combined international and intercultural comparative education with historical education research. ¹⁹

The sometimes-controversial collective term »transnational history« covers a wide range of different approaches, which are at times hard to distinguish. For one reason, the term »transnational« is not consistently interpreted. According to the *Palgrave Dictionary of Transnational History*, it refers to »people, ideas, products, processes and patterns that operate over, across, through, beyond, above, under, or in-between polities and societies« or »the

17 Cf. Gita STEINER-KHAMSI/Florian WALDOW (ed.), *Policy Borrowing and Lending in Education*, London/New York 2012. Gita STEINER-KHAMSI (ed.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, New York 2004.

18 Cf. David PHILLIPS/Kimberley OCHS, *Processes of Policy Borrowing in Education. Some explanatory and analytical devices*, in: *Comparative Education* 39 (2003), pp. 451–461; David PHILLIPS, *The German Example. English Interest in Educational Provision in Germany since 1800*, London/New York 2011.

19 Cf., e.g., Jürgen SCHRIEWER (ed.), *Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen*, Frankfurt a.M./New York 2007. Marcelo CARUSO/Heinz-Elmar TENORTH (ed.), *Internationalisierung/Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive/Comparing Educational Systems and Semantics*, Frankfurt a.M. 2002.

flows of people, goods, ideas or processes that stretched over borders«. ²⁰ The label also refers to concepts and methods like world and global history, connected history, cultural transfer and *histoire croisée*, entangled history, new imperial history and trans-local history. ²¹ Internationalisation of research is one of the goals in realising these often very sophisticated conceptions. In historical education research, this has been evident for some time from the new establishment or new orientation of journals and expert associations, conferences and publications. ²²

To return to the research reports mentioned above ²³ and, thus, to current trends in the study of education, an appreciation of the significance of the transnational and other approaches inspired by cultural history has slowly emerged. A leaning towards issues concerning international and global history can be observed in recent work on, for example, the circulation and dissemination of teaching methods and educational concepts, upbringing and schooling in colonial contexts, international organisations and world exhibitions and educational migration. In addition, researchers now examine familiar subjects from novel perspectives, leading to new results and a research landscape reshaped in manifold ways.

Current research in the disciplinary framework of history paints a slightly different picture. The transnational turn has prevailed; it is one of the most dynamic and innovative areas within the discipline. Educational subjects are included within this development with spatial concepts and configurations playing an increasingly important role. But this research does not explicitly take itself to be part of the history of education. These historians are rooted in religious, colonial or gender history or the history of science. The *Palgrave Dictionary of Transnational History*, for instance, has no entry for »education« but, rather, discusses aspects of it in a variety of articles. The conception of historical education research as a distinct sub-field of history, which was discernible during the period of the dominance of social history, seems to have ended with the cultural turn, at least for the 19th and 20th centuries and, perhaps to a lesser extent, for early modern times. Nevertheless, there are no signs

20 Akira IRIYE / Pierre-Yves SAUNIER, Introduction, in: Id. (eds.), *The Palgrave Dictionary of Transnational History*, London/New York 2009, pp. XVII–XX, see p. XVIII. See also Kiran Klaus PATEL, *Transnational History*, in: *European History Online* (3.12.2010), URL: <<http://www.ieg-ego.eu/patelk-2010-en>> (28.3.2018).

21 For short surveys of the different concepts with further references, see Margrit PERNAU, *Transnationale Geschichte*, Göttingen 2012; Gunilla BUDDE et al. (ed.), *Transnationale Geschichte. Themen, Tendenzen und Theorien*, Göttingen 2006; Pierre Yves SAUNIER, *Transnational History*, London 2013.

22 Cf. Jane SCHUCH et al., *Historische Bildungsforschung. Innovation und Selbstreflexion. Einführung in den Thementeil*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (2010), pp. 643–647, see p. 644.

23 Cf. note 3.

of the history of education being marginalised within the study of history; there is plenty of on-going research. The annual reports on German history, for instance, list 150 titles under the category »Education« (*Erziehung*) for 2014 and 2015 alone.²⁴

Programmatic demands that history go beyond the nation state have also enforced interpretational claims in the associated academic disciplines. In historical studies, a generational change, accompanied by the Bielefeld School's renewal of, or, rather, separation from social history played an important role in this respect.²⁵ In the study of education, scholars use controversies about the nation and transnationalisation to help secure the place of the historical sub-discipline. That this is necessary at all is attributed to developments in the second half of the 20th century. At that time, according to Andreas von Prondczynsky, historical research lost its position within the systematic order of the study of education.²⁶ Having emerged around 1800, »historical pedagogy« (*Historische Pädagogik*), understood as the study of the progressive evolution of pedagogical ideas, served as an introduction to the continuity of pedagogical thinking, that is, it created and fostered the notion of tradition in pedagogy. Historical pedagogy was firmly established in teacher-training and, consequently, in practical contexts. Thus, its benefits, and, more generally, the importance of learning from the past, were not seriously questioned. That changed with the methodisation and theorisation of historical education research during the 1960s, when scholars moved away from the classic history of ideas and turned to social history. Practical application, and its obvious role in guiding research, was lost, and the question of the relevance of historical research to the study of education has to be answered again and again ever since.

Although Heinz-Elmar Tenorth and others see the so-called »realistic turnaround« of the 1960s as the beginning of a success story, which established itself in the institutionalised development of historical education research in universities, funded projects and publications,²⁷ a »permanent sense of

24 Results of a database search (keyword: *Erziehung*) in: *Jahresberichte für deutsche Geschichte*, URL: <<http://www.jdgdb.bbaw.de/cgi-bin/jdg>> (29.3.2018).

25 Cf., e.g., the survey of Stefan BERGER, *From the Search for Normality to the Search for Normality. German Historical Writing*, in: *The Oxford History of Historical Writing*, vol. 5: *Historical Writing since 1945*, Oxford 2011, pp. 220–242.

26 For the following, cf. Andreas von PRONDCZYNSKY, *Historische Bildungsforschung. Auf der Suche nach dem systematischen Ort der Bildungsgeschichte*, in: Marcelo CARUSO et al. (ed.), *Orte der Bildungsgeschichte*, Bad Heilbrunn 2009, pp. 15–29. Andreas von PRONDCZYNSKY, *Die Pädagogik und ihre Historiographie. Umriss eines Forschungsfeldes*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999), pp. 485–504.

27 Cf. SCHUCH/TENORTH, *Historische Bildungsforschung*, p. 643; Heinz-Elmar TENORTH, *Historische Bildungsforschung*, pp. 35–153, see p. 135f.

crisis²⁸ began to set in as far back as the 1980s and intensified in the decade following. The unending search for intradisciplinary identity since then has often been taken to be a basic shortcoming of historical education research. Moreover, it has been part of the diagnosis of the field's institutional downward trend in Germany, particularly in universities, even though there has been no slowdown in publication or the launching of new journals.

Thus, the sub-discipline's *raison d'être* is used to justify the demands for the transnationalisation of the history of education, and its unavoidable profiling is an attempt to escape from or stop its looming marginalisation within the study of education.²⁹ Therefore, rejection of the importance of the nation is part of a strategy for conserving or, rather, consolidating the sub-discipline and its legitimacy and re-invigorating its self-confidence. From this point of view, it seems that only overcoming its (self-imposed) limitations on research to nations and nation-states will guarantee the competitiveness of historical education research.

3. Perspectives: The Concept of Educational Spaces

To sum up, studies of cross-border subjects and the employment of transnational approaches are still relatively sporadic in educational history. Moreover, the field has hitherto been characterized to a great extent by heterogeneity, and a synthesis is not to be expected in the foreseeable future. Current research tests various theoretical and methodological approaches that have been derived from a number of different scholarly backgrounds and that focus on manifold geographical areas and time periods.

In light of these conclusions and of the current debate about the relationship between nation and space, I offer the concept of transnational educational spaces (*Bildungsräume*), which integrates the different approaches, horizons and subjects of a space-sensitive history of education.³⁰ It puts the nation into perspective and makes it possible to understand its relation to processes of globalization and internationalization. This would satisfy the demand that more attention be paid to intersection[s] of national spaces and educational

28 For the following, see Eckhardt FUCHS, Historische Bildungsforschung in internationaler Perspektive. Geschichte, Stand, Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010), pp. 703–724, see p. 719.

29 TRÖHLER, Historische Herausforderungen, pp. 9–12.

30 Similar considerations have been raised for discussion in: Sylvia KESPER-BIERMANN, Kommunikation, Austausch, Transfer. Bildungsräume im 19. Jahrhundert, in: Esther MÖLLER/Johannes WISCHMEYER (ed.), Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion, Göttingen 2013, pp. 21–41. Sylvia KESPER-BIERMANN, Putting the Nation into Perspective: Educational Spaces. A Concept for the Historiography of Education, in: IJHE 6, 1 (2016), pp. 92–95.

spaces' and would respond to the invitation that researchers »investigate the ways that educational spaces and national spaces are imagined as related to one another«. ³¹

Christel Adick and Sabine Hornberg, both of whom have a background in comparative education, have put transnational educational spaces forward as an analytical tool for exploring the border-transcending dimensions of education. ³² According to their characterisation, transnational educational spaces have the following features. They can emerge from the bottom up, in response to the practices of migrants, or from the top down, by international education providers and work based on already existing transnational convergences in education. Both developments promote the isomorphic structuring of school systems worldwide. Adick and Hornberg focus on cross-border learning processes and, specifically, educational programmes and services in which learners are located in countries different from the awarding institutions. ³³ Finally, their concept is limited to non-governmental transnational relationships. Since their exclusive aim is to analyse current developments, they consider »transnational educational spaces« in a narrow sense adjusted to the framework conditions of the late 20th and early 21st centuries.

For a historical analysis, which takes into account the methodological debates mentioned above, a different concept of transnational educational spaces is useful. It can be elaborated in three steps. First, educational spaces are not units fixed *a priori*. For example, they are not delimited by political borders or geographical features. Rather, they emerge and consolidate themselves through relations, interactions and perceptions. These include a wide range of communication, transfer and construction processes, which can lead to interdependencies, self-assurance or competition and demarcation. Educational spaces have a stability and longevity, which, however, does not exclude historical change. Finally, they can have different scopes, being comprised of local, regional, national or transnational spaces, institutions, organizations, levels or sectors of education.

An approach to the history of education implementing this concept opens up the possibility of applying criteria other than geographical or political ones in defining educational spaces, for instance, religion or denomination,

31 Noah W. SOBE, *Imagining Educational Space and National Space*, in: *IJHE* 4, 2 (2014), pp. 251–253.

32 Cf. Christel ADICK, *Transnationalisierung*, pp. 243; SABINE HORNBERG, *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*, Münster et al. 2010, p. 63–76. Id., *Transnational Educational Spaces. Border-Transcending Dimensions in Education*, in: Loenico VEGA (ed.), *Empires, Post-Coloniality and Interculturality. New Challenges for Comparative Education*, Rotterdam et al. 2014, pp. 171–180.

33 According to Council of Europe, *Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education*, Strasbourg 2002, URL: <www.coe.int/t/dg4/highereducation/Recognition/Code%20of%20good%20practice_EN.asp> (29.3.2018).

gender and ethnicity. Moreover, such an approach can include transnational spaces in their own right, for example, international conventions and organisations. Such constituents should not be understood as mutually exclusive or as succeeding one another chronologically. Rather, various educational spaces coexisted, overlapped and competed at a given time. Therefore, one advantage of employing the concept is the possibility of identifying different manifestations of educational spaces and analysing their relationships and interactions.

Second, my previous elaboration of educational spaces emphasises the significance of historical actors. Their ideas, perceptions and interactions created educational spaces in the first place and stabilized them, though juridification and institutionalization could help consolidate them. In contrast to Adick and Hornberg, I suggest considering both state and non-state actors and analysing their relations. From an historical point of view, no clear dividing line can be drawn between state and civil-society agents and their actions because they were thoroughly interwoven with one another. The range of protagonists in the creation of educational spaces was broad, therefore, and included members of government and public administration; teachers from different types of schools; clergymen; physicians interested in education; university professors and other educational experts; those who demanded educational opportunities for themselves or others, for example, their children and, not least, students themselves. Finally, local, regional, national and international institutions and organizations can be understood as independent actors.

There was a wide range of forms and media of interaction, which depended on the conditions of communication and transportation. From the 19th century onwards, the accelerating speed of the movement of people, information, technical innovations and new media from photography to the Internet not only intensified and consolidated processes of exchange but also created educational spaces with new qualities, for example the World Wide Web, which are currently under discussion. Among the interactions that established educational spaces were the reception, and the exchange, of publications and legal regulations and the coming into being of personal contacts; institutional co-operation; travel and broader forms of mobility, including migration. Informal and institutionalized networks also came into being and voluntary or forced transfers were carried out.

Third, the concept of educational spaces is not tied to any particular historical period but can be applied to all epochs. Its use avoids the restriction of perspective to the modern era, which has been prominent in the history of education, and thereby allows for the analysis of developments over long periods of time. Thus, the different research approaches which were originally framed in terms of specific epochs, can be integrated. This is particularly true for the concept of educational landscapes (*Bildungslandschaften*), which German-speaking researchers working on the early-modern history of education,

and especially the history of universities, discuss.³⁴ As constituting features of an educational landscape, some mention the concentration or density of educational institutions and shared political, cultural or denominational conditions.³⁵ Others refer to denominational homogeneity, common legal traditions, shared cultural backgrounds, intensive communication and the migration of scholars and students within a region as well as comparable recruitment prerequisites and procedures for university graduates.³⁶ Educational institutions and their space-creating functions are at the heart of all of these considerations.

With regard to the concept suggested here, educational landscapes can be understood as educational spaces of medium range. The nation, which had no crucial importance prior to 1800 anyway, is not relevant to their characterisation. Attention is instead paid to regions transcending or falling short of geographical or political borders, for instance, to the educational landscapes of the Baltic Sea region and the Rhineland.³⁷ Rooted in the German tradition of regional history (*Landesgeschichte*), the educational-landscape perspective draws attention to aspects of education, like religion, that can stimulate further research into the 19th and 20th centuries. Johannes Wischmeyer and David Käbisch have recently pointed out some of the advantages of using the concept of educational spaces in the history of (religious) education.³⁸

The concept of educational landscapes stresses the continuing importance of the regional level, that is, the importance of educational spaces that are well within national borders. Historical contemporaries perceived the significance of educational spaces which constituted themselves through independent trans-regional and transnational interactions.³⁹ German and Swiss researchers

34 For the latest outline cf. Thomas TÖPFER, »Bildungsräume« und »Bildungslandschaften« – Raumbezogene Forschungskategorien aus Sicht der Bildungsgeschichte. Konzeptionelle und methodische Perspektiven, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19 (2016), pp. 83–99.

35 Thomas TÖPFER, Gab es »Bildungslandschaften« im Alten Reich? Dimensionen und Möglichkeiten einer aktuellen Kategorie der frühneuzeitlichen Universitätsgeschichte am Beispiel Mitteldeutschlands, in: *Jahrbuch für Universitätsgeschichte* 9 (2006), pp. 101–112.

36 Dirk ALVERMANN et al. (ed.), *Die Universität Greifswald in der Bildungslandschaft des Ostseeraums*, Berlin 2007.

37 *Ibid.*; Andreas RUTZ (ed.), *Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft (1250–1750)*, Köln et al. 2010.

38 Cf. David KÄBISCH, Is Religion Underrated? A Position Paper on Educational Research in Religious Matters, in: *IJHE* 5, 2 (2015), pp. 202–206. Johannes WISCHMEYER, Transnationale Bildungsräume. Methodische und thematische Anregungen für die Historische Religionspädagogik, in: Antje ROGGENKAMP/Michael WERMKE (ed.), *Religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung in historischer Perspektive*, Leipzig 2014, pp. 319–329.

39 Cf. Eckhardt FUCHS et al. (ed.), *Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert*, Bad Heilbrunn 2011.

of the history of education have never completely lost sight of this because of the federal structure of their education systems during the 19th and 20th centuries. Nevertheless, their analyses seldom include a systematic focus on regions. Consequently, one should not equate nation and state too quickly; on the contrary, one must continually reflect upon the relationship between them.

To conclude, on the one hand, the concept of educational spaces qualifies the significance of nations and nation states as reference points for historical research, for they appear as only one of the possible manifestations of educational spaces. On the other hand, the category of nation state should not be abandoned altogether, since, without doubt, the nation is an essential pattern for the structure and the perception of the education sector during the 19th and 20th centuries. So are other entities constructed along political, administrative, historical or linguistic lines (e.g., empires; provinces and population groups, such as minorities), which may have been, but did not have to be, congruent with educational spaces. The concept of educational spaces, moreover, contributes to the efforts of educational historians to put the nation into perspective and to (re-)determine its significance. Furthermore, its use in analysing interactions, perceptions and relations provides an opportunity to integrate spatial concepts and configurations systematically into the history of education.

Bernhard Dressler

Bildungsgeschichte und Bildungstheorie

Das systematische Verhältnis von Genese und Geltung in der Religionspädagogik

1. Vorbemerkungen: Schwierigkeiten mit dem Bildungsbegriff

Am Anfang ist eine komplexe begriffliche Schwierigkeit zu bedenken, die mit einer Schwierigkeit in der thematischen Eingrenzung des zu erörternden Sachverhalts einhergeht: Wie ist in einem fachlichen – und zumal einem internationalen – Diskurs der Begriff »Bildung« in Anspruch zu nehmen, ohne seine besondere Semantik preiszugeben? Das Problem der Übersetzbarkeit dieses Begriffs in andere Sprachen ist bekannt.¹ Es sei denn, man benutzt ihn, wie es auch im deutschsprachigen Diskurs weitgehend üblich ist, als Passepartout für *alle* Phänomene der Erziehung und Ausbildung in Institutionen des unterrichtlichen Lernens. Das aber läuft auf die Verundeutlichung seines semantischen Profils hinaus, ohne dass ich die Erörterung des mir gestellten Themas – Genese und Geltung! – kaum lohnend fände.

Natürlich kann man fragen, ob und warum die Unterscheidung zwischen Genese und Geltung² im Blick auf den Bildungsbegriff überhaupt möglich und von Nutzen sei, zumal sie im Einzelnen begriffsgeschichtliche Untersuchungen durchaus vor diffizile Probleme stellt. Nun handelt es sich hierbei um eine analytische Unterscheidung, die der Natur der Sache nach nicht empirisch, d.h. auch nicht begriffsgeschichtlich vollständig auszuführen ist.

- 1 Einen Überblick zu den Übersetzungsproblemen in transnationalen Diskursen der Kultur- und Geisteswissenschaften bietet Margrit PERNAU, *Transnationale Geschichte*, Göttingen 2011, S. 138–143. Speziell zur erziehungswissenschaftlichen Diskurslage: Nicolas ENGEL/Stefan KÖNGETER, *Transnationalisierung von Wissen. Elemente einer pädagogischen Theorie der Übersetzung*, in: Desirée BENDER/Annemarie DUSCHA u.a. (Hg.), *Orte transnationaler Wissensproduktion*, Weinheim/Basel 2014, S. 204–237.
- 2 Diese zuerst von Leibniz eingeführte, erkenntnistheoretisch und moralphilosophisch von Kant fortgeführte Unterscheidung ist im 20. Jahrhundert insbesondere auch wissenschaftstheoretisch (u.a. von Popper) in Anspruch genommen worden. Sie wurde in der evangelischen Theologie als Unterscheidung zwischen Entdeckungs- und Begründungszusammenhang vor allem von Gerhard Sauter aufgegriffen (u.a. in: Gerhard SAUTER, *Zugänge zur Dogmatik. Elemente theologischer Urteilsbildung*, Göttingen 1998, S. 333ff.). Sie wird kritisch diskutiert von Hans-Jürgen DETJEN, *Geltungsbegründungen traditionsabhängiger Weltdeutungen im Dilemma. Theologie, Philosophie, Wissenschaftstheorie und Konstruktivismus*, Berlin 2010.

Zwischen Genese und Geltung kann erkenntnistheoretisch (hier kommt die Unterscheidung zwischen *a priori* und *a posteriori* ins Spiel) und praktisch-philosophisch (etwa hinsichtlich der Ursachen der Anerkennung einer moralischen Norm und der Gründe ihres Geltungsanspruchs) unterschieden werden. Beides gilt für den Bildungsbegriff und seinen (mit anderen Worten gesagt) *Entdeckungs-* und *Begründungszusammenhang*. Die Frage, aus welchen Motiven eine bestimmte kulturelle Praxis (wie z.B. die Praxis der Bildungsinstitutionen) anerkannt wird, behält ja gegenüber der Frage, warum deren Maximen Geltung beanspruchen können, durchaus ihr Recht. Zuge-spitzt: »Geltung ohne Genese ist blind und Genese ohne Geltung ist leer.«³ Es muss nicht näher begründet werden, warum diese Unterscheidung für die Theologie von besonderer Wichtigkeit ist. Würde sie eingezogen, würden sich Wahrheitsansprüche nur noch mit dem bloßen Verweis auf die Überlieferungsgeschichte behaupten lassen. Und für die Religionspädagogik ist die analoge Unterscheidung zwischen ihren *de jure* und *de facto* gültigen Rahmenbedingungen in den allgemeinbildenden Institutionen lebenswichtig.

Es hat wohl nicht nur mit Besonderheiten der deutschen Geistes- und Ideengeschichte zu tun, dass der Bildungsbegriff, wie er sich uns über seinen alltagssprachlichen öffentlichen Gebrauch hinaus theoriegeschichtlich darstellt, nur in Deutschland wirkmächtig werden konnte, in andere Sprachen dagegen kaum übersetzbar ist. Dass »Bildung« nicht in andere Sprachen übersetzbar ist, kommentiert Niklas Luhmann mit dem Hinweis auf die reziproke Unübersetzbarkeit von aus dem anglo-amerikanischen Bereich übernommenen Begriffen: »Solche Übersetzungsschwierigkeiten müssen beachtet werden. Sie sollten uns jedoch nicht hindern, vom deutschen Wort auszugehen« – um dessen Erschließungskraft für individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse nicht preiszugeben, und nicht nur, wie Luhmann lakonisch fortsetzt, »um zu sehen, wie es als gleichsam verzuckerte Kontingenzformel funktioniert«.⁴ Dass es sich nicht nur um ein Übersetzungsproblem handelt, sondern um ein Problem der Sache selbst, zeigt sich daran, dass es »keine Möglichkeit einer gehaltvollen Definition [gibt], die der faktischen Begriffsverwendung voll gerecht werden könnte«.⁵ Wenn in Frankreich gelegentlich von *La Bildung*

3 Christiane SCHILDKNECHT u.a. (Hg.), *Genese und Geltung*. Für Gottfried Gabriel, Paderborn 2008, Einleitung, S. 8. Wie problematisch der Verzicht auf die Unterscheidung zwischen Genese und Geltung ist, kann gegenwärtig besonders eindringlich bei den argumentfreien politischen Appellen an »unsere Werte« beobachtet werden, die an die Stelle begründungspflichtiger Prinzipien oder Rechte treten.

4 Niklas LUHMANN, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, hg. v. Dieter LENZEN, Frankfurt a.M. 2002, S. 187f.

5 Herwig BLANKERTZ, Art. »Bildung – Bildungstheorie«, in: Christoph WULF (Hg.), *Wörterbuch der Erziehung*, München/Zürich 1976, S. 65.

gesprochen wird,⁶ hängt das wohl auch damit zusammen, dass es für Bildung, wie Jürgen Oelkers bemerkt »im Französischen kein Wort, aber großen Sinn gibt. Bildung ist nicht *formation*, sondern Souveränität, die sich *aus Talent, Geschmack, esprit und bonne sens* zusammensetzt, ohne je das eine auf die anderen zurückführen zu können«. Daher lässt sich auch im Französischen Bildung, ohne dass das Wort zur Verfügung stünde, weder auf *éducation* (Erziehung) noch auf *instruction* (Lehre/Unterricht) reduzieren.⁷

Wie vertrackt sich diese Probleme darstellen, wird an Ausführungen des amerikanischen Philosophen Richard Rorty unter der Zwischenüberschrift »Bildende Philosophie« deutlich:

Da das Wort »Erziehung« zu flach klingt und »Erbauung« zu überschwenglich, möchte ich diesem Projekt – der Suche nach neuen, besseren, interessanteren und ergebnisreicheren Beschreibungsweisen (sc. erkenntnistheoretischer und hermeneutischer Probleme; B.D.) – den Titel »Bildung« geben.⁸

Dazu merkt der Übersetzer in einer Fußnote an, das Original laute folgendermaßen: »Since »education« sounds a bit too flat, and »Bildung« a big too foreign, i shall use »edification« to stand for this project [...]«, und fährt dann fort:

Das Problem ist, daß »education« und »edification« zwei mögliche Übersetzungen von »Bildung« ins Englische darstellen. Da »Bildung« im Deutschen natürlich nicht fremd klingt und »Erbauung« (edification) tatsächlich etwas überschwenglich, habe ich diesen und ihm entsprechende Kontexte im obigen Sinn abgeändert.

Klaus Prange rechnet den Begriff »Bildung« einer Art deutschem Sonderweg zu und verwahrt sich zugleich gegen seinen gegenwärtig zu beobachtenden inflationären und entleerten Gebrauch.⁹ In Humboldts Bildungsdenken schwingt wohl auch ein antifranzösisches, gegen die Ausbildung der Staatelite in den »grandes écoles« gerichtetes Ressentiment mit.

6 Vgl. den mit »La Bildung« überschriebenen Artikel von Birgit SANDKAULEN in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* v. 19.11.2004, S. 10.

7 Jürgen OELKERS, Kultur und Bildung. Neue Aspekte eines alten Problems, in: Peter BIEHL/Klaus WEGENAST (Hg.), *Religionspädagogik und Kultur*, Neukirchen-Vluyn 2000, S. 243.

8 Richard RORTY, *Der Spiegel der Natur. Eine Kritik der Philosophie*. Übers. von Michael Gebauer, Frankfurt a.M. 1987, S. 390.

9 Klaus PRANGE, Erziehung im Reich der Bildung, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2006), S. 4–10. Zu Übersetzungsproblemen im Kontext der spezifischen deutschen geisteswissenschaftlichen Pädagogik vgl. auch: Daniel TRÖHLER, *Languages of Education. Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations*, New York/London 2011, S. 148–163.

In Deutschland konnte sich die bürgerliche Kritik an den vormodernen Lebens- und Herrschaftsformen nicht derart machtvoll politisch (wie in Frankreich) und ökonomisch (wie in England) in Szene setzen, sondern sah sich gleichsam kompensatorisch auf die Bildungsinstitutionen verwiesen – allerdings weder unumstritten noch mit durchschlagendem Erfolg. Hier mag einer der Gründe für die Ideologiefälligkeit des Bildungsbegriffs und für die zuweilen beobachtbare Selbstüberschätzung der gesellschaftsgestaltenden Wirkung der Pädagogik in Deutschland liegen. Es ist für mich eine offene Frage, ob und wie weit diese Ideologiefälligkeit auch für die Begriffsäquivalente von »Bildung« im angloamerikanischen und frankophonen Sprachraum gilt. Zumindest kann man vermuten, dass außerhalb Deutschlands ein pragmatischeres Erziehungsverständnis vorherrscht.

Einen gewissen Ideologieverdacht richte ich aber auch gegen die Behauptung, der moderne Bildungsbegriff sei nicht ohne seine christlichen Wurzeln denkbar.¹⁰ Die Kirchen taten sich mit den im Bildungsbegriff mitschwingenden Ansprüchen auf Autonomie, Reflexivität und Rationalität immer wieder schwer. Auch auf protestantischer Seite wurde das, was der Begriff »Bildung« einschließt, immer wieder verworfen, und zwar zugunsten eines autoritären Verständnisses von Erziehung als »Zucht«, einer neulutherisch-konservativen Gehorsamsforderung gegenüber den natürlichen Ordnungen. Dass freilich puritanisch-protestantische Milieus z.B. in den USA nicht minder autoritäre Erziehungsstile pflegten, wird exemplarisch im Selbstzeugnis John Deweys ersichtlich, der sich an seine Kindheit und Jugend mit der »Empfindung schmerzlicher Unterdrückung« erinnert.¹¹ Bekanntlich galt auch der Dialektischen Theologie der Anspruch als theologisch verdächtig, dass der Mensch *sich selbst* bilde, Subjekt seines eigenen Bildungsprozesses sei.¹² Entsprechend »lang« – und ich spreche jetzt nur von der deutschen Entwicklung – war der Weg »zu einer [...] freiheitlichen evangelischen Schulpolitik«.¹³ Die Neuorientierung der Religionspädagogik am Bildungsbegriff etwa seit den

10 Exemplarisch: »Bildung ist [...] ein genuin theologischer Begriff, der erst sekundär pädagogisch adaptiert wurde« (Godwin LÄMMERMANN, Religionspädagogik im 20. Jahrhundert, Gütersloh ²1999, S. 213).

11 Vgl. Hans SCHEUERL, Klassiker der Pädagogik, Bd. 2. München 1999, S. 85f.

12 Vgl. Reiner PREUL, Anthropologische Fundamente des christlichen Erziehungs- und Bildungsverständnisses, in: Eilert HERMS (Hg.), Menschenbild und Menschenwürde, Gütersloh 2001, S. 142f. An anderer Stelle engt Preul die Herleitung eines evangelischen Bildungsverständnisses m. E. zu stark auf theologische Begründungen ein, die er gegen eine sich autonom verstehende Pädagogik abgrenzt: Reiner PREUL, Evangelische Bildungstheorie, Leipzig 2013.

13 Karl Ernst NIPKOW, Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1988, Kap. 2, S. 47f.

1980er Jahren war mit einer grundlegenden Neubewertung der neuprotestantischen Traditionen seit der Aufklärung, v.a. im Blick auf Friedrich Schleiermacher, verbunden. Das

evangelische Christentum hat sich im geschichtlichen Wandel jeweils der pädagogischen Denkfiguren bedient, die zu dem eigenen theologischen Selbstverständnis die größte Affinität zeigten [...] Die gegenwärtige Affinität des »Protestantismus« zu »Bildung« [...] und die frühere Affinität zu Erziehung [...] sind Beispiele für *wechselnde »Konfigurationen«* im wörtlichen Sinn.¹⁴

Dass der Protestantismus lange nicht bereit war, Gehalte moderner Bildungstheorien als legitimes und wieder anzueignendes Erbe der eigenen Tradition anzuerkennen, sollte vor allzu selbstbewussten Eigentums- und Suprematsansprüchen auf dem Feld der Bildungstheorie wie der Bildungspolitik schützen. Eindeutige Elternschaftsverhältnisse sind nicht auszumachen, nur hochkomplexe Verwandtschaftsbeziehungen. Ganz davon abgesehen, dass zwischen Genese und Geltung zu unterscheiden ist, kommt es deshalb weniger darauf an, den Bildungsbegriff durch genealogische, schon gar nicht durch etymologische,¹⁵ Ableitungen für das Christentum zu reklamieren, sondern – das ist hier mein Kerngedanke – ihn über die Bestimmung seines sachlichen Gehalts als an theologische Reflexion anschlussfähig zu erweisen, ja dann vielleicht sogar als auf diesem Wege inhaltlich zu profilieren. Die Unterscheidung zwischen Genese und Geltung ist eine wesentliche Bedingung dafür, dass die Theologie im Gespräch mit der Bildungstheorie und der Erziehungswissenschaft Beachtung findet. Für dieses Gespräch gilt dann als Regel, dass

aus der Tatsache, dass der Bildungsbegriff religiöse Wurzeln hat, [...] sich nicht schließen [lässt], dass Bildung in theologischer Perspektive heute noch in Geltung sei und die Theologie ihn nicht von der Pädagogik übernehmen müsse. Ist der Bildungsbegriff einmal erschlossen, ist er auch unabhängig von seiner Genese in der Pädagogik in Geltung.¹⁶

14 Karl Ernst NIPKOW, Bildung in evangelischer Perspektive – Eine analytisch-kategoriale Skizze, in: Hartmut RUPP u.a. (Hg.), *Zukunftsfähige Bildung und Protestantismus*, Stuttgart 2002, S. 51.

15 Das geschieht z.B. regelmäßig, wenn »Bildung« auf Meister Eckhart zurückgeführt wird.

16 PETER BIEHL, Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik. Ein Literaturbericht, in: Ders./Karl Ernst NIPKOW, *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, Münster 2003, S. 122.

Eine Möglichkeit bei dieser Diskurslage wählt Friedrich Schweitzer, wenn er dafür plädiert, im theologischen Kontext das »Bildungsverständnis« *zugleich* zu »entgrenzen« und zu »begrenzen«. ¹⁷ Das verspricht eine gewisse terminologische Flexibilität und ermöglicht es, die religiösen und theologischen Traditionslinien, die in den Bildungsbegriff einzuschreiben sind, stark zu betonen, ohne *eo ipso* eine Art von christlichem Urheberrecht zu reklamieren. Ich akzentuiere demgegenüber, ohne in jeder Hinsicht zu widersprechen, die Unterscheidung zwischen Genese und Geltung, indem ich im Interesse einer sachlichen Zuspitzung stärker auf die neuhumanistische Tradition abhebe, innerhalb derer der Bildungsbegriff sein auch gegenwärtig noch zeitgemäßes Profil gewann und von der er seine immer noch wirksame Distinktionskraft bezieht.

2. Was soll unter Bildung verstanden werden?

In aller eigentlich unsachgemäßen Kürze soll hier dieses Profil umrissen werden. Ich blende dabei alle jene Aspekte aus, die Bildung als Ausdruck eines deutschen Sonderwegs zu verstehen geben, mit dem ähnlich wie im Gegensatz von »Kultur« und »Zivilisation« ein anti-westlicher Impuls zum Zuge kommt.

Grundlegendes zeigt sich schon bei einer grammatischen Unterscheidung: Das Verb »bilden« lässt sich im Gegensatz zum Verb *erziehen* nur intransitiv und reflexiv gebrauchen. Man kann zwar sagen: »Ich erziehe dich«, aber nicht: »Ich bilde dich«. In den Bildungsprozess ebenso wie in den (unabschließbaren) Zustand des »Gebildetseins« ist als Grundmuster Reflexivität eingewoben. Bildender Unterricht schließt immer die »Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit« ein ¹⁸ und greift weder auf die Gesinnung der Edukanden über, noch nötigt er ihnen ein bestimmtes Urteil auf, soweit es nicht nur um elementares Sachwissen geht, das nach »richtig« oder »falsch« beurteilt werden kann. In Lernprozessen, die das Prädikat »Bildung« verdienen, geht es immer um eigenständige Urteilsfähigkeit, die in einem sich entwickelnden reflexiven Selbstverhältnis gründet, und die daher nicht an der Ausrichtung auf ein bestimmtes Lernziel gemessen werden darf. Bildungsprozesse müssen deshalb grundsätzlich so gestaltet werden, dass die Lernenden ohne Sanktion sich auch gegen die im Lernprozess intendierten Inhalte wenden können müssen. Ihr Erfolg darf nicht an der Erzeugung bestimmter Einstellungen oder Gesinnungen gemessen werden. Zugleich werden die Funktionalisierung des

¹⁷ Friedrich SCHWEITZER, *Bildung*, Neukirchen-Vluyn 2014, S. 247–254.

¹⁸ Dietrich BENNER, *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung*, Bd. 2, Weinheim/München 1995, S. 183.

unterrichtlichen Lernens und seine Reduktion auf *Ausbildung* abgewehrt. Bildung wendet sich gegen zu enge Verzweckungen sowohl im Sinne einer staatsbürgerlichen Erziehung als auch im Sinne einer religiösen Erziehung. Während der anthropologische Grundsachverhalt der »Bilksamkeit«¹⁹ die Entwicklung von Menschen über organische Reifung und sozialisatorische Prägung hinaus zu verstehen gibt, verlangt seine Verbindung mit dem Prinzip der »Aufforderung zur Selbsttätigkeit«, dass ein Bildungsprozess zwar zielgerichtet strukturiert sein kann, aber nicht den Intentionen der Erziehenden und Unterrichtenden unterworfen sein darf.

Die bleibende Bedeutung der klassischen neuhumanistischen Bildungskonzepte ist nun vor allem darin begründet, dass in ihnen »die neuzeitliche Grundsituation, vor der wir heute immer noch stehen, in aller Schärfe erkannt«²⁰ wurde: Menschen werden nicht mehr in eine ständische Ordnung hineingeboren, die ihre Biographie festlegt und den zur Lebensführung nötigen Lernhorizont eng begrenzt. Es geht nunmehr – zumindest dem Anspruch nach – um die Partizipation am ausdifferenzierten kulturellen Gesamtprozess.²¹ Damit sind unterschiedliche Modi der Rationalität und des Weltumgangs zu unterscheiden und spannungsreich in einer Lebensführung zu verbinden. Mit der Entwicklung marktwirtschaftlicher Verhältnisse gewinnt die funktionale Ausdifferenzierung der Gesellschaft in eine Vielfalt von Subsystemen mit jeweils eigenen Handlungsregeln als Grundprinzip der Moderne eine neue Qualität. Die Auflösung ständischer Ordnungen verschärft mentalitätsgeschichtlich die mit der Aufklärung verbundenen Entsicherungen, die auf die Frage, wozu der Mensch bestimmt sei, keine Antworten im Sinne tradiertter Selbstverständlichkeiten mehr zulassen. Die teleologischen Muster des Welt- und Selbstverständnisses, wonach alles seinen Sinn und Zweck hat, werden rissig. Das bürgerliche Selbstbewusstsein setzt erworbene gegen ererbte Autorität und untergräbt damit den Geltungsanspruch von Traditionen. Hier liegt das verbindende Motiv zwischen der historischen Genese des modernen Bildungsbegriffs und seiner Geltung für die Gegenwart: »Bildung wird dann zum Thema, wenn der Ausgang des Menschen aus

19 Bernhard DRESSLER, Personsein und Subjektwerdung. Bilksamkeit als bildungstheoretischer Schlüsselbegriff, in: Thomas SCHLAG/Henrik SIMOJOKI (Hg.), Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern (FS Friedrich Schweitzer), Gütersloh 2014, S. 83–93.

20 Peter BIEHL, Religionspädagogik und Ästhetik, Jahrbuch der Religionspädagogik 5 (1988), S. 41 (Hervorhebung B. D.).

21 Friedrich Schleiermacher prägt dafür den Begriff der »Mitgesamttätigkeit« (Friedrich SCHLEIERMACHER, Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826), in: Michael WINKLER/Jens BRACHMANN (Hg.) Texte zur Pädagogik Bd. 2, Frankfurt a.M. 2000, S. 16.

zerbrochenen Selbstverständlichkeiten bewältigt werden soll.«.²² Bildungstheoretisch fundierter Unterricht

beansprucht nicht mehr, Erfahrung und Umgang der Menschen durch einen Aufstieg zu einem Wissen um eine vorgegebene Ordnung des Ganzen zu erweitern, an der jeder auf seine Weise in der Form der Zugehörigkeit zu einem der hierarchisch geordneten Geburts- und Berufsstände teilhat.²³

Ich kann hier nur die Frage aufwerfen, aber nicht näher erörtern, ob und wie in den Bildungs- und Erziehungssystemen außerhalb des deutschen Sprachraums unter anderen Leitbegriffen die Herausforderungen des Verlustes der Einheit der Welt verarbeitet werden. Für die im Rahmen meines Themas – Genese und Geltung des Bildungsbegriffs – zentrale Frage, nämlich wie die Integration bzw. Synthesis der ausdifferenzierten Welt im verstehenden Subjekt gelingen kann, ohne die Differenzen zu hintergehen, kann eine einheitswissenschaftliche Supraperspektive des Weltverstehens nicht mehr unterstellt werden – hier unterscheiden sich Humboldt, Herder und Schleiermacher von Hegel.

Ein weiteres gewichtiges Motiv spricht dafür, am Bildungsbegriff festzuhalten: Bildung als der Prozess der wechselseitigen Erschließung von Mensch und Welt kann nur mit einem starken Personbegriff zusammen gedacht werden – es werden gleichursprünglich »die Menschen gestärkt« und die »Sachen geklärt«.²⁴ Damit soll sowohl der Verobjektivierung von Edukanden zu Adressaten pädagogischer Planung und Einwirkung als auch ihrer Instrumentalisierung für Zwecke gewehrt werden, die dem Erziehungs- und Bildungsprozess vorgeordnet sind. Die Welt in ihrer pluralen Aspektivität gilt nicht als Grenze, sondern als Medium zur Steigerung von Individualität. Deutlicher als um 1800 kann heute freilich »das klare Bewusstsein von der Zweideutigkeit der menschlichen Freiheit und des zivilisatorischen Fortschritts« in das Verständnis von Bildung integriert werden.²⁵ Steht der utopische Gehalt von Bildung nach wie vor für ein »uneingelöstes Versprechen«,²⁶ so ist seine empirische Realisierung nicht mehr durch eine geschichtsphilosophische Konstruktion abzusichern. Der kritische Einwand, Bildung habe

22 Christoph SCHWÖBEL, Glaube im Bildungsprozess, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 50 (1998), S. 177.

23 Dietrich BENNER, Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim/München 2001, S. 251.

24 Hartmut von HENTIG, Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft, München 1993.

25 Karl Ernst NIPKOW, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh 1990, S. 26.

26 BLANKERTZ, Art. »Bildung – Bildungstheorie«, S. 68.

sich als hilflos gegenüber der Inhumanität erwiesen, unterstellt ihr einen von vornherein hypertrophen Anspruch. Über den »eschatologischen Vorbehalt« hinweggesetzt hat sich allerdings das Bildungsdenken Hegels, bei dem der »absolute Geist« die Vermittlung von Allgemeinem und Besonderem vollbringt. Im Bildungsbegriff bleibt eine Hoffnung auf Humanität lebendig, er gibt aber keine Garantie für ihre Verwirklichung. Das würde ich für die Gegenwart so akzentuieren, dass es in Bildungsprozessen neben der Vermittlung basaler Kulturtechniken um die Möglichkeit geht, der menschlichen Lebensführung, gegen die bedrängenden Systemzwänge moderner Gesellschaften, die Möglichkeit bewusster und integrier Lebensführung zu bewahren. Bildung dient der Verteidigung der Lebenswelt gegen deren »Kolonialisierung« durch den stummen Zwang systemischer Vergesellschaftungsmacht,²⁷ heute besonders gegen den Druck der Ökonomisierung und der digitalen Vernetzung. Dass diese kritische, »nicht-affirmative«²⁸ Bedeutung von Bildung gegenwärtig schlechte Karten zu haben scheint, spricht nicht gegen sie, sondern umso mehr dafür, dass sie widerständig in Geltung bleibt.

Problematisch ist es aber auch, wenn Autoren den Bildungsbegriff gleichsam sterilisieren, ihn nicht nur gegen jedes Zweckkalkül, sondern gegen jede Art von Operationalisierbarkeit immunisieren, auf die nun aber in den »Bildungsinstitutionen« gar nicht verzichtet werden kann, zumal dann, wenn – etwa an den Hochschulen – Bildung und Ausbildung in ein subtiles Spannungsverhältnis treten. Am Ende kann dann unter Bildung nur ein elitäres Konzept verstanden werden, mit dem der verengte Bezug auf alte Sprachen und antike Ideale, wie er schon bei Humboldt zu problematisieren wäre, in einer für die Gegenwart obsoleten Weise vertreten wird.²⁹ Die konträre Entleerung des Bildungsbegriffs durch seine totale Auslieferung an ökonomische und sozialtechnologische Zwecke ist exemplarisch zu beobachten an den Vorschlägen der Studie »Bildung neu denken« der Basler Prognos AG (im Auftrag der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V.) unter Leitung von Dieter Lenzen.³⁰

27 Zur Metapher der »Kolonialisierung der Lebenswelt« durch die Sachzwanglogiken der Systeme siehe: Jürgen HABERMAS, *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt a.M. 1981, Bd. II, S. 171–293.

28 »Nicht-Affirmativität« ist ein zentraler Aspekt von Bildung bei Dietrich Benner. Sachlich ganz ähnlich: Helmut PEUKERT, *Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs*, in: Meinert A. MEYER / Andrea REINARTZ (Hg.), *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis*, Opladen 1998, S. 17–29.

29 Vgl. z.B. Andreas DÖRPINGHAUS, *Bildung. Plädoyer wider die Verdummung*, in: *Forschung & Lehre* 9 (2009), Supplement, S. 1–14; Konrad Paul LIESSMANN, *Theorie der Unbildung*, Wien 2006.

30 Vbw-Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., URL: <www.vbw-bayern.de/agv/vbw-Themen-Bildung-Bildung_ganzheitlich_gestalten-Publikationen-Bildung_neu_denken_Das_Zukunftsprojekt-14852,ArticleID__1649.htm> (25.7.2017).

3. Bildung und Reformation – Bildung und neuzeitliche Problematik

Was Jürgen Oelkers für »unbestreitbar« hält, ist durchaus nicht unumstritten, nämlich die besondere Bedeutung der »Reformation als [der] Grundschrift der Moderne [...], in der sich – symbolisch wie argumentativ – die Pädagogik als autonome Form entwirft.«³¹ Aber eben so, als »autonome Form«, gehört die Pädagogik – lutherisch gesprochen – ins weltliche Regiment und emanzipiert sich in ihren Handlungsregeln von Religion und Theologie. Andererseits war Luthers Forderung nach einer breiten Schulbildung unmittelbar religiös motiviert, u.a. als Bedingung dafür, das Wort Gottes ohne priesterliche Vermittlung lesen zu können. In dieser für die Entwicklung neuzeitlicher Individualität bedeutsamen Hinsicht gehört die Reformation zur Vorgeschichte des modernen Bildungsbegriffs, schließt ihn aber nicht in explizit theoriegeschichtlichem Sinne ein. Unter dem Aspekt funktionaler Ausdifferenzierung immerhin lässt sich, da »mit Luther [...] die neuzeitliche Unterscheidung von Religion, Recht, Ökonomie und Erziehung [beginnt]«, die Reformation als »eine Bildungsbewegung« verstehen, »weil die Freiheit selbst und die Unterscheidung von weltlichem und geistlichem Regiment auch Einsicht und Verstehen verlangen.«³² Das bedeutet freilich noch nicht, dass der Reformation bereits die bildungstheoretischen Reflexionsmuster und die pädagogischen Handlungsnormen der Moderne zu Gebote standen.

Dass die Reformation zugleich die zuvor vorherrschenden Erziehungs- und (*sit venia verbo*) Bildungsinstitutionen verheerte, war nicht allein ihre ungewollte Nebenfolge.³³ Aber Luther entwickelte eine »Alternative« und »in dieser kontrafaktischen und utopischen Entwicklung der Erziehungsvorstellungen Luthers [...] werden viele Argumente vorgebracht, deren Entstehen gemeinhin sehr viel später vermutet wird.«³⁴ Luther sah, dass die »häusliche Erziehung nicht mehr ausreichend« war, weil »die Welt zu komplex geworden« war.³⁵ So konnte sich Luther folgerichtig für die von ihm vorgeschlagenen

31 Jürgen OELKERS, Religion: Herausforderung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 185.

32 Michael MEYER-BLANCK, Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik. Dargestellt anhand ihrer Klassiker, Gütersloh 2003, S. 33.

33 Dies ist eine Grundthese von Henning SCHLUSS, Reformation und Bildung, in: Ralf KOERRENZ/Henning SCHLUSS, Reformatorische Ausgangspunkte protestantischer Bildung, Jena 2011, S. 7–30. Hierzu auch: Henning SCHLUSS, Die Pädagogik Martin Luthers – Versuch einer Rekonstruktion, in: Ders., Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse. Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Religion, Wiesbaden 2010, S. 27–55.

34 SCHLUSS, Reformation und Bildung, S. 10. Schluß wendet sich gegen Johannes Bellmann, der Bildung erst mit Rousseau für denkbar hält, weil sich »erst im Neuhumanismus [...] eine Art ›Überschussökonomie‹ [bilde], die es erlaube, offenere Zweckbestimmungen von Bildung zu formulieren«, a.a.O., S. 24.

35 A.a.O., S. 13f.

Schulen »die Breite des gesamten Bildungskanons vorstellen.«³⁶ Zugleich mutet sein Plädoyer für ein angstfreies, den Erkenntnis- und Bewegungsdrang der Kinder aufnehmendes Lernen durchaus modern an. Freilich, und das ist entscheidend, hat das nichts mit »Seelenheil« zu tun.³⁷ Luther macht »ein starkes, rein innerweltliches Interesse an institutionalisierter Bildung« geltend, denn »Bildung ist nötig zugunsten des Allgemeinwohls.«³⁸ Allerdings formuliert Luther seine Einsichten und Forderungen ohne das »Pathos des Neuen«:

Und so folgt Luther auch in der Neuerfindung des Erziehungswesens dem Muster seiner Zeit. Das Neue wird nicht als Neues eingeführt, sondern es wird verstanden als Wiederaufrichtung des Alten«. Und »wie bei jedem Menschen des Übergangs stehen bei ihm die alten Argumente parallel neben den neuen.«³⁹

Ähnlich ist auch die verbreitete Verwendung von Begriffen wie »Bildungsreformer« für Philipp Melanchthon zu beurteilen.⁴⁰ Regelmäßig wird die aktuelle politische Ubiquität des Bildungsbegriffs, die de facto auf seine Entleerung hinausläuft, reprojiziert auf eine Zeit, in der es den Bildungsbegriff in dem präzisen Sinne, in dem er um 1800 begründet wurde, noch gar nicht geben konnte. Immerhin ist eine Übersetzungsschwierigkeit zu konzedieren, wenn der von Melanchthon verwendete Begriff *eruditio* mit »Bildung« übersetzt wird.⁴¹

Bei Luther treibt die Dynamik der antiklerikalen Kritik Äußerungen hervor, die nahe am modernen Bildungsverständnis zu stehen scheinen – und es wäre dann als ein Phänomen der Verknöcherung der altprotestantischen Orthodoxie zu verstehen, dass sie von allem abrückt, was einem modernen Bildungsverständnis nahekäme, und wodurch sie die antiklerikale Kritik von Bildungstheoretikern zu Recht auf sich zieht. Ebenso könnte man aber auch sagen, dass die neuzeitliche Problematik, die den Bildungsbegriff evoziert,

36 A.a.O., S. 16.

37 Vgl. Hans-Jürgen FRAAS, *Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive*, Göttingen 2000, S. 48ff.

38 Henning SCHLUSS, *Die Pädagogik Martin Luthers*, in: KOERRENZ/SCHLUSS, *Reformatorenische Ausgangspunkte*, S. 44. Ähnlich: Friedrich SCHWEITZER, *Luther und die Geschichte der Bildung. Pflichtgemäße Reminiszenz oder notwendige Erinnerung?*, in: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 3, Weinheim 1996, S. 9–23.

39 SCHLUSS, *Reformation und Bildung*, S. 27.

40 Exemplarisch: Nikolaus SCHNEIDER, *Reformation und Bildung – eine Erinnerung an Philipp Melanchthon*. Festvortrag zum Jahrestag der Einführung der Reformation in Magdeburg, 26. Juni 2010, URL: <www.ekd.de/vortraege/2010/100626_schneider_melanchthon.html> (4.3.2016).

41 Vgl. Philipp MELANCHTHON, *Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus (Lateinisch/Deutsch)*, ausgewählt, übersetzt und herausgegeben von Günter R. SCHMIDT, Stuttgart 1989.

erst im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert so deutlich hervortritt, dass nun erst das, was bei Luther ahnungsweise aufscheint, expliziert und systematisiert werden kann.

Entscheidend dafür scheint mir, dass erst seither das im Bildungsbegriff gültige »regulative Prinzip eines nicht-hierarchischen Ordnungszusammenhangs der menschlichen Gesamtpraxis«⁴² zum Zuge kommen kann, wodurch die Dominanz der Religion ebenso eingeschränkt wird wie die Reklamation eines theologischen Urheberrechts am Bildungsbegriff. Dietrich Benner unterscheidet mit Konsequenzen für das Verständnis von Bildung zwischen einem »hierarchisch-teleologischen Ordnungsmodell« der Antike und einem »hierarchisch-instrumentellen Ordnungsmodell« der frühen Neuzeit, das sich vom antiken Modell dadurch unterscheidet, »dass es keinerlei teleologische, an allgemeinen Zwecken menschlichen Handelns ausgerichtete Hierarchie mehr anerkennt.«⁴³ Bei Melanchthon etwa herrscht, in einer gewissen Spannung zum frühneuzeitlichen Denken, das antike Ordnungsmodell noch weitgehend vor.⁴⁴ Benners Überlegungen »verweisen auf ein drittes Modell der menschlichen Gesamtpraxis, welches [er, B.D.] in Abgrenzung zu den Ordnungsvorstellungen der Antike und der Neuzeit mit dem Begriff der regulativen Idee eines nicht-hierarchischen Ordnungszusammenhangs der Einzelpraxen kennzeichnen möchte«.⁴⁵ Damit wird in den Bildungsbegriff selbst die Einsicht eingetragen, dass er nicht religiös begründet sein kann, aber Religion, sofern sie keine Hegemonie beansprucht, integrieren können soll. Seit der Aufklärung lässt sich pädagogische Praxis nun

danach beurteilen, ob sie lediglich einer Anpassung an sich wandelnde gesellschaftliche Erfordernisse oder zugleich einer Sinnverständigung über die menschliche Gesamtpraxis dient, welche den Teloschwund der Moderne, statt ihn zu leugnen oder fortschrittseuphorisch zu bejahen, zum unverzichtbaren Moment pädagogischer Praxis erhebt. Diese basiert nun nicht mehr auf Gewöhnung und Unterweisung, sondern [...] auf bildendem Unterricht und auf einer Befähigung der Heranwachsenden zur Mitwirkung an der menschlichen Gesamtpraxis.⁴⁶

Seit Kant kann neuzeitliche Wissenschaft im Unterschied zur antiken *episteme* nicht mehr auf einer vorgegebenen Ordnung der Welt gründen. Sie gibt sich vielmehr die Form hypothetischer Gesetzesaussagen, und bringt so die irreduzible Vielfalt der Welt in eine von den Menschen *gedachte* Ordnung. Die »Differenz zwischen teleologischer Wissenschaft und kausal-analytischer

42 BENNER, Allgemeine Pädagogik, S. 104.

43 A.a.O., S. 121.

44 MELANCHTHON, Glaube und Bildung.

45 BENNER, Allgemeine Pädagogik, S. 124.

46 A.a.O., S. 219f.

Wissenschaft«⁴⁷ ist bildungstheoretisch in einem zweifachen Sinne relevant: indem die Pädagogik selbst als kritische Wissenschaft davon betroffen ist, und indem bildender Unterricht im Blick auf die wissenschaftliche Konstituierung seiner Gegenstände davon betroffen ist.

Was aber die veränderte Aufgabe neuzeitlichen Unterrichts betrifft, so ist diese bis in unsere Zeit darin begründet, daß neuzeitliche Wissenschaft unweigerlich in schlechte Metaphysik umschlägt, wenn sie platonisch oder aristotelisch gelehrt wird.⁴⁸

Dieses Urteil schlägt dann auch gegen den in der Geschichte des christlichen Erziehungsdenkens so wichtigen und in seiner Bedeutung für die Entwicklung allgemeiner Schulen keineswegs zu schmälern Johann Amos Comenius durch, der letztlich weder zwischen Pädagogik und Theologie, noch zwischen Erziehung und Erlösung klar zu unterscheiden wusste.⁴⁹ Das »Ganze« in dem uns so ansprechenden Gedanken, dass alle Menschen (*omnes*) über alles (*omnia*) im Ganzen (*omnino*) gelehrt werden müssen, ist bei Comenius in einer neuplatonischen »Pansophie« begründet, die ihn nicht modern vom Subjekt aus denken lässt, sondern »von einer Ordnung des Ganzen her«.⁵⁰

4. Wie können Bildungstheorie und Theologie ins Gespräch kommen?

Wenn es um die Rezeption und Beurteilung des Bildungsbegriffs in der Theologiegeschichte geht, ist es unergiebig, sich bei der Kritik der Bildung durch Karl Barth und das konservative Neuluthertum lange aufzuhalten. Bei allem berechtigten Misstrauen, dass Barth gegen überzogene Bildungsideale geltend macht,⁵¹ ist die theologisch zu Recht motivierte Sorge um die Souveränität Gottes nicht gegen den Bildungsbegriff anzuführen, sofern er nicht selbstwidersprüchlich Heilserwartungen mit sich führt.⁵² Wie problematisch andererseits die Reklamation moderner, mit dem Bildungsbegriff verbundener Konzepte für religiös-theologische Traditionslinien ist, hat jüngst Ina Schaede für den Zusammenhang von Bildung und »Menschenwürde« gezeigt.⁵³ Wenn in theologischer Hinsicht ein christliches »Menschenbild« für den Bildungsdiskurs

47 BENNER, Studien, S. 288.

48 A.a.O., S. 291.

49 FRAAS, Bildung, S. 56.

50 A.a.O., S. 57.

51 A.a.O., S. 85f.

52 Vgl. Bernhard DRESSLER, Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006, S. 59–69.

53 Ina SCHAEDE, Bildung und Würde. Religionspädagogische Reflexionen im interdisziplinären Kontext, Leipzig 2014.

in Anspruch genommen wird, stellt sich die Frage, ob davon in dieser Allgemeinheit überhaupt die Rede sein kann. Auch das Menschenbild, wie es in der christlichen Religionspraxis wirksam und beobachtbar ist, wurde in der modernen Gesellschaft gravierend modifiziert. Zumindest ist der Bezug auf das Gottebenbildlichkeits-Theologoumenon, das in diesem Zusammenhang gerne ins Spiel gebracht wird, von allen substanzialistischen Deutungen frei zu halten. Natürlich gibt es Kontinuitäten, die etwa im Blick auf das Verständnis von »Geschöpflichkeit« oder von »Erlösungsbedürftigkeit« hervortreten. Aber die fundamentalen Veränderungen in den Erziehungspraktiken, wie sie kirchlich empfohlen, begründet und approbiert wurden, lassen es nicht zu, von einem über die Zeit identischen Menschenbild zu sprechen. Es hätte sonst keinerlei handlungspraktische Dimension und bliebe ein unhistorisches Abstraktum. Es ist also problematisch, für die Legitimierung religiöser Bildung an öffentlichen Schulen den modernen Bildungsgedanken in Anspruch zu nehmen, und zugleich zu versuchen, Moderne und Vormoderne in einer Bildungstheorie kurzzuschließen, die den Bildungsbegriff theologisch herleitet und ihn in die Kontinuität der gesamten Christentumsgeschichte stellt.

In der Theologiegeschichte verbindet erst Friedrich Schleiermacher die Theologie mit einer Bildungstheorie im modernen Sinne.⁵⁴ Freilich ist es nach Schleiermacher »Aufgabe der Ethik, die Handlungstheorien der ausdifferenzierten Praxen so in Beziehung zueinander zu setzen, dass diese nicht länger in Über- oder Unterordnungsverhältnissen stehen, sondern einander ergänzen.«⁵⁵ So liefert die Religion keine Begründungen für die unterschiedlichen kulturellen Praxen, sondern »alles eigentliche Handeln soll moralisch sein und kann es auch, aber die religiöse Gefühle sollen wie eine heilige Musik alles Tun des Menschen begleiten; er soll alles mit Religion tun, nicht aus Religion.«⁵⁶ Das Proprium der Religion gründet in einer eigenen »Provinz im Gemüth« und zielt auf eine eigensinnige Reflexions- und Praxisperspektive, dank derer wir alles mit Religion tun können, ohne es nur mit Religion begründen zu müssen. Anders würde sich die Orientierung von Christenmenschen in den ausdifferenzierten Wert- und Rationalitätssphären, denen

54 Aus der Fülle der Literatur seien nur genannt: Daniel Tobias BAUER, *Das Bildungsverständnis des Theologen Friedrich Schleiermacher*, Tübingen 2015; Christiane EHRHARDT, *Religion, Bildung und Erziehung bei Schleiermacher*, Göttingen 2005; Martina KUMLEHN, *Symbolisierendes Handeln. Schleiermachers Theorie religiöser Kommunikation und ihre Bedeutung für die gegenwärtige Religionspädagogik*, Gütersloh 1999.

55 BENNER, *Allgemeine Pädagogik*, S. 161. SCHLEIERMACHER, *Grundzüge der Erziehungskunst*, S. 13: »Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert«. »Ethik« ist in diesem Zusammenhang in einem allgemeinen handlungstheoretischen Sinne zu verstehen.

56 Friedrich SCHLEIERMACHER, *Reden über die Religion (1799)*, Ausgabe von R. Otto, Göttingen⁷1991, S. 60.

unser Leben unweigerlich ausgesetzt ist, permanent vor Zerreißproben gestellt sehen, denen man nur als Sekte widerstehen könnte. Unter den Bedingungen moderner Gesellschaften mit ausdifferenzierten Praxen, in denen Religion nicht mehr dominiert, ist Religion eben deshalb auf Bildung angewiesen, keineswegs nur wegen der Notwendigkeit der Kompensation nachlassender religiöser Erziehung und Sozialisation.

Dass umgekehrt auch Bildungsprozesse »als Arbeit des Menschen an seiner Bestimmung nicht auf Endlichkeitserfahrung verzichten« sollten,⁵⁷ muss hier kaum betont werden. Deshalb ist aus religiöser Perspektive diese Frage immer offen zu halten – aber eben nicht mit einer für die Pädagogik verbindlichen bestimmten religiösen Deutung zu beantworten. Es steht also keine theologische Bildungstheorie zur Diskussion,⁵⁸ wohl aber kann es eine theologische Kritik bestimmter bildungstheoretischer Positionen und Motive geben, vor allem den Aufweis, dass und auf welche Weise theologische und bildungstheoretische Überlegungen wechselseitig anschlussfähig sind.

»Die Entwicklung einer allgemeinen Bildungstheorie ist die Aufgabe einer säkularen Pädagogik, die unter den Bedingungen der Neuzeit ohne theologische Prämissen arbeitet und jede theologische Bevormundung strikt ablehnt. Die Theologie kann nur erwarten, dass es sich bei der Bildung um eine offene Interpretationskategorie handelt, die nach dem *Modell von Analogie und Differenz* weiter ausgestaltet werden kann.«⁵⁹

Friedrich Schweitzer setzt einen in dieser Hinsicht skeptischen Akzent mit dem Hinweis darauf, dass der »erziehungswissenschaftlich erneuerte Bildungsbegriff [...] vor allem auf einer sozial- und politikwissenschaftlichen Grundlage beruht«, die gegenüber dem geisteswissenschaftlichen Erbe einigermaßen abstinert bleibt, ganz abgesehen davon, dass er »theologisch nur bedingt anschlussfähig« ist und die in dieser Hinsicht gehaltvolle »Tradition des Bildungsdenkens nicht aufnimmt.«⁶⁰ Zu Recht lässt sich sagen, dass die Emanzipation des Bildungsverständnisses von religiösen Voraussetzungen oft jener Verabsolutierung innerweltlicher Ziele zu unterliegen droht, die die »Dialektik der Aufklärung« insgesamt kennzeichnet. Das zeigt sich insbesondere in der immer wieder zu beobachtenden utilitaristischen Verengung von

57 BENNER, Studien, S. 186. Erziehung, so Jürgen Oelkers, ist nicht denkbar ohne die Frage nach Ursprung und Ende von Leben und Welt, »die sich nicht logisch und nicht normativ beantworten, aber auch nicht beseitigen läßt. [...] Weil die Religion diese Stelle besetzt, ist sie eine Herausforderung für die Pädagogik, die offenbar nur in Fehleinschätzung der menschlichen Existenz radikal säkular sein kann«, OELKERS, Religion, S. 188.

58 So auch FRAAS, Bildung, S. 194.

59 BIEHL, Wiederentdeckung, S. 111.

60 Friedrich SCHWEITZER, Bildung als Dimension der Praktischen Theologie, in: Ders. (Hg.), Der Bildungsauftrag des Protestantismus, Gütersloh 2002, S. 269f.

Bildung. Theologische Aufgabe wäre es dann umso mehr, in dieser Hinsicht säkulare Bildungstheorien darüber aufzuklären, dass sie immer dann auf Religion angewiesen sind, »wenn sie nicht auf Endlichkeitserfahrung verzichten und den Sinn fürs Absolute nicht verdrängen« wollen,⁶¹ um ihn nicht mit eigenen Totalitätsansprüchen zu substituieren. Deshalb ist übrigens auch Gerhard Bohnes Grundgedanke entgegen seiner oft vorschnellen Zuordnung zu einer obsolet gewordenen »evangelischen Unterweisung« durchaus sachgerecht, wenn er religiöse Bildung ins Spannungsverhältnis zwischen Kultur und Evangelium rückt, das gerade deshalb nicht zu einer Seite hin auflösbar ist, weil der Bildungsbegriff nicht auf ein religiöses Verständnis reduziert werden kann.⁶² Erst in einer dialektischen Beziehung von Bildung und Religion wird die kritische Kraft zur Geltung gebracht, mit der theologisch sowohl der Instrumentalisierung von Menschen als auch der Idealisierung von Perfektibilitätsutopien widersprochen werden kann, ohne dabei zu verkennen, dass die Freiheitsimpulse und Subjektivitätsansprüche, die im Bildungsbegriff virulent sind, lange Zeit gegen Theologie und Kirche verteidigt werden mussten.

Es geht in der Bildung nicht immer gleich ums Ganze – in Bildungsdiskursen sind nicht nur Unbedingtheitsansprüche geltend zu machen, sie sind durch die mit der lutherischen Zwei-Regimenten-Lehre möglichen Unterscheidungen auch davon zu entlasten. Allerdings: Zumindest eine »gemeinsame normative pädagogische Kategorie« ist theologisch und bildungstheoretisch in Anschlag zu bringen: »Die Unverfügbarkeit der Person«, die dem Bildungsprozess »als Grund der Freiheit und Selbstbestimmung stets voraus« liegt; »Subjekt muss der Mensch im Prozess seiner Bildung erst werden, Person ist er immer schon«.⁶³ Daher ist die Personwürde auch nicht an empirische Eigenschaften, auch nicht die Eigenschaft des Gebildetseins, gebunden.

Dieser Gedanke, der auf die kategorische Unterscheidung zwischen Personen und Sachen hinausläuft, ist indes an unterschiedliche religiöse und weltanschauliche Horizonte zurückzubinden. Bei Kant ist er mit der Unterscheidung zwischen Wert und Würde und in der Bestimmung des kategorischen Imperativs, wonach ein Mensch nicht nur als Mittel zu einem Zweck gesehen werden darf, philosophisch so gedacht, dass er zu seiner Begründung des Gottesgedankens als eines bloßen Postulats bedarf. Christlich-theologisch erhält dieser Gedanke sein Profil durch die Unterscheidungen zwischen Person und Subjekt und Glaube und Werken. Aber: So sehr religiöse Traditionen

61 BIEHL, Wiederentdeckung, S. 115.

62 Gerhard BOHNE, Religionspädagogik als Kulturkritik. Texte aus der Weimarer Republik, hg. von David KÄBISCH und Michael WERMKE, Leipzig 2007.

63 Peter BIEHL, Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive, in: BIEHL/NIPKOW, Bildung, S. 11, 40.

im Bildungsbegriff virulent sind, so ist doch zwischen seinen philosophischen, pädagogischen und theologischen Begründungen zu unterscheiden.

Hier wäre nun noch – aber das würde den thematischen Rahmen sprengen – die Frage zu erörtern, wie weit die Unterscheidung zwischen Person und Subjekt und die für das Subjekt beanspruchte Autonomie auch für andere Religionen denkbar ist, etwa für den Islam (wenn dieser sich überhaupt als Religion selbst verstehen kann). Damit ist zugleich die Frage aufgeworfen, ob ein islamischer Religionsunterricht sich mit dem hier entwickelten Bildungsbegriff vereinbaren ließe, oder ob er sich nicht anders – etwa in Analogie zum Konzept der »evangelischen Unterweisung« – verstehen müsste. Lassen sich stärker mechanisch-repetitiv angelegte Lerntechniken, in denen ein anderes Maß von Heteronomie zur Geltung kommt, und wie sie ja auch für die christliche Katechese lange Zeit in Gebrauch waren, mit Bildung im hier vertretenen emphatischen Sinne vereinbaren? Eine Brücke für den interreligiösen Diskurs zum Bildungsbegriff ließe sich vielleicht darin sehen, dass aus christlicher Sicht zwar an der Unhintergebarkeit des Subjekts festgehalten werden kann, aber das Subjekt in Bildungsprozessen mit der Brüchigkeit von Subjektivität, mit ihrem Mangel an Selbsttransparenz, mit der Grenze der Selbstverfügung zusammenzudenken ist. Das ist möglich, ohne das Subjekt dem Prozess der postmodernen Dekonstruktionen auszuliefern, weil wir es theologisch immer schon gegen alle modernen Selbstermächtigungsansprüche als ein »Sein aus unverfügbarem Grunde« (Hölderlin) denken. Die Ziele von Autonomie und Mündigkeit werden ja verfehlt, wenn sie nicht schon immer vorausgesetzt werden, und erzieherische und bildende Interventionen tragen in diesen Zirkel immer zugleich ein Moment von Heteronomie ein. Autonomie, die an sich selbst nicht das heteronome Moment einer zugesprochenen Autonomie wahrnimmt und reflektiert, verstrickt sich in einen Zirkel. In Bezug auf Bildungsprozesse können wir, um es beispielsweise didaktisch zu formulieren, immer nur – autonom – von Aneignungen und – heteronom – von Vermittlungen zugleich sprechen. Didaktisch spiegelt sich das in der Möglichkeit, in regelgeleitete Lehr-Lernprozesse einzutreten und zugleich die Grenze der empirischen Erfassbarkeit und technischen Operationalisierbarkeit von Lernen stark zu machen.

5. Bildung und Religionsverfassungsrecht: Eine einheitliche Perspektive für Europa?

Die für die transnationale religionspädagogische Thematik bedeutsame Frage, wie weit auch die mit der Semantik des deutschen Begriffs von »Bildung« in die pädagogische Praxis einzutragenden Maximen in anderssprachigen Ländern unter den abweichenden Terminologien von *education*, *éducation* etc. wirksam sein können, gewinnt durch die Unterscheidung zwischen Genese und Geltung des Bildungsbegriffs einen gewissen theoretischen Spielraum. Analog ließe sich die Frage nach den unterschiedlichen nationalen Rechts- und Gestaltungsregeln religiöser Bildung aufwerfen, u.a. also danach, ob es gemeinsame europäische Regeln auf diesem Feld schulischen Handelns geben sollte oder könnte. Diese Frage scheint angesichts der in der Praxis zu beobachtenden Berührungspunkte z.B. von *religious education* in England und – wieder z.B. – dem »Religionsunterricht für alle« in Hamburg nicht mehr so realitätsfern zu sein, wie noch vor – sagen wir – 25 Jahren. Zumal inzwischen sogar im Land des striktesten Laizismus, in Frankreich, über die Möglichkeit religionskundlichen Unterrichts an öffentlichen Schulen nachgedacht wird,⁶⁴ und andererseits auch die Befürworter der deutschen Regelung auf der Grundlage des Grundgesetzartikels 7 einräumen, dass in Zukunft nach beweglicheren bzw. regional differenzierteren Formen der Gestaltung religiöser Bildung gesucht werden muss.

Dabei scheint es zunächst wichtig, dass – wie gesagt – auch hier zwischen Genese und Geltung zu unterscheiden ist. Die politischen und staatskirchenrechtlichen Ursachen für die Formulierung des Artikels 149 der Weimarer Reichsverfassung – u.a. Kompensation der Ablösung der geistlichen Schulaufsicht – haben wenig mit den Gründen zu tun, die gegenwärtig im religionspädagogischen Fachdiskurs religionsdidaktisch für den Artikel 7.3 des Grundgesetzes beigebracht werden, der ja ersichtlich die Regelung von 1919 übernimmt, weil ein anderer Kompromiss 1949 im Parlamentarischen Rat nicht möglich war. Die Regelung nach Artikel 7.3 beruhte also kaum auf einem positiven Konsens, außer auf der Ablehnung einer Weltanschauungserziehung durch den Staat selbst. Dennoch kann und soll die Geltung dieser deutschen Verfassungsregel durchaus mit pädagogischen und didaktischen Argumenten begründet werden, an die sowohl 1919 als auch 1949 kaum jemand unter denen, die an den Verfassungsberatungen beteiligt waren, gedacht haben wird – z.B. an das erst im didaktiktheoretischen Diskurs der Gegenwart vorgetragene Argument, dass Religion nur aus einer virtuellen Teilnahmeperspektive sachgerecht erschlossen und dann zugleich in die

⁶⁴ Bernd SCHRÖDER, Religion(en) und Schule in Frankreich, in: TheoWeb. Zeitschrift für Religionspädagogik 4 (2005) Heft 2, S. 44–66.

für Bildung maßgebliche reflexive Beobachterperspektive gerückt werden kann. Anders ließe sich angesichts der im Vergleich zur vormaligen Vorherrschaft der beiden christlichen Großkirchen völlig anderen religionspluralen Lage der Gegenwart diese deutsche Besonderheit kaum noch rechtfertigen. Jedenfalls hat die gegenwärtige Geltung auf den ersten Blick wenig mit der historisch-politischen und rechtlichen Genese zu tun, wie sie sich uns im engeren Kontext der vergangenen hundert Jahre darstellt. Ich plädiere nun über die an anderer Stelle, z.B. in den beiden Denkschriften der EKD zum Religionsunterricht von 1994 und 2014, hinreichend ausgeführten pädagogischen Gründe hinaus für die Beibehaltung des Artikels 7.3 GG, und damit für eine Beibehaltung innereuropäischer Differenzen in Fragen religiöser Bildung an öffentlichen Schulen, und zwar aus Gründen der unterschiedlichen Genese der jeweiligen religions- und konfessionsgeschichtlichen Lagen in Europa.

In Deutschland hängt das Interesse des Staates an religiöser Bildung unmittelbar mit der in Artikel 4 des Grundgesetzes garantierten positiven Religionsfreiheit zusammen. Wenn Bildung, wie oben ausgeführt, die urteilsfähige Teilhabe aller Staatsbürger am kulturellen Gesamtprozess ermöglichen soll, hat der Staat in Deutschland zugleich ein vitales Interesse daran, dass seine Bürger das Recht auf aktive Religionsfreiheit wahrzunehmen in der Lage sind. Insofern dazu religiöse Urteilsfähigkeit gehört, gibt es ein staatliches Interesse an religiöser Bildung, das auf gleiche Weise weder in laizistischen Staaten noch in Ländern mit Staatskirchen begründbar wäre. Indem der deutsche Staat dieses Interesse nicht in die eigene Hand nimmt, folgt er dem liberalen Prinzip der Selbstbegrenzung in jenen Angelegenheiten, die die Grundüberzeugungen seiner Bürger betreffen. Nur so lässt sich im Übrigen das staatliche Interesse an religiöser Bildung von der Forderung nach einer sozialintegrativen Moralerziehung freihalten.

Bekanntlich lassen sich die hierbei zu veranschlagenden Unterscheidungen zwischen Staat und Kirche bzw. analog zwischen Politik und Religion ganz grundsätzlich den religionsgeschichtlichen Besonderheiten des Christentums zurechnen, auch wenn es inzwischen gute Gründe gibt, für sie unter den Aspekten der Menschenrechte universale Geltung zu beanspruchen. Aus hier nicht näher zu erörternden Gründen haben sich die Unterscheidungen zwischen Religion und Staatsordnungen historisch singulär im west- und mitteleuropäischen Kulturraum herausgebildet, zunächst im katholischen (im Gegensatz zum östlich-orthodoxen) und dann im protestantischen Christentum. Diese Unterscheidungen finden in der lutherischen »Zwei-Regimenten-Lehre« einen systematischen theologischen Ausdruck. Sie finden schließlich – verstärkt durch die Ära mitteleuropäischer Konfessionskriege – ihren Niederschlag in den neuzeitlichen europäischen Verfassungen, wozu historisch-genetisch v.a. auch die US-amerikanische Verfassung gehört. In der durch die bürgerliche Revolution 1789 ff. bis in die Gegenwart maßgeblichen

französischen Verfassungsgeschichte findet diese Differenz ihre schärfste, nun gegen den öffentlichen Einfluss der katholischen Kirche gerichtete Gestalt: Die strikte Trennung von Staat und Religion im Sinne der *laïcité*. Das heißt, auf den hier diskutierten Sonderfall bezogen, die Praktizierung von Religion, bislang auch noch ihre bloße Thematisierung, ist in französischen Schulen kategorisch ausgeschlossen, auch wenn das Ziel der Laizisten, die Schwächung klerikaler Macht, längst erreicht scheint.

Um nur bei Deutschland und Frankreich zu bleiben: Trotz der Komplexität der jeweiligen religions- und konfessionsgeschichtlichen Entwicklungen liegt es auf der Hand, dass die unterschiedlichen Religionsverfassungsrechte in beiden Ländern in eben diesen Entwicklungen wurzeln. Die in der französischen *laïcité* ideologisch und faktisch wirksame Ablehnung einer staatsinternen religiös-weltanschaulichen Pluralität, ist – ganz abgesehen vom etatistischen Staatsverständnis – nicht ohne die gewisse konfessionelle Homogenität Frankreichs in der Vergangenheit zu verstehen. Die Vorgeschichte des deutschen Religionsverfassungsrechts hängt hingegen mit den historisch einmaligen Erfahrungen der Konfessionskriege und der Sicherung des inneren Religionsfriedens nach 1648 maßgeblich zusammen. Das deutsche Staatskirchenrecht reflektiert also eine spezifische nationale Geschichte: Die Dialektik von Religionskonflikt und Religionsfriede.⁶⁵ Es fixiert keineswegs nur eine bestimmte Machtkonstellation im Verhältnis zwischen Staat und Kirche am Ende des deutschen Kaiserreiches.

Aus seiner Geschichte springt man nicht ohne gravierende Folgen und deshalb nicht ohne Not. Es muss schon sehr starke Gründe geben und nicht nur aktuelle politische Opportunitätserwägungen, wenn Artikel 7 des Grundgesetzes zur Disposition gestellt werden soll. Es mag Gründe geben, die bisherige Regelung zum Religionsunterricht in Frage zu stellen.⁶⁶ Aber man muss wissen, was man tut, wenn man damit eine wesentliche Regel des Rechtssystems in Frage stellt, das sich in Deutschland in einer langen Geschichte herausgebildet hat. In dieser Frage Europa zu vereinheitlichen, wäre, neben allem anderen, was sich dazu sagen ließe, nicht zuletzt geschichtsvergessen.

65 Hierzu grundlegend: Andreas HOLZEM, *Christentum in Deutschland 1550–1850. Konfessionalisierung, Aufklärung, Pluralisierung*, Paderborn 2015.

66 Es ist bedauerlich, dass die schon 1994 von der EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht (»Identität und Verständigung«) vorgeschlagene »Fächergruppe« für die verschiedenen konfessionellen Religionsunterrichte, für das Alternativfach »Ethik« und das Fach Philosophie mit jeweils obligatorischen Phasen differenzierter und gemeinsamen Unterrichts nie eine wirkliche Chance erhielt. Mit ihr könnte die Intention von Art. 7 GG flexibel mit der veränderten religionspluralen Situation vereinbart werden.

MEDIEN

Thomas Schlag

Medien der Mission und Bildung

Die Entwicklung eines transnationalen Bildungsprogramms
am Beispiel der Basler Mission im 19. Jahrhundert

Einleitung

Im Jahr 2015 feierte die Basler Mission ihr 200-jähriges Gründungsjubiläum. Wie die damit verbundenen Festveranstaltungen und Jubiläumsdokumentationen¹ deutlich machen, liegt hier eine eindruckliche Form transnationaler Prägungen und Vernetzungen vor, die auch 200 Jahre später noch vielfache Gründe für ein gemeinsames Erinnern über die verschiedenen nationalen und kulturellen Grenzen hinweg liefert. Die Jubiläumsaktivitäten liefern jedenfalls schon für sich ein eigenes transnationales Erinnerungs- und Bildungsprogramm, das der eigenen Analyse wert wäre. An dieser Stelle soll aber der Blick auf den Anfang des Ganzen gerichtet werden.

Die wechselvolle und nach wie vor interpretationsbedürftige Gesamtgeschichte der Basler Mission hat ihren formalen Beginn in einem Gründungsgesuch, das am 18. Juli 1815 dem Basler Staatsrat vorgelegt wird.² Zielsetzung und Anspruch des »Missions-Institut«,³ so die Antragsteller – allesamt wohlhabende Basler Bürger und Theologen – richten sich darauf, dass:

- 1 V.a. Christoph Merian Verlag und Museum der Kulturen Basel (Hg.), *Die Sammlung der Basler Mission – Spiegel kultureller Begegnungen*, Basel 2015; Christine CHRIST-VON WEDEL / ders. (Hg.), *Basler Mission. Menschen, Geschichte, Perspektiven 1815–2015*, Basel 2015; MISSION 21 (Hg.), *Pioniere, Weltenbummler, Brückenbauer. Jubiläumsmagazin zu 200 Jahren Basler Mission*. Basel 2015, der Dokumentarfilm *Mission erfüllt? 200 Jahre Basler Mission*, Zürich 2015 (DVD) sowie das in diesem Zusammenhang im Jahr 2015 aufgeführte Musical »Das Grab des weissen Mannes«, URL: <baselmission.org/musical> (25.7.2017).
- 2 Federführend waren hier Christian Friedrich Spittler (1782–1867), ursprünglich Württemberger, aber nicht Pfarrer, sondern Sekretär der Christentumsgesellschaft und Nikolaus von Brunn (1766–1838), Pfarrer an St. Martin, Basel und erster Präsident des Komitees. Das Komitee zur Gründung der Basler Missionsanstalt trat am 25.9.1815 – also nach Annahme des Gründungsgesuchs – zusammen; vgl. dazu auch Peter FELBER, »Eine gute Revolution aus dem Geist des Evangeliums«. Die Gründung der Basler Mission, in: MISSION 21, *Pioniere*, S. 6–10.
- 3 So die Formulierung im weiteren Gang des Gesuchs, vgl. Thomas K. KUHN, *Die Anfänge der Basler »Missions-Anstalt«*, in: CHRIST VON WEDEL, *Basler Mission*, S. 17–23, hier S. 20.

anerkannt rechtschaffene und religiös denkende junge Männer jeder Confession und jedes Standes zweckmäßigen Unterricht in fremden Sprachen und reiner Bibellehre erhalten könnten, um dann nach einigen Jahren als brauchbare Missionarien zu der zahllosen Menge von Heiden in fremden Weltteilen zu reisen und ihnen nach dem Befehl Christi Matth 28,19 das seligmachende Evangelium zu verkündigen.⁴

Die transnationale Perspektive lässt sich im Blick auf die Basler Mission anschaulich nachzeichnen, insofern dieser Bildungsraum zum intensiven »Austausch von Gütern und Sinn [...] infolge menschlicher Kommunikation«⁵ führte. In der Perspektive der Kulturtransferforschung kommt hier eine unüberschaubare Zahl von »Personen bzw. Akteure[n] in den Blick, die solche Kulturtransfers initiierten, die Rolle von Vermittlern einnahmen, und zugleich fremde kulturelle oder intellektuelle Güter mit neuen Sinngebungen verbanden.«⁶ Das damit verbundene Bildungsprogramm stellt dabei ein Geflecht aus unterschiedlichsten kontextuellen, politischen, kulturellen, institutionellen, personellen und theologischen Faktoren dar. Wenn somit die folgenden Ausführungen unter den Topos der »Medien« gefasst werden, so umfasst dies jedenfalls viel mehr als nur bestimmte materiale Vermittlungsmedien oder Bildungsprogramme in einem engeren Sinn. In den Blick sollen vielmehr sehr verschiedene, vor allem organisatorische und personale Vermittlungsfaktoren kommen, die durch ihre Transferleistungen zu Beginn des 19. Jahrhunderts von einem spezifischen inhaltlichen und territorialen Zentrum aus eine spezifisch profilierte Bildungsdynamik auslösten.

Im Blick auf die Organisation und ihre Akteure, die Ideologien und Diskurse sowie die Räume und Kontaktzonen – in physisch-geographischem, sozialem und mentalem Sinn – lassen sich am Beispiel der Basler Mission und ihres umfassenden Bildungsprogramms diese Dynamik und auch die Wechselseitigkeiten dieses Bildungstransfers aufzeigen und nachzeichnen.⁷ Für

4 Eckhard HAGEDORN, Nur eine »Schwabenkaserne?« Die Bedeutung der Basler Mission für den deutschen Südwesten, in: Uri R. KAUFMANN, Die Schweiz und der deutsche Südwesten. Wahrnehmung, Nähe und Distanz im 19. und 20. Jahrhundert, Ostfildern 2006, S. 97–108, hier S. 100.

5 Johannes WISCHMEYER, »Transnationale Bildungsräume«. Methodische und thematische Anregungen für die Historische Religionspädagogik, in: Antje ROGGENKAMP/Michael WERMKE (Hg.), Religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung in historischer Perspektive. Arbeitsfelder historischer Religionspädagogik, Leipzig 2014, S. 317–329, hier S. 319.

6 Vgl. ebd.

7 Vgl. Esther MÖLLER/Johannes WISCHMEYER, Transnationale Bildungsräume – Koordinaten eines Forschungskonzepts, in: Ders. (Hg.), Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfer im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion, Göttingen 2013, S. 7–20.

dieses Beispiel der Basler Mission als eines Mikroriums der Globalisierung⁸ ist dabei zugleich in besonderer Weise der Zusammenhang zwischen globalen und lokalen Dynamiken bzw. Einflüssen konstitutiv für das, was als geographisch und sozial geprägter Bildungsraum verstanden werden kann.⁹ Dabei gilt an die grundsätzliche Einschätzung Jürgen Osterhammels zu erinnern, dass das Problem kolonialer Erziehung und ihrer Wirkungen von umfassender, ja kaum zu fassender Grösse ist¹⁰ und es sich schon bei Kolonisation um ein Phänomen »kolossaler Uneindeutigkeit«¹¹ handelt.

Wie stellt sich nun im Blick auf die Basler Mission und ihr Bildungsprogramm Mission als Form »kultureller Globalisierung«¹² und als transnationale, hochgradig religiös motivierte Bildungsbewegung dar? Dafür sollen im Folgenden kurz sieben Facetten dieser Transnationalität, die allesamt für das spezifische Bildungsprofil dieser Organisation relevant sind, aufgezeigt werden.

1. Transnationalität I: Die Organisation in ihrem Außenverhältnis

1.1 Die politische Dimension

Die Basler Mission ist ohne die kolossalen weltpolitischen Veränderungen und daraus entstehenden neuen Machtverhältnisse des frühen 19. Jahrhunderts nicht zu denken. Bereits die Ursprünge der Gründung lassen eine intensive transnationale Verortung in der Sogwirkung der Kolonialbestrebungen dieser Zeit erkennen. Die Kernländer ihrer Mission, Ghana, Kamerun, Indien und China können überhaupt nur zu Missionsgebieten werden, weil von Seiten der Kolonialmächte – konkret Dänemark, Deutschland und Großbritannien – hier Raum geschaffen wurde. Man ging dorthin, wo in politischer und ökonomischer Hinsicht die Möglichkeit dazu eröffnet wurde.

8 Vgl. Rebekka HABERMAS/Richard HÖLZL, *Mission global – Religiöse Akteure und globale Verflechtung seit dem 19. Jahrhundert*, in: Ders. (Hg.), *Mission global. Eine Verflechtungsgeschichte seit dem 19. Jahrhundert*, Köln u.a. 2014, S. 9–28, hier S. 11.

9 Vgl. WISCHMEYER, *Transnationale Bildungsräume*, S. 320.

10 Vgl. Jürgen OSTERHAMMEL, *The Great Work of Uplifting Mankind. Zivilisierungsmission und Moderne*, in: Boris BARTH/ders. (Hg.), *Zivilisierungsmissionen*, Konstanz 2005, S. 263–425, hier S. 411.

11 Jürgen OSTERHAMMEL, *Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen*, München 71995, S. 8.

12 Vgl. das Themenheft der Zeitschrift *Geschichte und Gesellschaft* 2 (2010) »Mission und Globalisierung« sowie zum Hintergrund v.a. Jürgen OSTERHAMMEL/Niels P. PETERSON, *Geschichte der Globalisierung. Dimensionen – Prozesse – Epochen*, München 2003; Christopher A. BAYLY, *Die Geburt der modernen Welt. Eine Globalgeschichte 1780–1914*, Frankfurt a.M. u.a. 2008.

Und für den Standort Basel galt eben, dass sich auch die Schweiz als informelle und nutznießerische Partizipantin damit im kolonialen Raum »im Schatten der Großmächte einen Platz unter der Tropensonne«¹³ verschaffen konnte. Überhaupt nur in Folge des Wiener Kongresses von 1815 und damit am Ende des napoleonischen Zeitalters entstand auch für die Schweiz wieder Raum für ein zugleich föderales wie grenzüberschreitendes politisches Handeln. Und dieses Handeln beinhaltet interessanterweise dann in ökonomischer Hinsicht auch die Gründung der Basler Missions-Handels-Gesellschaft im Jahr 1859, die dann zu Beginn des 20. Jahrhunderts erhebliche Gewinne abwarf, die wiederum der Missionsgesellschaft zugutekamen.¹⁴ Die enge Verflechtung zwischen der Schweiz und dem deutschen Südwesten, die sich eben auch in der Basler Mission, wie zu zeigen sein wird, intensiv manifestiert, ist ohne diese europäisch-politische Transnationalität schlicht nicht zu denken. Auf Seiten der Schweiz eröffnete dies im Übrigen die nicht ganz zufällige Form eines, wenn man so will, sich neutral gebenden »informellen Kolonialismus« – mitsamt all der damit verbundenen Ambivalenzen.¹⁵

Ein bedeutendes Element dieser Basler Transnationalität nach »außen« liegt interessanterweise in der kritischen Beurteilung des kolonialen Sklavenhandels – wenigstens, was die ersten Leitungsfiguren angeht: Der erste Inspektor der Organisation Christian Gottlieb Blumhardt, Großonkel des späteren Möttlinger Geistaustreibers Johann Christoph Blumhardt, geißelt im Rahmen einer Verabschiedungszeremonie von Missionaren nach Liberia 1827 die »schnöde und barbarische Habsucht der europäischen Sklavenhändler«. Sowohl in politischer wie in geistlicher Hinsicht gilt es, »unsterbliche Menschen Seelen aus dem Verderben zu erretten.«¹⁶ Die neuen Missionare sollten sogar auf Geheiß des dänischen Königs »an den arg geschundenen Afrikanern wieder gut machen, was Menschen, die sich Christen nennen, an ihnen gesündigt haben.«¹⁷

13 Georg KREIS, *Mission possible?*, in: Christoph Merian Verlag, *Die Sammlung der Basler Mission*, S. 39–45, hier S. 41; vgl. auch Patricia PURTSCHERT u.a. (Hg.), *Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien*, Bielefeld 2014; die Frage eines schweizerischen Imperialismus diskutiert in diesem Zusammenhang Paul JENKINS, *Die Basler Mission im kolonialen Spannungsfeld Indiens: eine Einladung zu Imperialismus- und Nationalismusforschung im Archiv der Basler Mission*, in: *Traverse. Zeitschrift für Geschichte = Revue d'histoire* 5 (1998), Heft 2, S. 41–55.

14 Vgl. Andrea FRANC, *Kakaoboom an der Goldküste. Erste »Fair-Trade«-Versuche der Basler Mission in Westafrika*, in: *MISSION* 21, S. 32–35, hier S. 34.

15 Vgl. Georg KREIS, *Anders als die klassischen Kolonialmächte? Zum informellen Kolonialismus der Schweiz*, in: Christoph Merian Verlag, *Die Sammlung der Basler Mission*, S. 39–45.

16 Zit. in Dieter ISING, *Johann Christoph Blumhardt*, Göttingen 2002, S. 96.

17 Zit. in Hanns Walter HUPPENBAUER, *Hoffen gegen Widerstände. Die ersten Arbeitsfelder der Basler Mission*, in: *MISSION* 21, S. 18f., hier S. 19.

Gegenüber der mit kolonialistischem Machtstreben verbundenen Ausbeutung der konkret betroffenen Bewohner dieser Gebiete zeigt sich bei entscheidenden Protagonisten der Basler Mission wenigstens punktuell eine anders gelagerte Grundhaltung.

1.2 Die kulturelle Dimension

Auch in kultureller Hinsicht zeigt sich eine konkrete transnationale Verflechtung: Die Basler Mission steht im engen Zusammenhang mit der 1780 gegründeten Deutschen Christentumsgesellschaft, in der sich zum einen ein schlagkräftiges missionarisches Netzwerk über die Grenzen hinaus gebildet hatte,¹⁸ sich zugleich aber auch der seit dem 18. Jahrhundert blühende Sozietätsgedanke¹⁹ manifestierte – nota bene in bewusster Unterscheidung von allen klerikalen Gemeinschafts- und Versammlungsformen. In diesem Zusammenhang erreichte das Bildungsprogramm der Deutschen Christentumsgesellschaft eine neue Stufe: Nachdem man sich bis dato als »Societas de confirmanda fide«, dann im Gefolge der Neologie als »Societas de propaganda fide« verstand, kommt es nun mehr und mehr zum Selbstverständnis einer »Societas de praedicanda fide«²⁰. Die ersten Missionare bildete die Basler Mission in ihren Anfangsjahren nicht für sich selbst, sondern v.a. für die mit ihr eng verbundene englische *Church Missionary Society* aus, wodurch sich in mehrfacher Hinsicht transkulturelle und transnationale *strong ties* ausbildeten, die auch in der Folgezeit in den Missionsländern selbst von erheblicher Bedeutung wurden.

2. Transnationalität II: Übernationalität als inhaltliche Ausrichtung der Mission in ihrem Außen- und in ihrem Innenverhältnis

2.1 Die theologische Dimension

Die Gründung und Dynamik der Basler Mission ist ohne den Grundgedanken einer per se transnationalen Übernationalität schlechterdings nicht zu denken. Der Substanzkern der Basler Mission liegt in der pietistischen Weltanschauung und der damit verbundenen geistlich-geistigen Stossrichtung der Zeit begründet: Der Pietismus – als frühe internationale Bewegung – stellt

18 HAGEDORN, »Nur eine Schwabenkaserne?«, S. 97–108.

19 A.a.O., S. 99.

20 Gustav Adolf BENRATH, Die Basler Christentumsgesellschaft in ihrem Gegensatz gegen Aufklärung und Neologie, in: Pietismus und Neuzeit 7 (1981), S. 87–114.

sich von Beginn an als globale Gemeinschaft dar, und dies nicht nur aufgrund seiner raschen Verbreitung und transkontinentalen Kommunikationsstrukturen, sondern auch aufgrund seiner spezifischen Memorialkultur im Verweiszusammenhang von Weltbürgertum und Gottesreich-Gedanke.²¹ Die basler Mission stellt demzufolge eine Form christlicher Missionsbewegung dar, die im Zeichen des Reiches Gottes die neue globale politische Situation ihrerseits biblisch auslegt und zum Ausgangspunkt eines universalen Christianisierungsanspruchs macht. Dies zeigte sich zum einen darin, dass inhaltlich eben in der Regel universitär ausgebildete und *nota bene* in den kirchlichen Dienst ordinierte Theologen die Gesamtverantwortung innehatten. Zugleich gibt der baslerische ökonomische Kontext dieser Bewegung ein spezifisches Gepräge: »Der Zug ins Große, ins Internationale einer wohlhabenden Handelsstadt bestimmt auch die Art und Weise christlicher Existenz. Dem Basler Pietismus fehlt [...] von Anfang an der Zug des ›Konventikelchristentums‹.«²²

2.2 Die überkonfessionelle Rechristianisierungsdimension

Zu diesem transnationalen Missionsimpetus gehört auch, dass man im Blick auf die innere Lage sehr wohl um die veränderte Situation von Christentum und Kirche wusste:

Die Mission bildete gleichsam eine unmittelbare Verlängerung der heimatlichen Rechristianisierungsbemühungen. Zugleich erschienen die in den Missionsblättern (als entscheidenden Vermittlungsmedien der Organisation, T.S.) die überschwänglich gefeierten ›Siege des Herrn in der Heidenwelt‹ als endzeitliche Kompensation für den schwindenden christlichen Einfluss in der Heimat. Damit ging die mythologisch-biblizistische Vorstellung einher, wonach die vermeintlich bevorstehende apokalyptische ›Katastrophe‹²³

ein neues apostolisches Missions-Zeitalter heraufführe:

21 Vgl. Gisela METTELE, Weltbürgertum oder Gottesreich. Die Herrnhuter Brüdergemeine als globale Gemeinschaft 1717–1857, Göttingen 2009.

22 ISING, Johann Christoph Blumhardt, S. 75; vgl. dazu auch Erika HEBEISEN, Leidenschaftlich fromm. Die pietistische Bewegung in Basel 1750–1830, Köln 2005.

23 Werner RAUPP, Christian Gottlob Barth. Studien zu Leben und Werk, Stuttgart 1998, S. 45.

Galt insofern die Mission als Fortsetzung des Apostolats und als ›Stundenanzeiger an der Uhr des Reiches Gottes‹ (Jung-Stilling), so konnte sie nicht als Angelegenheit einer (Partikular-)Kirche aufgefasst werden, sondern vielmehr als überkonfessionelle Reich-Gottes-Arbeit.²⁴

Ziel war somit, wie es in dem schon erwähnten Gründungsantrag von 1815 hiess, »die Verbreitung der evangelischen Religionserkenntnis und ächt menschliche Zivilisation und Sittenveredlung«.²⁵ Dazu wurde von zentraler Stelle aus nicht selten auf die Licht-Finsternis-Metaphorik zurückgegriffen, um so die Unterscheidung zwischen Aberglauben und wahren Glauben und die unbedingte Umkehr der Heiden zu fordern.²⁶

Dies hatte im Blick auf die Zusammensetzung des gesamten Netzwerkes seine ganz konkreten transnationalen, konfessionsübergreifenden und über-nationalen Folgen. Im Jahresbericht von 1860 formuliert Inspektor Joseph Josenhans:

Wir sind Leute aus allerlei Volk: Schweizer, und zwar aus den verschiedensten Kantonen, – Deutsche, auch aus den verschiedensten Ländern, verschiedenen politischen Regierungen untertan und verschiedenen Regierungen der Kirche untertan; wir sind nicht bloß auf diese Nachbarländer beschränkt, sondern unsere Freunde leben auch in Frankreich, Russland, Schweden, Dänemark und noch mehr. Wenn nun die Basler Missionsgesellschaft irgend ein Statut aufgestellt hätte, mit engern Grenzen, das an die einzelnen Mitglieder bestimmte, scharf ausgeprägte, beschränkte, weniger freisinnige Forderungen gestellt hätte, in dogmatischer, kirchlicher oder politischer Beziehung, so wäre gewiss alles miteinander in kurzer Zeit auseinandergefallen.²⁷

Dieser enorme überkonfessionell-transnationale evangelische Erweckungsanspruch zeigt sich sowohl nach innen wie nach außen in seinen Organisationsprinzipien wie in seinem transnationalen Bildungsprogramm.

24 Ebd.

25 Zit. nach Detlef LIENAU, Pflanzschule von Heidenboten. Das Basler Missionsseminar, Manuskript (Rohfassung vom 6.10.2014), S. 2.

26 Vgl. Julia Ulrike MACK, Menschenbilder. Anthropologische Konzepte und stereotype Vorstellungen vom Menschen in der Publizistik der Basler Mission 1816–1914, Zürich 2013, v.a. S. 167–176.

27 Zit. nach HAGEDORN, »Nur eine Schwabenkaserne?«, S. 108.

3. Transnationalität III: Übernationalität als Organisationsprinzip der Basler Mission in ihrem Innenverhältnis

3.1 Die Leitung

In seiner Geschichte Württembergs von 1843 formuliert Christian Gottlob Barth ein in vielfacher Hinsicht entscheidender Förderer der Basler Mission und Gründer des Calwer Missionsvereins sowie des Calwer Verlags:

Aus dem kleinen Palästina ist das Licht des Evangeliums in alle Länder ausgebrochen²⁸. Auch darin ist zwischen ihm und Württemberg eine Aehnlichkeit ... [Es] hat kein Land in der Welt nach Verhältniß der Bevölkerung so viele Friedensboten für die heidnischen Völker geliefert wie Württemberg, [das] [...] den zehnten Teil sämtliche[r] evangelische[r] Missionare beigetragen hat.²⁹

Was hier in Anschlag gebracht wird, gilt sowohl für die Missionare wie auch die Leitung der Basler Mission. Zwar bestand das Leitungskomitee – also gleichsam der Vorstand – aus Theologen und bedeutenden Personen des Basler Bürgertums, allerdings waren die ersten fünf Inspektoren in der Zeit von 1816 allesamt württembergische Theologen. In ihnen repräsentierte sich nicht nur das intensive Netzwerk des südwestdeutschen Pietismus, sondern sie gaben diesem Geflecht von Beginn an eine transnationale Komponente³⁰ – in diesem Sinn war vom Basler Missionsseminar so ehrfürchtig wie spöttisch von der »Schwabenkaserne« die Rede. Das Leitungsverständnis bzw. die von dort aus hervorgehenden Vermittlungs- und Erziehungsprinzipien im Blick auf die Missionarsausbildung sind vom Grundgedanken einer universalen, unumstößlichen und unanzweifelbaren asymmetrisch-hierarchischen Grundordnung geprägt. In der Hierarchie des Missionshauses bildete sich gleichsam vom Evangelium über das Bürgertum und die akademischen Theologen abwärts zu den Zöglingen paradigmatisch die vorgesehene Standesordnung für die zu bekehrenden Heiden ab. Zudem erfolgte als ein wesentliches, ebenfalls übernationales Grundprinzip, die Übermittlung der jeweiligen Bildungsideale und Ordnungsprinzipien bis hin zu den Anweisungen durch die Zentrale selbst so, dass diese so verbindlich wie unantastbar waren. Da man von Seiten der Leitung vom Grundgedanken einer universal notwendigen

28 Christian GOTTLOB BARTH, *Geschichte von Württemberg, neu erzählt für den Bürger und Landmann* (1843), hg. v. Hansmartin DECKER-HAUFE, Stuttgart/Wien 1986, S. 3.

29 Ebd.

30 Die Badische Landeskirche bzw. Kirchenleitung in Karlsruhe sah demgegenüber das steigende Missionsinteresse infolge der Erweckungsbewegung seit den 1830er Jahren zunächst als Privatsache, nicht als gesamtkirchliche Verpflichtung an, vgl. HAGEDORN, »Nur eine Schwabenkaserne?«, S. 103.

Mission des Evangeliums uneingeschränkt überzeugt war, konnte es jedenfalls so etwas wie individuelle oder lokale Eigenständigkeit weder in inhaltlichen noch in organisatorischen Fragen geben.

3.2 Die »Zöglinge«

Im Lauf der ersten 100 Jahre wurden über 2000 Missionare in Basel ausgebildet.³¹ Diese entstammten einer Vielzahl verschiedener Länder, wobei Württemberg mit rund 50 % aller Seminaristen eine hervorgehobene Position zukam.³² Wichtig für das Bildungsprogramm ist es zu betonen, dass diese Missionare eben auch in ökonomischer und gesellschaftlicher Hinsicht transnationale Grenzen überschritten: Der überwiegende Teil von ihnen stammte aus der Landwirtschaft oder dem Handwerk und war oftmals aus ökonomischen Gründen gezwungen, aufgrund der württembergischen Realteilung den elterlichen Hof zu verlassen. Zum anderen bestand mit dem Missionarsdasein die Aussicht, den angestammten Bildungsstand verlassen zu können und damit die bisherigen Standesgrenzen zu überschreiten – ein Aspekt, der dann auch für die Bildungsprogramme in den fernen Ländern von zentraler Bedeutung werden sollte. Insofern diente diese Bildung – mindestens im Blick auf die Missionare und deren Familien – als wesentliche Initialzündung für eine soziale Mobilität nach oben.³³ Um das Bildungsprogramm der Basler Mission und damit auch den damit verbundenen Kulturtransfer zu verstehen, ist mindestens ein Seitenblick auf die internen Ausbildungsverhältnisse unabdingbar.

4. Transnationalität IV: Übernationalität als Bildungsprogramm der Basler Mission in ihrem Innenverhältnis

4.1 Struktur des internen Bildungsprogramms

Das angedeutete erwecklich-universalistische Missionsprogramm spiegelt sich als Bildungsprogramm nicht nur in den internen Leitungs-, sondern eben auch in den »in-house-Bildungsaktivitäten« intensiv wider: Das Basler Missionarsseminar war von Beginn an auch der Zentralort evangelischer Bildung nach innen. Unter der Maßgabe von Mt 28 sowie bei unbedingter Gehorsamsverpflichtung und unter erheblichem Leistungsdruck wurde

31 Vgl. LIENAU, Pflanzschule, S. 3.

32 Vgl. a.a.O., S. 7.

33 Vgl. a.a.O., S. 7–10

dieses Bildungsprogramm in die Tat umzusetzen versucht. Nach heutigen Worten waren die hoffnungsvollen Seminaristen sozusagen Quereinsteiger, denen man, gerade weil sie kein akademisches Vollstudium ablegen sollten, auch nur eine ganz bestimmte Form religiöser Bildung überhaupt zukommen lassen wollte.

Schon für die Aufnahme in das Seminar wurden harte Maßstäbe hinsichtlich von Frömmigkeit, Sittlichkeit und v.a. individueller Bekehrungserfahrung angelegt, wobei allerdings alle Formen apokalyptischer oder anderer hysterischer Zukunftsvorstellungen und erst recht alle Anflüge brutaler Heidenmission unbedingtes Kriterium der Ablehnung waren. Dem ersten Inspektor Blumhardt waren Schwärmertum und übertriebener Bekehrungseifer der Bewerber eher verdächtig.³⁴

Der Standard in der Ausbildung, die anfangs drei, schließlich fünf Jahre währte, war anspruchsvoll und zeigt auch bereits bis in die Auswahl der Fächer und Stoffgebiete seinen transnationalen Charakter: Der Lehrplan vermittelte eine klare biblische Grundierung mit einer starken Praxisorientierung. Im Mittelpunkt stand das Bibelstudium in der Form des Memorierens (und später die alten Sprachen) und darauf aufbauend die Lehre in Systematik und Ethik sowie das, was praktisch zur Vermittlung nötig ist, also Homiletik und Katechetik. Die Ausbildungszeit war sehr praxisorientiert: Moderne Sprachen (insbesondere Englisch), Sprachkompetenz auch im Deutschen, naturkundliche Fächer wie Rechnen, Geographie, Kartenzeichnen, Medizin (Vorkenntnisse der Chirurgie) und Botanik, dazu noch Singen und Sport, schließlich auch Ältere und Neuere Weltgeschichte. Das Erlernen der alten Sprachen stellte insofern anfangs eine offene Frage dar, als man in der Leitung selbst zwischen dem Ideal des einfältigen Laienpredigers und den Bedürfnissen eines professionellen Missionswirkens schwankte.³⁵

Der schon genannte spätere Möttlinger Pfarrer Johann Christoph Blumhardt beispielsweise, der selbst von 1830 bis 1837 in Basel als Missionslehrer wirkte, hat im Lauf seiner Tätigkeit dort beinahe den gesamten theologischen Fächerkanon unterrichtet – und dies mit bis zu 26 Wochenstunden: Neben den genannten Disziplinen nicht zuletzt das Fach »nützliche Kenntnisse«, eine Mischung physikalischer, chemischer und mathematischer Kenntnisse, von denen man dachte, dass sie den Missionaren der Welt zugutekommen könnten. Blumhardts Unterricht ist zudem in umfangreichen Aufzeichnungen zu seiner Homiletik und Katechetik dokumentiert.³⁶

Aber nicht nur der Lehrplan war dicht strukturiert, sondern auch der gesamte Tagesablauf bot keinen Freiraum – eben keine Gelegenheit zu

34 Vgl. a.a.O., S. 6.

35 Vgl. a.a.O., S. 4.

36 Vgl. ISING, Johann Christoph Blumhardt, S. 77.

wirklich eigenständiger Beschäftigung mit den Dingen. Freies und kritisches Lernen wurde im Missionsseminar ebenso wenig angestrebt wie eine selbstverantwortete Nutzung der Zeit. Ziel war vielmehr ein durch Gebet und zielbewusstes Studium geheiligtes Gemeinschaftsleben,³⁷ dessen Erfahrung göttlich legitimer Hierarchie und gelingender Ordnung dann auf die jetzt noch unbekanntem fremden Länder übertragen werden sollte.

4.2 Das inhaltliche Profil des internen Bildungsprogramms

Der Rekurs auf die neuesten theologischen Erkenntnisse und Einsichten und damit die Bezugnahme auf akademisch ausgerichtete Bildungsmedien erfolgte am Missionsseminar ausgesprochen zurückhaltend. Inhaltlich legte man Wert auf einen intensiven Umgang mit der Schrift, auch wenn man das kritische Denken insgesamt nicht förderte – bewusst wollte man sich von der liberalen Lehre der Theologischen Fakultäten unterscheiden. Konkret gesprochen ist die Kritik an der liberalen Theologie unverkennbar. So wird in den Missionsblättern des Jahres 1836 – es ist die Zeit des »Leben Jesu« von David Friedrich Strauss – festgehalten:

Wäre es freilich wahr, was eine Stimme von gestern her mit viel selbstgefälligem Eigendünkel neuestens entdeckt haben will, dass wir Gefahr laufen, uns erklügelten Fabeln anzuvertrauen, wenn uns im Evangelio die Kraft und Zukunft unsres Herrn Jesu Christi zum kindlichen Glauben vorgehalten wird: so hätte es mit aller Missionsthätigkeit mit einem Mal ein Ende; so wären die Glaubensboten, welche wir in unserer Schule zum Werke des Amtes unter den Heiden erziehen, die Elendesten unter allen Menschen.³⁸

Immerhin wird berichtet, dass sich der Einfluss des Basler Seminars eben auch dahin geltend machte, dass dessen württembergische Zöglinge und Missionare bei ihren Besuchen in der Heimat nicht mehr in jeden »Lieblingston der Stundenleute«, d.h. in deren spekulativen Geist und Pietismus, einstimmten.³⁹ Mit diesem geradezu enzyklopädischen Erziehungsprogramm wurde damit der evangeliumsbezogene Kulturtransfer, für den die Missionare alsbald eintreten sollten, inhaltlich wie gesinnungsmäßig vorbereitet.

³⁷ Vgl. LIENAU, Pflanzschule, S. 16.

³⁸ Magazin für die neueste Geschichte der evangelischen Missions- und Bibelgesellschaften. Jahrgang 1836, Basel 1836, S. 372f.

³⁹ RAUPP, Christian Gottlob Barth, S. 48.

5. Transnationalität V: Transmedialität als Bildungstransfer im Außenverhältnis

5.1 Die organisatorische Dimension

Wenn man von den Medien missionarischer Bildung im Außenverhältnis, also in den Missionsgebieten selbst sprechen will, so ist hier zuallererst auf deren organisatorische Fundierung einzugehen: Die Gründung von Missionsstationen sollte immer und unbedingt mit der Gründung von Schulen verbunden sein. Und hier zeigt sich nun im Blick auf deren Umsetzung die tiefergehende Absicht des gesamten missionarischen Unternehmens. Hauptziel war es, die Jugend möglichst früh für das Hören des Evangeliums empfänglich zu machen. Taktische Marschroute war, schulische Erziehung als religiöse Primärbildung und damit als einen Aspekt der Bekehrungsbemühung zu verstehen, um so bereits im jungen Alter Offenheit für das Evangelium zu erzeugen. Grundsätzlich sollte die europäische Zweiteilung von kirchlicher und schulischer Erziehung in diese fernen Kontexte übertragen werden. Eingerichtet wurden etwa Tagschulen und Internate⁴⁰ mit allgemeinbildendem Charakter, in denen v.a. Lesen, Schreiben und Rechnen, biblische und Weltgeschichte sowie Geographie, für die Mädchen auch Handarbeit unterrichtet wurde. Daneben übte man christliches Liedgut und Gebetsprache ein. Zugleich wurden Katechismus⁴¹ und selbst Konfirmandenunterricht implementiert.

Prominentestes Beispiel dieser medialen Einflussnahme auf die Bildung der Kinder und Jugendlichen war Christian Gottlob Barths Kinderbibel unter dem Titel *Zweymal zwey und fünfzig biblische Geschichten für Schulen und Familien*, die erstmals 1832 erschien. Diese wurde im Laufe der nächsten Jahre, meist von den Missionaren vor Ort, in mindestens 87 verschiedene Sprachen und Dialekte übertragen – auch in einige derjenigen Sprachen, die in den Missionsgebieten gerade erst erforscht worden waren.⁴² Gattungsmäßig handelt es sich um nahe an Luthers Bibelübersetzung verortete Nacherzählungen, die jeweils aus dem Alten und Neuen Testament kursorisch einer Woche zugewiesen sind. Zentrale Aussagen werden durch Fettdruck hervorgehoben. Ergänzt werden jeweils weitere biblische Textstellen zur Erläuterung des Haupttextes, bisweilen ist ein Lied angefügt. Oftmals zeigt sich die Verbindung von

40 Judith BECKER, *Conversio im Wandel. Basler Missionare zwischen Europa und Südindien und die Ausbildung einer Kontaktreligiosität, 1834–1860*, Göttingen 2015, S. 174.

41 Wobei hier offenbar der Zellersche Katechismus »Unterweisung zur Seeligkeit« – neben dem Brenz'schen Katechismus – beliebter war als Luthers Katechismus, vgl. a.a.O., S. 174.

42 Vgl. Wolfgang SCHÖLLKOPF, *Tu der Völker Türen auf. Christian Gottlob Barth. Pfarrer, Pietist und Publizist*, Stuttgart 2011, S. 109–111.

naturwissenschaftlichem Interesse an der Schöpfung und der theologischen Gewissheit einer göttlichen Gesamtordnung. Dogmatische Grundaussagen werden elementarisiert und in schlichten Aussagesätzen formuliert.⁴³ Es finden sich auch zeitaktuelle Übertragungen, wenn es etwa – man hat die Juli-revolution von 1830 vor Augen – zu 1Kön 12 heißt:

Von der Zeit an war wenig Heil mehr in Israel. Eine Revolution folgte der andern. Kaum saß ein neuer König auf dem Thron, so warf ihn ein anderer herab und tötete ihn und sein ganzes Geschlecht, damit ein noch Schlimmerer folge.⁴⁴

Die Gesamtauflage bis zur 483. Auflage des Jahres 1945 betrug fast drei Millionen Exemplare. Die Rezeption im Bereich des Missionskontextes fasst W. Schöllkopf plastisch so zusammen:

Das Werk wurde im Lauf seiner Erfolgsgeschichte bebildert, in Lehrpläne eingefügt, zahllos anerkennend und kritisch besprochen. In Schule und Familie, in Missionsvereinen und Erbauungsstunden, unter Palmen und auf Eisschollen, in Hütten und Palästen wurde aus ihm vorgelesen.⁴⁵

5.2 Die inhaltliche Dimension am Beispiel der Schulpolitik der Basler Mission in Südwestindien⁴⁶

Die Basler Mission in Südwestindien, die – nach einem Beginn von Missionaren der CMS im Jahr 1830 – ihren Anfang 1834 in Mangalore nimmt, zeigt schon bald die Schwierigkeit des Vorhabens vor Ort. Zum einen war die öffentliche Heidenpredigt bzw. Straßenpredigt nur von wenig Erfolg gekrönt, ja führte vielmehr zum Argwohn der indigenen Bevölkerung und unterlag dann auch von Seiten der britischen Regierung erheblichen Restriktionen. Zum zweiten schien das Kastensystem in besonderer Weise eine

⁴³ Vgl. a.a.O., S. 115f.

⁴⁴ A.a.O., S. 117.

⁴⁵ A.a.O., S. 110.

⁴⁶ Vgl. Parinitha SHETTY, *Missionary Pedagogy and Christianization of the Heathens: The Educational Institutions Introduced by the Basel Mission in Mangalore*, in: *Indian Economic Social History Review* 45 (2008), S. 509–551; Shetty beschreibt, wie die Basler Missionsgesellschaft, die 1834 nach Indien gekommen war, schon zwei Jahre darauf ihre erste Schule einrichtete. Durch eine gut strukturierte und disziplinierte pädagogische Gemeinschaft erhoffte man sich, gegen die religiösen Traditionen vor Ort ein attraktives Bildungsgegenprogramm zu etablieren, was im Lauf der Zeit zu starken, interessanterweise eben wechselseitigen Beeinflussungsdynamiken beider religiöser Kulturen führte.

unüberwindliche Barriere für alle Konversionsbemühungen darzustellen. Die Wahrnehmung dieser Schwierigkeiten zeigt sich exemplarisch an einer Äußerung eines anglikanischen Bischofs:

The minds of the people are not generally in a state to be impressed by the force of arguments, still less to be awakened to reflection by appeal to their feelings and to their fears [...] what is further required seems to be a preparation of the native mind to comprehend the importance and the truth of the doctrines proposed to them; and this must be the effect of education.⁴⁷

Eine so früh wie möglich stattfindende und eindeutig auf den christlichen Lehren basierende Erziehung sollte demzufolge den Boden für erfolgreichere Missionierungsbestrebungen bereiten.

Für das schulische Bildungsprogramm stellte sich damit zu allererst die Frage nach der dafür angemessenen Schulsprache. Hier taten sich Unterschiede zwischen den sogenannten Anglizisten, hier vor allem der Schotte Alexander Duff, und den sogenannten Orientalisten auf; erstere gingen davon aus, dass überhaupt nur über die Kenntnis der englischen Sprache der intellektuelle Reichtum der Welt erfassbar sei und auch nur dadurch Pantheismus, Götzenanbetung und Abergläubigkeit überwunden werden könne. Nach Meinung der Anglisten jedenfalls konnten nur über Prozesse einer solchen säkularen Erziehung die Wahrheiten moderner Literatur und Wissenschaft vermittelt und auf die Einsicht in die wahre Religion, nämlich das Christentum, vorbereitet werden. Demgegenüber betonten die Orientalisten die Bedeutung der lokalen bzw. indischen Sprachen als entscheidendes Erziehungsmedium, um insbesondere zukünftige lokale Evangelisten für deren Praxis vorzubereiten.⁴⁸ Dieser Streit bildet sich bis in Reihen der Basler Mission hinein ab, wie die Auseinandersetzung um das Schulwesen in Südwestindien zeigt:

Grundsätzlich war man hier auf Seiten der Basler Mission in den ersten Jahren zu einer Art Kompromiss gelangt, der seinerseits mit den realen Möglichkeiten schulischer Erziehung vor Ort zusammenhing. Damit verband sich eine Art dreigliedriges, entlang der gesellschaftlichen Verhältnisse gegliedertes Schulsystem, bestehend aus den sogenannten Christenschulen (parochial schools), den Heidenschulen (vernacular schools) und den

⁴⁷ Zit. nach Anand Sebeyan HEMROM, *Transmission of Knowledge by christian Missionaries among the indigenous People of Central-eastern India in the 19th Century*, in: Ulrich VAN DER HEYDEN/Andreas FELDTKELLER (Hg.), *Missionsgeschichte als Geschichte der Globalisierung von Wissen. Transkulturelle Wissensaneignung und -vermittlung durch christliche Missionare in Afrika und Asien im 17., 18. und 19. Jahrhundert*, Stuttgart 2012, S. 155–172, hier S. 156.

⁴⁸ Vgl. a.a.O., hier S. 161f.

englischen Sekundarschulen (den anglovernacular schools). In den Christenschulen befanden sich die Kinder der Konvertiten der untersten Kasten sowie mittellose und Waisenkinder:

[...] gesprochen und unterrichtet wurde mehrheitlich in den Lokalsprachen und nur in Ausnahmefällen in Englisch. Das Curriculum sah Bibelunterricht, Religionsgeschichte, Gesang, Botanik und Mathematik sowie Geschichte Indiens vor. Die Methode des Bibelunterrichts bestand im Auswendiglernen von Bibelsprüchen und des Katechismus in den Lokalsprachen.⁴⁹

Das Ziel dieser Schulen war die Heranbildung von einheimischen Lehrern und Missionaren nach dem Bottom-up-Prinzip, wobei die Aufnahme in die sogenannte Katechistenschule zugleich mit dem Ende der kastengebundenen Berufszugehörigkeit einherging.⁵⁰ Wer dazu nicht geeignet war, dem stellte die Basler Mission durch ihre eigenen Handwerks- und Industriebetriebe immerhin eine berufspädagogische Option in Aussicht, die aber ihrerseits unter der klaren Prämisse der Arbeitspflicht und Arbeitszucht stand.⁵¹

Die Schülerschaft der Heidenschulen hingegen bestand aus Kindern der höheren Kasten, vornehmlich Brahmanensöhne, deren Eltern sich konsequent gegen die Kastendurchmischung und gegen die Evangelisationsversuche zur Wehr gesetzt hatten. Die Basler Mission kam ihnen entgegen und strich den Bibelunterricht und das Singen protestantischer Lieder in der Hoffnung, dass allein der Einfluss des Religionsunterrichts schon seine positiven Folgen in ferner Zukunft zeitigen würde.⁵²

Hier, wie auch im Typus der Sekundarschule, setzte sich die englische Sprache als Medium neben den Lokalsprachen durch. Im Sinn eines Kompromisses beteiligte sich die Basler Mission an den Brahmanenschulen, um diese im Modus des Top-down irgendwann für die eigene Missionstätigkeit gewinnen zu können. Man unterstützte dieses kolonial geprägte Schulsystem aber auch deshalb, um weiterhin die politische und finanzielle Unterstützung für die eigenen Missionsschulen erhalten zu können.⁵³

Dass sich diese Strategie auf Dauer nicht als erfolgreich erwies, zeigte die Entwicklung hin zu den englischen Schulen⁵⁴ seit den 1850er Jahren. Hin-

49 Paola DE MARTIN, Von der »Kolonialfreiheit« zur »Allianz mit der Regierung« – Bildung und Erziehung der Basler Mission in Britisch-Indien 1850–1890, Lizentiatsarbeit Zürich 2011, S. 37.

50 Vgl. a.a.O., S. 38.

51 Vgl. a.a.O., S. 44.

52 A.a.O., S. 38.

53 Vgl. SHETTY, *Missionary pedagogy*.

54 BECKER, *Conversio im Wandel*, S. 338–345.

tergrund war hier, dass von Seiten der britischen Regierung der Einfluss der Missionare aus dem staatlichen Schulwesen zurückgedrängt werden sollte. Konkret zeigte sich, dass weder das Engagement an den Konvertiten- noch an den Brahmanenschulen erfolgreich war. Offenkundig leicht genervt berichtet der Missionar Greiner auf die mahnenden Aufrufe der Basler Zentraleitung hin: »Ja, Herr Inspektor, wir haben freilich viele Briefe von Basel bekommen, aber wir müssen bekennen: sie sind in den Papierkorb gewandert«. ⁵⁵ Faktisch führten insbesondere die verstärkten Standardisierungs- und Evangelisationsversuche des bereits erwähnten Inspektors Josenhans inklusive seiner Forderung nach Kastendurchmischung zu vielfachen Austritten der Mitglieder der höheren Kasten. In Zahlen ausgedrückt bewegte sich der Anteil der Schüler in den Einrichtungen der Basler Mission zwischen 1850 und 1890, gemessen an der Gesamtbevölkerung, zwischen 0,4 und 1 %.

Das durch die die britische Regierung 1854 eingeführte neue Schulgesetz – der sogenannte »Wood's Educational Dispatch« – führte in der Folge der Einführung der Schulpflicht zu einer deutlichen Unterscheidung zwischen säkularen und religiös-privaten Schulen. Wurde die Basler Mission hier anfangs noch durch Regierungsgelder unterstützt, kam es seit Ende der Fünfzigerjahre selbst an den eigenen Schulen zur zunehmenden Verdrängung des Religionsunterrichts aus den Curricula sowie zu einer ernsthaften Konkurrenz durch kostenlose säkulare Regierungsschulen:

Die Orientierung der Leistungen an den Lehrmitteln der Regierung verlieh diesen einen quasi-obligatorischen Status und verdrängte dadurch die Schulbücher der Mission. Die Bibel wurde zudem nicht offiziell als Lesebuch anerkannt. ⁵⁶

Der Religionsunterricht war damit bis mitten hinein in die eigene Schulpraxis zum begrenzten Spezialfach geworden. ⁵⁷

6. Transnationalität VI: Transmedialität als Kontaktreligiosität und Bildungstransfer zurück in die Heimat

Eine starke wechselseitige transnationale Dimension zeigte sich auch in der regelmässigen Berichterstattung der Missionare, einer wenn man so will, frühen Spielart des modernen Nachrichtenwesens, durch das von den weit entfernten Enden der Welt so zeitnah und plastisch wie eben nur möglich informiert wurde. Die ausführlichen und regelmäßigen Mitteilungen, zu

⁵⁵ Zit. nach Wilhelm SCHLATTER, *Geschichte der Basler Mission 1815–1915*, Basel 1916.

⁵⁶ DE MARTIN, *Von der »Kolonialfreiheit«*, S. 58.

⁵⁷ Vgl. a.a.O., S. 57.

denen die Missionare vom Mutterhaus aus verpflichtet waren, liefern wesentlich mehr als lediglich schematische Arbeitsberichte, nämlich in vielen Einzelfällen detaillierte frühe ethnographische Studien. Aufgrund oftmals beigefügter topographischer Karten oder Photographien sowie weiterer medialer Ausdrucksmittel wie Briefe oder Reiseberichte, aber dann auch durch die Ausstellung von Gegenständen aus fernen Ländern⁵⁸ ergab sich ein nicht zu unterschätzender Bildungstransfer zurück in den Entsendungskontext.⁵⁹ Zugleich erlangten die speziell durch die Basler Mission publizierten Zeitschriften, hier v.a. der Heidenbote sowie das Evangelische Missionsmagazin, erhebliche Bedeutung. Nicht zu vergessen ist die geradezu unendliche Fülle von weiterer Traktatliteratur, unter anderem die jeweiligen Missionsblätter. Wozu diese dienten, weist die erste Nummer des Calwer Missionsblattes vom Januar 1828 aus. Wiederum verfasst von Christian Gottlob Barth, heißt es im ersten »Gruß an die Leser«:

Höret! Ihr lieben Mitchristen! was wir euch von den Heiden erzählen wollen, es wird euch gewiß zu Herzen gehen! und wer's nicht hören will, den zwingen wir ja nicht, könntens auch nicht; nur soll man's uns nicht übelnehmen, wenn wir meinen, es sei keine so große Kluft befestigt zwischen den Heiden und Christen, und die Liebe übersteige sie leicht; denn wir sind auch einmal Heiden gewesen, und die Heiden können auch einmal Christen werden. Und daß es bald soweit komme, das, lieber Leser!, ist unsers Herzens Wunsch.⁶⁰

Die Wechselseitigkeit bezieht sich folglich nicht nur auf die Nachrichtenbasis, sondern auch theologisch gesehen auf den jeweiligen Stand des Glaubens. Die immer wieder bemühte Grundunterscheidung zwischen Heimat und Fremde muss auch in einem metaphorischen Sinn der Zugehörigkeit zum christlichen Glauben und der notwendigen Neugewinnung der andersgläubigen Fremden gesehen werden. Auch wenn solche Berichte nicht zuletzt dazu dienten, in den hiesigen Missionsvereinen um finanzielle Unterstützung zu bitten, wurden dadurch doch ohne Zweifel vielfältige Informationen aus den jeweiligen Missionskontexten – nota bene mit einem eindeutigen Bild von den Verhältnissen vor Ort – transportiert. Von dort her ergab sich zugleich mit der Ausweitung des Bildungsanspruchs nach außen die Institutionalisierung einer medial bildenden umfangreichen Kultur von Schrift-, Presse-, Informations- und Verlagswesen nach innen. So wurden durch den Calwer Traktatverein

58 Vgl. dazu höchst aufschlussreich Anna SCHMID, Eine ethnografische Missionsammlung. Praktiken, Verfahren, Bewirtschaftung, in: Christoph Merian Verlag, Die Sammlung der Basler Mission, S. 207–223.

59 Ein Online-Zugriff auf mehr als 30 000 Bildquellen und 7000 Landkarten, Skizzen und Pläne ist möglich über URL: <www.bmarchives.org> (25.7.2017).

60 Zit. nach SCHÖLLKOPF, Christian Gottlob Barth, S. 96.

in zehn Jahren 700 000 Traktate gedruckt.⁶¹ 1833 wurde wiederum durch Barth der Calwer Verlagsverein mit dem Ziel gegründet, »für gute Kinder-, Jugend- und Schulschriften zur christlichen Volksbildung zu sorgen.«⁶² Der Verlag verkaufte in den ersten zehn Jahren seines Bestehens 432 500 Schulbücher. Darüber hinaus waren die Aussendungen und Besuche der Missionare in ihren Heimatgemeinden, aber auch die jährlichen Missionsfeste über ihre Funktion der gemeinschaftlichen Selbstvergewisserung hinaus eventartige bildungskulturelle Großveranstaltungen für die ganze Christenfamilie. Durch die sehr rasch erfolgende Gründung von lokalen Missionsvereinen in der Schweiz und in Deutschland und deren Publikationsaktivitäten entstand nicht nur eine Basis für eine breite Informationskultur, sondern auch eine spezifische Form der Gemeinschafts-, Volks- und Weltbildung über die bis dato bekannten Horizonte und bestehenden Grenzen hinaus. Schließlich ist nochmals in einer weiteren Hinsicht von transnationalen Bildungsprogrammen zu sprechen, die sich auf die Rolle der Missionare selbst bezieht.

7. Transnationalität VII: Transmedialität als wechselseitiger kulturbezogener Bildungstransfer

Die Missionare waren

als »cultural brokers« in den Grenzzonen und Kontakträumen indigener Gesellschaften tätig. Noch vor einer Kapelle wurden vielerorts Schulen gebaut, Spitäler eingerichtet und Druckerpressen montiert. Es gibt zahlreiche Felder, wo die Missionen zugleich Kanäle eines Wissensaustauschs wurden und zwar oft in beide Richtungen.⁶³

Hier entstanden Netzwerke vor Ort, einerseits zu den Einheimischen (als Führer, Übersetzer etc.), andererseits zu den politischen Netzwerken, denen die Repräsentanten der Kolonialmächte, der Wirtschaft oder auch der Siedler angehörten.

Zugleich erwiesen sich die Missionare, wie schon im Blick auf deren frühe ethnographischen Studien angedeutet, als ganz eigene Erkunder und Entdecker ihrer jeweiligen Kontexte und trugen auf diese Weise selbst zu vielfachen Bildungserweiterungen bei: Fasziniert wurden Neuvermessungen des

61 A.a.O., S. 97.

62 So der Stiftungszweck, ebd.

63 Vgl. Klaus KOSCHORKE, Weltmission, globale Kommunikationsstrukturen und die Vernetzung der indigen-christlichen Eliten Asiens und Afrikas im 19. und frühen 20. Jahrhundert, in: VAN DER HEYDEN / FELDTKELLER, Missionsgeschichte, S. 193–212, hier S. 197.

Unbekannten unternommen⁶⁴ – die intendierte Rolle des einseitig westlichen Religionsvermittlers wurde in vielen Fällen gleichsam durch die Verhältnisse vor Ort stark relativiert und neben den geplanten Wissenstransfer der Reich-Gottes-Verkündigung trat nicht selten die Erfahrung der Missionare, eben auch von der je indigenen Religion erheblich bereichert werden zu können. Die Heimat Europa wurde »in manchen Fällen von der Fremde als neuer Heimat abgelöst«,⁶⁵ wobei allerdings der Heimatbegriff selbst in seiner Jenseitsbedeutung theologisch hochkonnotiert blieb.⁶⁶

So zeigt sich hier eine frühe Offenheit für die Wahrnehmung der Religiosität vor Ort, auch wenn man gelegentlich den Eindruck gewinnen kann, als ob sich nicht wenige der Missionare angesichts offenkundiger Misserfolge gleichsam in die innere Emigration der Beobachtung der Verhältnisse zurückzogen und von dort aus eine ganz neue und ganz andere Leidenschaft für die Personen und Verhältnisse vor Ort für sich entdeckten. Und so wurden die Missionare vor Ort eben zu Archivaren, frühen Geo-, Foto- und Ethnographen sowie Sprachforschern, die für ihre Arbeit zugleich neue Forschungsparadigmen zu entwickeln begannen. Um hier nur ein Beispiel wiederum aus dem indischen Kontext zu benennen:

Hermann Gundert, der Großvater Hermann Hesses, der sich 1838 der Basler Mission anschloss und daraufhin seine Arbeit in Südwestindien aufnahm, betrieb nicht einfach nur Sprachforschung im herkömmlichen Sinn, sondern ging v.a. in der Erstellung des *English-Malayalam Dictionary* (1872) sowie der *Malayalam Grammar* (1851) paradigmatisch ganz anders vor: Entscheidende Referenzgröße waren nicht mehr die nach dem Modell lateinischer und griechischer Grammatiken geschriebenen Lehrwerke, sondern eigene Sprach-Studien, die auf intensiven Reisen und persönlicher Kommunikation, durch Briefwechsel mit Menschen in Landessprache, der Untersuchung von Schriftmedien wie Palmblättern, Kupferplatten oder Steine sowie dem Kontakt zu den einheimischen Lehrern beruhten.⁶⁷ So wird konstatiert:

Ihre Motivation zur wissenschaftlichen Arbeit lag im Verhältnis der Missionare zu Bildung und Wissen begründet. [...] Kultur, Brauchtum, Sprache und Religion der zu Missionierenden waren gleichermaßen alltägliches Umfeld und primäres Erkenntnisziel. [...] Missionare agierten als Amateur-Forscher und Autodidakten. Auf der anderen

64 Vgl. Reinhardt WENDT (Hg.), *Sammeln, vernetzen, auswerten. Missionare und ihr Beitrag zum Wandel europäischer Weltansicht*, Tübingen 2001.

65 Judith BECKER, *Die Heimat oder Europa. Perspektiven englisch- und deutschsprachiger Missionare aus den 1830er Jahren*, in: HABERMAS/HÖLZL, *Mission global*, S. 215–240, hier S. 215.

66 Vgl. a.a.O., v.a. 232–234.

67 Vgl. Francis ARRAKAL, *Two German Orientalist's Orientations. Producing the orient linguistically*, in: VAN DER HEYDEN/FELDTKELLER, *Missiongeschichte*, S. 33–40, hier S. 38.

Seite bestand der Vorteil des Missionars in der Nähe zu den Menschen seines Arbeitsgebietes und in den Anregungen, welche die eigene Tätigkeit aus der Kenntnis anderer, ähnlich strukturierter Missionsgebiete bezog.⁶⁸

Gerade weil sie aber nicht nur umfangreiche Materialien bereit stellten, sondern eben auch methodisch neue Wege beschritten, übten diese sammelnden und beobachtenden Missionare erheblichen transnationalen Einfluss auf diejenigen Wissenschaften aus, die sich gerade in der Formationsphase befanden.⁶⁹

8. Die Basler Mission und die Komplexität transnationaler Bildungsansprüche

Haben diese missionarischen Bildungs- und Vermittlungsbemühungen zum Erkenntnisfortschritt, gar zu einer Kultur der Bildung und des Verstehens beigetragen, stellen sie also folglich im Rückblick eine unverzichtbare kulturelle Leistung dar?

Am Beispiel der Basler Mission zeigt sich zum einen der enge Zusammenhang nicht nur des kulturellen und auch des finanziellen, sondern eben auch des vielfältigen medialen bzw. Vermittlungstransfers und der prägenden Kraft dieser spezifischen Bildungsräume mit ihren Kontaktzonen. So zeigt sich an diesem Fallbeispiel eine komplexe und durchaus sich ändernde Verlaufsgeschichte christlicher Bildung vor dem Hintergrund der komplexer werdenden Moderne des 19. Jahrhunderts. Zugleich wird aber auch deutlich, dass die Prägekraft und v.a. die Folgewirkungen dieser missionarischen Bildungsbewegung noch längst nicht abschließend festgestellt werden können.

Mindestens kann aber gesagt werden, dass das Bildungsprogramm der Basler Mission sowohl den Charakter profilierter Eindeutigkeit wie auch pragmatischer, durchaus veränderungsbereiter Variabilität und Flexibilität zeigte. Zugleich wird hier exemplarisch erkennbar, wie Religion einerseits zur erheblichen Einflussgröße kultureller Entwicklungen wurde, zum anderen die jeweilige Religionspraxis erheblich von den jeweiligen kontextuellen Entwicklungen geprägt wurde. Der theologisch begründete exklusive Deutungsanspruch stellte sich bereits in der Begegnung mit den Kulturen dieser

⁶⁸ So Jürgen G. NAGEL, *Der Missionar und die andere Religion. Einige Überlegungen zu ethnologischen Beiträgen deutscher Missionare*, in: VAN DER HEYDEN / FELDTKELLER, *Missionsgeschichte*, S. 233–248, hier S. 234; Nagel verweist hier auch auf Überlegungen von Niels-Peter MORITZEN, *Was treibt und hindert einen Missionar, religionswissenschaftlich zu arbeiten? Überlegungen anhand von zwei Beispielen*, in: Johannes TRIEBEL (Hg.), *Der Missionar als Forscher*, Gütersloh 1988, v.a. S. 160–163.

⁶⁹ A.a.O., S. 248.

neuen Welten sehr schnell als unmöglich heraus. Es waren dabei die Missionare vor Ort selbst, die durch ihre Bildungserfahrungen und die daraus hervorgehenden Wechselwirkungen zu einem sehr viel weiteren Verständnis ihrer missionarischen Tätigkeit gelangten. Vor dem Hoffnungshorizont der Verwirklichung des Reiches Gottes kam es zu unterschiedlichen Formen einer Kontaktreligiosität, die nationale und konfessionelle Grenzen mindestens in einem gewissen Sinn und für eine gewisse Zeit in Frage stellten. Während in den Anfangsjahrzehnten das spezifische Ordnungs- und damit auch das Bildungsprogramm entlang einer ungebrochen hierarchischen Ordnung, von Christus, über die Leitung und die Missionare, deren Frauen und schließlich zu den Heiden selbst, verlief, ergab sich in der Folge ein immer stärker wechselseitiger religiöser und kultureller Austausch – und dann nicht mehr nur im Sinn des exotischen Panoptikums, sondern der Volksaufklärung und zunehmenden Sensibilisierung für die Dignität anderer Kulturen und Religionen.

Die intensiven Forschungsaktivitäten der Missionare als »Agenten einer globalen Transformation hin zur Moderne«⁷⁰ weisen somit darauf hin, dass transnationale Bildung auch die Gestalt grenzüberschreitender Selbst-Bildung annahm. Sie wurden – mit anderen Worten – in

das System der relevanten Kreisläufe einbezogen. Sie unterlagen somit Einflüssen von »außen« durch professionelle Akademiker in der Heimat oder durch politische Entscheidungsträger. Umgekehrt beeinflussten sie als »Außenseiter« die Entstehung wissenschaftlichen Wissens ebenfalls von »außen«.⁷¹

Zugleich bestimmte ihr je eigener Hintergrund nicht nur ihren generellen Zugang zur Thematik, sondern auch die dabei angewandten Wahrnehmungsraster, Selektionskriterien und Wertungsperspektiven erheblich mit.

In politischer Hinsicht blieb die Basler Mission mindestens in kritischer Distanz zu den schlimmsten Auswüchsen der Kolonialpolitik. Man könnte hier durchaus von einer Form der Zivilisierungsmission sprechen – was sich in diesem Fall an der fundamentalen Kritik an der Sklaverei und am Kastenwesen zeigt.⁷² Zugleich mussten die Basler Akteure sich von ihren ursprünglichen Absolutheitsidealen alsbald verabschieden:

70 HABERMAS/HÖLZL, *Mission global*, S. 9–28, hier S. 15.

71 NAGEL, *Der Missionar*, S. 248.

72 Vgl. OSTERHAMMEL/BARTH, *Zivilisierungsmissionen*.

Der »edle Wettlauf der Menschenliebe«, wie die Konkurrenz der unterschiedlichen Zivilisierungsmissionen noch anfangs des 19. Jahrhunderts apostrophiert worden war, hatte sich zum harten Verdrängungskampf im öffentlich-privaten Bildungssektor entwickelt.⁷³

Zugleich beteiligte man sich aktiv an der immer stärkeren Ausdifferenzierung der Strukturen und Praktiken von Bildung und Ausbildung.⁷⁴ Aufgrund der Grundhaltung eines realistischen Pragmatismus war man in der Lage, mit den jeweiligen Anforderungen flexibel umzugehen bzw. sich darauf einzustellen:

The distinctive blend of openness and conservatism made the creation of the Basel Mission by the German Society for Christianity possible, and it strongly influenced the shape the Mission would need to assume in order to preserve its credibility and legitimacy.⁷⁵

Hier sei nun nochmals zu den Jubiläumsfeierlichkeiten des Jahres 2015 zurückgekehrt: Mit dem Ersten Weltkrieg endeten im Prinzip die bisherigen Organisationsformen und Ansprüche der Basler Mission, mit dem Ende der Kolonialmächte ihre klassische Missionstätigkeit überhaupt. Dass sie sich aber als eine Missionsgesellschaft mit überkonfessionellem Charakter verstand, »trug entscheidend dazu bei, ihre Stellung im ökumenischen Kontext während und nach dem Ersten Weltkrieg zu festigen und eine Bindefunktion zwischen der sich etablierenden ökumenischen Bewegung und den deutschen Missionsgesellschaften«⁷⁶ einzunehmen und zugleich die internationale missionarisch-ökumenische Arbeit aktiv zu fördern.⁷⁷ So wurde aus dem einstmaligen Homogenisierungsanspruch im Lauf der Zeit faktisch eine Anerkennungskultur kultureller Differenz und aus dem theologischen Anspruch der Erlösung der Heiden die politische Idee einer notwendig irdischen Versöhnung. Mit den Veränderungen des missionarischen Selbstverständnisses seit Ende des Zweiten Weltkriegs hin zur Entwicklungshilfe und heute zur Entwicklungszusammenarbeit haben sich neue Formen der Transnationalität im Sinn des wechselseitigen kulturellen Austausches entwickelt, der längst nicht mehr nur im Bereich des Diakonischen liegt. Zugleich ist, wie die angesprochenen aktuellen Feierlichkeiten deutlich machen, die

73 DE MARTIN, Von der »Kolonialfreiheit«, S. 59.

74 Vgl. WISCHMEYER, »Transnationale Bildungsräume«, S. 322.

75 JON MILLER, *The Social Control of Religious Zeal. A study of Organizational Contradictions*, New Brunswick 1994, S. 83.

76 CHRISTINE KEIM, *Frauenmission und Frauenemanzipation. Eine Diskussion in der Basler Mission im Kontext der frühen ökumenischen Bewegung (1901–1928)*, Münster 2005, S. 94.

77 Ebd.

Basler Mission vom Bewusstsein getragen, dass die eigene Organisationsgeschichte nur noch in einer gemeinsamen Perspektive beleuchtet werden kann, die eben die Erfahrungen der damaligen »Heiden« als konstitutive Größe anerkennt.⁷⁸ Auch dies darf als transnationale Einsicht der ganz besonderen Art verstanden werden.

9. Transnationalität – eine weiterführende Forschungsheuristik für die Religionspädagogik ?

Das Konzept einer transnationalen Forschungsperspektive erscheint sowohl historisch wie auch in aktueller Hinsicht weiterführend. Es identifiziert blinde Flecken der eigenen Geschichtsschreibung, insbesondere dort, wo es historisch gesehen um die jeweilige Rezeption christlicher Bildungsbemühungen und damit deren mögliche Einflussnahme und Prägungen in den jeweiligen Kontexten ging. Gerade hier ist in den letzten Jahren ein erheblicher Perspektivenwechsel im Gang, insofern nun versucht wird, gerade solche Dynamiken und Konflikte in den Blick zu nehmen, die die seinerzeitige Berichterstattung der Missionszentrale eben nicht überliefert oder bewusst zensiert hat.⁷⁹ Man versteht die Dynamik dieser Entwicklungen aber auch nur, wenn man versucht, die religiösen Motive und theologischen Begründungen der damaligen Akteure wenigstens ansatzweise nachzuvollziehen. Dies bedeutet dann aber auch, dem materialen Kern dieser Motive und Motivationen nachzugehen und damit das Geschäft des historisch forschenden Theologen als das der »entziffernden« und »deutenden« Analyse theologischer Geltungs- und Gewissheitsansprüche zu verstehen. Aufgabe einer solchen historischen Religionspädagogik wäre es dann, sich als Theologe selbst in ein Verhältnis zur eigenen Geschichte zu setzen. Und dies einerseits in einem analytischen Sinn der historischen Erforschung und der kritischen Einordnung der einzelnen Phänomene nach allen Regeln der Kunst, zum anderen im Modus einer gleichsam empathisch-hermeneutischen Zugangsweise zu dieser in gewissem Sinn ja auch eigenen Tradition und Geschichte. Man lernt insofern von dieser historischen Auseinandersetzung natürlich auch aus den Fehlern und dem Versagen der Akteure, kann aber doch zugleich an ihren Bemühungen nicht nur interessiert, sondern davon eben auch fasziniert, vielleicht sogar zutiefst berührt sein. Vielleicht stellt man sich sogar in eine Art Solidarität mit diesen Versuchen, das Evangelium weiterzusagen – nicht im Sinn der Apologetik

78 Vgl. Christoph SCHNYDER, Macht teilen. Die Auseinandersetzung zwischen der Basler Mission und ihren Partnern um Strukturen und Visionen, Frankfurt a.M. 2009.

79 Darauf macht eindrücklich aufmerksam Paul JENKINS, Legenden und Schweigen. Die Basler Mission in Geschichtsdarstellungen, in: Christoph Merian Verlag, Die Sammlung der Basler Mission, S. 51–63.

und schon gar nicht der kritiklosen Anerkennung dieser Geschichte, aber doch im Sinn des Versuchs, nachzuvollziehen, was die Menschen zur damaligen Zeit zu ihrer Haltung und Praxis motiviert haben könnte – um schließlich vielleicht sogar etwas von den Gedanken und dem Geist dieser Zeit und ihrer Menschen zu erfassen.

Robert Schelander

Sprache als nationales Bildungsmedium

Protestantischer Religionsunterricht und Nationalitätenfrage im Habsburgerreich

Der Titel weckt bestimmte Erwartungen in Hinblick auf das übergreifende Thema: Transnationale Prozesse und Religionspädagogik. Wenn bisher Religions- und Bildungssysteme innerhalb nationaler Grenzen (diachron) rekonstruiert werden, so stellt sich die Frage: Wie sieht das Religions- und Bildungssystem eines multinationalen Staatsgebildes aus? Wie ist ein bestimmtes Schulfach, der evangelische Religionsunterricht, konzipiert, wenn das Land ein »Vielvölkerstaat« ist?

Die enge Verbindung von Nation und Religion wird zu Recht immer wieder thematisiert und Forschungen dazu angemahnt: »Religionsgeschichtlichen Fragestellungen dürfte für die Nationalismusforschung [...] ein sehr viel größeres Gewicht zukommen, als viele Historiker bisher sehen.«¹ Der folgende Beitrag möchte einen Beitrag zur Klärung des komplexen Verhältnisses von Protestantismus und den »Völkern des Habsburgerreiches«² leisten.

1. Vorbemerkungen

Ich beginne mit drei kurzen Klärungen zu den im Titel verwendeten Begriffen. Das Habsburgerreich steckt den geographischen und der Nationalitätenkonflikt den zeitlichen Rahmen für meine Ausführungen ab. Letzterer bezeichnet mit dem evangelischen Religionsunterricht auch den inhaltlichen Fokus meiner Ausführungen.

Der Begriff »Habsburgerreich« ist zu präzisieren, es können verschiedene historische Staatsgebilde damit bezeichnet werden. Ich beziehe mich im Folgenden zumeist auf einen Teil der österreichisch-ungarischen Monarchie.

- 1 Friedrich W. GRAF, Die Wiederkehr der Götter. Religion in der modernen Kultur, München ²2004, S. 127.
- 2 Helmut RUMPLER/Peter URBANITSCH (Hg.), Die Habsburgermonarchie 1848–1918, Bd. 3: Die Völker des Reiches, 2 Bde., Wien 1980.

Robert Musil beschreibt in seinem Roman *Der Mann ohne Eigenschaften* ein fiktives Land Kakanien, das zugleich dem realen Staatsgebilde des Habsburgerreiches im ausgehenden langen 19. Jahrhundert gleicht.

[...] vieles Merkwürdige ließe sich über dieses versunkene Kakanien sagen! Es war zum Beispiel kaiserlich-königlich und war kaiserlich und königlich; eines der beiden Zeichen k.k. oder k.u.k. trug dort jede Sache und Person, aber es bedurfte trotzdem einer Geheimwissenschaft, um immer sicher unterscheiden zu können, welche Einrichtungen und Menschen k.k. und welche k.u.k. zu rufen waren. Es nannte sich schriftlich Österreichisch-Ungarische Monarchie und ließ sich mündlich Österreich rufen.³

Kaiserlich-königlich (kurz k.k.) bezeichnete, nachdem aus dem Kaisertum Österreich durch den sogenannten österreichisch-ungarischen Ausgleich von 1867 die österreichisch-ungarische Doppelmonarchie geworden war, die mehrheitlich westlich gelegene Reichshälfte. Einrichtungen des gesamten Reiches, z.B. das Kriegsministerium, wurden hingegen mit der Abkürzung k.u.k. versehen. Musil hat es schon angesprochen: es wurde von dieser Reichshälfte auch als Österreich gesprochen, obwohl Böhmen, Mähren, Polen usw. sich nicht gerne unter diesem geographischen Begriff subsumieren lassen wollten. Die österreichische Bürokratie fand dafür eine Lösung. Sie griff den Namen eines kleinen Flusses auf, der auf einer kurzen Strecke die Grenze zwischen den beiden Landesteilen bildet: die Leitha, und nannte das Land diesseits »Cisleithanien« und jenseits »Transleithanien«. Ich werde im Folgenden auf die Verhältnisse in Cisleithanien eingehen. Die Verhältnisse im Königreich Ungarn fußen z.T. auf anderen historischen Traditionen und Voraussetzungen.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts spitzte sich der Nationalitätenkonflikt zu, die Spannungen zwischen den einzelnen Kronländern wuchsen und die Frage, wie einzelne Nationalitäten in diesem Lande zusammenleben, welche politischen und kulturellen Rechte ihnen zustehen und insbesondere wie dies sich auf Bildungsfragen auswirken sollte, wurden zunehmend konfliktreicher ausgetragen. »Deutsche« – so wurden alle deutschsprechenden Volksgruppen bezeichnet – Ungarn, Tschechen, Slowenen, Kroaten, Polen, Rumänen, Slowaken, Serben, Ukrainer und Italiener suchten zu Beginn des Konflikts nach einer ausbalancierten Stellung der jeweiligen Volksgruppe – einem Ausgleich! Am Ende dieser Epoche suchte man nicht mehr den Ausgleich, sondern den Ausstieg. Die Tendenz der Abkapselung und der Durchsetzung der »eigenen« Sprache, d.h. in der Regel der Mehrheitsprache,

3 Robert MUSIL, *Der Mann ohne Eigenschaften*. Erstes und Zweites Buch. Roman, Wien 1978, S. 33.

verstärkte sich. Letztlich ist der Vielvölkerstaat zerfallen und es haben sich einzelne Nationalstaaten entwickelt.⁴

Es gibt keine Darstellung der »Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts« in Österreich. Auch die kirchengeschichtlichen Monographien geben nur spärliche Hinweise. Die Quellen dieser Geschichte sind – soweit mir bisher bekannt – rar und wenig erschlossen. Welche Lehrpläne wurden in dieser Zeit verwendet und welche Schulbücher? Ich behelfe mich im Folgenden mit einer zeitgenössischen Quelle.

Im Jahr 1873 richtete Wien die Weltausstellung aus. Aus diesem Anlass beschloss das »k.k. Ministerium für Cultus und Unterricht« sich mit einer Ausstellung über das österreichische Unterrichtswesen (Cisleithaniens) zu beteiligen. Eine Leistungsschau sollte es werden mit einer Gesamtdarstellung des österreichischen Unterrichtswesens. Das neu erstarkte Selbstbewusstsein Österreichs auch auf diesem Gebiete drückte sich in dem Unterfangen aus.⁵ Einzelne Experten ihres Schulfaches sollten dieses für die unterschiedlichen Schulformen und -typen und gemäß der verschiedenen Landesteile umfassend darstellen: die gesetzlichen Bestimmungen, die Lehrpläne und die Lehrmittel.⁶

2. Nationalitätenkonflikt und Bildungsreform

Robert Musil schreibt über die Bewohner des seltsamen Landes Kakanien:

Denn ein Landesbewohner hat mindestens neun Charaktere, einen Berufs-, einen National-, einen Staats-, einen Klassen-, einen geographischen, einen Geschlechts-, einen bewußten, einen unbewußten und vielleicht auch noch einen privaten Charakter.⁷

4 »Von 1848 bis 1918 ist der Ruf nach der Gleichberechtigung der Volksstämme eine Parole in der Auseinandersetzung der Völker um gleiche Rechte, aber auch um mehr Anteil an der Herrschaft im Staate gewesen.« Gerald STOURZH, Die Gleichberechtigung der Volksstämme als Verfassungsprinzip 1848–1918, in: Die Habsburgermonarchie 1848–1918, Bd. 3, 2, S. 975–1206, hier S. 1199.

5 Bericht über österreichisches Unterrichtswesen. Aus Anlass der Weltausstellung 1873, hg. von der Commission für die Collectiv-Ausstellung des österreichischen Unterrichts-Ministeriums, I. Theil. Geschichte, Organisation und Statistik des österreichischen Unterrichtswesens von Dr. Adolf Ficker. Mit statistischen Tabellen von Gustav SCHIMMER, II. Theil, Wien 1873.

6 In der Einleitung zum zweiten Band wird folgender Anspruch an die Autoren formuliert: eine »möglichst genaue Darstellung der Organisation des Unterrichts, nach Fächern geordnet« zu geben und Angaben zu den »Lehrmitteln für die verschiedenen Fächer und in den üblichen Sprachen« zu machen. Ebd., II. Theil, S.V.

7 MUSIL, Der Mann ohne Eigenschaften, S. 34.

Es ist auffallend, dass Musil Religion und Sprache in dieser Aufreihung nicht explizit erwähnt. Sie sind für ihn unter dem Oberbegriff »Nationalität« versammelt, dies ist kein Zufall. Religion und Sprache sind in dieser Zeit zunehmend mit dem Begriff der Nationalität verbunden worden.

Die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts brachte in Österreich große Veränderungen im Bildungswesen. Eine Bildungsreform in politisch liberalem Geiste führte zu einer »Bildungsrevolution«.⁸ Zentrales Ergebnis dieses Prozesses war (für Cisleithanien) das Reichsvolksschulgesetz von 1869.⁹ Das Verhältnis von Kirche(n) und Religion(en) zum Schulwesen wurde neu geregelt. Während in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die (katholische) Kirche – rechtlich und institutionell abgesichert – maßgeblichen Einfluss auf das Schulwesen ausübte, wurden die Schulen jetzt zu einer Aufgabe des Staates. Er hatte sich um die Erhaltung und Gestaltung des Schulwesens und die Ausbildung von Lehrern zu kümmern. Die Qualitätsanforderungen für die neue Volksschule wurden massiv gesteigert. Die Schulpflicht wurde auf acht Jahre verlängert und die Klassengröße auf 80 Kinder begrenzt. Die Ausbildung der Lehrpersonen wurde auf vier Jahre verlängert und der Druck, die Schulpflicht auch durchzusetzen, verstärkt. Die Gleichberechtigung von Mann und Frau im Schulwesen wurde vorangetrieben. Schülerinnen und Schüler besuchten jetzt unabhängig von ihrem religiösen Bekenntnis die öffentliche Schule.¹⁰

Diese Schulreform bewirkte, dass mehr Lehrpersonen benötigt und neue Schulen gebaut wurden. So hat sich in der Steiermark die Zahl der Schulen und der Lehrerinnen und Lehrer im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts jeweils verdoppelt.¹¹

8 »In erstaunlich kurzer Zeit wurden in der nachrevolutionären Zeit die Grundlagen für ein zeitgemäß erneuertes Bildungssystem geschaffen, das bis zum Ende der Monarchie Bestand hatte, das sogar in seinen wesentlichen Strukturelementen bis in die Gegenwart hinein wirksam und prägend blieb – in der Republik Österreich ebenso wie in den meisten Nachfolgestaaten.« Margret FRIEDRICH u.a., Die Bildungsrevolution, in: Die Habsburgermonarchie 1848–1918, Bd. IX Soziale Strukturen Teilband 1/1 Lebens- und Arbeitswelten in der industriellen Revolution, Wien 2010, S. 67–107, hier S. 68.

9 Reichsvolksschulgesetz = Gesetz vom 14. Mai 1869, durch welches die Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen festgestellt werden, RGBl. Nr. 62/1869.

10 »Das Reichsvolksschulgesetz setzte ohne Zweifel eine Entwicklung in Gang, die nur mit den Fortschritten im Schulwesen unter Maria Theresia und Joseph II. vergleichbar ist [...] Mit der Einrichtung der öffentlichen interkonfessionellen Volksschule wurde auch eine soziale Tat gesetzt, weil sie nicht nur Unterschiede in der Konfession, sondern auch des Standes und des Vermögens einzebnen vermochte. Es wurde ein Zustand herbeigeführt, der im Deutschen Reich erst nach 1918 und in Großbritannien im Jahre 1944 erreicht wurde.« Helmut ENGELBRECHT, Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Bd. 4. Von 1848 bis zum Ende der Monarchie, Wien 1986, S. 115f.

11 »Überblickt man den gesamten Zeitraum von 1871 bis 1901, so stieg in dieser Spanne von drei Jahrzehnten oder einer Generation die Zahl der steirischen Pflichtschulen von 645 auf 877 oder um mehr als ein Drittel. Die Zahl der steirischen Pflichtschullehrer verdoppelte sich beinahe von 1252 auf 2501. Das sind Zahlen, die die Auswirkungen

3. Die Regelungen zur Unterrichtssprache

Ein Meilenstein in der Entwicklung der Sprachpolitik des Habsburgerreiches war die Anerkennung der prinzipiellen Gleichberechtigung der Landessprachen, wie sie im Staatsgrundgesetz von 1867 (für Cisleithanien) ausgesprochen wurde. Der Artikel 19 sicherte jedem Bürger »ein unverletzliches Recht auf Wahrung und Pflege seiner Nationalität und Sprache« zu und bestimmte, dass in den Schulen landesübliche Sprachen gleichberechtigt sind.¹² Die Umsetzung dieser Bestimmung wurde allerdings an die einzelnen Länder delegiert.

Ein besonders gelungenes Beispiel des vielfältigen Zusammenwirkens wird aus dem östlichsten Kronland der Monarchie, der Bukowina, und dessen Hauptstadt Czernowitz, berichtet. Über die Organisation von Sprach- und Religionsunterricht des Czernowitzer Staatsgymnasiums berichtet uns Philipp Menczel, der Herausgeber der Czernowitzer Allgemeinen Zeitung:

Der Stundenplan war ein Meisterwerk der Schulstrategie. Man bedenke: für die ruthenischen Schüler war mehrere Stunden wöchentlich das Ruthenische obligater Unterrichtsgegenstand, für die rumänischen das Rumänische; für die anderen waren Kurse in den »Landessprachen« vorgesehen, die man freiwillig besuchen konnte. Der katholische Religionsunterricht wurde nach römischem, griechischem und armenischem Ritus in deutscher, ruthenischer und polnischer Sprache erteilt. Der griechisch-orientalische (orthodoxe) in ruthenischer und rumänischer, der protestantische und jüdische in deutscher Sprache.¹³

des Reichsvolksschulgesetzes eindrucksvoll belegen.« Werner TSCHERNE, Unerwartete Folgen des Reichsvolksschulgesetzes. Spannungen durch Bildungsunterschiede – Das Vordringen der Frauen, in: Mitteilungen des Steiermärkischen Landesarchivs 47 (1997), S. 221–241, hier S. 236.

¹² Staatsgrundgesetz vom 21. December 1867, über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger für die im Reichsrathe vertretenen Königreiche und Länder – StGG. Artikel 19: »Alle Volksstämme des Staates sind gleichberechtigt, und jeder Volksstamm hat ein unverletzliches Recht auf Wahrung und Pflege seiner Nationalität und Sprache. Die Gleichberechtigung aller landesüblichen Sprachen in Schule, Amt und öffentlichem Leben wird vom Staate anerkannt. In den Ländern, in welchen mehrere Volksstämme wohnen, sollen die öffentlichen Unterrichtsanstalten derart eingerichtet sein, dass ohne Anwendung eines Zwanges zur Erlernung einer zweiten Landessprache jeder dieser Volksstämme die erforderlichen Mittel zur Ausbildung in seiner Sprache erhält.«

¹³ Emanuel TURCZYNSKI, Die kirchlichen Verhältnisse in der Bukovina als Modell einer konfliktökonomischen Integration, in: Alfred STIRNEMANN/Gerhard WILFLINGER (Hg.), Religion und Kirchen im Alten Österreich, Innsbruck/Wien 1996, S. 99–105, hier S. 104. Zu bedenken ist allerdings, dass in dieser Darstellung der sogenannte Bukowina-Mythos mitschwingt, welcher diesem östlichsten Land der Monarchie in der »guten alten Zeit« vor der Revolution (1848) ein besonders friedliches Zusammenleben der Religionen und Volksgruppen bescheinigt.

Aus diesem Zitat wird die Sonderstellung des Religionsunterrichts bezüglich der Unterrichtssprache deutlich: er soll – soweit wie möglich – in der Muttersprache der Kinder erteilt werden. Damit gerät er in den Fokus der Auseinandersetzungen um Nationalität, Sprache und Religion in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts.

4. Die Schule wird verstaatlicht – der Religionsunterricht bleibt in kirchlichen Händen

Die schon angesprochene Neuordnung des Schulwesens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bedeutete für das Verhältnis von Schule und Kirche und die Stellung des Religionsunterrichts grundlegende Neuerungen. Die Schule wird verstaatlicht, der Religionsunterricht ist hiervon aber ausgenommen, er bleibt maßgeblich von den Kirchen her bestimmt. Das Staatsgrundgesetz von 1867 überantwortet den Religionsunterricht an der Schule den Kirchen:

Für den Religionsunterricht in den Schulen ist von der betreffenden Kirche oder Religionsgesellschaft Sorge zu tragen. Dem Staate steht rücksichtlich des gesammten [sic] Unterrichts- und Erziehungswesens das Recht der obersten Leitung und Aufsicht zu.¹⁴

Der Religionsunterricht untersteht, wie jeder andere Unterricht, der staatlichen Schulaufsicht. Seine konkrete Gestaltung wird den Kirchen als Aufgabe zugewiesen. Der Religionsunterricht wird damit rechtlich (und z.T. organisatorisch) zu einem Randthema in der Schule. Der kirchliche Einfluss auf die Schule schwindet. Ein Beispiel macht dies deutlich: Die Stellung des Religionslehrers, also in der Regel des Pfarrers, entspricht jetzt jenen der Neben- und Hilfslehrenden an der Schule, in den Schulkonferenzen haben sie nur beratende Stimme.

14 StGG (1867) Art. 17. Diese Bestimmung wird gleichlautend auch in einem eigenen Gesetz, welches das Verhältnis von Schule und Kirche regelt, aufgenommen: Gesetz vom 25. Mai 1868, wodurch grundsätzliche Bestimmungen über das Verhältnis der Schule zur Kirche erlassen werden, RGBl. Nr. 48/1868.

5. Die evangelische Kirche zwischen Mehrsprachigkeit und Los-von-Rom-Bewegung

Die evangelische Kirche in Österreich war um die Mitte des 19. Jahrhunderts eine Kirche, in der »in über zehn verschiedenen Sprachen gebetet und nach mehr als 50 verschiedenen Kirchengesangbüchern [...] gesungen wurde.«¹⁵ Diese Mehrsprachigkeit bedeutete, dass die Pfarrer, die ja nicht immer der jeweiligen regionalen Sprache mächtig waren, nach ihrer Bestellung erst einmal diese Sprache zu lernen hatten. In manchen Visitationsberichten lesen wir, »der Pastor habe schon in einer zweiten Sprache gute Fortschritte gemacht und man sei zuversichtlich, er werde die dritte auch noch lernen.«¹⁶ Es war evangelisches Prinzip, das Evangelium in der eigenen Sprache zu hören. Am Ende des 19. Jahrhunderts wurde die evangelische Kirche in die nationalen und sprachlichen Auseinandersetzungen des Habsburgerreiches hineingezogen und in manchen Fällen zog sie kräftig mit!¹⁷ Im Zuge der sogenannten Los-von-Rom-Bewegung wurde der evangelische Glaube in manchen Gebieten der Monarchie zum Symbol der Hinwendung zu deutscher Kultur und Sprache.¹⁸ Aus der Kirche mit vielen Sprachen und nationalen Zugehörigkeiten wurde das Ideal der geschlossenen Volkskirche, in der sich Konfession, Sprache und nationale Zugehörigkeit decken.¹⁹ Die tatsächlich vorhandene Mehrsprachigkeit geriet dabei aus dem Blick.

15 Peter F. BARTON, *Evangelisch in Österreich. Ein Überblick über die Geschichte der Evangelischen in Österreich*, Wien u.a. 1987, S. 135. Vgl. zur Situation der evangelischen Kirche in dieser Zeit: Friedrich GOTTAS, *Die Geschichte der Protestanten in der Habsburgermonarchie*, in: Adam WANDRUSZKA (Hg.), *Die Habsburgermonarchie 1848–1918*, Bd. IV: *Die Konfessionen*, Wien 1985, S. 489–595; Rupert KLIEBER, *Jüdische – christliche – muslimische Lebenswelten der Donaumonarchie: 1848–1918*, Wien 2010.

16 Ebd.

17 Karl-Reinhart TRAUNER, *Die Los-von-Rom-Bewegung. Gesellschaftspolitische und kirchliche Strömung in der ausgehenden Habsburgermonarchie*, Szentendre 1999.

18 »Die Hinwendung zum Protestantismus zu dieser Zeit war eng mit dem Deutschnationalismus verbunden, der seit den 1880er Jahren vermehrt in der Österreichischen Gesellschaft Platz gefunden hatte. Die Los-von-Rom Bewegung positionierte sich gegen die Staatskirche und zeigte eine deutliche Hinwendung zum Deutschen Reich auf.« Lisa KIENZL, *Nation, Identität und Antisemitismus. Der deutschsprachige Raum der Donaumonarchie. 1866 bis 1914*, Göttingen 2014, S. 165.

19 Friedrich Hochstetter, der zeitgenössische Obmann des Österreichischen Evangelischen Bundes, schloss aus dem Recht auf Anerkennung der Muttersprache in kirchlich religiösen Belangen die Notwendigkeit der Bildung von Nationalkirchen: »Die geschlossene Volkskirche, in der Volkskirche und Kirchengemeinschaft sich deckt, bilden das Ideal des Protestantismus.« Karl-Reinhart TRAUNER, »Auf Vorposten!« *Die Arbeit des Österreichischen Evangelischen Bundes von seiner Gründung bis zum Ende des Dritten Reiches (1903–1945)*, in: Karl-Reinhart TRAUNER/Bernd ZIMMERMANN (Hg.), *100 Jahre Evangelischer Bund in Österreich. Probleme und Chancen in der Diaspora-Arbeit*, Göttingen 2003, S. 11–111, hier S. 22.

6. Der evangelische RU in Österreich – eine Leistungsschau

Professor Heinrich Röck hat die Beiträge zum evangelischen Religionsunterricht für die Selbstdarstellung des österreichischen Schulwesens für die Wiener Weltausstellung verfasst. Er war zu diesem Zeitpunkt Lehrer für evangelische Religion an der Oberrealschule in Bielitz/Bielsko/Bilsko in österreichisch Schlesien. Mehrere Gründe empfahlen ihn für diese Aufgabe: Zum Ersten war Bielitz Schulstadt mit einer prominenten evangelischen Musterschule. Zum Zweiten befand sich die Mehrzahl der evangelischen Schulen in der österreichischen Reichshälfte in der nordöstlichen Region Cisleithaniens.²⁰ Und zum Dritten beheimatete Bielitz das einzige evangelische Lehrerbildungsseminar der österreichischen Reichshälfte.²¹

Röck beschreibt den evangelischen Religionsunterricht für die unterschiedlichen Schularten, die Lehrpläne und Unterrichtsmittel und Unterrichtsorganisation.²² Als Besonderheit des Faches Religion stellt er die Beaufsichtigung durch kirchliche Behörden, den k.k. evangelischen Oberkirchenrat in Wien, heraus.

Ich habe mich vergeblich bemüht, den maßgeblichen Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht dieser Zeit zu finden. Heinrich Röck bestätigt: Es gibt keinen!²³ Er meint jedoch, dass dies kein Mangel sei, sondern dem »Grundsatz des Protestantismus«, nämlich den lokalen und individuellen Gegebenheiten Freiheit zu gewähren, entsprechen würde. Es braucht keinen allgemein verbindlichen Lehrplan.

Sind ja doch die Principien des letzteren so unverrückbar, dass dieselben, auch ohne stricte Lehrnorm, allerorten von selbst eingehalten werden.

20 Friedrich Gottas weist darauf hin, dass sich in unserem »Zeitraum weit mehr als die Hälfte aller evangelischen Schulen Cisleithaniens in den genannten Regionen« befanden. Friedrich GOTTAS, *Der Protestantismus in Österreich und Ungarn vom Ende des 18. Jahrhunderts (1781) bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts (1918) – Parallelen und Unterschiede*, in: *Jahrbuch für die Geschichte des Protestantismus in Österreich* 109 (1993), S. 5–36, hier S. 30.

21 »Unter dem Pfarrer und späteren Superintendenten Theodor Carl Haase entwickelte sich im besonderen Bielitz zu einer Schulstadt. So konnte hier 1867 das evangelische Lehrerseminar A. B. als erste nach neuzeitlichen Grundsätzen gestaltete Lehrerbildungsanstalt im alten Österreich eröffnet werden.« A.a.O., S. 31.

22 Bericht über österreichisches Unterrichtswesen, a.a.O. Darin enthalten: Professor Heinrich Röck in Bielitz, Bericht über Evangelische Religion an Volks- und Bürgerschulen, S. 53–58; Bericht über Evangelische Religion an Lehrer-Bildungsanstalten, S. 193f.; Bericht über Evangelische Religion an Mittelschulen, S. 297f.

23 »Gleichwohl ist bis jetzt noch kein Lehrplan vorhanden, welcher dem sämtlichen Religions-Unterrichte bindend zu Grunde läge.« A.a.O., S. 53.

Die Erhebungen, welche in allen Theilen der Monarchie in dieser Richtung gemacht wurden, bestätigen diesen Satz aufs Vollkommenste.²⁴

Es gebe einen »impliziten« Lehrplan, der sich gewissermaßen von selbst ergebe und von allen eingehalten werde.

Wenn Heinrich Röck schreibt, es lägen »uns aus den verschiedensten Theilen der österreichischen Monarchie Berichte über die beim evangelischen Religions-Unterrichte gebrauchten Lehrpläne und Lehrbücher« vor,²⁵ so deutet er damit eine Pluralität von Lehrplänen und Schulbüchern an. Insgesamt verweist er aber auf den geringen Entwicklungsgrad des evangelischen Religionsunterrichts aufgrund der an vielen Orten geringen Zahl an evangelischen Schülerinnen und Schülern. Er nimmt daher den Religionsunterricht in Bielitz selbst als »vollkommenes« Beispiel für einen entwickelten evangelischen Religionsunterricht.

Dieser Religionsunterricht verzichtet zum Beispiel in den unteren Klassen auf ein Schulbuch und beschränkt sich auf Erzählungen und Gespräche bzw. das Vorzeigen von Bildern (Anschauungsunterricht).²⁶ Wir können vermuten, dass dies durch den Mangel an geeigneten Elementarbüchern (in den jeweiligen Landessprachen) mitverursacht war. Für den weiterführenden Unterricht listet Röck 14 Schulbücher für den evangelischen Religionsunterricht in deutscher Sprache auf. Auffällig ist, dass fast alle Bücher »ausländische« Schulbücher sind. Neben dem württembergischen Gesangbuch(!) finden wir Schulbücher von Karl Buchrucker und eine Schulbibel aus dem Großherzogtum Baden. Nur das *Evangelische Gesangbuch für Gemeinde und Haus* wurde in Teschen – also in der Region – verlegt.²⁷

Es ist bemerkenswert, dass im Fach Evangelische Religion offenbar eine große Freiheit bezüglich der verwendeten Schulbücher herrscht. Bezüglich anderer Fächer fordert das k.k. Unterrichtsministerium recht energisch die Einhaltung seiner zentralen Vorgaben ein – immer wieder wird in Erlässen betont, dass Lehrmittel für die Volksschule »vorgeschrieben« sind und es hier keine Wahlfreiheit gebe, erst an mittleren Schulen könne man aus den empfohlenen Schulbüchern auswählen. Allerdings behält sich auch im letzterem Falle die österreichische Bürokratie eine Kontrolle vor: Die Listen der tatsächlich verwendeten Schulbücher sind jährlich an das Ministerium zu schicken. Der evangelische Religionsunterricht hat hier größere Freiheiten, vermutlich ist dies auch eine Folge seiner schulischen Randstellung.

24 Ebd.

25 A.a.O., S. 55.

26 Röck bezieht sich für diesen Teil seiner Darstellung auf die Evangelische Schule in Brünn/Brno.

27 Evangelisches Gesangbuch für Gemeinde und Haus, Teschen 1858.

Es fällt weiterhin auf, dass der lutherische Lehrer Röck keine konfessionellen Differenzierungen vornimmt, er spricht einheitlich vom »evangelischen Religionsunterricht«. Bei den Schulbüchern finden wir aber diese konfessionellen Differenzen. Die tschechischen Schulbücher berücksichtigen auch die helvetische Konfession. Während der Heidelberger Katechismus unter den tschechischen Lehrbüchern erscheint, finden wir in der deutschsprachigen Liste kein solches Exemplar, dafür zwei lutherische Katechismen.

Religionsbücher in den anderen Nationalsprachen kommen im Gegensatz zu den Listen in anderen Fächern nur vereinzelt vor. Da wir uns in Schlesien befinden, werden auch zwei polnische Bücher erwähnt.

Die Situation des evangelischen Religionsunterrichts und seiner Entwicklung ist je nach Region verschieden,²⁸ wir werden uns daher anhand von drei Beispielen in unterschiedlichen Regionen des »alten Österreichs« Auswirkungen des Nationalitätenkonfliktes auf ihn ansehen.

7. »Nationalität« und Religionsunterricht in Kärnten und der Untersteiermark

Der kleine Ort Agoritschach/Zagoriče im heutigen sogenannten Dreiländereck mit Slowenien und Italien weist eine Besonderheit auf: Hier entstand zu Beginn des 19. Jahrhunderts die einzige Toleranzgemeinde auf dem Gebiet des heutigen Österreichs mit slowenischsprachiger Bevölkerung.²⁹ Schon im 16. Jahrhundert hat man sich hier unter Vermittlung des slowenischen Reformators Primos Trubar (1508–1586) der Reformation angeschlossen und in der Zeit der Gegenreformation mittels einer slowenischen Buchkultur (Postillen und Predigten) den evangelischen Glauben weiter tradiert.³⁰ Als unter Kaiser Joseph II. die Duldung begann, hat man sich zum evangelischen Glauben bekannt und ein Toleranzbethaus errichtet.

28 Friedrich GOTTAS bezweifelt, ob wir für unsere Zeit von einer einheitlichen evangelischen Kirche in Cisleithanien sprechen können. »Daß der Protestantismus in der Österreichischen Reichshälfte eine Minderheitskirche ohne innere Einheit war und die in weiter Diaspora zerstreute Evangelische Kirche A. und H. B. nur einen gemeinsamen äußeren Rahmen darstellte, hemmte in vieler Hinsicht ein regeres innerkirchliches Leben.« FRIEDRICH GOTTAS, *Der Protestantismus in Österreich*, S. 30.

29 Vergleiche zum Folgenden: KARL W. SCHWARZ, *Agoritschach/Zagorice – eine evangelische Gemeinde im gemischtsprachigen Südkärnten*, in: *CARINTHIA I* 2008, S. 333–353. OSKAR SAKRAUSKY, *Agoritschach. Geschichte einer protestantischen Gemeinde im gemischtsprachigen Südkärnten*, Klagenfurt 1960.

30 Vgl. OSKAR SAKRAUSKY, *Ein bisher unbekannter slowenischer protestantischer Katechismus aus dem Jahre 1580*, in: Wilhelm NEUMANN (Hg.), *900 Jahre Villach*, Villach 1960, S. 447–457.

Von den ersten Pfarrern, die hierher kamen, wurde erwartet, dass sie in Kürze die slowenische Sprache soweit beherrschten, dass sie Kasualien, Gottesdienste und Unterricht in der Volkssprache halten konnten. Im Laufe des 19. Jahrhunderts wird von Sprachkonflikten berichtet: Gemeindeglieder wünschten angesichts der mangelnden slowenischen Sprachkenntnisse des Pfarrers, dass dieser lieber auf Deutsch predigen und mit den Schülerinnen und Schülern in deutscher Sprache katechisieren sollte. Auf den ersten Blick überraschende Forderungen. Wieso verzichtete man auf das Recht, Gottesdienste und Unterricht in der eigenen Sprache zu hören?

Karl Schwarz konnte m.E. zu Recht theologische Konflikte und eine bestimmte Frömmigkeitspraxis als Ursachen für diese Diskrepanz benennen.³¹ Die Gemeinde war es gewohnt ihre alten slowenischen Erbauungsbücher zuhause zu lesen. Sie waren mit der orthodoxen Theologie dieser Literatur und einer konservativen Frömmigkeit vertraut. Die Aufklärungstheologie der jungen Pfarrer befriedigte sie wenig. Dazu kam vermutlich ein personeller Konflikt: Hier die starke Position der Laientheologie aus der Zeit des Geheimprotestantismus, dort die pastorale Leitungskompetenz des Pfarrers. Die eigenständige Sprache, die man gerade nicht mit dem Pfarrer teilte, garantierte auch eine theologische Selbständigkeit.

Im Laufe des 19. Jahrhunderts kam es dennoch zu Assimilierungsvorgängen. Als die neue Schule errichtet war, wurde ein Lehrer aus dem evangelischen Lehrerseminar in Oberschützen (Königreich Ungarn/Transleithanien) angestellt, welcher vermutlich auch nicht mehr versuchte Slowenisch zu sprechen: Verbesserung der Deutschkenntnisse war nun Schulziel. 1865 wird ausdrücklich festgehalten: Schule hat Deutsch als Unterrichtssprache. Später, als sich die Gemeinde keine eigene Schule mehr leisten konnte,³² gehen die muttersprachlich slowenischen Schülerinnen und Schüler in die deutschsprachige Schule im Nachbarort. 1879 wird auch der slowenischsprachige Gottesdienst abgeschafft. In gewisser Weise haben »bessere« kirchliche Versorgung sowie eine gute Schule und guter Religionsunterricht diesen Assimilierungsvorgang unterstützt.

Die schon angesprochene »Los-von-Rom-Bewegung« führte die evangelische Kirche und damit auch den Religionsunterricht mitten hinein in die nationalen Auseinandersetzungen. Die Schulfrage war die »Gretchenfrage« in diesem Konflikt.³³ Die Los-von-Rom-Bewegung versuchte in den Jahren um 1900 herum überwiegend aus politischen Motiven, Personen mit einer

31 Vgl. das Kapitel: Die Toleranzgemeinde inmitten theologischer und sprachlicher Kommunikationskonflikte, in: SCHWARZ, Agoritschach/Zagorice, a.a.O., S. 343f.

32 Das RVG von 1879 hatte in Kärnten dazu geführt, dass von den ursprünglich 34 evangelischen Schulen nur mehr zwei von kirchlicher Seite betrieben wurden.

33 Vgl. das Kapitel »Die Schule als nationales und konfessionelles Spannungsfeld«, in: TRAUNER, Die Los-von-Rom-Bewegung (s.o. Anm. 17), S. 260–275.

antikatholischen und deutschnationalen Gesinnung zu sammeln. Damit verbunden war zum Teil der Konfessionswechsel von der römisch-katholischen zur evangelischen oder altkatholischen Konfession.

Blicken wir etwas weiter östlich in die sogenannte Untersteiermark, so ist auch hier am Ende des 19. Jahrhunderts die Bevölkerung mehrheitlich slowenischsprachig. Die größeren Städte waren aber mehrheitlich deutschsprachig: Marburg/Maribor, Pettau/Ptuj und Cilli/Cellje.

Diese Städte bildeten den Kern der kleinen evangelischen Kirche. Durch Migration, aber auch durch Übertritt – veranlasst durch die Los-von-Rom-Bewegung –, wuchs die evangelische Kirche in diesem Gebiet stark. Die evangelischen Pfarrer förderten diese Bestrebungen. Der Vikar von Pettau schreibt:

Dass die evangelische Gemeinde national ist bis auf die Knochen, dass sie stets in vorderster Reihe stehen wird, wo es gilt, für deutsche Größe, Kraft, Ehre und Freiheit zu streiten, daran wird wohl niemand Grund haben zu zweifeln [...].³⁴

Eine sprachliche Vielfalt ist in diesem Konzept nicht mehr vorgesehen. Der evangelische Religionsunterricht wird u.a. als Bewahrer der sprachlichen und kulturellen Identität in einem mehrheitlich anderssprachigen Umfeld angesehen.

8. Konfessionalität und Nationalität – das Beispiel Brünn/Brno

Die Kirchengemeinde Brünn/Brno ist eine Toleranzgemeinde und eine sogenannte A.u.H.B. Gemeinde: eine Gemeinde, die beiden evangelischen Bekenntnissen (lutherisch und reformiert) Heimat bietet.³⁵ Am Ende des 19. Jahrhunderts kam es in der Gemeinde zu einem Konflikt. Reformierte Geistliche wollten eine eigene Gemeinde gründen. Dieser genuin konfessionelle Konflikt verquickte sich mit sprachlich-nationalen Zuordnungen. Die Evangelische Kirche H.B. in Österreich war in jener Zeit fast ausschließlich

³⁴ TRAUNER, »Auf Vorposten!«, S. 28.

³⁵ Durch das Toleranzedikt von 1781 wurden in Österreich zwei evangelische Kirchen mit ihrem jeweiligen Bekenntnis (Augsburger und Helvetisches Bekenntnis) anerkannt. Zu späterer Zeit wurde eine eigene Kirche A. und H. B. geschaffen, bei weitest gehender Selbständigkeit der weiter bestehenden Konfessionskirchen. In Regionen, in denen die Mitgliederzahl einer Kirche sehr gering ist, können diese in »A. und H. B.« Gemeinden, in denen Mitglieder beider Bekenntnisse gleichberechtigt sind, versorgt werden. Vgl. Karl W. SCHWARZ, Der »Fall Brünn«. Eine evangelische Kirchengemeinde im Nationalitätenkonflikt der Habsburgermonarchie, in: Helena KRMÍČKOVÁ u.a. (Hg.), Querite primum regnum Dei: Festschrift für Professor Jana Nechutová, Brünn 2006, S. 623–633.

tschechischsprachig. Darüber hinaus spielten aber auch Aspekte der Frömmigkeit und der theologischen Ausrichtung – wie Karl Schwarz zeigen konnte – in diesem Konflikt eine wesentliche Rolle. Der reformierte Vorstoß war getragen von einer missionarisch-erwecklichen Grundstimmung und richtete sich gegen eine aufgeklärte lutherische Theologie.

Die Lösung des Konflikts erfolgte durch die Trennung der Gemeinde nach ethnischen Gesichtspunkten, wobei die (wenigen) Tschechen lutherischen Bekenntnisses bei der deutsch-evangelischen Pfarrgemeinde A.u.H.B. verblieben, ebenso die deutschsprachigen Reformierten.³⁶

Die Schule war in diesen Konflikt involviert, da die reformierten Pfarrer aus den umliegenden Gemeinden zugleich Religionslehrer an den evangelischen Schulen waren. Ihr Wirken wird zeitgenössischen Berichten zufolge von lutherischer Seite als reformierte »Wühlarbeit«³⁷ kritisiert. »Der Gedanke einer ›gemeinsamen Heimat‹ wich auf beiden Seiten der ›nationalen Ausschließlichkeit‹, die die beiden Nationen voneinander isolierte.«³⁸ »Gemischte Identitäten«, deutschsprechende reformierte und lutherische Tschechen, fanden dabei keinen Platz mehr. Tschechisch sprechende reformierte Gemeindeglieder sahen sich gezwungen, eine Solidaritätserklärung für die Brüner Gemeinde abzugeben.³⁹

9. Wechselnde Nationalitäten – das Beispiel Sommerein/Šamorín/Somorja

Nationale bzw. sprachliche Zuordnungen können sich über die Zeit und manchmal nur innerhalb einer Generation verändern. Unser letztes Beispiel weist zeitlich und räumlich über die Grenzen, die wir uns vorhin gesetzt haben, hinaus. Šamorín (bis 1927 slowakisch Šamorín; deutsch *Sommerein*, ungarisch *Somorja*) liegt zwar nur ca. 100 km östlich von Wien, gehörte aber zu Transleithanien, dem Königreich Ungarn.⁴⁰ Die evangelisch lutherische Kirchengemeinde in Sommerein/Šamorín/Somorja hatte bald nach dem Toleranzpatent auch eine Schule gegründet. Die Gemeinde war vorwiegend

³⁶ A.a.O., S. 628.

³⁷ A.a.O., S. 625.

³⁸ A.a.O., S. 628.

³⁹ Vgl. a.a.O., S. 626, Fn. 18.

⁴⁰ Vgl. zum Folgenden Juraj BÁNDY, Die Geschichte der evangelischen Schule in Šamorín (Sommerein, Somorja), in: Robert SCHELANDER / Wolfgang WISCHMEYER (Hg.), Dokumentation der fünften Konferenz des SOMEF »Nicht unter dem Scheffel! – Theologie heute« 2007 in Berekfürö/Debrecen, Wien 2008, S. 25–32.

durch deutsch- und ungarisch-sprechende Familien bewohnt. Der Unterricht in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts war durch diese beiden Sprachen mit Schwerpunkt auf der deutschen geprägt. 1879 – nach dem Ausgleich mit Ungarn – wurden die Schullehrer verpflichtet, den Unterricht auf Ungarisch zu halten. Der letzte Gottesdienst auf Deutsch wurde im Jahre 1907 gefeiert. Es gibt in dieser Zeit vermehrt Austauschschülerinnen und -schüler, slowakische Kinder, die diese ungarisch-sprachige Schule besuchen, um ihre ungarischen Sprachkenntnisse zu verbessern. Eine durchaus übliche und zum Teil weit verbreitete Praxis. Man schickte Kinder für eine begrenzte Zeit in eine anderssprachige Schule, um ihre Mehrsprachigkeit (Deutsch, Ungarisch, Slowakisch) zu fördern. Deutschsprechende Familien schickten, wenn sie es sich leisten konnten, ihre Kinder in die Schule nach Sopron/Ödenburg zur Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse.⁴¹

1918 nach dem Ende des Ersten Weltkrieges war Sommerein/Šamorín/Somorja Teil der neuen Tschechoslowakei und die Unterrichtssprache war nun Slowakisch. Von der Schule wurde ein neuerlicher Nationalitätenwechsel verlangt, dem sie aber nicht nachkam. Ein Presbyteriums-Protokoll aus dem Jahre 1920 dokumentiert den Eklat anlässlich des Besuches des neuen – slowakischen – Schulinspektors. Er fragte die Schülerinnen und Schüler: In welchem Lande lebt ihr? Antwort: Ungarn. Er stellt fest, dass an der Wand des Klassenzimmers noch die Landkarte des ungarischen Königreiches sowie die ungarische Hymne präsentiert werden. Da sich der recht national gesinnte ungarische Pfarrer und auch das Presbyterium weigerten, den von ihnen geforderten »Nationalitätenwechsel« nachzuvollziehen (obwohl man ja erst vor 40 Jahren einen ebensolchen gemacht hatte), wurde die evangelische Schule in Sommerein/Šamorín/Somorja geschlossen.

10. Zusammenfassung

Durch die Verstaatlichung des Schulwesens wird auch der evangelische Religionsunterricht herausgefordert sein Verhältnis zu den staatlichen und nationalen Bezugsgrößen zu deklarieren. Da den Kirchen bzw. Religionsgesellschaften in umfassender Weise die Verantwortung für ihren Religionsunterricht übertragen wurde, wird er zum Ort in dem Nationalitätenkonflikte sichtbar werden. Während das Habsburgerreich verstärkt auf das »Modell des Ausgleichs«, sowohl in nationaler als auch religiöser Hinsicht, setzt, formuliert der konfessionelle Religionsunterricht und die ihn tragenden religiösen Institutionen immer deutlicher ihre kulturellen, sprachlichen und nationalen Bindungen.

⁴¹ A.a.O., S. 28.

Wir können bei aller Differenzierung im Einzelnen feststellen, dass der evangelische Religionsunterricht im Laufe des 19. Jahrhunderts der tatsächlichen Mehrsprachigkeit der evangelischen Bevölkerung immer weniger gerecht wurde und in seinen Organisationsmodellen das Modell der Einsprachigkeit begünstigte. Die evangelische Kirche und ihr Unterricht wurde verstärkt der deutschen Sprache bzw. im reformierten Kontext der tschechischen Sprache zugeordnet. Die positive Seite von Mehrsprachigkeit ist verloren gegangen.⁴²

Der Begriff der Transnationalität kann dabei helfen den Blick nicht nur auf Austauschprozesse über die Grenzen hinweg, sondern auch auf solche innerhalb der staatlichen Grenzen zu lenken. Am Beispiel des evangelischen Religionsunterrichts wurden entlang der sprachlichen, kulturellen und konfessionellen Grenzlinien Abgrenzungen und Transferprozesse sichtbar. Neben den im Nationalitätenkonflikt betonten trennenden Aspekten hat unsere Übersicht aber auch Nationalitäten, Sprachen und Konfessionen verbindende Aspekte aufgezeigt. Diese gilt es verstärkt herauszustellen, um damit transnationalen Modellen des Zusammenlebens Raum zu geben.

42 Friedrich Wilhelm Graf hat in seiner Analyse der möglichen Verhältnisse von Religion und Nation für multinationalen und religiösen Gesellschaften festgestellt, dass »die konfessionellen Antagonismen und die daraus entstehenden Kulturkämpfe zwischen den konkurrierenden religiösen Milieus eine elementare Bedrohung der ersehnten Einheit der Nation« (GRAF, Wiederkehr, a.a.O., S. 127) darstellen. Die Situation im Habsburgerreich im ausgehenden 19. Jahrhundert belegt diese These.

Peter Scheuchenpflug

Geistliche Bücher als transnationales Bildungsmedium

Das Beispiel Johann Michael Sailers

Rudolf Schlögl hat in seiner Studie zur »Geschichte des europäischen Christentums als Religion der europäischen Gesellschaft am Beginn der Moderne«¹ den epochalen Wandel des Christentums seit der Aufklärung in verschiedenen Dimensionen beschrieben. Im Hinblick auf die sich verändernden Kommunikationsstrukturen und -prozesse gelangt Schlögl dabei zu der Einsicht:

Das Christentum wurde im Verlauf der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu einem massenmedialen Phänomen. Zeitungen, Zeitschriften, Vereinsorgane, Andachts- und Gebetbücher trugen dazu bei, dass religiöses Handeln und Erleben sich in massenmedialer Vermittlung vollzog.²

Dass – wie Rudolf Schlögl festhält – Religion »seit den 1830er Jahren sehr schnell und durchgreifend ein Medienphänomen« werden konnte,³ hat seine Ursachen sicher auch darin, dass in den fünf Jahrzehnten zuvor über die geistlichen Netzwerke, von denen im Folgenden zu sprechen sein wird, diese neuen Medienformate entwickelt wurden. Nach 1830 setzt dann ein Prozess ein, in dem sich mediale Konstruktion und institutionelle Form gegenseitig stabilisierten und verstärkten.⁴ Der vorliegende Beitrag versucht am Beispiel von Johann Michael Sailer aufzuzeigen, aus welchen Motiven und auf welchen Wegen seine der geistlichen Erbauung dienenden Schriften über die politischen wie konfessionellen Grenzen hinaus eine weite Verbreitung fanden. Unter den zahllosen Editionen kommt dem »Vollständigen Lese- und Betbuch zum Gebrauche der Katholiken« (München 1783) dabei eine Schlüsselfunktion zu.

Deshalb werden im Folgenden nach einem kurzen Blick auf die internationale Verbreitung von Sailers Werken zunächst die Kontexte für die Edition des Lese- und Betbuchs vorgestellt; in diesem Zusammenhang soll auch die bildende Absicht, die Sailer mit seinen geistlichen Schriften verband, erörtert

1 Rudolf SCHLÖGL, *Alter Glaube und moderne Welt. Europäisches Christentum im Umbruch 1750–1850*, Frankfurt a.M. 2013, S. 9.

2 A.a.O., S. 451.

3 A.a.O., S. 285.

4 Ebd.

werden. Daran schließt sich ein ausschnittthafter Einblick in die Vitalität der sich um Sailer bildenden Netzwerke an. Über den Sailerschüler Johannes Goßner kann dann abschließend gezeigt werden, wie sich die Funktion der geistlichen Bücher wandelte: Waren Sie bei Sailer als (transnationales) Medium der individuellen Bildung konzipiert, so sind die von Goßner edierten Traktate ein Element im Rahmen systemischer Schließungsprozesse einer Organisation; diese Literaturform dient dann eher für die von Schlögl beschriebene Profilbildung einer bestimmten religiösen Gemeinschaft, die sich in ihrer kirchlichen Eigenart von anderen Formen gelebter Frömmigkeit abgrenzen möchte.

Die transnationale Dimension der geistlichen Bücher als Bildungsmedium kann bei Sailer an zwei Beispielen aufgezeigt werden: der Übersetzung zahlreicher seiner Schriften ins Niederländische, wobei hier möglicherweise ein Motiv der Übersetzer darin bestand, mit ihrer Arbeit die niederländische Sprachkultur zu fördern, wohingegen die Verbreitung von Sailers Schriften in der Schweiz auf seine intensiven ökumenisch motivierten Beziehungen zu einzelnen Christen zurückzuführen ist; beim Sailerschüler Goßner hingegen ergeben sich die transnationalen Dimensionen aus seinen missionarischen Initiativen.

1. Die Verbreitung von Sailers Schriften außerhalb des deutschen Sprachraums

Die transnationale Rezeption von Sailers Schriften wird am leichtesten anhand der im 19. Jahrhundert vorliegenden Übersetzungen erkennbar:⁵

Sprache	Anzahl verschiedener Ausgaben	Anzahl der Ausgaben mit weiteren Auflagen
Niederländisch	20	11
Französisch	4	1
Italienisch	3	
Polnisch	2	

5 Vgl. hierzu im Detail: Peter SCHEUCHENPFLUG, Fremdsprachige Literatur von und über Sailer, in: Konrad BAUMGARTNER/Peter SCHEUCHENPFLUG (Hg.), Von Aresing bis Regensburg. Festschrift zum 250. Geburtstag von Johann Michael Sailer am 17. November 2001, Regensburg 2001, S. 394–410.

Englisch	2	
Schwedisch	1	
Tschechisch	1	
Ungarisch	1	

Der Überblick zu einzelnen Übersetzungen zeigt, dass ein eindeutiger Schwerpunkt auf niederländischen Ausgaben liegt; offensichtlich war Sailer als geistlicher Schriftsteller bei der – in theologisch wie spiritueller Hinsicht sehr heterogenen – Leserschaft in den Niederlanden sehr beliebt. Bislang wurden allerdings die Hintergründe dieser regen Übersetzungstätigkeit noch nicht beschrieben, so dass hier nur ein paar Hinweise erfolgen können:

Zu den Übersetzern, die der katholischen Kirche angehörten, zählt zum einen Michael Antonius van Steenwijk (1784–1853), der sich einen Namen als Sammler von theologischer Literatur gemacht hatte.⁶ Bekannter als Steenwijk ist zum anderen der Pfarrer und spätere Professor Johannes Matthias Schrant (1783–1866). Er galt Peter van Ool zufolge als »leidenschaftlicher Verehrer Sailers«.⁷ Diese Sympathie für Sailer kam nicht von ungefähr, denn Schrant erregte zwar beim »älteren« Klerus Vorbehalte wegen seiner Sympathie für die Aufklärung, war aber beim Volk aufgrund seiner irenischen Haltung sehr beliebt. Seine Predigten verschafften ihm sogar den Beinamen »Amsterdamer Fénelon«.⁸ Zudem hatte er offensichtlich ein großes Interesse an der Erforschung und Förderung der niederländischen Sprache. Das mag mit ein Grund dafür gewesen sein, dass Schrant mit der »Nachfolge Christi« auch eines der wichtigsten Werke des geistlichen Schrifttums⁹ im Niederländischen herausgab. Bei seiner Übersetzung orientierte er sich aber an Sailers Vorlage und

- 6 Vgl. z.B. *Verdenkingen over het lyden van Jezus Christus door Johann Michael SAILER, uit het hoogduitsch vertaald door Michael Antonius van STEENWYCK*, Rotterdam 1830; *Brieven uit alle eeuwen der christelyke tydrekening, door Johann Michael SAILER uit Hoogduitsch door Michael Antonius van STEENWYCK*, Bd. 1, Leyden 1828; Bd. 1.2 Rotterdam 1830–1832. Vgl. hierzu auch: *Reliquien of uitgelezene plaatsen uit de schriften der vaders en leeraars der kerk. Eene nalezing op de brieven uit alle eeuwen der christelyke tydrekening, 's-Gravenhage 1835; De leer der Roomsche-Katholijcke Kerk over de vereering der heiligen, der overblijfsels en beelden*, Leyden 1827.
- 7 Peter VAN OOL, *Die Imitatio Christi in der Ausgabe von Johann Michael Sailer*, in: BAUMGARTNER / SCHEUCHENPFLUG, *Aresing*, S. 223–240, hier S. 223.
- 8 Ada DEPRez, *Art. Schrant, Johannes Matthias*, in: *Nationaal Biografisch Woordenboek* Bd. 4, S. 760–767.
- 9 Nach Ansicht von Walter Kröber war die »Nachfolge Christi« jahrhundertlang »das christliche Erbauungsbuch mit der größten Verbreitung«, nicht zuletzt dank Sailers Übersetzung in die deutsche Sprache. Walter KRÖBER, *Nachwort*, in: Ders. (Hg.), *Thomas von Kempen, Das Buch von der Nachfolge Christi*. Nach der Übersetzung von Johann Michael SAILER, Stuttgart 1997, S. 231–239, hier S. 231.

übernahm auch Vorrede und Kommentar weitgehend von ihm.¹⁰ Möglicherweise diente diese doch bemerkenswerte publizistische Aktivität Schrant's auch dazu, die »zweitrangige Position« der Katholiken in den Niederlanden bzw. deren Gefühl der Minderwertigkeit zu bekämpfen.¹¹ Ein weiterer Übersetzer war der katholische Priester Fredericus Christianus de Greuve (1792–1863), der in Amsterdam, Groningen und Utrecht wirkte.¹²

Dass die geistlichen Schriften Sailers nicht nur unter katholischen, sondern auch unter evangelischen Christen in den Niederlanden Verbreitung fanden, zeigt sich zum Beispiel bei Hermannus Muntinghe (1752–1824). Er war maßgeblich an der Reorganisation der Theologie an den Universitäten Leiden, Utrecht und Groningen, wo er selbst als Hochschullehrer und von 1811 bis 1816 als Rektor wirkte, beteiligt.¹³ Theologie und Spiritualität Sailers passten im Übrigen bestens zu der sogenannten »Groninger oder evangelischen Richtung«, einer Erneuerungsbewegung, zu deren Vorläufern auch Muntinghe zählte. In theologischer Hinsicht stand im Zentrum der Aufmerksamkeit Jesus, »in dem sich Gottes Liebe zu den Menschen offenbart.«¹⁴ Noch deutlicher wird die theologische Nähe der Gelehrten aus der »Groninger Richtung« zu Grundpositionen Sailers in der pointierten Formulierung von Willem Nijenhuis: »Gottes Offenbarung in Jesus Christus galt ihnen als Mittel zur Erziehung der christlichen Persönlichkeit.«¹⁵ Seit 1805 wirkte in Groningen auch Eelco Tinga (1768–1828), zunächst als Hochschullehrer, dann von 1820 bis 1821 als Rektor; er übersetzte eine philosophische Schrift Sailers.¹⁶

10 Vgl. *De Navolging van Jesus Christus in vier boeken, uit het latijn op nieuw vertaald, uitgegeven door Johannes Matthias SCHRANT, Amsterdam 1811*. Vgl. ferner: *Verkort lees- en gebedenboek voor katholieke christenen, door Johann Michael SAILER; uit het Hoogduitsch vert. door Johannes Matthias SCHRANT, Amsterdam 1811; eine zweite, verbesserte Auflage erschien 1825 in Zaltbommel*.

11 Cornelis AUGUSTIJN, Art. Niederlande, in: TRE 24, S. 474–502, hier S. 489.

12 Johann Michael SAILER, *Beknopte herinneringen aan jonge predikers, vrij vertaald door Fredericus Christianus DE GREUVE, R. C. Priester en Pastoor te Nieuwendam, thans benoemd Hoogleeraar in den Algemeene Geschiedenis en Geschiedenis der Wijsbegeerte aan het Collegium Philosophicum te Leuven, „s-Hertogensbosch 1825*.

13 Otto J. DE JONG, *Nederlandse Kerkgeschiedenis, Nijkerk 1972*, S. 308. Muntinghe übersetzte Sailers *Grundlehren der Religion*. Vgl. Johann Michael SAILER, *Grondleer van den Godsdienst enz. met eene vorrede van den Hoogleeraar Hermanus MUNTINGHE, Groningen 1819*. Vgl. auch: Hermanus MUNTINGHE, *Op welk eene wijze behooren aankomelingen op de hoogeschool hunne akademische studie interigten? Twee voolesingen voor oude en jonge studenten, Groningen 1816*. Hierbei handelt es sich um die Übersetzung von: Johann Michael SAILER, *Wie Ankömmlinge auf Universitäten ihr Studium einrichten sollen. Zwey Vorlesungen für angehende Akademiker und für Veteranen, München 1806*.

14 Cornelis AUGUSTIJN, Niederlande, S. 488.

15 Willem NIJENHUIS, Art. Groningen, in: TRE 14, S. 264–266, hier S. 265.

16 Johann Michael SAILER, *Leer der gelukzaligheid, met eene vorrede van den Hoogleeraar Eelco Tinga, Groningen 1818*.

Utrecht dagegen galt als Hochburg der reformierten Orthodoxie. Aber selbst dort fand sich mit Jodocus Heringa (1765–1840) ein Hochschullehrer, der sich für Schriften von Sailer interessierte.¹⁷ Bei ihm hatte ein weiterer Übersetzer studiert, der spätere protestantische Prediger Samuel Crommelin (1779–1858).¹⁸

Ein direkter Nachweis, dass auch im Réveil, der niederländischen Variante der internationalen Erweckungsbewegung, Übersetzungen von Sailers Schriften kursierten, ist nicht möglich.¹⁹ Dafür sprechen würde die doch umfangreiche und lange andauernde Rezeption seiner Werke in den Niederlanden, denn selbst Sailers Alterswerk *Der christliche Monat* erfuhr noch eine Übersetzung.²⁰

2. Johann Michael Sailer als Verfasser geistlicher Schriften

Die Popularität, die Johann Michael Sailer als Verfasser geistlicher Schriften über nationale Grenzen hinaus genoss, gründete auf einer Publikation, deren Edition er eigentlich gar nicht übernehmen wollte. Es handelt sich dabei um das bereits erwähnte *Vollständige Lese- und Betbuch zum Gebrauche*

17 Heringa war 1794 in Utrecht angetreten, um »die Terminologie der Dogmatik biblischer zu gestalten.« Dadurch machte er sich »sofort verdächtig«; auch seine Schüler waren »lange Zeit in den Gemeinden wenig willkommen«. Otto DE JONG, Art. Utrecht, in: TRE 34, S. 485–488, hier S. 486f.

18 Vgl. Samuel CROMMELIN, Onderrigt en raad, in drie brieven, van eenen vader aan zijnen zoon, onlangs in krijgsdienst getreden. Met een naschrift van Johann Michael Sailer en een voorberigt van Jodocus Heringa, Eliza's zoon, Utrecht 1833.

19 Da einerseits die niederländische Erweckungsbewegung ihren Ausgang in der Arbeit der Basler Christentumsgesellschaft genommen hatte, andererseits Johannes Goßner und weitere Schüler und Freunde Sailers in intensivem Kontakt mit dieser Organisation standen, darf eine indirekte Beeinflussung oder zumindest eine Aufgeschlossenheit für die Theologie und Spiritualität Sailers vermutet werden. Vgl. zum Zusammenhang des Réveil mit der Christentumsgesellschaft: Friedrich Wilhelm GRAF, Art. Erweckung/Erweckungsbewegungen. I. Erweckungsbewegungen in Europa, in: RGG4 2, Sp. 1491–1495, hier Sp. 1492; zu den Kontakten der Sailer-Freunde vgl. Peter SCHEUCHENPFLUG, Die katholische Bibelbewegung im frühen 19. Jahrhundert, Würzburg 1997 (Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge 27), S. 219.

20 Dabei handelt es sich um ein Exerzitienbüchlein, das dem Leser für jeden Tag eines (beliebigen) Monats jeweils Schriftlesung, geistliche Betrachtung und Gebet darbot. Vgl. Betrachtungen und Gebete auf jeden Tag des Monats von Johann Michael SAILER, Bischof von Germanikopolis, Domprobst und Coadjutor des Bisthums Regensburg, Landshut 1826. Vgl. auch: Peter SCHEUCHENPFLUG (Hg.), Johann Michael Sailer. Der christliche Monat. Betrachtungen und Gebete für jeden Tag des Monats, Regensburg 2001. Vgl. die niederländische Übersetzung: De Christelyke maand of overdenkingen en Gebeden op elken dag der maand, door Johann Michael SAILER, Bischof von Germanicopolis, Domprobst en Coadjutor van het Bisdom Regenspurg, 's-Hertogenbosch 1830. Dieselbe Ausgabe erschien 1830 in Deventer.

der Katholiken, München/Ingolstadt 1783.²¹ Der pfalz-bayerische Kurfürst Karl Theodor hatte 1780 die Ingolstädter Theologische Fakultät beauftragt, sämtliche im Handel befindlichen Andachts- und Gebetbücher auf den theologischen Gehalt und ästhetischen Wert hin zu überprüfen²² und den entsprechenden Befehl erlassen, dass alle Buchhändler und Drucker ihre Gebetbücher an die Fakultät schicken sollten. Sailer selbst beschrieb dieses Geschehen rückblickend so:

Auf diesen Befehl flog von allen Seiten eine Wolke von papierner Andacht herbei, und mir, als dem jüngsten Professor der Theologie, wurde der Auftrag, diese Masse von Büchern zu durchsehen und meine Gutachten darüber abzugeben: wahrlich ein unangenehmes Geschäft.²³

Dementsprechend war auch das Urteil Sailers über diese Schriften vernichtend: »Ich fand unter den unzähligen Büchern nur äußerst wenige, die auch nur den billigsten Forderungen, welche man an ein Andachtsbuch für das Volk machen kann, entsprachen, ja fast keine, außer dem Thomas a Kempis.«²⁴ Diesem zuletzt genannten Werk konnte er sich übrigens erst in seiner sogenannten »zweiten Brachzeit« widmen. Bei den beiden »Brachzeiten« handelt es sich Unterbrechungen in der beruflichen Biographie, die Sailer vor allem für die Publikation von geistlichen Schriften nutzte. In den Jahren 1781 bis 1783 verfasste er auf Drängen seines Freundes Sebastian Winkelhofer ein vollständig neues Gebetbuch, da ihn von den zuhauf eingesandten Schriften keine einzige hatte überzeugen können.

Die Neukonzeption eines solchen Gebetbuches erläuterte Sailer in einer separaten Publikation.²⁵ Georg Schwaiger fasst die dort enthaltenen Grundgedanken wie folgt zusammen:

An die Stelle schauerlich-breiter Phantasie-Schilderungen, wie etwa die Seelen im Fegfeuer gequält würden, setzte Sailer die kraftvoll-tröstenden Worte der Heiligen Schrift,

21 Vgl. hierzu grundlegend: Philipp GAHN, Johann Michael Sailers Gebetbücher. Eine Studie über den lebenslangen Versuch, ein Dolmetsch des betenden Herzens zu sein, Tübingen/Basel 2007.

22 Vgl. Bernhard GAJEK, Sailer und die Geistesgeschichte des 18. und 19. Jahrhunderts, in: BAUMGARTNER/SCHUCHENPFLUG, Aresing, S. 114–136, hier S. 121.

23 Hubert SCHIEL, Johann Michael Sailer. Bd. 1: Leben und Briefe, Regensburg 1948, S. 71.

24 Ebd.

25 Johann Michael SAILER, Über Zweck, Einrichtung und Gebrauch eines vollkommenen Lese- und Betbuches, Samt der skeletischen Anzeige eines vollständigen Lese- und Betbuches, das bereits unter der Presse ist, München/Ingolstadt 1783.

der kirchlichen Liturgie, die er in den Hauptteilen in voller Übersetzung brachte, und Texte aus den Werken der Kirchenväter.²⁶

Der finanziellen Unterstützung Winkelhofers war es zu verdanken, dass das zweibändige Werk 1783 erscheinen konnte. Es fand sofort reißenden Absatz. Diese Tatsache beweist nach Ansicht von Georg Schwaiger, »wie lebendig das Bedürfnis nach echter geistlicher Erbauung in allen Schichten der Bevölkerung war, nach der oft schier erstickenden Überlast der Barockzeit.«²⁷

Sailer wurde dadurch, wie er es mit eigenen Worten beschrieb, »zum Schauspiel der lesenden Welt«.²⁸ Der Literaturhistoriker Bernhard Gajek ist der Ansicht, dass Sailers Gebetbuch von evangelischen Christen »beinahe noch wärmer als von katholischen,« begrüßt wurde; »offenbar hatte die Frömmigkeit in beiden Kirchen eine analoge Phase erreicht.«²⁹ Die ungemeine Popularität, die Sailers Gebetbuch vor allem bei pietistischen Kreisen erhielt, zeigte sich auch daran, dass ihm der Berliner Buchhändler und Aufklärer Friedrich Nicolai Proselytenmacherei als Motiv unterstellte; eine Kritik, die freilich ohne Folgen blieb.³⁰ Das Gebetbuch ist demnach auch die Ursache für die Popularität Sailers als geistlicher Schriftsteller über die Grenzen Bayerns hinaus. Bevor einzelne dieser Spuren aufgezeigt werden, soll aber Sailers theologisches Grundverständnis, von dem ausgehend er in den Folgejahren weitere geistliche Schriften edierte, skizziert werden.

3. Lesen im Dienst der lebendigen Beziehung zu Jesus Christus

Das geistliche Schrifttum stellte für Sailer stets nur ein Hilfsmittel dar, um die lebendige Beziehung zu Jesus Christus zu fördern und zu vertiefen:

Es ist doch nicht das Buch, es ist nur das Zeugnis unseres Herzens [...], was uns im Lesen hebt und trägt. Und denn der Gott im Herzen selbst, [...] der das Wort Gottes als Sache der Erfahrung, lebendig in uns darstellt, o, der kann sprechen, wo die Bücher schweigen müssen, und redet Dinge, die kein Buch aussprechen kann. Und doch sind uns Bücher wert, sobald sie uns nicht von dem Geiste, der belebt, abführen, nicht in das Reich des toten Buchstaben etablieren, sondern nur an Gott und sein Reich, an Jesum

26 Georg SCHWAIGER, Johann Michael Sailers literarisches Werk und theologische Bedeutung, in: BAUMGARTNER / SCHEUCHENPFLUG, Aresing, S. 325–342, hier S. 333.

27 A.a.O., S. 332.

28 Vgl. SCHIEL, Sailer 1, S. 69.

29 GAJEK, Sailer, S. 121.

30 Vgl. SCHWAIGER, Werk, S. 332.

und sein Evangelium anweisen, und das Herz in eine Stimmung versetzen helfen, in der man beten, arbeiten, leiden, entbehren, genießen, – alles kann, was man hier können soll.³¹

Vor diesem Hintergrund ergab sich für Sailer eine klare Hierarchisierung im Hinblick auf einen etwaigen Lektürekanon. An einen (namentlich nicht genannten) Schüler aus der Schweiz, der ihn nach geeigneter Lektüre für das Studium der Theologie fragte, schrieb Sailer Folgendes: »Hast du aber Kraft genug, das Neue Testament deine ganze Bibliothek sein zu lassen, o Freund, dann lies und werde im Lesen nicht müde: mit tausendfachem Segen wird dich dein Lesen belohnen.«³² Denn wenn keine sichere Basis durch ein eingehendes und vollständiges Studieren der Neuen Testamente gelegt wird, dann können sich leicht Schwierigkeiten bei der Lektüre anderer theologischer Schriften ergeben:

Die besten Talente wagen sich an Auslegungen, ehe sie genug gelesen, an Erklärungen, ehe sie den Wortsinn verstehen, an Systemmachereien, ehe sie die Geschichte der Religion kennen, an Verkettungen der Andersdenker, ehe sie die Offenbarung als Tatsache überschauet haben.³³

Durch regelmäßige Schriftlesung und begleitende geistliche Lektüre kann der gläubige Leser dann aber nach Ansicht von Sailer eine sichere Basis gewinnen, um sich von dort interessiert und engagiert dem Weltgeschehen zuwenden zu können. Insofern haben die geistlichen Bücher, die Sailer im Laufe seines Lebens verfasst hat, seiner eigenen Überzeugung gemäß einen zutiefst bildenden Charakter. Innerlichkeit und ein intensives geistliches Leben sind damit nicht Selbstzweck, sondern dienen dem Verstehen, Bewältigen und Gestalten des Alltags. Diese Deutungskompetenz gilt dann aber auch für die umgekehrte Richtung, nämlich die spirituell–theologische Deutung des Alltagsgeschehens, um dort Spuren des Wirkens Gottes entdecken zu können:

Nur sind wir selten so ruhig und lauter, um diese Funken des Göttlichen wahrzunehmen. Wenn uns unser Jahrhundert und wenn uns unsre Zeitgeschichte nicht zu Gott führt; so weiß ich nicht, was noch geschehen solle, um uns den Narren zu stechen. So gern ich in der Christenbibel lese, so lese ich doch auch in der Weltbibel, und täglich

31 Brief von Sailer an A. B. Welte vom 23. Februar 1796, in: Hubert SCHIEL, Johann Michael Sailer. Bd. 2: Briefe, Regensburg 1952, S. 144–145, hier S. 144.

32 Brief von Sailer an einen Schweizer Schüler vom 13. November 1781, in: SCHIEL, Sailer 2, S. 16–19, hier S. 19.

33 Ebd.

reiß ich meine Augen gewaltig auf, um zu sehen, wie sich in unserer Ansicht Welt und Menschheit umwandle und – Welt und Menschheit bleibe.³⁴

Das praktische Schriftstudium bildete demnach das Herz des geistlichen Lebens, die Mitte, auf die sich alle andere geistliche Lektüre hin orientierte. Dieser neue Ansatz unterschied sich nun doch deutlich von einer in der Umwelt noch weit verbreiteten Frömmigkeitshaltung, die, wie der Literaturhistoriker Bernhard Gajek betont, von literarisch-barocken Bildern und Formeln lebte und höfische Gesten des Rokoko in Religiöse übersetzte.³⁵ Der reformerische Ansatz von Sailer's Gebetbuch stößt dabei Gajek zufolge auf ein »kultursoziologisches Problem«, das auch die späteren romantischen Sammlungen betraf: »Man arbeitet auf eine Volksbewegung hin, deren Ziel, das Volk, erst erschaffen werden muss – eben durch Aufklärung und Erneuerung.«³⁶ Deshalb verwundert es auch nicht, dass Sailer mit der ersten Ausgabe seines Gebetbuchs vor allem die Gebildeten (beider Konfessionen) erreichte. Er war sich dessen bewusst und überarbeitete deshalb kurz nach Erscheinen der ersten Ausgabe das *Lese- und Betbuch*, um »dem Bürger und Landmanne (manches) verständlicher [...] faßlicher« machen zu können, »was [...] für Mindergeübte nicht faßlich genug schien.«³⁷

Dass sich dieses Grundvertrauen, das Sailer von der Katholischen Aufklärung her kommend im Hinblick auf die Selbststeuerungskräfte des einzelnen lesenden Menschen hatte, nicht nur auf die akademische Ausbildung beschränkte, sondern eine große Breitenwirkung entfalten konnte, zeigt sich auch im grundsätzlichen Bildungsverständnis jener Zeit. Dazu ein Beispiel: Der erste Direktor des Salzburger »Schullehrer-Seminars«, Franz Michael Vierthaler (1758–1827), forderte für den schulischen Unterricht einen »Perspektivenwechsel, der seinen Ausgang vom lernenden Kind und von der Entwicklung seiner Seelenkräfte nimmt.«³⁸ In seinem Entwurf der Schulerziehungskunde schreibt er: »Soll das Gedächtnis getreu werden, so muss alles, was demselben anvertraut wird, Nahrung für den kindlichen Verstand und Stoff zum selbständigen Denken sein.«³⁹ Verlängert man diese Wahrneh-

34 Brief von Sailer an Eleonore Auguste Gräfin Stolberg-Wernigerode vom 21. Januar 1806, in: SCHIEL, Sailer 2, S. 315f.

35 Vgl. GAJEK, Sailer, S. 124.

36 A.a.O., S. 125.

37 Vollständiges Gebetbuch für katholische Christen. Von J.M. SAILER, aus seinem größten Werke von ihm selbst herausgezogen, München 1785.

38 Werner SIMON, Zum Umgang mit dem »pädagogischen Paradox« in der katholischen »Religionspädagogik«. Historischer Rückblick und bleibende Herausforderung, Abschiedsvorlesung am 20. Juli 2015, unveröfftl. Mskr., S. 6.

39 Franz Michael VIERTHALER, Pädagogische Hauptschriften: Geist der Sokratik, Elemente der Methodik und Pädagogik, Entwurf der Schulerziehungskunde, in: Wilhelm VON DER FUHR (Hg.), Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit Bd. 29, Paderborn 1904, S. 201. Zit. nach: SIMON, Umgang, S. 7.

mung von Kindern in das Erwachsenenleben, dann konnte man natürlich auch Erwachsenen diese Selbständigkeit nicht absprechen. Bildung als Selbstbildung brauchte in der Konsequenz eben auch entsprechende Medien, für die religiöse Selbstbildung bedeutete dies im Endeffekt, dass geeignete Literatur zur Verfügung gestellt werden musste.

Welche Rolle nun die gebildeten Schichten bei der Verbreitung der »für den Bürger und Landmann« konzipierten Kurzfassung des Gebetbuches spielten, soll hier nur an einem Beispiel illustriert werden: Sailer hatte den jungen Eduard von Schenk im Herbst 1806 kennengelernt, als dieser das Jurastudium an der Universität Landshut aufnahm. Aus dieser Begegnung entstand eine langjährige Freundschaft, die bis zu Sailers Tod andauern sollte. Nach eigener Aussage war Sailers Name Schenk aber bereits seit frühester Kindheit geläufig, denn noch als die Familie in Düsseldorf wohnte, hatten deren katholische Diensten zu Weihnachten das von Sailer verfasste Gebetbuch geschenkt bekommen;⁴⁰ ein offensichtlicher Hinweis darauf, dass jene geistlichen Schriften Sailers, die für wenig belesene Menschen ediert wurden, von der gebildeten Schicht der Gesellschaft entsprechend weitergegeben wurden.

In dieser »Volksausgabe« des *Lese- und Betbuchs* sind unter anderem Anleitungen zur Meditation weggefallen. Geblieben ist aber auch hier der Vorrang von Texten aus der Heiligen Schrift, wie das folgende Zitat zeigt. Dort wird deutlich, dass es Sailer nicht nur um die Förderung der Frömmigkeit ging, sondern eben auch um Bildung:

Nichts kann den Volksunterricht im Christentum leichtverständlicher, gründlichüberzeugender und aufschließender machen als ausgebreitete, gesunde Schriftkenntnis. Denn darin sind Beyspiele, Parabeln, Gleichnisse, Thatfachen, Vorschriften, Ueberzeugungsgründe, Aussichten, Verheißungen, Drohungen, Warnungen, Erweckungen wie in keinem anderen Buche enthalten.⁴¹

Anstelle der »Andächteleyen«, die Sailer zuhauf in der ihm zugesandten barocken Gebetsliteratur gefunden hatte, empfahl er deshalb mit Nachdruck die kanonischen Gebete, »die bey aller Kürze und Einfalt und Faßlichkeit Meister der Erhabenheit sind.«⁴² Hinzu kommen in der Aufzählung von Bernhard

40 Tobias APPL / Bernhard LÜBBERS (Hg.), Die Briefe Johann Michael von Sailers an Eduard von Schenk. Mit einem Anhang der Briefe Melchior Diepenbrocks an Schenk, Regensburg 2014, S. XXX.

41 Johann Michael SAILER, Ueber Zweck, Einrichtung und Gebrauch eines vollkommenen Lese- und Betbuchs. Sammt der skeletischen Anzeige eines vollst. Lese- und Betbuches, das bereits unter der Presse ist, Ingolstadt 1783, S. 45.

42 A.a.O., S. 61.

Gajek »die Gebete der Väter, der Mystik, der Devotio moderna und der ignatianischen Aszetik [...] Die Psalmen in ihrer ›davidischen Einfalt und Vielbedeutung‹ seien Vorbild einer neuen kirchlichen Hymnik.«⁴³

4. Das inhaltliche Spektrum der geistlichen Schriften bei Sailer

Diese eben beschriebene Auswahl und Priorisierung bietet zugleich das innere Programm für die schriftstellerische Tätigkeit Sailers im Bereich der geistlichen Literatur, wenn auch die Editionen der folgenden Jahre keinem systematischen Plan folgen. In welchem Umfang die jeweiligen Neuerscheinungen bereits publizierte Texte und Gedanken Sailers wieder aufgriffen bzw. einfach erneut abdruckten, müsste eine Detailanalyse ergeben, die unter anderem eine Aufgabenstellung im Rahmen einer Gesamtausgabe von Sailers Werken wäre:

1. In mehr oder weniger enger Orientierung am *Vollständigen Lese- und Betbuch* erschienen von Sailer bearbeitete und spezifizierte Auszüge, beziehungsweise Schriften, die das Programm ausweiteten.⁴⁴
2. Sailer veröffentlichte in unterschiedlichen Formen der Zusammenstellung von ihm selbst gehaltene Predigten und Ansprachen; diese dienten nicht nur als Modelle für die homiletische Tätigkeit von Geistlichen, sondern auch als Lesestücke für ein breiteres Publikum.⁴⁵

⁴³ GAJEK, Sailer, S. 125; Gajek zitiert hier aus: SAILER, Zweck, S. 55.

⁴⁴ Unter anderem zählen hierzu folgende Publikationen: Betrachtungen über das Leiden und Sterben Unsers Herrn Jesu Christi. Zur Erbauung für nachdenkende Christen. Ausgezogen aus J. M. S.'s vollst. Gebet und Lesebuche, Oettingen 1787; Das Gebet unsers Herrn für Kinder. (In ihrer Sprache und aus ihren Gefühlen und Begriffen.), Dillingen 1787; Kirchengebete für kath. Christen, aus dem Missale übers., München 1788; Lehrreiche Morgen- und Abendgebete für die Jugend und jeden nachforschenden Christenfreund, Dillingen 1788; Das Buch von der Nachfolgung Christi: Neu übersetzt und mit einer Einleitung und kurzen Anmerkungen für nachdenkende Christen, hg. von Johann Michael SAILER. 2 Bde., München 1794; Vorbereitung des christlichen Volkes zur Feyer der Geburt unsers Herrn Jesu Christi. Das ist: Uebungen des Geistes, zunächst im Advente und denn auch in jeder Andachtsstunde, München 1796; Uibungen des Geistes zur Gründung und Förderung eines heiligen Sinnes und Lebens, Mannheim 1799; Briefe aus allen Jahrhunderten der christlichen Zeitrechnung, 6 Bde., München 1800–1804; Das Vaterunser für das Landvolk, Augsburg o.J. (um 1802); Die sieben heiligen Sakramente in Kupfern mit erklärendem Texte. Zunächst für die reifere Jugend und das Volk, München 1809; Kleine Bibel für Kranke und Sterbende und ihre Freunde, München 1810; Reliquien das ist auserlesene Stellen aus den Schriften der Väter und Lehrer der Kirche, 3 Bde., München 1816–1821; Geist und Kraft der kath. Liturgie, wie sie sich in den Kirchengebeten von selbst offenbart, München 1820.

⁴⁵ Die erste Kommunion für Kinder. Ein Fest für Kinder, Aeltern und die ganze Pfarrgemeinde. Eine Predigt, gehalten am Ostermontage in der katholischen Pfarrkirche zu Oettingen, München 1787; Predigten bey verschiedenen Anlässen gehalten, 3 Bde.,

3. Dass Sailers geistliche Schriften der Bildung des Individuums dienen sollten, zeigen auch jene Publikationen, in denen er Vorbilder für die christliche Lebensführung präsentierte. Manche davon richteten sich dezidiert an Priester und stehen im Dienste der Bildung von »Geistlich-Geistlichen«, andere sind wohl für einen größeren Leserkreis gedacht.⁴⁶
4. Schließlich gibt es noch einige Schriften, die aus einem konkreten Anlass heraus entstanden sind und in dieser Situation Orientierung aus dem christlichen Glauben bieten wollten.⁴⁷

5. Die Pflege einer »Lesekultur« im Sailerkreis

Kernelement bei der Verbreitung von Schriften Sailers war ein überkonfessionelles und auch transregionales Netzwerk von Geistlichen und Laien im deutschsprachigen Raum und möglicherweise auch darüber hinaus. Im Zusammenhang mit dem epochalen Gestaltwandel des Christentums waren solche geistlichen überkonfessionellen Netzwerke Rudolf Schlögl zufolge eine Reaktion auf eine sich verändernde Gesellschaft, in der man versuchte, einen neuen Ort für das gelebte Christentum zu finden.⁴⁸ Dieser sich verändernde Ort und die sich wandelnde Funktion des Christentums in der Gesellschaft »begünstigte wohl auch die Bildung sozialer Netzwerke, in denen sich Geistliche zusammen mit Laien aus der gebildeten Oberschicht für die Sache des Glaubens und für die Rolle der christlichen Kirche in Staat und Gesellschaft seit Beginn des 19. Jahrhunderts engagierten.«⁴⁹ Die religiösen Erfahrun-

München 1790–1793; Christliche Reden an's Christenvolk, 2 Bde., München 1801; Vertraute Reden, zunächst an Jünglinge, die Universitäten und andere Lehranstalten besuchen; und denn für jeden denkenden Christen, 2 Bde., München 1803; Blicke des Heiligen Paulus in die Tiefen der Weisheit. Ein Versuch, den Sinn und Geist des Apostels in christlichen Reden zu enthüllen, 3 Bde., München 1813–1815; Homilien auf alle Sonn- und Festtage des Kirchenjahres, 2 Bde., Landshut 1819.

⁴⁶ Aurelius Augustinus' Bekehrungsgeschichte, ein Lehrstück auch noch für unsere Zeiten, München 1789; An Heggelins Freunde. Ein Denkmal des Verblichenen, München 1803; Winkelhofer, der Mensch und der Prediger. Ein Andenken für seine Freunde, München 1807; Aus Fenebergs Leben. Mit einem Bildnisse des Verblichenen, München 1814; Rede zum Andenken an Vitus Anton Winter, Prof. und Stadtpfarrer bei St. Jodok in Landshut, Landshut 1814; Biographien und interessante Züge aus dem Leben und Charakter verdienstvoller katholischer Seelsorger, 2 Bde., Grätz 1819; Erinnerungen an Carl Schlund, Pfarrer zu Marktoffingen im Riese. Ein Beytrag zur Bildung der Geistlich-Geistlichen, München 1819; Patritius Benedictus Zimmer's kurzgefaßte Biographie und ausführliche Darstellung seiner Wissenschaft, Landshut 1822.

⁴⁷ Ueber den Selbstmord. Für Menschen, die nicht fühlen den Werth, ein Mensch zu seyn, München 1785; Der Brand in Neuötting. Ein paar fliegende Blätter zur Erweckung des Mitleids etc., München 1797.

⁴⁸ SCHLÖGL, Glaube, S. 263.

⁴⁹ A.a.O., S. 268.

gen, die die an diesen Netzwerken Beteiligten sowohl im Rahmen ihrer individuellen Erweckung als auch in emotionalen Gemeinschaftserlebnissen machten, dienten Schlögl zufolge vorrangig zur Profilierung von Individualität.⁵⁰

Dass die geistlichen Schriftwerke Sailer über die Grenzen Bayerns hinaus verbreitet und rezipiert wurden, geht zum Teil auf eine gemeinsame Lesekultur zurück, die verschiedenen personale Netzwerke, die sich um Sailer gebildet hatten, lebendig hielt. Die Zirkulation von Büchern war dabei ein wesentliches Element dieser vitalen Lesekultur. Dazu einige Beispiele:

1. Sailer übernahm für seine Freunde die Vermittlung von schwer erhältlichen Büchern.⁵¹ So beklagte er sich in einem Brief an Johann Kaspar Lavater 1782 darüber, wie mühsam deren Beschaffung sei: »Denken Sie, wie unaussprechlich schlecht unter uns der Buchhandel ist.«⁵² Sailer verstand es aber, dieser Not abzuhelfen, wie er in dem erwähnten Schreiben an Lavater erläuterte. »Wenn ich wohin reise oder unter Fremde komme, nehm' ich ein Büchlein von Ihnen mit. Da les' ich. Ich rühme das Buch nicht, ich les' nur. Und der Beschluss ist meistens: ›Beschreiben Sie mir das Buch auch.«⁵³
2. Sailer pflegte großzügig seine eigenen Werke zu verschenken oder zu einem geringen Preis zu verkaufen.⁵⁴
3. Offensichtlich nutzte er seine ausgedehnten Reisen, um Bücher an seine Freunde und Schüler mitzunehmen. Am häufigsten reiste Sailer in die Schweiz; zwischen 1778, als er Johann Kaspar Lavater besuchte, und 1824 unternahm er 14 Reisen dorthin.⁵⁵ Dabei können unterschiedliche Zielgruppen beobachtet werden: Zum einen dienten die Reisen dazu, Beziehungen zu den insgesamt über 100 (katholischen) Schweizer Schülern zu pflegen, denn sowohl während seiner Lehrtätigkeit in Dillingen als auch in Landshut hatten junge Schweizer bei ihm studiert. Nicht wenige unter ihnen erlangten später hohe kirchliche Würden,⁵⁶ viele andere wurden

50 Vgl. a.a.O., S. 270.

51 Brief von Sailer an Johann Baptist von Ruoesch vom 27. Mai 1791, in: SCHIEL, Sailer 2, S. 87.

52 Brief von Sailer an Johann Kaspar Lavater vom 16. September 1782, in: SCHIEL, Sailer 2, S. 22f., hier S. 22.

53 A.a.O., S. 23.

54 Vgl. zum Beispiel SCHIEL, Sailer 2, S. 43.

55 Vgl. hierzu grundlegend: Manfred EDER, »Ich wünschte, daß alle Menschen Schweizer wären«. Die Beziehungen Sailer zur Schweiz im Spiegel der größtenteils ungedruckten Dissertation des späteren Churer Bischofs Johannes Vonderach aus dem Jahre 1944, in: BAUMGARTNER / SCHEUCHENPFLUG, Aresing, S. 425–470, hier S. 436.

56 Hierzu zählte unter anderem Johann Peter Mirer, der 1836 Apostolischer Vikar des neugeschaffenen Bistums St. Gallen wurde und diverse Posten seines Sprengels mit Sailer'schülern besetzte. Vgl. im Einzelnen a.a.O., S. 444–446.

vom Volk als Seelsorger geschätzt⁵⁷ und auch das sogenannte »Luzerner Dreigestirn«, das die »Luzerner romantische Schule« prägte, bestand aus Schülern Sailers.⁵⁸ Zum anderen hatte Sailer aber auch eine ganze Reihe protestantischer Freunde, die er im Rahmen seiner Reisen besuchte und mit denen er korrespondierte. Am berühmtesten ist sicher die Freundschaft mit Johann Kaspar Lavater und seiner Familie; zu erwähnen wären hier auch die reformierten Zürcher Pfarrer Johann Jakob Heß und Johann Konrad Pfenninger, sowie Johann Georg Müller und Johann Caspaer Häfeli.⁵⁹ Von besonderer Bedeutung ist sicher darüber hinaus die Freundschaft mit Anna Schlatter-Bernet, einer zentralen Frauengestalt der Erweckungsbewegung.⁶⁰ Aus der erhaltenen Korrespondenz geht hervor, dass alle diese erwähnten Persönlichkeiten Sailers geistliches Schrifttum schätzten und es zum Teil auch weiter verbreiteten.⁶¹

4. Sailer pflegte bei seinen Gastgebern gemeinsame Lesestunden abzuhalten. Dabei wählte er aus den dort vorhandenen Schriften geeignete Werke, studierte und kommentierte sie dann in einer gemeinschaftlichen Runde. So unternahm er zum Beispiel im Juli 1790 mit einer kleinen Gruppe von Freunden und Schülern eine Reise zur Gräflin Fuggerschen Familie nach Glött, um dort »in Gesellschaft des Grafen« in der Bibliothek zu arbeiten. Sailer berichtete: »Wir warfen Bücher untereinander.«⁶² Auch bei einem Besuch im Mai 1806 bei Marie Gräfin Stolberg-Wernigerode, die mit Fürst Heinrich LIV. Reuß-Lobenstein verheiratet war, eröffnete Sailer jeden Tag mit gemeinsamer Lektüre: »Um 8 Uhr ward bei dem Sprudel aus der Bibel und aus den Sammlungen der Gräfin gelesen.«⁶³
5. Welche hohe Bedeutung diesem gegenseitigen Austausch von (religiöser) Literatur beigemessen werden muss, lässt sich unter anderem auch an dem Umstand ablesen, dass die Gegner Sailers häufig den Besitz und die Zirkulation von »schädlicher« Lektüre monierten und versuchten, auf diesem Wege Sailer und seinen Schüler- und Freundeskreis zu diskreditieren. Das gilt vor allem für die Intrigen von Seiten mancher Professoren an der Dillinger Universität von 1784 bis 1794, die sich gegen Neuerungen (wie

57 Vgl. a.a.O., S. 443.

58 Bedeutendster Vertreter dieser »Luzerner romantischen Schule« war Alois Gügler; zum »Dreigestirn« zählten ferner Joseph Widmer und Franz Geiger. Vgl. Ökumenische Kirchengeschichte der Schweiz. Im Auftrag eines Arbeitskreises herausgegeben von Lukas VISCHER, Lukas SCHENKER und Rudolf DELLSPERGER, Freiburg (Schweiz)/Basel²1998, S. 221f.

59 Vgl. hierzu EDER, S. 458–461.

60 Vgl. SCHEUCHENPFLUG, Bibelbewegung, S. 61.

61 Vgl. EDER, S. 433, 437f., 461, 469.

62 Brief von Sailer an Johann Baptist von Ruoesch vom 16. Juli 1790, in: SCHIEL, Sailer 2, S. 83–85, hier S. 84.

63 Brief von Sailer an Eleonore Auguste Gräfin Stolberg-Wernigerode vom 7. Mai 1806, in: SCHIEL, Sailer 2, S. 320–322, hier S. 321.

zum Beispiel das Lesen von deutscher Literatur) in der Ausbildung von Theologen wandten. Nach Sailers Entlassung in Dillingen richtete sich die Verfolgung von Seiten der Augsburger Diözesanbehörde dann gegen jene (ehemaligen) Schüler, die der Allgäuer Erweckungsbewegung angehörten und die in der Tat zahlreiche Publikationen vor allem aus dem Bereich der mystischen Literatur erhielten.⁶⁴ Den Nachweis, einer separatistischen, »aftermystischen Sekte« anzugehören, versuchten Sailers Gegner nun dadurch zu führen, dass man bei Hausdurchsuchungen Briefe und gedruckte Schriften beschlagnahmen ließ. Deshalb sah sich Sailer wiederholt veranlasst, die Mitglieder dieser Bewegung wie Johann Michael Feneberg oder Johannes Goßner vor der anbrechenden »Bücherjagd« zu warnen.⁶⁵

6. Die gegenseitige Kommunikation über religiöse Literatur und die damit verbundene Zirkulation von Schriften entfaltete sich auch in den ökumenischen Beziehungen, die aufgrund von Sailers Freundschaft mit Lavater entstanden. Von daher konnte Sailer in einen vitalen ökumenisch geprägten Austausch eintreten, der Gedankengut und Schriften aus der pietistischen Tradition umfasste. Dabei waren Sailers Reisen in die Schweiz stets eine willkommene Gelegenheit, um diverse Publikationen in Empfang zu nehmen.
7. Anlass, um mit Sailer Kontakt aufzunehmen, boten aber auch seine eigenen Schriften. Das *Vollständige Lese- und Betbuch* »führte Sailer unzählige Verehrer und Freunde zu, so vor allem die protestantische Gräfin Eleonore Auguste Stolberg-Wernigerode, mit der ihn in der Folge ein herzlicher, inniger Briefwechsel verband.«⁶⁶ Dem ist hinzuzufügen, dass mit der erwähnten Korrespondenz nicht selten ein gegenseitiger Austausch von Büchern verbunden war, so dass Sailer auch von dieser Seite auf Schrifttum aus dem Umkreis des Pietismus und der Herrnhuter Brüdergemeine aufmerksam gemacht wurde. Im Gegenzug übermittelte Sailer der Gräfin Stolberg-Wernigerode seine eigenen Schriften und empfahl geeignete religiöse Literatur.⁶⁷

64 Vgl. hierzu u.a. einen Brief von Sailer »an die Freunde in Seeg« vom 6. Januar 1796, in: SCHIEL, Sailer 2, S. 143.

65 Sailer berichtete in einem Brief an Johann Michael Feneberg vom 12. März 1795, dass Ludwig Roeßle, der Regens des Priesterseminars in Pfaffenhausen, »wirklich auf Bücherjagd begriffen ist, und [...] ich weiß, dass hier alle Grenze überschritten wird.« SCHIEL, Sailer 2, S. 132f., hier S. 133.

66 SCHIEL, Sailer 1, S. 69. Aus den Jahren 1797–1810 sind mehr als 500 Briefe von Sailer an Auguste Eleonore zu Stolberg-Wernigerode erhalten geblieben. Vgl. Landeshauptarchiv Sachsen-Anhalt, Abteilung Magdeburg, H. 9–9, Nr. 66a–d.

67 Bereits im ersten Schreiben von Sailer an Eleonore Auguste Stolberg-Wernigerode vom 29. September 1797 wird eine Bücherlieferung erwähnt. SCHIEL, Sailer 2, S. 157–159, hier S. 159. Eleonore Auguste Stolberg-Wernigerode (geb. 10. Januar 1748, gest. 1821) machte Wernigerode zum »Sitz eines reichen literarischen und künstlerischen Lebens

6. Ein Ausblick: Die veränderte Funktion geistlicher Schriften ab den 1830er Jahren am Beispiel des Sailerschülers Johannes Goßner

Die intensive Kommunikation in den einzelnen Sailerkreisen über spirituall-theologische Themen inspirierte nicht nur Sailer selbst zur Edition geistlicher Schriften, sondern natürlich auch seine Schüler und Freunde, wobei deren literarische Produktivität viele Themenfelder abdeckte; man denke nur an die Popularität von Christoph von Schmid im 19. Jahrhundert als Jugendschriftsteller: Uto J. Meier zufolge wurden Schmid's profane Erzählungen, die auf einem Wirklichkeitsverständnis basierten, »das überall Gottes gute Vorsehung am Werk sah«, in 24 Sprachen übersetzt.⁶⁸

Um aber die Beobachtung von Rudolf Schlögl, dass Religion ab den 1830er Jahren zu einem Medienphänomen werden konnte, nochmals aufzugreifen, soll abschließend ein Blick auf das Wirken des Sailerschülers Johannes Goßner⁶⁹ gelenkt werden, der (anders als Sailer) in seiner Biographie die konfessionellen und geographischen Grenzen überschreiten musste und dessen literarische Tätigkeit faktisch eine ekklesiogenetische Wirkung hatte, da für die von ihm mit gegründeten Gemeinschaften die Traktatenliteratur eine identitätsstiftende Funktion ausübte:

Sailer schrieb am 21. Januar 1819 an Amand Brand⁷⁰ und den bereits erwähnten Eduard von Schenk einen Brief, in dem er ausführlich zu den Vorgängen um Johannes Goßner, der seit 1812 ein Benefizium an der

und eines positiven Christentums.« SCHIEL, Sailer 2, S. 634. Vgl. hierzu grundlegend: Konrad BAUMGARTNER, Johann Michael Sailer (1751–1832) und die Gräfliche Familie zu Stolberg-Wernigerode – eine geistliche Freundschaft, in: Beiträge zur Geschichte des Bistums Regensburg 43 (2009), S. 185–205.

⁶⁸ Uto J. MEIER, Art. Schmid, Christoph Johannes Nepomuk Friedrich v., in: NDB 23, S. 144f.

⁶⁹ Vgl. hierzu ausführlich: SCHEUCHENPFLUG, Bibelbewegung, S. 216–264. Johannes Goßner wurde am 14. Dezember 1773 in Hausen bei Ulm geboren. Er zählte zu den Anhängern der Allgäuer Erweckungsbewegung und wurde im November 1798 Kaplan bei Johann Michael Feneberg in Seeg im Allgäu. Nach kurzer Zeit als Domkaplan in Augsburg (1801–1802) musste er wegen seiner Zugehörigkeit zur Allgäuer Erweckungsbewegung mehrere Wochen Haft in der »Priestercorrectionsanstalt« in Göggingen verbringen. Im Sommer 1803 erhielt er vom bayerischen Staat die Pfarrei Dirlawang. Dort war er bis 1811 tätig. Von 1812 bis 1819 wirkte Goßner als Benefiziat in München. In den folgenden Jahren musste Goßner mehrmals den Ort seiner Tätigkeit wechseln. Sein Weg führte ihn über Düsseldorf (1819–1820) nach St. Petersburg (1820–1824) und von dort über Altona, Leipzig, Schlesien schließlich nach Berlin. Nach seinem Übertritt zur evangelischen Kirche am 23. Juli 1826 in Berlin wirkte er von 1829 bis 1847 als Pastor an der dortigen Bethlehemskirche. Goßner starb am 30. März 1858. Niels-Peter MORITZEN, Art. Goßner, in: TRE XII, S. 591–594.

⁷⁰ Amand Brand (1762–1829) war Benediktinermönch des Klosters Michelfeld. Nach der Aufhebung des Klosters wirkte er zunächst als Vorstand der Wallfahrt Maria Hilf in Amberg, dann als Bibliothekskustos an der Münchener Hofbibliothek. Vgl. Neuer Nekrolog der Deutschen 7 (1829) S. 937; zit. nach: APPL/LÜBBERS, Briefe, S. 8, Anm. 27.

Liebfrauenkirche in München innehatte, Stellung bezog. Sailer wollte unbedingt verhindern, dass die Anschuldigungen gegen Goßner nach Rom gelangten. In diesem Zusammenhang kam er auf die Wirkung von Goßners Schriften zu sprechen:

Denn Goßner hat unter den Katholischen und unter Protestanten ein grösseres Publicum als man nicht glaubt. Frome [!] katholische, die ächt orthodox sind, lesen sein neues Testament⁷¹ und erbauen sich – auch ausser Europa. Protestanten, die Jesum wahrhaftig lieben, aber die Kirchen noch nicht recht kennen, finden in seinen Schriften viel Stärkung. Dies geht bis Berlin, Hamburg, Altona – Nordamerika.⁷²

Aus dieser Einschätzung Sailers wird bereits die transnationale Dimension der Verbreitung von Goßners Schriften ersichtlich; diese tritt in späteren Lebensjahren Goßners noch deutlicher zutage. Denn nach seiner Konversion widmete sich Goßner der »inneren« wie der »äußeren« Mission; Fernwirkungen zeigen sich darin, dass es bis heute eine »Evangelisch-Lutherische Gossner-Kirche« im indischen Chotanagpur und Assam gibt.⁷³

Goßner war (ähnlich wie Sailer) ein ungemein produktiver Autor auf dem Gebiet des geistlichen Schrifttums. Hatten seit der »Münchener Phase« die Traktate dazu gedient, die Gemeinschaft in den »Goßner-Kreisen« zu stärken, so prägten sie später eine eigene Form der Spiritualität von Gläubigen in der evangelischen Kirche: Erwähnt werden soll hier nur das sogenannte *Herzbüchlein*, ein Heft, das im Lauf des 19. Jahrhunderts in insgesamt 26 Sprachen übersetzt wurde und Niels-Peter Moritzen zufolge in manchen protestantischen Kirchen als einer der »populärsten Missionstraktate« galt.⁷⁴ Das Herzbüchlein ist damit ein Beispiel für jene geistliche Literatur, die zur Ausprägung eines spezifischen Frömmigkeitsprofils bestimmter Gruppen sowohl innerhalb als auch außerhalb der großen Konfessionen beitrug und dadurch eine Wirkung entfalten konnte, die zurecht als transnational bezeichnet werden kann.

71 Johannes GOSSNER, Geist des Lebens und der Lehre Jesu Christi im Neuen Testament, 3 Teile, Nürnberg 1818.

72 Zit. nach: APPL/LÜBBERS, Briefe, S. 8f.

73 Vgl. SCHEUCHENPFLUG, Bibelbewegung, S. 221f.

74 Johannes GOSSNER, Das Herz der Menschen, ein Tempel Gottes, oder eine Werkstatt des Satans in zehn Figuren sinnbildlich dargestellt. Zur Erweckung und Beförderung des christlichen Sinnes, Augsburg 1812.

Ruth Conrad

Fremdwahrnehmungen

Transnationale Aspekte christlich-pädagogischer
Enzyklopädik im 19. und frühen 20. Jahrhundert

Enzyklopädien formatieren, kanonisieren, präsentieren und verbreiten Wissensbestände einer je spezifischen Epoche. Auch für diesen Prozess gilt, was Peter Burke als grundsätzliches Phänomen der Geschichte der »Explosion des Wissens« beschrieben hat: Zu jedem Trend gibt es einen Gegentrend, widersprüchliche Entwicklungen bestehen nebeneinander und beeinflussen sich gegenseitig.

Die Nationalisierung von Wissen koexistiert mit seiner Internationalisierung, Säkularisierung mit Gegensäkularisierung, Professionalisierung mit Amateurisierung, Standardisierung mit Spezialprodukten, Spezialisierung mit interdisziplinären Projekten und Demokratisierung mit Tendenzen, die ihr entgegenwirken oder sie einschränken.¹

Dieses Phänomen lässt sich nicht nur bei den Allgemeinen Enzyklopädien, sondern auch bei *Fach*enzyklopädien beobachten. Diese dokumentieren die Entstehung einzelner Disziplinen, deren interdisziplinäre Vernetzung bei gleichzeitiger Abgrenzung, die Kanonisierung spezifischer Fragestellungen und Begrifflichkeiten sowie die zunehmende Akademisierung der Benutzergruppen. Auch hier zeigen sich heterogene Trends und die Koexistenz von Ambivalenzen. So lässt sich bspw. an christlich-pädagogischen Fachencyklopädien die Ausbildung einer nicht-kirchlich dominierten Wissenskultur rekonstruieren (»Säkularisierung«), die freilich nicht ohne Rückkopplung an kirchliche Entwicklungen erfolgt.² Einerseits zeigen sich Spuren eines transnationalen Wissenstransfers, gleichzeitig ist ein Trend zur Nationalisierung von Wissen zu beobachten.

1 Peter BURKE, Die Explosion des Wissens. Von der Encyclopédie bis Wikipedia. Aus dem Englischen von Matthias Wolf unter Mitarbeit von Sebastian Wohlfeil, Berlin 2014, S. 10.

2 Erste Analysen christlich-pädagogischer Fachencyklopädien finden sich bei Bernd SCHRÖDER, Institutionalisation und Profil von Katechetik und Religionspädagogik im Spiegel von Lexika, in: Ders. (Hg.), Institutionalisation und Profil der Religionspädagogik. Historisch-systematische Studien zu ihrer Genese als Wissenschaft, Tübingen 2009, S. 409–439 und David KÄBISCH / Johannes WISCHMEYER, Die Praxis

Wenn es im Folgenden darum geht, transnationale Aspekte in christlich-pädagogischen Enzyklopädien des 19. und frühen 20. Jahrhunderts zu rekonstruieren, dann soll besonders diese »Koexistenz und Wechselwirkung zwischen Trends« fokussiert werden.

Zu diesem Zweck werden in einem ersten Schritt drei christlich-pädagogische Enzyklopädien im Sinne multiperspektivischer, transnationaler Kommunikationsräume porträtiert. Gefragt wird also nach den kommunikativen Interaktionen zwischen Verlag, Herausgebern, Autoren und Übersetzern – bei Publikationen stellt sich das Problem der Sprachgrenzen in besonderem Maße – sowie anvisierten Benutzern und den realen Textbeständen. Bei den Artikeln wird in diesem Abschnitt der Schwerpunkt auf solche Artikel gelegt, die das ausländische Schul- und Bildungswesen thematisieren. Ausführlich vorgestellt werden Karl Adolf Schmid's *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*,³ das von Wilhelm Rein herausgegebene *Encyklopädische Handbuch der Pädagogik*⁴ und zum konfessionspolitischen Vergleich die *Real-Encyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Principien*.⁵ Die Beschränkung auf drei Enzyklopädien hat ausschließlich darstellungspragmatische Gründe. Die mit der Beschränkung auf deutschsprachige Werke gegebene Asymmetrie in der Darstellung internationaler Vernetzungen vermag die interne Koexistenz von ambivalenten Wahrnehmungen und Deutungen des »Fremden« besonders deutlich aufzeigen. Diese Perspektive wird deshalb in einem zweiten Abschnitt unter den Stichworten »Integration«, »Abgrenzung« und »Abwertung« des »Fremden« vertieft. Die historiographische Kategorie des Transnationalen wird also begrifflich mit dem philosophischen Konzept der Fremdwahrnehmung verknüpft. Die Quellenlage legte ein solches methodisches Vorgehen nahe. So wird für diesen Beitrag ausschließlich auf die gedruckten Enzyklopädien zurückgegriffen, stellt doch die Erforschung wissenschaftlicher Verlage, wie u.a. Monika Estermann kritisch bemerkt, noch immer »ein Desiderat der

akademischer Religionslehrerbildung. Katechetik und Pädagogik an der Universität Jena 1817 bis 1918. Mit einem Forschungsausblick von Michael Wermke, Tübingen 2008, S. 134–137.

- 3 Adolf SCHMID (Hg.), *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, 11 Bände, Gotha 1859–1878 (künftig: SchmEncy¹); 2. Aufl., 10 Bände, Gotha/Leipzig 1876–1887 (künftig: SchmEncy²).
- 4 Wilhelm REIN (Hg.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, 7 Bände, Langensalza 1895–1905 (künftig: ReinHB¹); 2. Aufl., 11 Bände, Langensalza 1903–1911 (künftig: ReinHB²).
- 5 Hermann ROLFUS/Adolph PFISTER (Hg.), *Real-Encyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Principien*. Unter Mitwirkung von geistlichen und weltlichen Schulmännern für Geistliche, Volksschullehrer, Eltern und Erzieher, 4 Bände, Mainz 1863–1866 (künftig REEUW); Nachtragsband 1884.

Buchhandelsgeschichte« dar.⁶ Im Hinblick auf transnationalen Fragestellung ist ein zusätzliches Monitum in Anschlag zu bringen, das Olaf Blaschke pointiert hat:

Kein sozial- und geisteswissenschaftliches Fachgebiet ist derart nationalfixiert wie die Buch- und Mediengeschichte. [...] Weder für das 19. noch für das 20. Jahrhundert finden sich brauchbare international vergleichende Studien über Wissenschaftsverlage, dessen ungeachtet aber etliche Behauptungen darüber, was das »Wesen« des deutschen Buchhandels sei, oder daß deutsche Verleger sich als »Kulturschaffende« verstünden, was man gar nicht wissen kann, wenn man sich nicht umschaute. Vielleicht ist es andernorts ja genauso. [...] Die doch auch historisch interessierte Buchwissenschaft blieb bequem auf ihren hauseigenen Nationalquellen sitzen und droht, den Anschluß an die Debatten über Komparatistik, Kulturtransfer und Transnationalität zu verlieren.⁷

Dieser Sachverhalt gilt auch für die Erforschung der wissenschaftlichen Lexikalik und sei den folgenden Beobachtungen als Desideratanzeige vorangestellt.

A. Fachencyklopädien als multiperspektivische, transnationale Kommunikationsräume. Drei Konzepte im Vergleich

1. »Der Wahrheit dienen und nicht einer Partei«:⁸ Die Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens

Die von Karl Adolf Schmid (1804–1887) herausgegebene *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens* ist ein herausragendes Beispiel dafür, dass schwäbische Mentalität Weltoffenheit nicht ausschließt. Schmid, geboren in Ebingen, durchlief eine als typisch schwäbisch zu bezeichnende

6 Monika ESTERMANN, Buchhandel, Buchhandelsgeschichte und Verlagsgeschichtsschreibung vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Ein Überblick über Quellenlage und Forschungsliteratur, in: Ursula RAUTENBERG (Hg.), *Buchwissenschaft in Deutschland*. Ein Handbuch, Bd. 1: Theorie und Forschung, Berlin 2010, S. 257–320, hier S. 293.

7 Olaf BLASCHKE, Sind deutsche Verlage anders? Ein überfälliges Plädoyer für den Einzug der internationalen Komparatistik in die Buchhandelsgeschichte, in: Monika ESTERMANN/Ute SCHNEIDER (Hg.), *Wissenschaftsverlage zwischen Professionalisierung und Popularisierung*, Wiesbaden 2007, S. 179–197, hier S. 180 und S. 182 – Vgl. jetzt für den Buchhandel insgesamt Monika ESTERMANN, *Beziehungen zum Ausland*, in: Georg JÄGER (Hg.), *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert*. Das Kaiserreich 1871–1918. Teil 3. Im Auftrag der Historischen Kommission, Berlin/New York 2010, S. 470–517.

8 Karl A. SCHMID (für die Redaktion), Vorwort zur zweiten Auflage, in: *Schm Ency² I* (1876), S. VI–IX, hier S. VII.

Ausbildung:⁹ Aufgewachsen in einem Lehrer- und Pfarrerhaushalt trat er nach dem Landexamen 1817 zunächst ins Seminar Blaubeuren, 1821 dann ins Tübinger Stift ein. Er wurde Präzeptor in Besigheim (1825) und – nach einer Zwischenstation in Göppingen – Leiter der Lateinschule in Esslingen (1830). Von 1852 an war er Rektor des Gymnasiums in Ulm. 1859 wechselte er nach Stuttgart.

Die Initiative zur *Encyclopädie* ging offensichtlich von dem zeitweilig in Stuttgart ansässigen Verlagsbuchhändler Rudolf Besser (1811–1883) aus.¹⁰ Schmid sollte eine pädagogische Enzyklopädie auf den Weg zu bringen, die allen, »welche sich für die Angelegenheiten der Erziehung und des Unterrichts vermöge ihres natürlichen oder amtlichen Berufes oder aus besonderer Neigung interessiren, Eltern, Lehrern, Anstaltsvorstehern, Schulbehörden, Männern der pädagogischen Wissenschaft, einen willkommenen Dienst« leisten und über »alle für die Erziehung und den Unterricht wichtigen Gegenstände zuverlässige, dem jetzigen Standpunct der Wissenschaft entsprechende Auskunft gebe« solle.¹¹ Die erste Auflage erschien in elf Bänden von 1859 bis 1878.¹² Der Verlag von Rudolf Besser hatte mittlerweile seinen Sitz nach Gotha verlegt und pflegte dort sowohl ein pädagogisches wie auch theologisches Programm. Er war u.a. mit der ersten Auflage der *Real-Encyclopädie für protestantische Theologie und Kirche* (1853–1866) betraut. Als Besser Ende der 1870er Jahre die Leitung der *Geographischen Anstalt Julius Perthes* wieder in die Linie Perthes übergab, löste er auch seinen eigenen Verlag auf. Deshalb war die zweite, jetzt zehnbändige Auflage der *Encyclopädie* (1876–1887) mit einem Verlagswechsel verbunden. Sie erschien in Leipzig im Fues's Verlag (R. Reisland) und wurde vom siebten Band an (1886) von Wilhelm Schrader (1817–1907) zu Ende geführt.¹³ Schrader war u.a. Lehrer in Berlin und Brandenburg, Mitglied der Frankfurter Nationalversammlung, Provinzialschulrat in Königsberg und seit 1883 Kurator der Universität Halle. Die *Encyclopädie* verlagerte damit ihren herausgeberischen Schwerpunkt weg von Württemberg.

9 Vgl. z.B. Wilhelm SCHRADER, Vorrede, in: SchmEncy² X (1887), S. III–VIII, hier S. IV–VIII.

10 Vgl. a.a.O., S. VI.

11 Die Redaction, Vorwort zur ersten Auflage (1858), in: SchmEncy² I (1876) (s.o. Anm. 3), S. III–VI, hier S. III.

12 Als die erste Auflage abgeschlossen war, musste der Herausgeber freilich eingestehen, dass auch die *Encyclopädie* mit den klassischen Mängeln lexikographischer Buchproduktion zu kämpfen hatte – zu lange Erscheinungsdauer (20 Jahre!) und zu lange Beiträge. Dennoch habe die *Encyclopädie* »eine geachtete Stelle in der pädagogischen Literatur Deutschlands gewonnen und die Ergebnisse deutscher Wissenschaft und Erfahrung auch über die Grenzen Deutschlands, ja über die Grenzen Europas hinausgetragen«, Karl A. SCHMID (im Namen der Redaction), Schlußwort, in: SchmEncy¹ XI (1878) (s.o. Anm. 3), S. Vf.

13 Vgl. Wilhelm SCHRADER, Vorrede, in: SchmEncy² VII/1 (1886), ohne Seitenangabe.

Mitarbeiter und Autoren der *Encyklopädie* bilden ein persönliches Netzwerk ab, das Schmid durch hohen persönlichen Einsatz aufgebaut hatte. Schrader berichtet von mehreren Reisen, die Schmid am Beginn der Arbeiten zur Autorenaquisition unternommen hatte, zunächst regional begrenzt auf Süd- und Mitteldeutschland, später dann auch nach Norddeutschland und Berlin.¹⁴ Schmid's Netzwerk lässt sich dreifach konturieren: (1.) Es hatte – zumindest auf der Herausgeberebene – zunächst stark regionale Prägung. Neben Schmid war von Anfang an der Tübinger Praktische Theologe Christian Palmer (1811–1875) maßgeblich beteiligt¹⁵ sowie später der Ludwigsburger Prälat und Generalsuperintendent Albert von Hauber (1806–1883; seit 1868 in Ludwigsburg). (2.) Die Autorenauswahl setzte auf einen grundlegenden Konsens auf. Dieser lautete: Auf »dem Boden des evangelischen Bekenntnisses stehen wir mit unserer ganzen Ueberzeugung und wir glauben, daß es auch auf dem Gebiete, das wir bebauen helfen wollen, eine christliche Wissenschaft giebt.«¹⁶ (3.) Innerhalb dieses Konsenses sollte ein plurales Meinungsspektrum präsentiert werden. Kontroverse Meinungen waren erwünscht und wurden – wie sich zeigen wird – teilweise durch die Redaktion selbst eingetragen. »Der Wahrheit dienen und nicht einer Partei« lautete das Motto.¹⁷

Bereits die erste Auflage bietet umfängliche Artikel über das Schul- und Bildungswesen anderer Ländern. Innerhalb des systematischen Gesamtauftrisses wurden diese Artikel als eigenständiger Bereich geführt. Der Gesamtauftriss umfasst vier Hauptabteilungen: (1.) Allgemeine Pädagogik nebst Hilfswissenschaften, (2.) Schulkunde, (3.) Geschichte der Pädagogik, (4.) Statistik. Die vierte Abteilung führt als letzte der insgesamt 16 Unterabteilungen die »Beschreibung des Schulwesens in einzelnen Ländern.«¹⁸ Dass diese Beiträge innerhalb der Systematik am Ende platziert wurden, bleibt auf Grund der antihierarchischen alphabetischen Ordnung im Druckwerk verborgen. Die Artikel sollten

14 Vgl. SCHRADER, Vorrede, in: SchmEncy² X (1887), S. VI.

15 Zu Palmer als Pädagogen vgl. die beiden Beiträge: Jürgen OELKERS, Die »evangelische Pädagogik« und die pädagogische Wissenschaft im 19. Jahrhundert sowie Friedrich SCHWEITZER, Palmers Katechetik – Zeugnis der Restauration oder Maß für die Zukunft, in: Volker DREHSEN u.a. (Hg.), Christian Palmer und die Praktische Theologie, Jena 2013, S. 75–100 und S. 101–121.

16 Die Redaction, Vorwort zur ersten Auflage, in: SchmEncy² I (1858), S. IV.

17 SCHMID, Vorwort zur zweiten Auflage, in: SchmEncy² I (1858), S. VII.

18 »Systematischer Plan der pädagogischen Encyklopädie«, in: SchmEncy¹ XI (1878), S. 725–737.

das Erziehungs- und Unterrichtswesen der civilisirten Welt darstellen. Nach einem umfassenden Fragenplan ausgearbeitet, geben sie für alle die Länder, welche ein näheres Interesse für uns haben, zuverlässigen, aus den besten, in der Regel amtlichen Quellen geschöpften Bericht über ihre Schulzustände, die betreffende Gesetzgebung, die Zahl, Einrichtung und innere Ordnung der verschiedenen Arten von Schulen, die Verhältnisse von Lehrer u. s. f. So weit unsere Kunde reicht, existirt bis jetzt noch kein Werk, das eine so vollständige, eingehende und genaue Statistik der Schulen enthielte, wie das unsrige.¹⁹

Neben die *Geschichte* der Pädagogik, die die Wahrnehmung historisch in die Tiefe lenkt, tritt also die *Statistik*, die die Wahrnehmung empirisch in die Breite steuert und Vergleiche ermöglicht. Das Schulwesen der »nicht-civilisirten« Länder wird im Artikel *Missionsschulen* behandelt.²⁰

Verfasst wurden die Beiträge von jeweils fachkompetenten, auch nicht-deutschsprachigen Autoren. Die Übersetzer werden nicht angegeben. Den Artikeln ist stets eine umfängliche Bibliographie aus- und inländischer Werke beigegeben (Monographien, einschlägigen Zeitschriften und statistische Materialsammlungen). Insgesamt haben die Artikel sowohl hinsichtlich ihrer Länge als auch bezüglich der Fülle des verarbeiteten Materials monographischen Charakter.

Aufgrund der stark empirisch-statistischen Orientierung waren am Übergang zur zweiten Auflage umfangreiche Bearbeitungen notwendig. Teilweise wurden die Artikel wegen gestiegener Materialfülle komplett umorganisiert – so werden die Artikel *Canada* und *Südamerika* jetzt ergänzend zu dem Artikel *Nordamerika* als eigenständige Artikel geführt, während sie in der ersten Auflage »neben jenem nur beiläufige Berücksichtigung gefunden hatten.«²¹

Teilweise blieb die Bearbeitung dann auch hinter den Erwartungen der Herausgeber zurück und teilweise ließen sich keine geeigneten, sachkundigen Bearbeiter finden. So lehnte Alphons Le Roy für die Artikel *Spanien* und *Südamerika* eine Überarbeitung ab,²² so dass Schrader diese selbst vornehmen musste und sich zu einer Entschuldigung veranlasst sah, weil die Beiträge nun »starke Mängel aufweisen«. Er habe

19 Die Redaction, Vorwort zur ersten Auflage, in: SchmEncy² I (1876), S. V. – In der zweiten Auflage gibt es u.a. Beiträge zu Italien, Nordamerika, Frankreich, Schweiz, Norwegen, Kanada, Dänemark, Portugal, Belgien, Holland, Spanien, Südamerika, Schweden, Russland, Großbritannien, Irland, Ungarn, Holland und Österreich.

20 Siehe unten Abschnitt B.3.

21 Vgl. Gustav BAUR, Art. »Nordamerika«, in: SchmEncy² V (1883), S. 252–303, hier S. 252; vgl. ders., Art. »Amerikanisches Erziehungs- und Unterrichtswesen«, in: SchmEncy¹ I (1859), S. 88–123.

22 Vgl. den abschließenden Hinweis bei Alphons LE ROY (bearbeitet von Wilhelm SCHRADER), Art. »Spanien«, in: SchmEncy² IX (1887), S. 851–883, hier S. 883.

ihre Umarbeitung auf Grund der mir nur beschränkt zugänglichen Hilfsmittel versuchen müssen. Namentlich für Spanien reichen die statistischen Angaben kaum über 1874 hinaus, in welchem Jahre das letzte amtliche Jahrbuch über das spanische Unterrichtswesen erschienen ist; auch habe ich genauere Mitteilungen über den heutigen inneren Zustand der spanischen Schulen mir nicht verschaffen können.²³

In einem Fall konnten die Herausgeber gar keine Bearbeitung vorlegen und der entsprechende Länderartikel musste gestrichen werden. Am Ende des dritten Bandes heißt es entsprechend:

Der von S. 48 hierher verwiesene Artikel ist der Redaction von dem Herrn Mitarbeiter in Athen auf's bestimmteste seit Jahr und Tag versprochen. Es ist aber leider nichts eingetroffen. Die Verlagshandlung glaubt den Abschluß des Bandes nicht länger aufschieben zu dürfen und so muß der Artikel Griechenland leider ausfallen.²⁴

Die Qualität und Quantität der Einzeichnung transnationaler Perspektiven hängt also wesentlich von der Kompetenz und Motivation einzelner Autoren und damit von der Funktionsfähigkeit des wissenschaftlichen Netzwerkes des Herausgebers ab. Dieser Befund bestätigt sich auch im Blick auf das *Encyklopädische Handbuch* von Wilhelm Rein.

2. Ein publizistisches Netzwerk mit internationaler Prägung: Wilhelm Reins Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik

Die erste Auflage des *Encyklopädischen Handbuchs* erschien von 1895 bis 1903 in sieben Bänden und war bereits bei Abschluss komplett vergriffen.²⁵ Daher schloss sich die zweite, zehnbändige Auflage von 1903 bis 1910 (Systematik: 1911) unmittelbar an. Beide Auflagen erschienen im Verlag Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.²⁶ Der Verlag trat v.a. mit der verlegerischen Betreuung pädagogischer Schriften hervor, was sich wesentlich der Teilhaberschaft von Friedrich Mann (1834–1908), einem ausgebildeten Pädagogen, verdankt²⁷ und ein für das damalige Langensalza nicht

23 SCHRADER, Vorrede, in: SchmEncy² X (1887), S. V.

24 SchmEncy² III (1880), S. 1137.

25 Vgl. Wilhelm REIN, Vorwort zur zweiten Auflage, in: ReinHB² I (1903), S. Vf.

26 Zur Geschichte des Verlags vgl. Manfred LIPPERT, Das Druckerei- und Verlagswesen in (Bad) Langensalza 1680–2010. Ein historischer Überblick, Bad Langensalza 2010, S. 100–133.

27 So erschien hier im Jahr 1869 die Erstausgabe der Schriftensammlung *Bibliothek Pädagogischer Classiker*. Auch mehrere pädagogische Zeitschriften fanden hier ihre verlegerische Betreuung, z.B. die *Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht* (seit

untypisches Verlagsprofil darstellt.²⁸ Das *Encyklopädische Handbuch* war also Bestandteil eines ausgebauten pädagogischen und nicht einen theologischen Verlagsprogramms. Es wandte sich programmatisch an »alle [...] Schichten des Lehrerstandes, der Schulverwaltung und der Laien«. ²⁹

Eine gemeinsame theologische Positionierung der Autoren wird entsprechend nicht notiert. Freilich bilden die Autoren das wissenschaftliche Netzwerk Reins und dessen Verbindung zu bestimmten theologischen und pädagogischen Milieus ab. Rein (1847–1929), einer der »führenden Theoretiker der modernen religionspädagogischen Bewegung an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert«, ³⁰ war von 1886 an Leiter des pädagogischen Universitätsseminars in Jena. Die theologische Fakultät in Jena war zu dieser Zeit stark von der liberalen Theologietradition geprägt. Zwischen den Dozenten beider Fächer und zwischen den pädagogischen und theologischen Diskursen lassen sich wechselseitige Bezüge zeigen. ³¹ Auch pflegte Rein bekanntlich über Jena hinaus freundschaftliche Kontakte zu Theologen, die der liberalen Theologie zuzurechnen sind, wie bspw. Otto Baumgarten, von 1890 bis 1894 selbst in Jena, Heinrich Weinel oder Friedrich Niebergall. ³² Reins *Encyklopädisches Handbuch* weist auch Nähe zu der zeitgleich konzeptionalisierten und in ersten Teilen erscheinenden RGG¹ auf. ³³ Zudem pflegte Rein ausgedehnte internationale Kontakte, die – wie Mario Graff und Alexandra Schotte vermerken – »weniger abhängig [waren] von institutionalisierten Kontaktkreisen oder einer fest etablierten Art des Personentausches«, sondern von seiner »Persönlichkeit und einer Fachlichkeit der Lehre und der sie tragenden Ideen«. ³⁴ Von den im Laufe der Jahre über 2000 Teilnehmern am Seminar kamen – wegen der Progressivität der hier vertretenen Ideen – bis zu zwei Drittel eines Jahrganges aus dem Ausland. Und auch die 1889 eingerichteten

1874), das *Pädagogische Magazin* (von 1892 bis 1940 zweimal monatlich) sowie die ebenfalls von Wilhelm Rein herausgegebenen *Stimmen zur Reform des Religions-Unterrichts* (8 Hefte, 1904–1919).

28 Zu erinnern ist u.a. an den Verlag von Julius Beltz (1819–1892), der von 1841 bis 1949 ebenfalls dort seinen Stammsitz hatte (und seit 1991 wieder dort präsent ist).

29 REIN, Vorwort zur zweiten Auflage, in: ReinHB² I (1903), S. V.

30 KÄBISCH / WISCHMEYER, Praxis, S. 2.

31 Vgl. KÄBISCH / WISCHMEYER, Praxis, S. 2: »Die in Jena gelehrte Katechetik kann nicht verstanden werden, ohne Bezugnahmen und Abgrenzungen der Dozenten gegenüber der allgemeinen theologischen Diskussion nachzuzeichnen«.

32 1911 rufen Weinel, Rein und Niebergall den »Bund für die Reform des Religionsunterrichts« ins Leben.

33 Die RGG¹ führt einen Personartikel zu Rein; vgl. Paul GLAUE, Art. »Rein, Wilhelm«, in: RGG¹ 4 (1913), Sp. 2161. Zum Konzept der RGG¹ vgl. Ruth CONRAD, Lexikonpolitik. Die erste Auflage der RGG im Horizont protestantischer Lexikographie (AKG 97), Berlin/New York 2006, S. 287–326.

34 Mario GRAFF / Alexander SCHOTTE, Jena als Ort internationaler Beziehungen, in: Ralf KOERRENZ (Laboratorium Aufklärung 2) (Hg.), Laboratorium Bildungsreform. Jena als Zentrum pädagogischer Innovationen, München 2009, S. 155–168, hier S. 155f.

Ferienkurse, die 1896 international geöffnet wurden, erfreuten sich im Ausland hoher Popularität.³⁵ Auf das dabei entstandene Netzwerk konnte Rein bei der Autorenrekurrerung für das *Encyklopädische Handbuch* zurückgreifen. Innerhalb des Deutschen Reiches gab es freilich regionale Schwerpunkte – Süd- und Mitteldeutschland waren überproportional vertreten.³⁶ Außerdem bildet die Autorenzusammensetzung den Professionalisierungsschub der Disziplin ab – Lehrer und Professoren dominieren gegenüber Pfarrern.³⁷ Im Unterschied beispielsweise zu Schmidts *Encyklopädie* gibt es auch weibliche Mitarbeiterinnen.

Die Systematik des *Handbuches* gliedert sich in vier Hauptabteilungen: (1.) Grundwissenschaften der Pädagogik (Ethik und Psychologie); (2.) Hilfswissenschaften der Pädagogik (z.B. Physiologie, Medizin, Psychiatrie, Hygiene); (3.) Systematische Pädagogik (u.a. Theoretische Pädagogik mit Teleologie, Methodologie, Praktische Pädagogik mit Formen der Erziehung und Schulverwaltung); (4.) Historische Pädagogik (u.a. Völker, Perioden, Personen etc.).³⁸

In der Bandfolge der ersten Auflage waren Beiträge zum ausländischen Schul- und Bildungswesen komplett ausgeschlossen worden. Es war geplant, diese als Anhang zum Schlussband in einer Übersicht zu präsentieren. Aufgrund der verdichteten Auflagefolge erschienen die Beiträge dann jedoch in der zweiten Auflage, die ansonsten keine komplette Neubearbeitung bietet.³⁹ Die Integration dieser Beiträge in die zweite Auflage erfolgt in einem doppelten Verfahren: Einerseits wird der alphabetische Artikelbestand entsprechend

35 Zur Würdigung der Jenaer Ferienkurse unter Weinl vgl. u.a. folgende Bände: Festschrift zum 25jährigen Bestehen der Ferienkurse in Jena, Jena 1913 sowie Will LÜTGERT, Wilhelm Rein und die Jenaer Ferienkurse, in: Rotraud CORIAND/Michael WINKLER (Hg.), *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*, Weinheim 1998, S. 219–229.

36 KÄBISCH/WISCHMEYER, *Praxis*, S. 134.

37 Auf 334 Autoren der 2. Auflage kommen nur 16 Pfarrer, daneben aber 167 Lehrer aller Schulen und 83 Professoren verschiedener Fachrichtungen.

38 Vgl. Emil ZEISSIG, *Systematisches Inhaltsverzeichnis*, Langensalza 1911, S. 3–5. In der ersten Auflage befindet sich das systematische Inhaltsverzeichnis in ReinHB¹ VII (1899), S. 1079–1119. Vgl. zudem Wilhelm REIN, Art. »Encyklopädie der Pädagogik«, in ReinHB² II (1904), S. 404–406.

39 Vgl. REIN, Vorwort zur zweiten Auflage, in: ReinHB² I (1903), S. Vf. Es finden sich u.a. Artikel zum belgischen, bulgarischen, dänischen, britischen, niederländischen, irischen, schottischen, italienischen, japanischen, norwegischen, rumänischen, schwedischen, serbischen, süd- und mittelamerikanischen sowie türkischen Schulwesen. – Zur ausländischen Rezeption von W. Rein am Beispiel Bulgariens siehe Albena TSCHAVDAROVA, *Herbartianismus in Bulgarien – die Rezeptions- und Wirkungsgeschichte der Pädagogik Wilhelm Reins*, in: Rotraud CORIAND/Michael WINKLER (Hg.), *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*, Weinheim 1998, S. 87–99.

erweitert, andererseits findet sich ein umfangreicher Nachtragsband mit entsprechenden Artikeln.

Innerhalb der beschriebenen vierteiligen Systematik werden die Beiträge zum ausländischen Schulwesen einerseits im dritten Abschnitt »Systematische Pädagogik« verortet. Dieser gliedert sich in drei Unterteile: (3.1.) Theoretische Pädagogik; (3.2.) Praktische Pädagogik und (3.3.) »Das gegenwärtige Erziehungs- und Unterrichtswesen ausserhalb Deutschlands«. Innerhalb der detaillierten Entfaltung des systematischen Inhaltsverzeichnisses werden dort nicht nur die länderspezifischen Artikel aufgeführt, sondern unter den entsprechenden Stichworten auch diejenigen Artikel angezeigt, die zusätzliche Informationen zu dem jeweiligen Land und seinem Schul- und Bildungswesen bieten. Das systematische Inhaltsverzeichnis legt so die interne Vernetzung der Artikel und die Rezeption internationalen Wissens in vertikaler Perspektive offen.⁴⁰

Neben den 25 ausländischen Autoren werden auch die Übersetzer und Übersetzerinnen namentlich genannt. Deutlich knapper als in Schmidts *Encyklopädie* fallen die bibliographischen Angaben aus.

Die Rezeption des »Fremden« wird mit anderem Akzent kommuniziert. Ein Vergleich der Beiträge zum amerikanischen Schulwesen kann diesen Sachverhalt veranschaulichen. In der zweiten Auflage von Schmidts *Encyklopädie* werden in dem von Gustav Baur (1816–1889) verfassten Artikel vorab 18 bibliographische Quellen, Reihenwerke und statistische Sammlungen genannt,⁴¹ so dass es von dem Artikel heißt, er sei »based upon a wide spectrum of American sources«.⁴² Der von William Chandler Bagley (1874–1946) verfasste Artikel im *Encykloädischen Handbuch*⁴³ verweist als zentrale Referenz auf Nicholas Murray Butler (1862–1947). Butler war Präsident der Columbia University und »played a key role in the development of a German image of American culture and education not only as an author on the topic, but also as an editor of several works on American education«.⁴⁴ Sein zweibändiges Kompendium *Education in the United States* wurde 1900 auf der Pariser Weltausstellung und 1904 in St. Louis präsentiert. 1903 fasste Bagley

40 Vgl. ZEISSIG, Inhaltsverzeichnis, S. 98–111.

41 Gustav BAUR, Art. »Amerikanisches Erziehungs- und Unterrichtswesen«, in: SchmEncy² V (1883), S. 252–303.

42 Peter DREWEK, The Inertia of Early German-American Comparisons: American Schooling in the German Educational Discourse, 1860–1930, in: Christoph CHARLE u.a. (Hg.), Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities, Frankfurt a.M./New York 2004, S. 225–268, hier S. 230.

43 William Chandler BAGLEY, Art. »Amerikanisches Schulwesen«, in: ReinHB¹ I (1903), S. 103–155, hier S. 103.

44 DREWEK, Inertia, S. 237.

ca. 20 Artikel dieses Kompendiums in einen Artikel zusammen, der dann in der Übersetzung von Fritz Stoy und Johanna Schmidt aus Jena in die zweite Auflage des *Encyclopädischen Handbuchs* einging.

Weil Reins Reformideen, die auch das *Encyclopädische Handbuch* prägen, bei ausländischen Lehrern starke Popularität genossen, öffnete sich dieses dann auch für ausländische Leser und veränderte zu diesem Zweck die Schrifttype – die zweite Auflage erschien in lateinischen Lettern.

Nach dem Abschluss der zweiten Auflage begannen sich erste Risse in der Kontinuität der internationalen Arbeit Reins abzuzeichnen. Mit dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges kam dessen internationales Engagement weitgehend zum Erliegen und mit der Rückgabe seines Ehrendokortitels der Universität Manchester belegte er, »dass auch extrapädagogische Umstände für das Entstehen und Vergehen funktionierender Netzwerke verantwortlich sein können«. ⁴⁵

3. Der Katholizismus – »keine Parteianschauung«, sondern »unwandelbare Wahrheitsnorm«: ⁴⁶ Die Real-Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Principien

Die *Real-Encyclopädie* erschien von 1863 bis 1866 in erster Auflage in vier Bänden. Die zweite, verbesserte und vermehrte Auflage folgte von 1872 bis 1874. Ein umfassender Nachtragsband folgte 1884. Die Herausgeber Hermann Rolfus (1821–1896) und Adolph Pfister (1810–1878) versahen zur Abfassungszeit Landpfarrstellen im Schwäbischen und Badischen und waren

⁴⁵ Mario GRAFF / Alexandra SCHOTTE, Jena als Ort internationaler Beziehungen, in: Ralf KOERRENZ (Hg.), *Laboratorium Bildungsreform. Jena als Zentrum pädagogischer Innovationen* (Laboratorium Aufklärung 2), München 2009, S. 144–168, hier S. 159. – Hier zeigt sich ein Sachverhalt, der sich auch auf dem wissenschaftlichen Buch- und Lexikamarkt abbildet. Der Münchner Buchwissenschaftler Georg Jäger hat für die Zeit des Kaiserreichs bis zur Schwelle des Ersten Weltkriegs festgestellt, dass der »Markt deutscher wissenschaftlicher Literatur international [war], weil der Weltruhm Deutschlands im 19. Jahrhundert »neben der Musik auf der Wissenschaft« beruhte [...]. Die Weltgeltung deutscher Wissenschaft führte in allen Ländern, vor allem jedoch in den USA und in Japan zum verstärkten Import aktueller und zur retrospektiven Bestandsergänzungen älterer deutscher Forschungsliteratur.« Habe sich jedoch »der Vorsprung Deutschlands in der Forschung« schon vor 1914 abgeschwächt, so habe der Weltkrieg »die moralische Legitimation des Deutschen als internationaler Wissenschaftssprache untergraben« und »mit unumkehrbarer Wirkung – ihren Bedeutungsverlust« eingeleitet (Georg JÄGER, *Der wissenschaftliche Verlag*, in: Ders. [Hg.] in Verbindung mit Dieter LANGEWIESCHE und Wolfram SIEMANN, *Geschichte des Deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert*. Bd. 1: *Das Kaiserreich 1870–1918*. Im Auftrag der Historischen Kommission, Frankfurt a.M. 2001, S. 423–472, hier S. 427).

⁴⁶ Rezension Nr. 2 (Tübinger Quartalschrift 1864, Heft 1), abgedruckt in: REEUW IV (1866).

sowohl pädagogisch-publizistisch wie kirchenpolitisch aktiv.⁴⁷ Speziell der Badische Schulstreit ist einer der Hintergründe, denen sich das Werk verdankt. Dies erklärt unter Umständen, warum bereits im Titel die Bindung an »katholische Principien« hervorgehoben wird. Angesichts des »Kampf[es] um den Einfluß, der der Kirche auf die Schule gewährt werden soll«, schien eine kirchenpolitische Abgrenzung und konfessionspolitische Selbstvergewisserung notwendig. Verstärkt wird dieser Impuls durch die wissenschaftsproduktive Dominanz des Protestantismus. Die moderne Pädagogik sei »ein protestantisches Gewächs, erst nach und nach ward und wird es auch auf katholischen Boden gezogen«. ⁴⁸ Im Wettstreit der Weltanschauungen und Konfessionen sollte die *Real-Encyclopädie* den Katholizismus als »unwandelbare Wahrheitsnorm über den Parteien«⁴⁹ in Position bringen.

Verlegt wurde die *Real-Encyclopädie* in dem 1808 gegründeten und in Mainz ansässigen Verlag von Florian Kupferberg (1773–1851),⁵⁰ dessen Schwerpunkte auf den Gebieten der Pädagogik, dem Schul- und Jugendbuch, der katholischen Theologie und der Herausgabe von Bühnenstücken lagen.⁵¹

Die Konturierung transnationaler Aspekte auf der Produktionsebene ist bei diesem Werk ungleich schwieriger als bei den beiden anderen. Da die Artikel ohne Autorenangabe veröffentlicht werden, bleibt unklar, ob außer Rolfus und Pfister noch weitere Autoren beteiligt waren. Ein lexikonpolitisches Netzwerk, das vertiefte Aufschlüsse über das religiös-theologische und pädagogische Selbstverständnis geben könnte, wird nicht erkennbar. Freilich bietet auch die *Real-Encyclopädie* Artikel über »die Schulzustände in den verschiedenen Ländern«. ⁵² Die Artikel sind im Vergleich zu den beiden anderen vorgestellten Enzyklopädien deutlich kürzer⁵³ und – trotz umfangreicher statistischer Angaben – stärker positionell und apologetisch. Quellenangaben werden nicht geführt. Literaturverweise finden sich in

47 In diesem Sinn gaben Rolfus und Pfister neben der *Real-Encyclopädie* auch das *Süddeutsche katholische Schulwochenblatt* heraus (Spaichingen 1861–1867).

48 Vgl. Rezension Nr. 1 (Josef Lukas im Beiblatt zur Landshuter Zeitung Nr. 36, 2.9.1865, abgedruckt in: REEUW IV (1866).

49 Rezension Nr. 2 (Tübinger Quartalschrift 1864, Heft 1), abgedruckt in: REEUW IV (1866).

50 Vgl. hierzu Heike KORNFELD, *Die Entwicklung des Druckgewerbes in Mainz vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs (1816–1914)* (Beiträge zur Geschichte der Stadt Mainz), Mainz 1999, S. 103–122.

51 Hermann Rolfus veröffentlichte nahezu alle seiner Werke bei Florian Kupferberg. Vgl. hierzu Franz VETTER, *Hermann L. Rolfus als Förderer der katholischen Pädagogik*, Freiburg 1933, S. 13–55.

52 Rezension Nr. 4 (Die katholischen Literaturblätter zur Sion, 2.12.1863), abgedruckt in: REEUW IV (1866). Es finden sich bspw. Artikel zur Bukowina, zu Dänemark, England/Großbritannien, Galizien, Griechenland, Japan, Island, Spanien, Palästina, Portugal, Ägypten, Belgien, Kroatien, den Niederlanden, Österreich usw.

53 Vgl. z.B. Art. »Amerikanisches Erziehungswesen«, in: REEUW I (1863), S. 59–63, der sich ausschließlich auf Nordamerika bezieht.

begrenztem Umfang innerhalb der Argumentation der Beiträge. So bleiben die bibliographischen Angaben eher rar und auch die Herkunft des statistischen Materials ist manchmal undeutlich. Im Nachtragsband werden zahlreiche Länderartikel umfassend aktualisiert. Auch werden neue Länderartikel hinzugefügt.

Die drei vorgestellten Werke repräsentieren unterschiedliche enzyklopädische und theologie- wie pädagogikpolitische Konzepte. Dies hat unmittelbare Konsequenz für die Rezeption, Wahrnehmung und Deutung des »Fremden« innerhalb der Werke. Dies sei an drei Beispielen näher erläutert.

B. Ambivalenzen der Fremdwahrnehmung in theologisch-pädagogischen Enzyklopädien

1. Die Deutung des »integrierten Fremden«

Neben den länderspezifischen Artikeln (z.B. zum Schulwesen) finden in die Enzyklopädien auch solche pädagogische und religiöse Phänomene Eingang, die – aus dem Ausland kommend – in Deutschland rezipiert und in die kirchlich-pädagogische Landschaft integriert wurden. Deren Deutung bleibt freilich höchst heterogen. Persönliche Präferenzen und Erfahrungshintergründe der jeweiligen Autoren bringen sich hier markant zur Darstellung. Am Beispiel der Artikel *Kindergottesdienst* und *Sonntagsschule* sei dies skizziert.

In der katholischen *Real-Encyclopädie* wird unter dem Stichwort *Kindergottesdienst* auf die Artikel *Kinderseelsorge* und *Gottesdienst* verwiesen. Der Artikel *Kinderseelsorge* entfaltet das priesterliche Amt im Anschluss an Joh 10 als Hirtenamt – der Priester sei der »stellvertretende [...] Unterhirte«,⁵⁴ der wie Jesus bereit sein solle, sein Leben für die Kinder zu opfern. Der Artikel *Gottesdienst* beschreibt die ekklesiologische, nicht die pädagogische Dimension desselben und betont, v.a. in kritischer Abgrenzung zu Adolph Diesterweg, die Relevanz der Teilnahme von Kindern an der sonntäglichen Messe. Zwar sei der diesbezügliche Streit um die pädagogische Angemessenheit aus katholischer Sicht belanglos, da »das Kirchengesetz Alle, welche in die Unterscheidungsjahre getreten sind, zum Besuch der Heiligen Messe verpflichtet«. ⁵⁵ Allerdings gehe es eben nicht nur um Gehorsam. Es gebe auch Gründe für den Besuch der Messe schon durch Kinder, entspreche doch der katholische Glaube »den innersten Bedürfnissen des Menschen«. Daher »liegt in ihm etwas Universelles und in seinen Grundelementen ist er etwas

54 Art. »Kinderseelsorge«, in: REEUW II (1864), S. 604–610, hier S. 605.

55 Art. »Gottesdienst«, in: REEUW II (1864), S. 290–298, hier S. 290.

Göttliches«. ⁵⁶ Entsprechend sei auch die Messe für jedermann geeignet und verständlich, gesonderte Gottesdienste für Kinder also nicht notwendig.

Auch die erste Auflage von Schmid's *Encyklopädie* führt keinen eigenständigen Artikel *Kindergottesdienst*. Den Artikel *Sonntagsschulen* verfasste der in Amerika wirkende Kirchenhistoriker Philipp Schaff (1819–1893), bekannt als Übersetzer der Herzog'schen Realenzyklopädie. ⁵⁷ Dessen Beitrag für die Verbreitung des Sonntagsschulgedankens in Deutschland wird von der Redaktion in einer Anmerkung ausdrücklich hervorgehoben. Schaff selbst beurteilt die Etablierung des Sonntagsschulgedankens in Deutschland vorsichtig-distanziert: Im Vergleich mit Amerika seien »die deutschen Sonntagsschulen noch in ihrer Kindheit; aber sie sind hoffnungsvoll«. ⁵⁸ In der zweiten Auflage wird der Beitrag von Theodor Förster (1839–1898), u.a. Superintendent in Halle, verfasst. Er betont deutlicher die Differenz zwischen der deutschen und der amerikanischen bzw. englischen Sonntagsschulbewegung. So trete in Deutschland »das didaktische Element hinter dem liturgisch-erbaulichen« zurück und die Laien dürfen hier »nur in Verbindung mit dem geistlichen Amte ihres Dienstes in der Kirche warten«. ⁵⁹

Dem englisch-amerikanischen Einfluss auf das Liedgut, wie es sich in der verbreiteten *Kinderharfe* findet, steht Förster aufgeschlossen gegenüber, weil »deren weiche, liebliche Melodien dem Kindergemüt sehr zusagen«. ⁶⁰

In Reins *Handbuch* stellt sich der Sachverhalt mit anderen Schwerpunkten dar. Beide Auflagen führen jeweils einen Artikel zu *Kindergottesdienst* und zu *Sonntagsschule*. Die Artikel *Kindergottesdienst* verfasste Gustav von Rohden (1855–1942; u.a. Oberhelfer im Rauhen Haus und Gefängnispfarrer in Dortmund). ⁶¹ Rohden hebt bei der Darstellung der Differenz stärker auf die unterschiedliche religiöse Ästhetik ab. In Deutschland sei man nicht umhin gekommen, »diese englisch-amerikanische Pflanzung [...] seinem geistigen

⁵⁶ A.a.O., S. 291.

⁵⁷ Vgl. hierzu u.a. Ruth CONRAD, »Damit werden die Angelsachsen, die bisher so vielfach sich auf deutsche theologische Arbeiten stützen, sich von uns losgelöst, ja uns überholt haben« (Max Christlieb). Beobachtungen zur Internationalisierung theologischer Verlagsprogramme im 19. und 20. Jahrhundert, in: Claus ARNOLD / Johannes WISCHMEYER (Hg.), *Transnationale Dimensionen wissenschaftlicher Theologie*, (Veröffentlichungen des Instituts für Europäische Geschichte. Abteilung für Abendländische Religionsgeschichte, Beiheft 101), Göttingen 2013, S. 125–152, hier S. 147f.

⁵⁸ Philipp SCHOTT, Art. »Sonntagsschule«, in: *SchmEncy*¹ VIII (1870), S. 877–880, hier S. 879.

⁵⁹ Theodor FÖRSTER, Art. »Sonntagsschule«, in: *SchmEncy*² VIII (1887), S. 874–880, hier S. 875.

⁶⁰ A.a.O., S. 877.

⁶¹ Gustav v. ROHDEN, Art. »Kindergottesdienst«, in: *ReinHB*¹ IV (1897), S. 103–107 und in *ReinHB*² IV (1906), S. 905–910. Da die beiden Artikel nahezu identisch sind, wird hier nach der zweiten Auflage zitiert.

Klima anzupassen«. ⁶² Gleichzeitig freilich bleibe der »deutsche und kirchliche Charakter der Sonntagsschule [...] noch vielfach bei uns bedroht durch englische, insbesondere methodistische Einflüsse, die sich in minderwertigen Liedern (Texten und Melodien), in ungesunden Sonntagsschulblättern, in unkindlichem, abergeistlichem Ton der Gespräche usw. offenbaren.« ⁶³

Von Rohdens biographische Prägung wird erkennbar, wenn er den Modellcharakter der englischen Form der Sonntagsschule – die Armenschule als »Ersatz für fehlende Volksschulen« ⁶⁴ – als Modell für Finnland hervorhebt. Er war selbst von 1882 an Pfarrer in Helsinki (Helsingfors).

Den Artikel *Sonntagsschule* verfasste Otto Baumgarten, ⁶⁵ der wiederum in der RGG ¹ den Artikel *Kindergottesdienst* verantwortete. ⁶⁶ Er stand dem Begriff der »Sonntagsschule« kritisch gegenüber ⁶⁷ und war Verfechter eines selbständigen Kindergottesdienstes. ⁶⁸ Die Widerstände pädagogischer Kreise gegen den selbständigen Kindergottesdienst hielt er durch Försters Beitrag in der Schmidtschen Encyclopädie, durch die Eisenacher Konferenz (1888) und die Darstellung in dem Lehrbuch von Ernst Christian Achelis ⁶⁹ für widerlegt. Lexika, Lehrbücher und Konferenzen bilden in Baumgartens Referenzsystem die Medien der Etablierung religiös-kultureller »Fremdprodukte«. ⁷⁰ Allerdings grenzt sich Baumgarten ausgesprochen markant von der kulturell-ästhetischen Verhaftung des Kindergottesdienstes im englisch-amerikanischen ab: »Von dem englischen methodistischen Ursprung haftet der Sonntagsschul-Praxis noch viel andächtige Phrase (cant) an; sie ist samt allem Kanzelton hier noch unerträglicher als auf der Kanzel«. ⁷¹ Besonders sei auf die »Fernhaltung der methodistischen Sehnsuchtslieder der ›Kinderharfe«, die mindestens für

62 A.a.O., S. 908

63 A.a.O., S. 907.

64 Ebd.

65 Otto BAUMGARTEN, Art. »Sonntagsschulen«, in: ReinHB¹ VIII (1899) (s.o. Anm. 4), S. 682–688.

66 Otto BAUMGARTEN, Art. »Kindergottesdienst«, in RGG¹ III (1912), Sp. 1111–1122.

67 A.a.O., Sp. 1116: »Leider hat sich der in englischen und amerikanischen Verhältnissen begründete Titel: »Sonntagsschule« auch hier noch erhalten, obwohl wir weder nach der englischen Armentelementarschule noch nach dem amerikanischen Religionsunterricht in der Kirche ein Bedürfnis haben«.

68 Vgl. KÄBISCH / WISCHMEYER, Praxis, S. 137–141.

69 Vgl. Ernst CHRISTIAN ACHELIS, Praktische Theologie (Grundriss der Theologischen Wissenschaften 6), Tübingen/Leipzig ⁵1903, S. 150f.

70 Käbisch und Wischmeyer zeigen im Vergleich der Artikel »Kindergottesdienst« und »Sonntagsschule«, »dass konzeptionell kein Unterschied zwischen der Sonntagsschule und dem Kindergottesdienst mehr zu erkennen ist, beide Ausdrücke synonym verwendet werden und nur noch auf zwei historische Wurzeln hinweisen: auf die Herkunft von der sonntäglichen Elementarunterweisung für Kinder, die in der Woche keine Schule besuchen konnten, und auf die theologisch und pädagogisch begründete Initiative, parallel zum Hauptgottesdienst ein kindgemäßes Angebot zu schaffen« (KÄBISCH / WISCHMEYER, Praxis, S. 138).

71 BAUMGARTEN, Art. »Sonntagsschulen«, in: ReinHB¹ VIII (1899), S. 687.

Kinder ungesund sind«⁷² zu achten. Die Argumentation liegt auf der Linie, die Baumgarten in seinem Artikel *Engländerei im kirchlichen Leben* in RGG¹ entwickelt, wo er den starken Einfluss des Kleinkirchlichen, Evangelikalen und Laienkirchlichen, das »Sich vor Vielen als Sünder bekennen, das Uebersichbeten lassen, das rückhaltlose Einführen Dritter in das Gespräch der innersten Seele mit Gott« etc. als »aufgedrängte[s] englische[s] Religionswesen«, welches der deutschen Mentalität nicht entspreche, kritisiert.⁷³

Diese kritische Abwehr ist deshalb bemerkenswert, da Baumgarten persönlich und beruflich enge Kontakte zu England pflegte⁷⁴ und als Übersetzer und Herausgeber den transnationalen Wissens- und Bildungstransfer aktiv beförderte.

Kultur- und Wissenstransfer verläuft auch im Medium der Enzyklopädie nicht einlinig. Vielmehr verschränken sich konkurrierende Bewertungen und plurale Deutungsmuster und bleiben von individuellen ästhetischen Geschmackspräferenzen abhängig. Diese Beobachtung lässt sich weitertreiben, wenn man auf Modelle der Abgrenzung vom Fremden blickt, die der Nationalisierung von Wissen korrespondiert.

2. Die Abgrenzung vom Fremden

Enzyklopädien gehörten, so Peter Burke, »zu jenen ›Tummelplätzen‹ [...], auf denen nationale Rivalitätskämpfe ausgetragen wurden.«⁷⁵ Die beiden protestantischen Enzyklopädien thematisieren ausführlich die Frage des Nationalen und inwiefern dieses sich mit Fragen der Bildung und der Erziehung verbinde. In der ersten Auflage von Schmidts *Encyklopädie* verfasste Georg Wilhelm

⁷² A.a.O., S. 686.

⁷³ Otto BAUMGARTEN, Art. »Engländerei im kirchlichen Leben«, in: RGG¹ II (1910), Sp. 337–339, hier Sp. 337f.

⁷⁴ Diese Kontakte waren vornehmlich bedingt durch seine Frau Emily, geb. Fallenstein, die durch ihre englische Mutter und dank ihrer Kindheit in Australien einen »sehr starken englischen Einschlag erhalten« hatte und zur »Entschränkung meiner nationalen Begrenztheit wesentlich beigetragen [hat ...]. Man las sich so ein in Puschkine und Turgenjew, in George Sand und Laratine, vor allem in Walter Scott, Charles Dickens, George Eliot, in Kinsley und Robertson, die unsere Andachten füllten. Das gemeinsame Leben in diesen großen Geistern schlug am wirksamsten Brücken zu den anderen Volksindividualitäten. Es war mir von da ab nicht mehr möglich, über fremde Volksseelen en bloc abzuurteilen. [...] Vor allem aber die englische Geistesart mit ihrem stärkeren Realismus, mit ihrer geringeren Freude an deduktiver, pseudo-philosophischer Art, mit ihrem ausgeprägten Formen- und Symbolsinn, der dem utilitarischen Empirismus ein heilsames Gegengewicht bietet, mit ihrer Verwurzelung in der biblischen Ideen- und Sprachwelt hat es mir angetan, so daß ich mir wohl denken konnte, in England heimisch zu werden« (Otto BAUMGARTEN, *Meine Lebensgeschichte*, Tübingen 1929, S. 8, 17f.).

⁷⁵ BURKE, *Explosion*, S. 232.

Moritz Thilo (1802–1870; u.a. Direktor des Seminars für Stadtschulen in Berlin) den Artikel *Nation, Nationalbildung, Nationalerziehung, Nationalität*. »Nation« wird hier im Sinne einer »einheitlichen, gemeinsamen Abstammung und einer unvermischten Fort- und Weiterpflanzung«⁷⁶ bestimmt und Internationalisierung als »verwischend oder ausebnend« beklagt. Internationalisierung befördere Staaten, nicht aber Nationen. Blut sei aber »kein Wasser, das allerhand Vermischungen eingeht, sondern Blut ist ›ein sehr eigener Saft.«⁷⁷ Den Schulen komme die Aufgabe und Pflicht zu, eben nationales, nicht staatsmännisches Bewusstsein zu befördern, beispielsweise durch die Pflege der deutschen Sprache und des entsprechenden geistlichen wie weltlichen Liedgutes.

Im *Encyklopädischen Handbuch* wird dieser Gedanke durch die Aufnahme eines eigenständigen Artikels *Erziehung, nationale (vaterländische, deutsche)*, verfasst von Otto Richter (1839–1924, Gymnasiallehrer u.a. in Eisleben und Berlin), pointiert profiliert. Richter fordert auf Grund des gestiegenen internationalen Austauschs und des zunehmenden Einflusses des »Fremden« eine selbstständige Theorie der nationalen Erziehung.⁷⁸ Individualismus, Universalismus in Gestalt von Kosmopolitismus, Humanismus, Internationalismus inklusive Sozialismus,⁷⁹ Ultramontanismus (insbesondere der Jesuitenorden) sowie »doktrinärer Liberalismus«, in dessen »Fahrwasser« auch das Judentum segle, gelten als – vorsichtig formuliert – problematisch. Eine nationale Erziehung habe diesen Phänomenen kritisch entgegenzutreten. Jede Form einer internationalen Erziehung »oder wenden wir gleich einen guten deutschen Ausdruck dafür an – eine Allerweltserziehung, d.h. eine Erziehungsschablone, die auf alle Völker passt«,⁸⁰ wird ausdrücklich abgelehnt. Richter verortet seine Argumentation in der Denktradition von H. St. Chamberlain, verbindet freilich sein Plädoyer für das Nationale mit dem für »Achtung vor fremden Kulturen und Empfänglichkeit für sie und mit dem Gefühl der

76 Georg Wilhelm Moritz THILO, Art. »Nation, Nationalbildung, Nationalerziehung, Nationalität«, in: SchmEncy¹ V (1866), S. 80–95, hier S. 80 (Hervorh. im Orig.). – Vgl. hierzu auch Johannes WISCHMEYER, »Transnationale Bildungsräume«. Methodische und thematische Anregungen für die Historische Religionspädagogik, in: Antje RÖGGENKAMP / Michael WERMKE (Hg.), *Religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung in historischer Perspektive. Arbeitsfelder historischer Religionspädagogik*, Leipzig 2014, S. 317–329, hier S. 324–327.

77 THILO, Art. »Nation, Nationalbildung, Nationalerziehung, Nationalität«, in: SchmEncy¹ V (1866), S. 81.

78 Otto RICHTER, Art. »Erziehung, nationale (vaterländische, deutsche)«, in: ReinHB² II (1904), S. 547–566, hier S. 548f.

79 Vgl. a.a.O., S. 552: Die Sozialdemokratie zähle »die Vaterlandslosigkeit zu ihren Tugenden«.

80 A.a.O., S. 550.

Mitverantwortlichkeit für das Wohl anderer Nationen«. ⁸¹ Zusätzlich verbindet er das nationale Prinzip mit dem protestantischen: Die Ausgestaltung des Nationalen sei »ein unentbehrlicher Teil des evangelischen Gottesdienstes«. ⁸²

Genau an diesem konfessionellen Punkt setzt auch die Argumentation in der *Real-Encyklopädie* an. Hier dient der Artikel *Nation/Nationalcharakter/Nationalerziehung* ⁸³ der konfessionellen Abgrenzung. Das »Fremde« ist die andere Konfession, weshalb die Bedeutung des Nationalen herabgestuft wird. Es sei nicht die Hauptsache im Leben der Völker, sondern erweise sich »in der Entwicklungsgeschichte der Menschheit [...] vielfältig als ein Hinderniss«. ⁸⁴ Eine nationale Erziehung setze religiöse Einheit voraus und müsse mit dieser verbunden sein. Dies sei in Deutschland seit der Reformation nicht mehr möglich und alle, die gegenwärtig eine Verstärkung nationaler Erziehung forderten, zielten auf »Vaterlandsliebe« und »Begeisterung für die vaterländische Ehre«, welche in Wahrheit die Pflege und Verbreitung der »protestantische[n] Gesinnung« meine, da die deutsche Nation über das Ereignis der Reformation bestimmt werde. ⁸⁵

Der exemplarische Vergleich zeigt heterogene Strategien der Konstruktion des »Fremden« und der Abgrenzung von diesem. Transnationale Bildungs- und Wissenstransfers im Medium der Enzyklopädie sind im 19. Jahrhundert eingewoben in konfessionelle Milieus und deren interne Kommunikations- und Abgrenzungslogik.

Vergleichbares lässt sich beobachten, wenn man sich die Bewertungs- und Abwertungsmuster des »Fremden« in der Außenwahrnehmung betrachtet.

3. Die (mögliche) Abwertung des »Fremden«

In Schmidts *Encyklopädie* erhielten – wie oben gezeigt – nur diejenigen Länder einen eigenständigen Artikel, die von der Redaktion in den Kreis der »zivilisierten« Länder aufgenommen waren. Ein Großteil der anderen Länder wurde in beiden Auflagen von Gustav von Rohden in einem Artikel *Missionsschulen in Heidenländern* verhandelt, wobei der Umfang des Beitrages in der zweiten Auflage enorm anwuchs. ⁸⁶ Von Rohdens Blick auf die Bildungsfähigkeit anderer Kulturen und Rassen war von milder Friedfertigkeit und

⁸¹ Vgl. a.a.O., S. 553.

⁸² A.a.O., S. 554.

⁸³ Art. »Nation, Nationalcharakter, Nationalerziehung«, REEUW III (1865), S. 388–391.

⁸⁴ A.a.O., S. 389.

⁸⁵ A.a.O., S. 391.

⁸⁶ Gustav von ROHDEN, Art. »Missionsschulen in Heidenländern«, in: SchmEncy¹ IV (1865), S. 724–753 und ders., Art. »Missionsschulen in Heidenländern«, in: SchmEncy² IV (1881), S. 978–1015.

starkem Optimismus geprägt. Zunächst beschreibt von Rohden ausführlich den globalen Aufbruch und die Internationalisierung des Kultur- und Bildungsverkehrs.⁸⁷ Was transferiert wird, wird christlich-europäisch bestimmt. Pädagogische Enzyklopädien sind in historischer Perspektive immer auch Abbild der strategischen Verwestlichung von Wissen. Allerdings entscheide, so von Rhoden, Farbe und Rasse nicht über Bildungsfähigkeit im Sinne der Rezeptionsfähigkeit des Transferierten. So gelte zwar, »daß aus den eben erst aus heidnischer Finsternis hervortauchenden Völkern es zunächst immer nur erst Einzelne sind, die, ihren Landsleuten um Jahrzehnte vorausseilend, zur wissenschaftlichen Ebenbürtigkeit mit gelehrten Europäern sich aufschwingen. Aber die Thatsache selbst bleibt doch bestehen, daß kein Volk, kein Stamm so tief hinuntergedrückt, so verwaorlost und verkommen ist, daß er nicht unter zweckmäßiger Leitung und Pflege aus seinem Todesschlaf erwachen und sich allmählich zur Höhe der modernen Bildung erheben könnte.«⁸⁸ So ist die christlich-europäische Bildung einerseits der Maßstab der Bewertung, andererseits aber gibt es im Hinblick auf die Fähigkeit, diese Bildung zu erwerben, keinen Vorteil der Europäer.

In dieser Linie plädiert von Rhoden dann z.B. für die vollen amerikanischen Bürgerrechte für die meisten Indianerstämme,⁸⁹ kritisiert deren Vertreibung und auch die Unterdrückung der einheimischen schwarzen Bevölkerung in Südafrika durch die Buren⁹⁰ oder die kolonialen Umgangsformen gegenüber den Maori.⁹¹

Diese irenische Haltung von Rohdens veranlasste die Redaktion der ersten Auflage zu einer kritischen Anmerkung:

87 Vgl. a.a.O., S. 978: »Bei der jetzigen raschen Erhebung großer Völkermassen aus Roheit und Heidentum, der Erleichterung des Weltverkehrs und der Verminderung aller geographischen Entfernungen arbeitet die gesammte gebildete Christenheit mit an der Erziehung der fremden Völker.« Die Orte des Transfers aber liegen nicht nur im Ausland, sondern auch in Europa, denn nicht »bloß europäische Handelsleute, Schiffer, Entdeckungsreisende, Professoren und Beamte bewegen sich mitten unter den Heiden, sondern die Heiden selbst erscheinen in immer größeren Schaaren mitten in der Christenheit. Chinesen und Japanesen sind unter uns bereits etwas gewöhnliches, ebenso wie die Indier in England und die Eskimo in Dänemark. Auch die Negerfürsten schicken bereits ihre Söhne in die Culturländer, und die meergewohnten Bewohner der Südsee scheuen die weite Reise nach London und nach Paris nicht mehr. Mit tausend neuen Anschauungen und Erfahrungen kehren sie in ihre Heimat zurück.«

88 A.a.O., S. 979.

89 A.a.O., S. 980.

90 A.a.O., S. 987.

91 A.a.O., S. 992. – Von Rhodens Darstellung und Deutung greift neben »originalen Correspondenzen« auch auf die neueste Missionsliteratur und – in interdisziplinärer Offenheit – Zeitschriften aus der Ethnologie zurück (vgl. a.a.O., S. 1015).

Wir geben zu Obigem eine Mittheilung von befreundeter Hand als Schlußbemerkung: »Bei voller und freudiger Anerkennung der in vorstehendem Artikel zusammengestellten Thatsachen vermögen doch andere Freunde und Kenner des Missionswesens, sonst auf gleichem Standpunct stehend, die Ansichten über die wissenschaftliche Ebenbürtigkeit der dunkleren Racen und die darauf gebauten Erwartungen nicht in gleichem Maße zu theilen, wie die Verfasser«. ⁹²

In Reins *Encyklopädischen Handbuch* findet sich kein Artikel zu Mission oder Missionsschulen. Dafür findet sich im Nachtrag zur zweiten Auflage ein Artikel *Kolonialidee und Schule* von Bruno Clemenz. Anstatt über Mission wird über Kolonialisierung gesprochen. Die religiöse Dimension tritt hinter der nationalen zurück. Die Kolonialisierung wird von Clemenz als nationale Überlebensfrage thematisiert. ⁹³ Mittels einer detaillierten vertikalen Analyse ließe sich – der Erscheinungszeitraum ist hier deutlich zu berücksichtigen – im Reinschen Handbuch womöglich ein Argumentationsmuster der Nationalisierung von Wissen rekonstruieren, und dies bei einem Werk, das gerade durch die internationale Vernetzung seines Herausgebers auffällt.

Die katholische *Real-Encyklopädie* führt weder Missions- noch Kolonialisierungstichworte. Das organisierende Zentrum bildet die konfessionspolitische Positionierung. Für dieses Fehlen der Stichworte lassen sich freilich nicht nur theologische, sondern zusätzlich zeitgeschichtliche Gründe anführen – die aktive deutsche Kolonialpolitik begann in der Mitte der 1880er. In den Wahrnehmungen, Wertungen wie Abwertungen des »Fremden« spiegeln Enzyklopädien nicht nur theologiepolitische Positionen, sondern immer auch den jeweiligen Erscheinungszeitraum. Aufлагengeschichte ist ein gewichtiges Analyseinstrumentarium.

92 VON ROHDEN, Art. »Missionsschulen in Heidenländern«, in: SchmEncy¹ IV (1865), S. 753.

93 Bruno CLEMENZ, Art. »Kolonialidee und Schule«, in: ReinHB² X (1910), S. 859–868, hier S. 860: »Die Völker mischen sich jetzt dermassen untereinander, dass ihre Repräsentation auf möglichst vielen Punkten der Erdkugel unvermeidlich wird. Wer nicht dabei ist, tritt ins Hintertreffen, Schritt um Schritt, vollzieht sich die Aufteilung der Erde, und dabei schlafen, heisst zugrunde gehen. Zu keiner Zeit waren geographische Kenntnisse so vonnöten und mit staatsmännischen vereint wie heute. Kolonialpolitik ist politische Geographie, und geographische Blindheit ist gleichbedeutend mit politischer Unfähigkeit. [...] Wir brauchen Raum für die überschüssige Bevölkerung Europas. Dann kommen Existenzfragen hinzu. Fast kein europäischer Staat kann ohne die Hilfsquellen, ohne Getreide, Vieh, Metalle, Genussmittel anderer Länder auskommen.«

C. Zusammenfassung und Ausblick

Fragt man nach transnationalen Aspekten in christlich-pädagogischer Enzyklopädie, dann fragt man zunächst nach strategischen lexikonpolitischen Entscheidungen, d.h. nach Handlungen und Strategien, die der Durchsetzung von positionellen Zielen dienen. Verlage handeln strategisch durch die Auswahl bestimmter Herausgeber. Diese wiederum akquirieren bestimmte Autoren, entwickeln eine enzyklopädische Systematik, definieren und ordnen Artikelstichworte. Sie wählen aus, indem sie Phänomene inkludieren und exkludieren. Manche Länder und deren Schul- und Bildungswesen erhalten Artikel, andere bleiben außen vor. Die einen verschlagworten »Mission«, die anderen »Kolonialisierung« – je nach historischer Situation. Die Autoren und Wissenschaftler der Länderartikel gelten als Repräsentanten ihres Landes und agieren somit in einer doppelten Rolle. Einerseits kommunizieren sie Wissen transnational, andererseits tragen sie auch zur Nationalisierung von Bildungssystemen bei. Hier zeigt sich *ad personam*, dass Transnationalisierung und Nationalisierung oft nebeneinander bestehen und transnationale Wissenskommunikation durch die Koexistenz von Ambivalentem und Heterogenem bestimmt ist.

Das endgültige Mitarbeitertableau bleibt freilich immer auch von Kontingenzen bestimmt: Autoren sagen ab, stehen für Aktualisierungen nicht zur Verfügung oder sind von Anfang an und aus verschiedensten Gründen nicht in das Netzwerk des Herausgebers einverwoben. Persönliche Netzwerke und individuelle Kontakte erweisen sich als ebenso wesentlich wie persönliche Überzeugungen und Motivationslagen. Deutschsprachige Mitarbeiter waren dazuhin abhängig von der jeweils zur Verfügung stehenden Literatur, den Zugängen zu derselben und den technischen Möglichkeiten der Kontaktpflege. Die Möglichkeit zur Internationalisierung verlegerischer Projekte ist immer auch eine Standortfrage.

Die ständige Aktualisierungsbedürftigkeit der Beiträge zeigt die Dynamik der Internationalisierung im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Lexika und Enzyklopädien sind hierbei gegenüber anderen Medien wie beispielsweise Zeitschriften im Nachteil. Zwischen Kanonisierung und Aktualisierung besteht unter Umständen ein Zielkonflikt.

Last, but not least: Enzyklopädien verdanken sich der Teamarbeit. Die Akteure – Verleger, Herausgeber, Autoren, Hersteller etc. – treten als Gruppe auf. Innerhalb dieser Gruppe bedürfte m.E. die Rolle und Funktion der Übersetzer als Agenten transnationalen Wissenstransfers gerade auch für die theologische Buch- und Wissenschaftsgeschichte ausführlicherer Erforschung. Über sie ist oft zu wenig bekannt. Außerdem sind Vertriebswege, Rezeption, auch im Ausland, buchhändlerische Absatzstrategien sowie die Verknüpfung mit anderen Formaten der transnationalen Wissenskommunikation

(vgl. oben: Konferenzen, Zeitschriften, Monographien) künftig detaillierter als bisher in die vergleichende Analyse einzubinden.

Zusammenfassend kann also gesagt werden: Die Buchgeschichte insgesamt stellt eine wesentliche Hilfe und Perspektive der Transferforschung dar.⁹⁴ Dies gilt auch für die spezifische Geschichte der christlich-pädagogischen Enzyklopädik.

⁹⁴ Vgl. z.B. Michael ESPAGNE, *Jenseits der Komparatistik. Zur Methode der Erforschung von Kulturtransfer*, in: Ulrich MÖLK/Susanne FRIEDE (Hg.), *Europäische Kulturzeitschriften um 1900 als Medien transnationaler und transdisziplinärer Wahrnehmung*, Göttingen 2006, S. 7–32, bes. S. 24.

Werner Simon

Ein Katechismus für alle?

Das transnationale Projekt eines Welteinheitskatechismus¹

Im Kontext der die Entwicklung der katholischen Kirche in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts kennzeichnenden universalkirchlichen Zentralisierungs- und Uniformierungsbestrebungen entsteht auch die Forderung nach einem einheitlichen Katechismus für die Gesamtkirche. Der später so genannte »Welteinheitskatechismus«² soll in einer Zeit wachsender Mobilität und zunehmender Migrationen die Einheitlichkeit der katechetischen Lehrvorlage gewährleisten und sicherstellen. Er nimmt dabei die Universalkirche als einen einheitlichen transnationalen Bildungsraum in den Blick.

Dass eine solche Vereinheitlichung der Textvorlage zugleich auch eine Vereinheitlichung des theologischen und des didaktischen Profils des Katechismus impliziert, belegt ein Blick auf die Erarbeitung und Einführung eines einheitlichen Katechismus in den deutschen Diözesen seit der Mitte des 19. Jahrhunderts. Im Verlauf dieses durch die erste Konferenz der deutschen Bischöfe in Würzburg 1848 und die Konferenz der bayerischen Bischöfe in Freising 1850 angestoßenen und mit der Veröffentlichung des deutschen »Einheitskatechismus« 1925³ seinen (vorläufigen) Abschluss findenden Prozesses erlangen die unter dem Einfluss der beginnenden Neuscholastik als »theologische Kompendien« profilierten Katechismen von Joseph Deharbe S.J. (1800–1871)⁴ und ihre Neubearbeitungen durch Jakob Linden S.J. (1853–1915) und Theodor Mönnichs S.J. (1866–1957) normierende Bedeutung für das neuscholastisch geprägte Modell einer als autoritative Lehrvorlage konzipierten Katechese.

1 Vgl. auch: Werner SIMON, Das Projekt eines Welteinheitskatechismus. Historisch-religionspädagogische Reminiszenzen, in: Stefan ALTMAYER u.a. (Hg.), *Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele*, Stuttgart 2013, S. 37–48.

2 Vgl. Wilhelm BUSCH, *Der Weg des deutschen katholischen Katechismus von Deharbe bis zum Einheitskatechismus. Grundlegende Studien zur Katechismusreform*, Freiburg/Br. 1936, S. 114.

3 *Katholischer Katechismus für den Religionsunterricht an den Volksschulen*, vorge-schrieben von den Bischöfen Deutschlands, 1925. Vgl. auch: Gustav GÖTZEL, Art. »Einheitskatechismus«, in: *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*, hg. v. Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Bd. 1, Freiburg/Br. 1930, S. 566.

4 Vgl. Joseph DEHARBE, *Katholischer Katechismus oder Lehrbegriff nebst einem kurzen Abriß der Religionsgeschichte vom Anfang der Welt bis auf unsere Zeit*, Luzern 1847 (anonym), Regensburg ²1848.

Während die Entwicklungslinien und die Entstehungsgeschichte der deutschen und österreichischen »Einheitskatechismen«⁵ in der historisch-religionspädagogischen Forschung bereits früh Aufmerksamkeit und Interesse gefunden haben,⁶ fanden die zeitgleichen Diskussionen des Projekts eines »Welteinheitskatechismus« in der deutschsprachigen Katechetik bisher vergleichsweise wenig Beachtung.⁷ Die folgende Untersuchung wird sich daher vor allem auf die Initiierung dieses Vorhabens in den Beratungen des Ersten Vatikanischen Konzils (1870) sowie auf Diskussionsbeiträge konzentrieren, die im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts vor allem in den *Katechetischen Blättern*, dem Vereinsorgan des für die katholische katechetische Reformbewegung in Deutschland repräsentativen Münchener Katechetenvereins (seit 1921: Deutschen Katecheten-Vereins) veröffentlicht wurden.⁸

1. Ein Beschluss des Konzils

Das Projekt eines einheitlichen Katechismus für die Erstunterweisung (Kleiner Katechismus) war Gegenstand der Beratungen und der Beschlussfassung des von Papst Pius IX. (1846–1878) einberufenen Vatikanischen Konzils, das vom 8. Dezember 1869 bis zum 18. Juli 1870 in Rom tagte.⁹ Bezugnehmend auf Vorschläge einzelner italienischer und französischer Bischöfe, erarbeitete die Kommission für die Kirchendisziplin unter der Leitung des Kardinalpräfekten der Konzilskongregation Prospero Caterini (1795–1881) in Vorbereitung des Konzils den Entwurf eines Dekrets *De parvo Catechismo*.¹⁰

5 Katholischer Katechismus; Katechismus der katholischen Religion. Mit Approbation des österreichischen Gesamtepiscope vom 3. April 1894; Katechismus der katholischen Religion. Mit Gutheißung der Bischöfe Österreichs vom 29. November 1930, Wien 1931.

6 Vgl. Karl RAAB, Das Katechismusproblem in der katholischen Kirche. Religionspädagogische Untersuchungen zu einer grundsätzlichen Lösung, Freiburg/Br. 1934; BUSCH, Weg des deutschen katholischen Katechismus; Johannes HOFINGER S.J., Geschichte des Katechismus in Österreich von Canisius bis zur Gegenwart. Mit besonderer Berücksichtigung der gleichzeitigen gesamtdeutschen Katechismusgeschichte, Innsbruck/Leipzig 1937.

7 Zu den Beratungen und Beschlussfassungen zur Katechismusfrage des Konzils von Trient (1545–1563), des Ersten Vatikanischen Konzils (1869–1870) und des Zweiten Vatikanischen Konzils (1962–1965): Maurice SIMON, Un catéchisme universel pour l'Église catholique. Du concile de Trente à nos jours (Bibliotheca Ephemeridum theologicarum Lovaniensium; Bd. 103), Leuven 1992.

8 Vgl. Werner SIMON, Im Horizont der Geschichte. Religionspädagogische Studien zur Geschichte der religiösen Bildung und Erziehung, Münster 2001, S. 127–140.

9 Vgl. Klaus SCHATZ, Vaticanum I. 1869–1870, 3 Bände, Paderborn 1992–1994; Theodor GRANDERATH, Geschichte des Vatikanischen Konzils, 3 Bände, Freiburg/Br. 1903–1906. Vgl. auch: SIMON, Catéchisme, S. 63–129.

10 Vgl. SCHATZ, Vaticanum I, Bd. 1 (1992), S. 177f.

Die Kommissionsvorlage des Entwurfs erstellte der auf Vorschlag des Kölner Erzbischofs Paul Ludwig Melchers (1813–1895) als Konsultor berufene Dozent des Kirchenrechts am Kölner Priesterseminar Caspar Anton Heuser (1822–1891). Während diese Vorlage nur eine Empfehlung der Einführung des zu erarbeitenden Katechismus vorsah, sprach sich die Mehrheit der Kommission in kontroverser Beratung für eine obligatorische Einführung aus. Zwei weitere deutsche Kommissionsmitglieder, Josef Hergenröther (1824–1890), Ordinarius für Kirchengeschichte und Kirchenrecht an der Universität Würzburg, und Josef Giese (1827–1894), Domkapitular in Münster, begründeten ihr ablehnendes Votum u.a. mit dem Hinweis auf die Unterschiede im Bildungs- und Kulturstand der einzelnen Länder sowie mit dem Hinweis darauf, dass in Deutschland die Einführung eines solchen neuen Einheitskatechismus in den katholischen Familien Verwirrung hervorrufen würde.¹¹

Der in der Kommission verabschiedete Entwurf des Dekrets wurde in acht Generalkongregationen des Konzils in zwei Lesungen¹² beraten und am 4. Mai 1870 in einer nur leicht modifizierten Fassung mit deutlicher Mehrheit angenommen. Bei 591 abgegebenen Stimmen votierten 56 Konzilsväter mit *Non placet*, 43 mit *Placet iuxta modum*.¹³ Die Modi wurden in einen revidierten Entwurf eingearbeitet, der anschließend den Konzilsvätern zugestellt wurde. Aufgrund der durch die politischen Ereignisse veranlassten Beurlaubung und später fristlosen Vertagung des Konzils kam es jedoch nicht zu einer Schlussabstimmung und feierlichen Verkündigung des Dekrets in einer öffentlichen Sitzung des Konzils, so dass es aufgrund der fehlenden Promulgation keine verbindliche Rechtskraft erlangte.

Die Bestimmungen des Dekrets¹⁴ sehen vor, dass ein einheitlicher Kleiner Katechismus (*parvus catechismus*) für die Erstunterweisung (*prima fidelium institutio*) erarbeitet und universalkirchlich verpflichtend eingeführt werden soll. Er soll die bisherige Vielfalt (*varietas*) der für die Erstunterweisung konzipierten Diözesan- und Regionalkatechismen ablösen. Die Bischöfe werden aufgefordert, dafür Sorge zu tragen, dass der lateinische Text des Katechismus zuverlässig (*fideliter*) in die verschiedenen Landessprachen übersetzt wird.

11 Vgl. a.a.O., S.178.

12 1. Lesung: 10.–22. Februar 1870 (24.–29. Generalkongregation); 2. Lesung: 29. und 30. April 1870 (47. und 48. Generalkongregation).

13 Vgl. SCHATZ, Vaticanum I, Bd. 1 (1993), S. 115–121; SCHATZ, Vaticanum I, Bd. 3 (1994), S. 1–12; GRANDERATH, Geschichte, Bd. 2 (1903), S. 202–223; GRANDERATH, Geschichte, Bd. 3 (1906), S. 100–118. – Vgl. auch: Theodor GRANDERATH, Die ersten Debatten über den Kleinen Katechismus auf dem Vatikanischen Konzil, in: Stimmen aus Maria Laach 57 (1899 II), S. 379–398; J. F., Das vaticanische Concil und die Katechismusfrage, in: CPB 23 (1900), S. 65–68; Otto HÄRING O.S.B., Der Einheitskatechismus auf dem Vatikanischen Konzil, in: CPB (1910), S. 106–110, 150–156.

14 Abdruck in: Gerhard SCHNEEMANN (Hg.), Acta et decreta Sacrosancti Oecumenici Concilii Vaticani, Freiburg/Br. 1890, S. 666f.

Die Erarbeitung soll unter Einsichtnahme vor allem in den Kleinen Katechismus Robert Bellarmins S.J. (1542–1621),¹⁵ darüber hinaus aber auch in andere weiter verbreitete Katechismen erfolgen (*ob oculis habitis imprimis praedicto Venerabilis Cardinalis Bellarmini Catechismo, tum etiam aliis in christiano populo magis pervulgatis Catechismis*). Es bleibt den Bischöfen unbenommen, entsprechend den jeweiligen regionalen Bedürfnissen zusätzliche umfangreichere katechetische Unterweisungen (*catecheticae institutiones*) zu edieren, die jedoch an die Norm des universalkirchlichen Katechismus gebunden bleiben. Als Grundlage für die Auslegung des neuen Kleinen Katechismus wird der im Auftrag des Konzils von Trient (1545–1563) erarbeitete und als Handbuch für die Pfarrer konzipierte *Catechismus Romanus*¹⁶ empfohlen.

An der Debatte zur ersten Lesung beteiligten sich 41 Redner, an der Debatte zur zweiten Lesung 14 Redner. Die Grenzlinien zwischen Befürwortern und Kritikern der Einführung eines Einheitskatechismus sind nicht identisch mit den Grenzlinien nationaler oder sprachräumlicher Zugehörigkeit. Sie entsprechen jedoch den Differenzen zwischen unterschiedlichen Modellen des Verständnisses universalkirchlicher Einheit, wie sie sich in den zeitgenössischen nationalen und transnationalen theologischen Diskursen und in den Konzilsdebatten insbesondere über die Unfehlbarkeitsfrage identifizieren lassen. »Die Analyse der Argumente offenbart die weitgehende Austauschbarkeit mit den Argumenten für und gegen die Unfehlbarkeitsdefinition.«¹⁷

Die Befürworter eines Einheitskatechismus argumentieren teils pragmatisch, teils ekklesiologisch. Ein einheitlicher Bezugstext sichere in einer durch Mobilität und Migrationen veränderten (welt-)gesellschaftlichen und weltkirchlichen Situation das Wiedererkennen der gemeinsam geteilten Glaubenslehre und verhindere so Verwirrungen und Verunsicherungen. Der Einheitskatechismus wird in diesem Zusammenhang idealisiert und zu einem wesentlichen Zeichen der Einheit der Kirche. Diese Einheit (*unitas*) wird kontrastiert mit den zeitgenössischen Pluralisierungstendenzen. José de Urquinaona y Bidot (1814–1883), Bischof der Kanarischen Inseln, hebt hervor, dass es gerade jetzt, wo die Welt mit allen Kräften auf Mannigfaltigkeit aus sei, geboten sei, dass die Kirche mit allen Kräften nicht nach Verschiedenheit,

15 Roberto BELLARMINO S.J., *Dottrina cristiana breve*, Roma 1597. Vgl. auch: Adam KRAWCZYK, *Des ehrw. Kard. Rob. Bellarmin kleiner Katechismus. Deutscher Text mit katechetisch-kritischem Kommentar und einem Vorbericht über die Katechismusfrage auf dem Vatic. Concil, Breslau 1873*; H. Joseph BUSCH, Art. »Bellarmin u. sein Katechismus«, in: *Lexikon der Pädagogik I* (1913), S. 406–409.

16 *Catechismus. Ex decreto Concilii Tridentini ad Parochos. Pii V. Pontificis Maximi iussu*, Romae 1566.

17 SCHATZ, *Vaticanum I*, Bd. 2 (1993), S. 115. – Vgl. auch: Klaus SCHATZ, *Kirchenbild und päpstliche Unfehlbarkeit bei den deutschsprachigen Minoritätsbischofen auf dem 1. Vatikanum*, Rom 1975.

sondern nach Einheit strebe.¹⁸ Ignaz von Senestrey (1818–1906), Bischof von Regensburg, verknüpft den Diskurs über den Einheitskatechismus mit dem Diskurs über die päpstliche Unfehlbarkeit:

So wie der eine Glaube und die Einheit des Bekenntnisses von dem Apostolischen Stuhl seinen Ursprung nimmt, so soll ein und derselbe Katechismus, gemeinsam in der Welt bei der Vielzahl der Sprachen, von dieser unfehlbaren Kathedra Petri ausgehen.¹⁹

Auch die Kritiker eines Einheitskatechismus argumentieren teils pragmatisch, teils ekklesiologisch, darüber hinaus pädagogisch. Pädagogisch argumentierend, wird darauf hingewiesen, dass in der Katechese den Unterschieden der Länder und Kulturen, der Bildungsstände und der Bildungsgrade, der Altersstufen und der sozialen Schichtzugehörigkeit angemessen Rechnung getragen werden muss. Gerade dies bleibe jedoch im Konzept des Einheitskatechismus unberücksichtigt und könne von ihm auch nicht geleistet werden. Gregor von Scherr (1804–1877), Erzbischof von München und Freising, weist darüber hinaus auf den Unterschied zwischen Schulkatechese und Kirchenkatechese hin, der einen unterschiedlichen Katechismus bedinge.²⁰ Wilhelm Emmanuel von Ketteler (1811–1877), Bischof von Mainz, gibt Folgen zu bedenken, die mit der obligatorischen Einführung eines Einheitskatechismus verbunden sein könnten: »Es sei damit zu rechnen, daß nachher keine Katechismen mehr verfertigt werden, bzw. der Wetteifer, der zu immer besseren Ergebnissen führt, erlahmt. Vielleicht bleibe der neue Katechismus für Jahrhunderte.«²¹ Ekklesiologische Argumente betonen, dass die kirchliche Einheit nicht als eine uniforme Einheit missverstanden werden dürfe. Augustin David (1812–1882), Bischof von Saint-Brieuc, formuliert zuspitzend, dass die Einheit der Kirche nicht die Einheit »einer militärischen Formation sei, wo alle auf Kommando im Gleichschritt marschieren«.²² Félix Antoine Philibert Dupanloup (1802–1878), Bischof von Orléans, sieht in dem Vorhaben des Einheitskatechismus »eine neue unerhörte, für unsere Zeit schimpfliche Verminderung der Rechte der Bischöfe«,²³ zu denen auch das bisher immer den Bischöfen vorbehaltene und von ihnen geübte Recht gehöre, die Kleinen zu lehren.

18 A.a.O., S. 117.

19 Ebd.

20 Heinrich MAYER, Weltkatechismus und Katechetik, in: *KatBl* 44 (2–3/1918), S. 49–62, hier S. 53.

21 SCHATZ, *Vaticanum I*, Bd. 3 (1994), S. 7f., Anm. 17.

22 SCHATZ, *Vaticanum I*; Bd. 2 (1993), S. 119.

23 MAYER, Weltkatechismus, S. 52.

Die Relecture der Konzilsdebatten lässt unterschiedliche Modelle des Verständnisses kirchlicher Glaubenseinheit und Glaubenstradierung erkennen, die für die Argumentation maßgeblich werden. »Hintergrund des Katechismus-Dekrets ist letzten Endes eine Vorstellung von Glaubenseinheit, welche so weit geht, die Notwendigkeit von Vermittlung (sofern sie mehr ist als möglichst wörtliche sprachliche Übersetzung) zu negieren.«²⁴ Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang die Ausführungen des Bischofs von Seckau Johann Baptist Zwerger (1824–1893). Am Anfang seien die Kinder »von gleicher Kultur, d.h. von keiner Kultur, und da sie alle nichts wissen, müssen sie erst alle die Anfänge lernen.«²⁵ Kulturelle Differenzierungen würden folglich erst in einem höheren Bildungsgrad relevant, wo es darauf ankomme, auf Häresien und Einwände antworten zu können. Klaus Schatz resümiert das in diesen Ausführungen implizierte Verständnis von Inkulturation:

Offensichtlich wird hier die notwendige kulturell-geistige Differenzierung ausschließlich im negativen Sinne der Abgrenzung gegen Häresien verstanden. Sie ist nicht eine Sache der Vermittlung in eine bestimmte Lebenswelt und ein bestimmtes Wirklichkeitsverständnis.²⁶

2. »Römische Einheitskatechismen«

Das Projekt des »Welteinheitskatechismus« erlangt in den drei der Beschlussfassung des Konzils folgenden Jahrzehnten keinen prioritären Stellenwert und wird nicht mit Nachdruck weiterverfolgt.²⁷ Neue Impulse setzen jedoch zwei Katechismen, die im Auftrag von Papst Pius X. (1903–1914) mit Blick

24 SCHATZ, Vaticanum I, Bd. 3 (1994), S. 12.

25 A.a.O., S. 9.

26 Ebd.

27 Dass das Projekt eines »internationalen Katechismus« auch in diesem Zeitraum nicht völlig in Vergessenheit geraten war, belegt eine Nachricht der *Katechetischen Monatsschrift* vom März 1889 (2. Jg., Heft 3, Sp. 85), die eine Mitteilung der Breslauer *Katholischen Schulzeitung* zitiert: »Was mit Beziehung auf die Einführung eines einheitlichen Katechismus in den meisten preußischen Diözesen bereits erreicht worden ist, in ändern, sowie auch in nichtpreußischen Bistümern unseres größeren Vaterlandes noch angestrebt wird, dies soll, glaubwürdigen Äußerungen von hochachtbarer Seite zufolge, in den nächsten Jahrzehnten für die gesamte kath. Kirche ins Leben gesetzt werden.« Das Vorhaben findet mit Blick auf die zunehmende internationale Vernetzung und die aus den Migrationen erwachsenden Herausforderungen eine positive Würdigung: »Die so bewundernswerte kathol. Einheit würde nun unzweifelhaft in hohem Grade zum erneuten Ausdrucke kommen, wenn der Religionsunterricht in den kathol. Schulen aller Länder in möglichst gleichartiger Form und nach einem einheitlichen Plane, also im Anschluß an einen einheitlichen Katechismus erfolgt.«

auf die Förderung des »Unterrichts in der christlichen Lehre«²⁸ erarbeitet und mit päpstlicher Autorisierung veröffentlicht werden: das *Compendio della dottrina cristiana* (1905)²⁹ und die Revision desselben, die sieben Jahre später unter dem Titel *Catechismo della dottrina cristiana* (1912)³⁰ veröffentlicht wird. Beide werden als verbindlicher Katechismus für die Kirchenprovinz

28 Vgl. die erste Enzyklika Papst Pius' X. »*Acerbo nimis*« vom 15. April 1905 über den Unterricht in der christlichen Lehre. Dazu auch: Die Enzyklika des Heiligen Vaters über den Religionsunterricht, in: CPB 28 (1905) S. 314. – Vgl. auch: Heinrich STIEGLITZ, Pius X. als Förderer der Katechese, in: KatBl 40 (10/1914), S. 257–260. Stieglitz berichtet in diesem Zusammenhang: »Bei einer Audienz (8. Februar 1904) äußerte er [Papst Pius X.] sich gegenüber zwei Prälaten über die Katechismusfrage und die von ihm beabsichtigten Schritte. Er erzählte, dass es ihm als Bischof von Mantua gelungen sei, einen Einheitskatechismus in der Lombardei und in Piemont einzuführen, stieß aber auf Widerstand in der venezianischen Bischofskonferenz. Nunmehr gedenke er, seinen Katechismus in der Diözese Rom einzuführen. Aber es biete die größten Schwierigkeiten, eine gute und einheitliche Fassung zu finden. Dann kam die Sprache auf die Katechismusfrage in Deutschland. Die Prälaten betonten besonders die allzu abstrakte Fassung vieler Katechismen, die für Kinder und Volk unverständlich sei; man müsse zum Kind herabsteigen und seiner Fassungskraft sich anbequemen. Pius erklärte, dieser Gedanke habe auch ihn bei der Katechismusfrage stets geleitet. Man habe ihm von verschiedenen Seiten nahegelegt, einen von ihm gutgeheißenen Katechismus herauszugeben. Bevor er jedoch diesen Schritt unternehme, müßten noch ernste Beratungen gepflogen werden.« (A.a.O., S. 258). Es handelt sich bei den »zwei Prälaten« um die Prälaten Anton de Waal (1837–1917) und Paul Maria Baumgarten (1860–1948). Vgl. Pius X. und der Katechismus, in: CPB 28 (1905), S. 121. – De Waal war seit 1872 Vizerektor, seit 1873 Rektor des Campo Santo Teutonico, dessen Bruderschafts- und Pilgerhaus er 1876 in das Priesterkolleg des Collegio Teutonico di Santa Maria in Campo Santo umgestaltete, und ermöglichte 1888 die Gründung des beim Campo Santo angesiedelten Römischen Instituts der Görres-Gesellschaft. 1904 wurde de Waal zum Kommissar der Deutschenseelsorge in Italien berufen. Baumgarten lebte von 1887 bis 1924 in Rom, wo er vor allem – zeitweise als Mitarbeiter de Waals – umfangreiche kirchenhistorische Studien im Vatikanischen Geheimarchiv und in der Vatikanischen Bibliothek betrieb. Nach einem Studium an der Pontificia Università Gregoriana wurde er 1894 in Rom zum Priester geweiht. Vgl. Gisela FLECKENSTEIN, Art. »Waal«, in: BBKL 13 (1998), Sp. 123–125 (Lit.).

29 *Compendio della dottrina cristiana*. Prescritto di sua santità Papa Pio X, alle diocesi della provincia di Roma, Roma 1905. Deutsche Übersetzung: Der römische Einheitskatechismus. Handbuch der christlichen Lehre. Aus dem Italienischen übersetzt von HEINRICH STIEGLITZ, Kempten/München 1906. Das *Compendio* basiert auf der Textfassung der von den Bischöfen von Piemont, Ligurien, Lombardei, Emilia und Toskana approbierten Katechismen. Vgl. in diesem Zusammenhang auch: Der durch die Bemühungen Pius X. in der Lombardei und Piemont eingeführte *Einheitskatechismus*, in: Katechetische Monatsschrift 16 (1904), Sp. 39–44 – Im Jahr der Veröffentlichung erschienen auch eine französische und eine englische Übersetzung des *Compendio*.

30 *Catechismo della dottrina cristiana*. Pubblicato per ordine di sua santità papa Pio X, Roma 1912. Deutsche Übersetzung: Katechismus der christlichen Lehre. Aus dem Italienischen übersetzt von Wilhelm WETH S.J., Klagenfurt 1913. Wilhelm Weth S.J. (1866–1920) lehrte als Theologieprofessor an der bischöflichen Lehranstalt des Priesterseminars in Klagenfurt. – Im Jahr der Veröffentlichung erschienen auch eine französische und eine spanische Übersetzung des *Catechismo*.

Rom eingeführt und lösen dort die bisherigen Diözesankatechismen ab. Die Einführung erfolgt zugleich mit dem Wunsch, dass auch die übrigen Kirchenprovinzen Italiens sich diesem Vorbild anschließen mögen.³¹

Die »römischen Einheitskatechismen« finden auch in der deutschen Katechetik Beachtung. Heinrich Stieglitz³² stellt die beiden Werke in zwei umfangreichen und kritisch rezensierenden Besprechungen³³ zeitnah in den *Katechetischen Blättern* vor.

Das *Compendio della dottrina cristiana* enthält in sechs Abteilungen einen Vorunterricht, einen kleinen und einen größeren Katechismus, einen Unterricht über das Kirchenjahr, eine kurze Religionsgeschichte und einen Anhang mit Gebeten. Stieglitz hebt zwar Vorzüge hervor, die das *Compendio* gegenüber anderen Katechismen auszeichnen: die Harmonisierung des kleinen und des größeren Katechismus, die Einführung in das Verständnis des Kirchenjahres, die Berücksichtigung des praktischen Glaubenslebens. Er markiert aber ebenso deutlich die didaktischen Mängel des Werkes. Der Umfang des Lehrstoffes übersteigt die didaktisch gebotenen Grenzen. Der kleine Katechismus umfasst 313, der größere Katechismus 1024 Fragen und Antworten. Memorier-, Erklärungs- und Lesestoff werden nicht unterschieden. Form und Fassung der Fragen und Antworten sind verbesserungsbedürftig.

Ein altes Erbübel, an dem auch der Einheitskatechismus leidet, ist *die abstrakte Rede-weise*. Zuweilen hat man den Eindruck, als lese man in einem theologischen Lehrbuch und nicht in einem Religionsbuch für die Kinder. [...] Es mag wohl sein, daß bei diesem

31 Vgl. Luciano NORDERA, *Il catechismo di Pio X. Per una storia della catechesi in Italia (1896–1916)*, Roma 1988. – Nordera rekonstruiert in der an der kirchengeschichtlichen Fakultät der Università Gregoriana eingereichten Dissertation die Entstehungsgeschichte des *Catechismo* und ordnet diese in die Entwicklungslinie regionaler italienischer Einheitskatechismen (Lombardei-Piemont 1896, Emilia 1899/1900, Toskana 1903, Rom/*Compendio*) und des mit diesen verbundenen katechetischen Aufbruchs ein. Die Arbeit gibt darüber hinaus einen Überblick über die Aufnahme des *Catechismo* in den unmittelbaren Folgejahren nach seiner Veröffentlichung vor allem in Italien und berücksichtigt in diesem Zusammenhang auch die Rezensionen des *Catechismo* in der deutschsprachigen katechetischen Publizistik. – Vgl. auch: Ubaldo GIANETTO, Art. »Catechismo di Pio X«, in: Joseph GEVAERT (Hg.), *Dizionario di Catechetica*, Leumann (Torino) 1986, S. 121f.

32 Heinrich STIEGLITZ (1868–1920) war Stadtpfarrprediger in München und von 1909 bis 1920 Vorsitzender des Münchener Katechetenvereins. Vgl. Thomas GANDLAU, Art. »Stieglitz«, in *BBKL* 10 (1995). Sp. 1447–1451 (Lit.).

33 Heinrich STIEGLITZ, *Der römische Einheits-Katechismus*, in: *KatBl* 32 (2/1906), S. 29–34; ders., *Der neue römische Einheitskatechismus*, in: *KatBl* 39 (5/1913), S. 121–125. – Vgl. in diesem Zusammenhang auch: J. PIETSCH O.M.J., *Der Religionsunterricht in den italienischen Volksschulen*, in: *KatBl* 30 (1904), S. 261–265; Inspektor JÄGERHUBER, *Italienisches in deutscher Beleuchtung*, in: *KatBl* 33 (1907), S. 23f.

Suchen und Streben, konkret zu reden, die theologische Bestimmtheit ein wenig leidet. Aber was liegt daran? Besser eine solche kleine Unvollkommenheit als eine Redeweise, für die das Kind kein Verständnis hat.³⁴

Ein weiterer Mangel besteht in der rein analytischen Anlage des Katechismus: Vorangestellte Definitionen finden in den nachfolgenden Fragen und Antworten ihre Erklärungen. »Wie schwer ist es für die Kinder, solche Definitionen, die naturgemäß in meist abstrakter Form auftreten, zu verstehen und zu lernen und dauernd zu merken. Und welchen praktischen Wert soll das Wissen der Definition überhaupt haben?«³⁵ Bezeichnend sind in diesem Zusammenhang auch das gänzliche Fehlen von Schriftstellen und die rudimentäre Behandlung der Biblischen Geschichte im Rahmen der Religionsgeschichte. Stieglitz formuliert in seinem Resümee diplomatisch:

Wenn wir nun Mängel und Vorzüge gegeneinander abwägen, so werden sich beide so ziemlich das Gleichgewicht halten. Wir können den römischen Einheitskatechismus begrüßen und manches daraus lernen. Wird er Weltkatechismus werden? Ohne Zweifel gehen die Wünsche und Pläne des Heiligen Vaters weiter als bloß auf Italien. Ein Weltkatechismus wäre in der Tat das Ideal für die Weltkirche. Der vorliegende freilich wird es nicht sein und will es auch nicht sein.³⁶

Auch Ferdinand Hüllen³⁷ bespricht den »römischen Einheitskatechismus« in der von Professoren der theologischen Lehranstalt des Trierer Priesterseminars herausgegebenen Zeitschrift *Pastor bonus* kritisch.³⁸ Er recurriert auf die in den Beratungen des Konzils vorgetragenen Bedenken und markiert ebenfalls die im Vergleich mit den in Deutschland eingeführten Katechismen auffallenden didaktischen Mängel des *Compendio*. »Wenn man nicht einem unverantwortlichen Byzantinismus huldigt, wird man sagen müssen: ›In pädagogisch-didaktischer Beziehung haben sie [sc. die Bearbeiter des Katechismus] das Beste nicht geleistet.«³⁹ Mit Blick auf das Projekt eines Welteinheitskatechismus, in dessen Kontext der vorliegende »römische Einheitskatechismus« wahrgenommen und diskutiert wird, hält Hüllen fest:

34 STIEGLITZ, Einheits-Katechismus, S. 32. – Vgl. auch: H. ADAMS, Bemerkungen zum römischen Einheitskatechismus, in: *KatBl* 32 (8/1906), S. 221f.

35 Ebd.

36 A.a.O., S. 34.

37 Ferdinand HÜLLEN (1862–1948) war Priester der Diözese Trier und unterrichtete als Studienrat und Religionslehrer am Friedrich-Wilhelm-Gymnasium in Trier.

38 Ferdinand HÜLLEN, Katechismuseinheit und römischer Einheitskatechismus, in: *Pastor bonus* 18 (1905/1906), S. 438–444.

39 A.a.O., S. 441.

Hoffentlich läßt die Praxis recht bald die Reformbedürftigkeit dieses *Compendio della dottrina christiana* [!] deutlich erkennen. Aber dazu muß eine freimütige Kritik, auch die ausländische, mithelfen durch Hinweise auf Mißgriffe und Anregung zur Verbesserung. [...] Man ist seit langem daran, den Papst zu bestimmen, einen Einheitskatechismus für die ganze Kirche vorzuschreiben. Das vorliegende Handbuch will einstweilen nicht Universal-Einheitskatechismus sein, aber der Kritiker muß den Mut haben zu sagen: In dieser Form kann und darf er es nicht werden.⁴⁰

Josef Genius⁴¹ stellt das *Compendio* in einem weiteren Beitrag in den in Münster erscheinenden *Monatsblättern für den katholischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten* vor.⁴² Er ordnet den Katechismus zum einen in die durch die Beratungen auf dem Konzil eröffneten Entwicklungslinien eines universalkirchlichen Einheitskatechismus ein, zum anderen in die Bestrebungen, in Italien die »vom Tridentinum erstrebte und durch die Päpste [...] geförderte Einheit des katechetischen Schulbuches wieder herbeizuführen.«⁴³ Der »Einheitskatechismus Pius' X.« wird vor diesem Hintergrund als italienischer Einheitskatechismus gewürdigt – eine Aufgabe, die er nach der Einführung in fast allen Diözesen Italiens über ein halbes Jahrhundert wahrnehmen wird. Mit Blick auf die Majoritätsentscheidung des Konzils für einen Welteinheitskatechismus gibt Genius kritisch zu bedenken:

Wer weiß, ob heute nicht eine Richtung sich geltend machen würde, die in vermittelnder Form die Einführung *nationaler* (im guten Sinne!) Einheitskatechismen befürworten würde. Denn teilweise ist die Frage praktisch schon gelöst; wir erfreuen uns in Norddeutschland schon seit Jahren eines einheitlichen Katechismus.⁴⁴

Der Beitrag informiert ausführlich über Aufbau und Inhalt des *Compendio*, ohne diese jedoch weiter zu besprechen.

Ein mit »E. M.« gezeichneter Beitrag stellt das *Compendio* in den vom Wiener Katechetenverein herausgegebenen und für die österreichische katechetische Reformbewegung repräsentativen *Christlich-pädagogischen Blättern* vor und würdigt kritisch Mängel und Vorzüge.⁴⁵

40 A.a.O., S. 445.

41 Josef Genius (geb. 1865), Dr. theol., Dr. phil., war Priester der Diözese Münster und Pfarrer und Religionslehrer in Telgte/Westfalen.

42 Dr. GENIUS, Der neue Einheitskatechismus Pius' X., in: *Monatsblätter für den katholischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten* 7 (1906), S. 10–15.

43 A.a.O., S. 11.

44 Ebd.

45 E. M., Der römische Einheits-Katechismus, in: CPB 29 (1906), S. 236–238. – Es dürfte sich beim Verfasser des Beitrags um Ernest Müller (1863–1944) handeln, der 1899 den Wiener Katechetenverein gründete und 1899–1919 dessen 1. Obmann sowie 1919–1923 Präsident des Reichsbundes der Katechetenvereine Deutsch Österreichs war.

Der größte Vorzug des *Compendio della dottrina christiana* [!] ist, daß es überhaupt erschienen ist und daß dadurch von autoritativer Seite die so überaus wichtige Frage der *Katechismuseinheit* ins Rollen gebracht wurde, denn es ist nicht zu bezweifeln, daß auch andere Länder nachfolgen und nach dem Beispiele der römischen Kirchenprovinz – denn für diese ist der neue Katechismus vorgeschrieben, der Anschluß der anderen italienischen Diözesen vom Heiligen Vater gewünscht – einen einheitlichen Katechismus einführen oder vorschreiben werden.⁴⁶

Mit dem *Catechismo della dottrina cristiana* wird nur sieben Jahre nach der Veröffentlichung des *Compendio* die von einer Kommission in päpstlichem Auftrag erarbeitete Revision desselben vorgelegt. Der *Catechismo* erscheint in zwei Ausgaben als Kleiner Katechismus für die Hand der Kinder und als größerer Katechismus für die Hand der Erwachsenen bei der Christenlehre und in den Oratorien.

Wiederum erfolgt eine ausführliche Besprechung des »neuen römischen Einheitskatechismus«⁴⁷ durch Heinrich Stieglitz in den *Katechetischen Blättern*. Er würdigt die Reduktion des Umfangs der in den neuen größeren Katechismus aufgenommenen Fragen auf 433 Fragen als einen nur relativen Fortschritt. Zugleich erneuert er den Hinweis auf die auch in der Überarbeitung nicht behobenen und so fortbestehenden Mängel: die Form und Fassung der Fragen und Antworten, die »allzu abstrakte und theologische Redeweise«,⁴⁸ die analytische Anlage des Katechismus, der Verzicht auf Schriftstellen. Die Reduktion der bereits in der Erstfassung knapp gehaltenen Religionsgeschichte (Altes Testament, Neues Testament, Kirchengeschichte) von 40 auf zwölf Seiten sowie die Reduktion der Einführung in das Verständnis des Kirchenjahres auf nun nur noch zwei Seiten werden als zusätzliche neue Mängel benannt. Stieglitz resümiert mit Blick auf die national unterschiedlichen Lernkulturen:

Das neue Werk bedeutet für Italien einen großen Fortschritt. [...] Anders müssen wir freilich das Buch für unsere deutschen Verhältnisse werten. Fände es bei uns Eingang, würde die Katechese sofort zur Katechismusexegese herabsinken. Sie würde – wie es in Italien der Fall ist – zu einem Frage- und Antwortspiel entarten. Von einer methodischen Behandlung des Lehrstoffes könnte kaum mehr die Rede sein; denn das Erklären und Einprägen und Abhören des Textes würde fast alle verfügbare Zeit in Anspruch nehmen, trotzdem wir in Deutschland überall viel besser situiert sind als in Italien.⁴⁹

46 A.a.O., S. 238.

47 STIEGLITZ, Neuer Einheitskatechismus, S. 121.

48 A.a.O., S. 123.

49 A.a.O., S. 124f. Vgl. in diesem Zusammenhang auch die unter der Überschrift »Religionsunterricht in Rom« in die Rubrik »Mitteilungen« aufgenommene Information über den vom römischen Kardinalvikariat veröffentlichten Lehrplan für den

Es ist daher zu vermuten: »Italiens Grenze [...] wird der neue Katechismus wohl nicht überschreiten; noch weniger dürfen wir in dem Buche den Einheitskatechismus der katholischen Kirche erblicken.«⁵⁰

Auch in den *Christlich-pädagogischen Blättern* wird der *Catechismo* zeitnah vorgestellt und besprochen.⁵¹ Alois Hudal⁵² informiert über Inhalt und Entstehungsgeschichte des Katechismus und stellt ihn in den für das Verständnis nicht unwichtigen Kontext der aufgrund der politischen Rahmenbedingungen bestehenden Schwierigkeiten für die Organisation der schulischen und gemeindlichen Katechese in Italien.⁵³

Es wäre verfehlt, wollte man diesen Katechismus ohne weiters auch für außeritalienische Diözesen verlangen, so sehr die Einführung eines Weltkatechismus der katholischen Religion gerade heutzutage zu begrüßen wäre, aber die Unterweisung der Jugend in der christlichen Lehre ist in Österreich, besonders aber in Deutschland infolge der Mithilfe des Staates viel leichter und auch bedeutend eingehender.⁵⁴

Heinrich Stieglitz und Joseph Göttler,⁵⁵ beide seit 1909 gemeinsam Herausgeber der *Katechetischen Blätter*, beziehen sich in ihren aktuellen Stellungnahmen zu den »Einheitskatechismusbestrebungen«⁵⁶ auch auf die kontroversen Debatten des Vatikanischen Konzils.⁵⁷ Sie erinnern an die seinerzeit vorgetragenen Bedenken, insbesondere an das Votum des Mainzer

Religionsunterricht in Rom: KatBl 39 (6/1913), S. 170. Ferner die ebenfalls in dieser Rubrik veröffentlichten Mitteilungen: Religionsunterricht in Rom, in: KatBl 36 (1910) S. 54; Kinderkommunion in Rom, in: KatBl 37 (1911) S. 191; Religionsunterricht in Rom, in: KatBl 37 (1911) S. 247; Religionsunterricht in Rom, in: KatBl 39 (1913) S. 170.

50 STIEGLITZ, Neuer Einheitskatechismus, S. 125.

51 Alois HUDAL, Der neue römische Katechismus, in: CPB 36 (1913), S. 5–9.

52 Alois Hudal (1885–1963) war Priester der Diözese Graz. Nach der Promotion zum Dr. theol. an der Universität Graz hielt er sich von 1911 bis 1913 zum Weiterstudium in Rom auf und wohnte in dieser Zeit im Collegio Teutonico di Santa Maria dell' Anima. 1913 schloss er eine weitere theologische Promotion am Päpstlichen Bibel-Institut ab. Nach einer zwischenzeitlichen Lehrtätigkeit an der Universität Graz wurde er 1923 als Vizerektor und noch im gleichen Jahr als Rektor an das Collegio Teutonico di Santa Maria dell' Anima nach Rom berufen. Vgl. Martin LÄTZEL, Art. »Hudal«, in: BBKL 21 (2003), Sp. 687–692 (Lit.).

53 Vgl. auch: Alois HUDAL, Zum Religionsunterricht in der römischen Kirchenprovinz, in: CPB 36 (1913), S. 119f.

54 HUDAL, Katechismus, S. 8f.

55 Joseph Göttler (1874–1935) war seit 1911 erster Lehrstuhlinhaber der neu geschaffenen Professur für Pädagogik und Katechetik der theologischen Fakultät der Universität München. Vgl. Manfred BERGER, Art. »Göttler«, in: BBKL 22 (2003), Sp. 437–451 (Lit.).

56 Joseph GÖTTLER, Die Gefahr des Einheitskatechismus, in: KatBl 36 (10/1910), S. 276f., hier S. 276.

57 STIEGLITZ, Neuer Einheitskatechismus, S. 121; GÖTTLER, Einheitskatechismus. GÖTTLER mit Bezug auf HÄRING, Einheitskatechismus.

Bischofs Wilhelm Emmanuel von Ketteler, der – wie bereits erwähnt – davor warnte, dass die Einführung eines Einheitskatechismus einen Stillstand der Katechismusentwicklung in der Zukunft zur Folge haben könnte.⁵⁸ Göttler weist darauf hin, dass Kettelers Bedenken die stillschweigende Prämisse haben, dass »dieser Einheitskatechismus mit dem Charakter der Unabänderlichkeit auftritt«.⁵⁹ Er mahnt in diesem Zusammenhang Differenzierungen an: »Unveränderlich ist die katholische Wahrheit, wenigstens soweit sie für den Unterricht der Kleinen in Betracht kommt, nicht aber deren Fassung und Formulierung, wie auch die Unfehlbarkeit der Kirche zum Objekt nur erstere hat.«⁶⁰ Um zu vermeiden, dass sich ein zukünftiger Einheitskatechismus den »Schein der Unabänderlichkeit«⁶¹ verschafft, sollte über eine vorläufige Probezeit bei der ersten Einführung hinaus

auch bei einer definitiven Einführung, wenn nicht ein bestimmter Zeitraum der Gültigkeit festgelegt, so doch in irgendeiner Form ausdrücklich die Möglichkeit einer Verbesserung gewahrt und damit auch die Anregung zu derselben aufrecht erhalten werden.⁶²

Zeitparallele Diskussionen in den die katechetische Reformbewegung befördernden katechetischen Kursen⁶³ sowie in den *Katechetischen Blättern* und den *Christlich-pädagogischen Blättern* thematisieren darüber hinaus die Frage nach dem für die Katechese in den Anfangsklassen der Volksschule geeigneten Schulbuch. Sie konvergieren im Votum für ein »Religionsbüchlein«, einen heilsgeschichtlich angelegten Bibelauszug mit den sich anschließenden wichtigsten Lehrsätzen der Glaubens-, Sakramenten- und Sittenlehre. Der die Erträge der deutschen und österreichischen katechetischen Reformbewegung bündelnde Kongress für Katechetik in Wien schließt sich 1912 dieser Forderung an und fasst als Beschluss:

58 Vgl. GÖTTLER, Einheitskatechismus, S. 276f. – mit Bezug auf GRANDERATH, Geschichte, Bd. 3 (1906), S. 111.

59 GÖTTLER, Einheitskatechismus, S. 277.

60 Ebd.

61 Ebd.

62 Ebd.

63 Die Listen der Referenten und der Teilnehmer der Münchener katechetischen Kurse (1905, 1907, 1910, 1911), der Wiener pädagogisch-katechetischen Kurse (1905, 1908), des Salzburger pädagogisch-katechetischen Kurses (1903) und des Luzerner katechetischen Kurses (1907) belegen die Vernetzung der deutschen, österreichischen und schweizerischen katechetischen Reformbewegungen innerhalb der Grenzen des deutschsprachigen Raums. Die Kurse fanden mit Zustimmung und Unterstützung der jeweiligen Ortsordinarien statt, die in der Regel bei der Eröffnung der Tagungen ein persönliches Grußwort sprachen.

Zur allgemeinen Durchführung des der Unterstufe angemessenen geschichtlichen Lehrganges ist ein einheitliches, illustriertes Religionsbüchlein notwendig, in dem mit der biblischen Geschichte der Katechismus- und der liturgische Lehrstoff organisch verbunden sind.⁶⁴

3. Das Projekt eines »Welteinheitskatechismus«

Das Projekt des »Welteinheitskatechismus« nimmt unter dem Pontifikat von Papst Benedikt XV. (1914–1922) eine auch organisatorisch konkretisierte Gestalt an. Eine Notiz der Wiener *Reichspost* vom 22. April 1917 informiert noch während des Weltkrieges darüber, dass der Papst den Entschluss gefasst habe, »einen Einheitskatechismus für die ganze Welt verfassen zu lassen«.⁶⁵

Die Ausarbeitung des Katechismus wird einer Kommission von Theologen und praktischen Katecheten übertragen werden. Um die Vorarbeiten dieser Kommission zu erleichtern, hat sich der Papst an die Bischöfe des Erdkreises gewendet, damit dieselben je drei der in ihren Diözesen gebräuchlichsten Katechismen oder Religionsleitfäden nach Rom übersenden. So sollen bei Abfassung des neuen Einheitskatechismus die in allen Diözesen der Welt gewonnenen Erfahrungen im Katechismusunterricht verwertet werden.⁶⁶

Eine »Mitteilung« in den *Katechetischen Blättern* informiert über das geplante Procedere der Kommissionsarbeit und den geplanten Modus der Einführung des »Weltkatechismus«.⁶⁷ »Vom Tage der Promulgation an sind alle bis dahin im Gebrauch befindlichen Katechismen als abgeschafft zu betrachten.«⁶⁸ Offen bleibt die Frage, welche Rolle der von Papst Pius X. für die Kirchenprovinz Rom vorgeschriebene »römische Einheitskatechismus« bei der Abfassung des »Weltkatechismus« übernehmen wird.

64 Zusammenfassung der auf dem Kongress angenommenen Thesen, in: KATECHETISCHE SEKTION DER ÖSTERREICHISCHEN LEO-GESELLSCHAFT (Hg.), Bericht über die Verhandlungen des Kongresses für Katechetik, Wien 1912, 2. Teil, Wien 1913, S. 597–627, 603. – Der Kongress stand unter dem Protektorat des Wiener Fürsterzbischofs Kardinal Franz Xaver Nagl (1855–1913/1911–1913 Fürsterzbischof von Wien). Nagl war 1889–1902 Rektor des Collegio Teutonico di Santa Maria dell’Anima in Rom. Vgl. Ekkart SAUSER, Art. »Nagl«, in: BBKL 18 (2001), Sp. 1009–1011 (Lit.).

65 Einheitskatechismus für die ganze Welt, in: KatBl 43 (6/1917), S. 279. Vgl. auch: Weltkatechismus, in: CPB 40 (5/1917), S. 128; Weltkatechismus, in: Katechetische Monatsschrift 29 (7/1917), Sp. 249.

66 Ebd.

67 Ein Weltkatechismus, in: KatBl 43 (7–8/1917), S. 357f.

68 A.a.O., S. 357.

Wenn man von einem Katechismus vor allem eine leicht lernbare Fassung verlangen muss, so ist die Grundforderung kaum irgendwo weniger erfüllt als in dieser Vorlage. [...] Überdies neigt gemäß einem Beschluss des Wiener katechetischen Kongresses die Stimmung in deutschsprechenden Ländern mehr und mehr dahin, einen Katechismus in zusammenhängenden Lehrstücken zu schaffen.⁶⁹

Bereits im September 1917 nimmt Wilhelm Pichler⁷⁰ in den *Christlich-pädagogischen Blättern* zu dem geplanten Projekt eines »Weltkatechismus« Stellung.⁷¹ Bezug nehmend auf die Aufforderung an die Bischöfe, je drei der in ihrer jeweilige Diözese gebräuchlichsten Katechismen an die römische Katechismuskommission zu schicken, so dass die in allen Diözesen der Welt gewonnenen Erfahrungen in deren Arbeit einfließen können, gibt Pichler zu bedenken, »daß unsere amtlich vorgeschriebenen Katechismen keineswegs die in Österreich ›beim Katechismusunterricht gewonnenen Erfahrungen‹ aufzeigen.«⁷² Vielmehr stehe die Katechetik »in Österreich und ebenso in Deutschland«⁷³ auf dem Standpunkt, »daß die Kinder der ersten drei Schuljahre, für die unser Kleiner Katechismus berechnet ist, nicht nach einem Katechismus, sondern an der Hand der Biblischen Geschichte unterrichtet werden sollen.«⁷⁴ Pichler verweist auf die diesbezüglichen Beschlüsse des Wiener Kongresses für Katechetik 1912, »auf dem besonders diese beiden Reiche vertreten waren und dessen Arbeiten auch Pius X. wiederholt hohes Lob gespendet hat«⁷⁵ Sie spiegeln die »historische Entwicklung«⁷⁶ der Katechetik im deutschsprachigen Raum wider, in der wie das Kriterium der theologischen Richtigkeit auch das Kriterium der didaktischen Angemessenheit Anerkennung gefunden habe.

So steht bei uns die Katechetik der modernen Unterrichtswissenschaft freundlich gegenüber und ist ihr ebenbürtig, zum großen Vorteile für den Religionsunterricht, zumal da er vielfach von weltlichen Lehrern erteilt wird, und zu dessen Sicherung, da man ihn nicht als einen Fremdkörper in der modernen Schule bezeichnen kann.⁷⁷

69 A.a.O., S. 358.

70 Wilhelm Pichler (1862–1938), Priester der Erzdiözese Wien, war seit 1903 hauptamtlicher Katechet in Wien und gemeinsam mit seinem Bruder Johann Evangelist Pichler (1860–1927) führender Vertreter der mit dem Wiener Katechetenverein verbundenen katechetischen Reformbewegung in Österreich.

71 Wilhelm Pichler, Der Weltkatechismus, in: CPB 40 (9/1917), S. 193–200.

72 A.a.O., S. 195.

73 Ebd.

74 Ebd.

75 Ebd.

76 Ebd.

77 A.a.O., S. 196.

Da zu erwarten sei, dass sich die Katechismuskommission, »da in Italien eine derartige historische Entwicklung fehlt, der bei uns herrschenden Anschauung kaum anschließen [dürfe]«,⁷⁸ so solle gebeten werden, »daß doch die Möglichkeit des geschichtlichen Unterrichts gewahrt bleibe«⁷⁹ In einer kritischen Analyse des Kleinen Katechismus Bellarmins⁸⁰ verdeutlicht Pichler die didaktischen Mängel, sollte dieser, wie auf dem Konzil vorgeschlagen, Muster und Norm für den zu erarbeitenden Kleinen Katechismus für die Unterstufe des Elementarunterrichts werden, und plädiert für eine unterrichtliche Erprobung des neuen Katechismus in verschiedenen Ländern vor seiner endgültigen Festlegung.

Es entspricht dem Ernste, mit dem man bei uns alle katechetischen Ereignisse verfolgt, dem hohen Stande unserer allgemeinen und religiösen Unterrichtslehre und gewiß nicht weniger den Absichten des Heiligen Vaters [...], daß wir die von uns beim Katechismusunterricht gemachten Erfahrungen der römischen Katechismuskommission zur Kenntnis bringen.⁸¹

Pichler fordert dazu auf, dass die katechetischen Vereinigungen die Ergebnisse ihrer diesbezüglichen Beratungen den Bischöfen zeitnah zur im Oktober bevorstehenden Generalversammlung des österreichischen Episkopats⁸² vorlegen. »Je mehr katechetische und seelsorgliche Vereinigungen dies tun, desto wirksamer wird es sein und desto kräftiger wird dem ungünstigen Gewichte unserer amtlichen Katechismen entgegengewirkt werden.«⁸³

Ausführlich und grundsätzlich nimmt Heinrich Mayer⁸⁴ in einem Vortrag am 14. Januar 1918 in einer Versammlung des Münchener Katechetenvereins zu dem Projekt des »Weltkatechismus« Stellung. Auch dieser Vortrag wird zeitnah in den *Katechetischen Blättern* veröffentlicht.⁸⁵ Mayer stellt seine Überlegungen in den Kontext zeitlich paralleler Diskussionen in den österreichischen katechetischen Vereinigungen, die dort inzwischen bereits zu einer

78 A.a.O., S. 195.

79 Ebd.

80 Vgl. auch den mit einer Einleitung versehenen Abdruck des Kleinen Katechismus BELLARMINI: Der kleine Katechismus Kardinal Bellarmins, in: CPB 40 (9/1917), S. 200–210.

81 PICHLER, Weltkatechismus, S. 199.

82 Sprecher der österreichischen Bischofskonferenz und Metropolit der Wiener Kirchenprovinz war zu dieser Zeit Fürsterzbischof Kardinal Gustav Friedrich Piffl (1864–1932).

83 PICHLER, Weltkatechismus, S. 199.

84 Heinrich Mayer (1881–1957) promovierte 1911 an der theologischen Fakultät der Universität München und wurde dort 1914 habilitiert. Er lehrte seit 1918 als a.o. Professor, seit 1926 als o. Professor der Pädagogik und Katechetik am Lyzeum (seit 1923: Philosophisch-Theologische Hochschule) Bamberg. Vgl. Franz MENGES, Art. »Mayer, Heinrich«, in: NDB 16 (1990), S. 540f.

85 MAYER, Weltkatechismus.

Eingabe der Katechetischen Sektion der Österreichischen Leo-Gesellschaft an den österreichischen Episkopat geführt hatten.⁸⁶ Er beginnt mit einem geschichtlichen Rückblick, der die maßgeblichen Traditionslinien seit dem Konzil von Trient und vor allem die Argumentationslinien der Beratungen des Vatikanischen Konzils in Erinnerung ruft.⁸⁷ Daran anschließend werden Vorzüge, Gefahren und Möglichkeiten eines Weltkatechismus mit Blick auf die aktuellen Planungen bedacht.⁸⁸ Den Abschluss bilden Thesen, die zur Beratung vorgelegt werden mit dem Ziel einer Resolution und Eingabe an den deutschen Episkopat.⁸⁹

»Die Einheitlichkeit des Katechismus ist ein Wunsch, der sich aus idealen und praktischen Gründen nahelegt.«⁹⁰ Aus idealen Gründen: »Katechismus-einheit« als »Ausdruck der Glaubenseinheit«.⁹¹ Aus praktischen Gründen: Ein Katechismuswechsel bei einem Wohnungswechsel wirkt sich nachteilig auf die religiöse Unterweisung aus.

Das Kind findet darin neue Formeln; es vergißt die alten und lernt die neuen nicht recht. Es wird ähnlich verwirrt, wie Kinder und Erwachsene durch die starken Unterschiede der Diözesangebet- und -liederbücher verwirrt werden.⁹²

Allerdings:

Kann man sagen, daß im großen und ganzen der *Inhalt* des Katechismus einer Vereinheitlichung günstig ist, so scheint die Bestimmung des Katechismus für einzelne *Nationen* sowie für die breite Masse des *Volkes* und für die *Kinder* dagegen zu sprechen.⁹³

Mayer fordert deshalb für den Katechismus »Volkstümlichkeit«:

Ein Katechismus, der [...] im wesentlichen eine reduzierte Dogmatik oder Moral ist und [...] in allzu großer Berührung mit der wissenschaftlichen Theologie steht, läuft große Gefahr, die Fühlung mit dem Volke nicht zu finden.⁹⁴

⁸⁶ Vgl. auch die Resolution des Salzburger Katechetenvereins vom 11. Oktober 1917. Vgl. Salzburger Katechetenverein, in: CPB 40 (11/1917), S. 266; Weltkatechismus, in: KatBl 43 (12/1917), S. 565; Weltkatechismus, in: Katechetische Monatsschrift 30 (3/1918), Sp. 87. – Fürsterzbischof von Salzburg und Metropolit der Salzburger Kirchenprovinz war zu dieser Zeit Balthasar Kaltner (1844–1918).

⁸⁷ MAYER, Weltkatechismus (s.o. Anm. 21), S. 50–55, mit Bezug auf GRANDERATH, Geschichte (s.o. Anm. 9).

⁸⁸ A.a.O., S. 55–61.

⁸⁹ A.a.O., S. 61f.

⁹⁰ A.a.O., S. 55.

⁹¹ Ebd.

⁹² Ebd.

⁹³ A.a.O., S. 57.

⁹⁴ Ebd.

Bezüglich des Katechismus für die Erstunterweisung der Kinder fordert er darüber hinaus »Kindertümllichkeit«. Die in diesem Zusammenhang gebotene Elementarisierung betrifft zum einen die Inhaltlichkeit und besteht darin, »daß der *Inhalt* des Katechismus nicht über das hinausgeht, was für die Kinder der ersten Schuljahre zu wissen notwendig und zweckdienlich ist.«⁹⁵ Sie betrifft zum anderen den »*kindliche[n] Ton*«,⁹⁶ der dem jeweiligen Entwicklungsstand und den jeweiligen Bildungsverhältnissen der Kinder Rechnung tragen muss. »Eine wichtige Rolle spielt nach dieser Hinsicht bei einem Weltkatechismus der *Übersetzer*, dem zu diesem Zweck *der freieste Spielraum* gelassen werden muss.«⁹⁷ Als »Unterrichtsbuch«⁹⁸ muss der Katechismus darüber hinaus didaktischen Kriterien Rechnung tragen: durch Rücksichtnahme auf die Altersstufen, auf die Verschiedenheit der Veranlagungen, auf die Verschiedenheit der Schulformen. »Jedes Unterrichtsbuch ist [...] ein Niederschlag einer bestimmten Anschauung von den Grundsätzen des Unterrichts und zugleich Grundlage einer bestimmten Unterrichtsmethode.«⁹⁹

Unter Berücksichtigung der benannten Anforderungen an den Katechismus spricht sich Mayer für einen Weltkatechismus im Modell eines »Grundkatechismus« aus:

Am ehesten durchführbar scheint ein *Katechismus, aus dem sich ein Religionsbüchlein für die Kleinsten ableiten und auf dem sich zugleich ein Katechismus für höhere Stufen aufbauen lässt, also ein Grundkatechismus*.¹⁰⁰

In Übereinstimmung mit dem auf dem Kongress für Katechetik in Wien 1912 erreichten Konsens der deutschsprachigen Religionspädagogen fordert er für den Unterricht der Unterstufe der Volksschule als Unterrichtsbuch ein »Religionsbüchlein«, das der didaktischen Grundstruktur des Religionsunterrichts der Unterstufe der Volksschule korrespondiert, der auf dem biblischen Lehrgang aufbaut, so dass Lehren möglichst aus der Bibel und dem Kirchenjahr heraus gewonnen und entfaltet werden.¹⁰¹

95 Ebd.

96 A.a.O., S. 58.

97 Ebd.

98 Ebd.

99 Ebd.

100 A.a.O., S. 59.

101 Vgl. die in der 1. und 6. Sitzung der Sektion »Allgemeines und Volksschule« gehaltenen Referate von Wilhelm Pichler zu den Themen »Der Religionsunterricht auf der Unterstufe« und »Ein einheitliches Religionsbüchlein für die Unterstufe der Volksschule« sowie die im Anschluss an die Referate geführten Diskussionen und beschlossenen Thesen. Sie sind dokumentiert in: KATECHETISCHE SEKTION DER ÖSTERREICHISCHEN LEO-GESELLSCHAFT (Hg.), Bericht über die Verhandlungen des Kongresses für Katechetik, Wien 1912, 2 Teile, Wien 1913 (Teil 1: S. 23–67, 163–181; Teil 2: S. 598, 603f.).

Bei genügend enger Fühlungnahme könnte es recht wohl geschehen, daß die Formulierung des Weltkatechismus auf eine ungezwungene Eingliederung seiner Fragen in einen Bibelkatechismus Rücksicht nähme, so daß der Weltkatechismus in den Bibelkatechismus organisch aufgenommen werden könnte.¹⁰²

Seine Bedeutung wäre in diesem Zusammenhang »nicht so sehr eine *normative* als vielmehr eine *regulative*«. ¹⁰³

Die dem Vortrag beigefügten Thesen ziehen praktische Konsequenzen für eine Eingabe an den Episkopat. Sie werden in Versammlungen des Münchener Katechetenvereins am 14. Januar und am 11. Februar 1918 beraten und modifiziert. Es wird beschlossen, »dieselben den hochwürdigsten Bischöfen als Meinungsäußerung des Vereins in geziemender Ehrerbietung zur Vorlage zu bringen«. ¹⁰⁴ Sie werden darüber hinaus zeitnah in den *Katechetischen Blättern* publiziert. ¹⁰⁵

In den verabschiedeten Thesen wird die »Vereinheitlichung der Katechismen der ganzen katholischen Christenheit« zwar als ein »an und für sich hohes und erstrebenswertes Ideal« ¹⁰⁶ begrüßt. Dies erfolgt jedoch mit drei in den nachfolgenden Thesen präzisierten Einschränkungen und Konditionierungen:

Der Weltkatechismus könnte aber nicht, wie es auf dem Vatikanischen Konzil geplant war, ein Buch für *den ersten Religionsunterricht* sein. Denn ein solches dürfte nur Stoffe umfassen, die für die Kleinen notwendig und wünschenswert sind. Auch hat sich für diese Stufe eine enge Verbindung mit der Biblischen Geschichte und eine dementsprechende Anordnung als unvermeidlich herausgestellt. Die notwendige Rücksicht auf die Eigenart der Kleinsten ist mit einer Vereinheitlichung in der ganzen Welt nicht vereinbar. ¹⁰⁷

Ist der Weltkatechismus für die volkschulpflichtige Jugend überhaupt berechnet, dann möchte außer der geistigen und kulturellen Verschiedenheit der Völker auch die Tatsache Berücksichtigung finden, daß in Deutschland der Katechismus *in den Schulen behandelt* und *wiederholt durchgenommen* wird und demnach eine Anpassung an die einzelnen Altersstufen wünschenswert erscheint. Daher soll sich die normative Geltung

102 MAYER, Weltkatechismus, S. 59f.

103 A.a.O., S. 60.

104 Heinrich MAYER, Zur Weltkatechismusfrage, in: KatBl 44 (4–5/1918), S. 129f., hier S. 129. – Erzbischof von München und Freising und Sprecher der Freisinger Bischofskonferenz war zu dieser Zeit Michael von Faulhaber (1869–1952). Faulhaber war Protektor des (2.) Katechetischen Kongresses, der 1928 in München stattfand.

105 Ebd. – Vgl. auch: Zur Weltkatechismusfrage, in: Katechetische Monatsschrift 30 (5–6/1918), Sp. 169–171.

106 Ebd. (These 1).

107 Ebd. (These 2).

des Weltkatechismus *nicht* auf den *Wortlaut*, auf die *Reihenfolge* und eine die Gedanken einführende und ausbauende *Erklärung* beziehen. *Der Weltkatechismus soll also den Charakter eines Grundkatechismus tragen.*¹⁰⁸

Der Weltkatechismus soll sowohl in der Anordnung als auch in der Kürze und Faßlichkeit der Darstellung durchaus den *Anforderungen der Didaktik* entsprechen.¹⁰⁹

Die Bischöfe werden daher gebeten, zum einen darauf hinzuwirken, »daß zur Abfassung des Weltkatechismus auch *Fachmänner der Katechetik aus Deutschland und Österreich* beigezogen werden«,¹¹⁰ zum anderen bei der bevorstehenden Übersendung der in ihren Diözesen gebräuchlichsten Katechismen »außer den in Gebrauch stehenden Katechismen auch *neue Katechismusentwürfe* (bes. von Heinrich Stieglitz und Wilhelm Pichler) in je drei Exemplaren zur Vorlage [zu] bringen«. ¹¹¹ Um »allseitige Erfahrungen« sammeln zu können, sollte der Weltkatechismus vor einer definitiven Einführung »zunächst nur *probeweise* zur Einführung kommen«. ¹¹²

Die von Papst Benedikt XV. einberufene Arbeitsgruppe nahm alsbald ihre Arbeit auf und setzte sie auch unter dem Pontifikat von Papst Pius XI. (1922–1939) fort. Sie gelangte jedoch auch nach über einem Jahrzehnt gemeinsamer Arbeit zu keinen konkreten und abschließenden Ergebnissen. Wilhelm Busch schreibt 1936:

108 Ebd. (These 3).

109 Ebd. (These 4).

110 Ebd. (These 5).

111 A.a.O., S. 129f. (These 5) – Vgl. Heinrich STIEGLITZ, *Religionsbüchlein für die Kleinen*, Kempten/München 1915; Wilhelm PICHLER, *Katholisches Religionsbüchlein für die Unterklassen der Volksschule*, Wien 1913 – Heinrich Mayer gibt in seinem Vortrag zu bedenken: »Denn wenn die Bischöfe je drei der in ihren Diözesen gebräuchlichsten Katechismen oder Religionsleitfäden einsenden, so sind damit noch lange nicht die im Katechismusunterricht gewonnenen Erfahrungen verwertet, vielmehr wären gerade die neueren, jene Erfahrungen zum Ausdruck bringenden Arbeiten ausgeschaltet. Es muß also eine Kenntnisnahme der neueren katechetischen Arbeiten über *Linden* hinaus sowie der einschlägigen *in Fachzeitschriften und selbständig erschienenen Literatur* dringend verlangt werden.« (MAYER, *Weltkatechismus*, S. 60). Der Verweis auf »Linden« bezieht sich auf die Neubearbeitung des mittleren Katechismus von Joseph DEHARBE S.J. durch Jakob LINDEN S.J. (Der mittlere Deharbesche Katechismus als Versuch zur Lösung der Katechismusfrage, neu bearbeitet von Jakob LINDEN S.J., Regensburg 1900). Lindens Katechismus wurde in weiteren Überarbeitungen in den meisten süddeutschen Diözesen als Diözesankatechismus eingeführt und erlangte durch den befürwortenden Beschluss der Freisinger Bischofskonferenz vom 24. April 1908 den inoffiziellen Status eines »bayerischen Einheitskatechismus«. Vgl. BUSCH, *Der Weg*, S. 56–68. Ferner: A[ugust] DENEFFE [S.J.], *Der neue süddeutsche Einheitskatechismus*, in: CPB 31 (1908), S. 153–157.

112 MAYER, *Weltkatechismusfrage*, S. 130.

Die von Benedikt XV. eingesetzte Kommission arbeitet seit 1917, beiligt sich aber nicht mit der Herausgabe eines Welteinheitskatechismus, was vor allem daraus hervorgeht, daß erst in letzter Zeit der Katechismus Pius' X. den Lateranverträgen entsprechend berichtigt und ergänzt wurde.¹¹³

Die Federführung bei der Kommissionsarbeit lag bei Kardinal Pietro Gasparri,¹¹⁴ dem als einem führenden Kanonisten auch bereits die Federführung bei der Erarbeitung des 1917 promulgierten *Codex Iuris Canonici* übertragen worden war. Gasparri war von 1914 bis 1930 Kardinalstaatssekretär und in dieser Funktion auch maßgeblich bei der Vorbereitung des Abschlusses der Lateranverträge (1929) beteiligt.

Ende November 1927 berichtet der Vorsitzende der österreichischen Katechismuskommission Weihbischof Sigismund Waitz¹¹⁵ nach seiner Rückkehr von einer Romreise, dass die Veröffentlichung des römischen »Weltkatechismus«¹¹⁶ in naher Zukunft bevorstehe. Waitz bezog sich mit dieser Vorankündigung auf den Entwurf des im Jahr 1930 veröffentlichten, von Pietro Gasparri verfassten *Catechismus Catholicus*,¹¹⁷ dem jedoch aufgrund der gewählten Veröffentlichungsform nur der Charakter der »Privatarbeit«¹¹⁸

113 BUSCH, Der Weg, S. 118. – Vgl. Catechismo della dottrina Cristiana. Pubblicato per ordine di sua santità papa Pio X, conforme al nuovo codice di diritto canonico, Roma 1927.

114 Pietro Gasparri (1852–1934) lehrte seit 1880 als Professor für Kirchenrecht am Institut Catholique in Paris. Er wurde 1901 Sekretär der Kongregation für die außerordentlichen kirchlichen Angelegenheiten, 1907 Kardinal und war 1914–1930 Kardinalstaatssekretär. Vgl. Friedrich Wilhelm BAUTZ, Art. »Gasparri«, in: BBKL 2 (1990), Sp. 180f. (Lit.).

115 Sigismund WAITZ (1864–1941) war seit 1913 Weihbischof in Brixen und 1913–1925 Generalvikar für Vorarlberg, 1925–1938 Apostolischer Administrator für die österreichischen Teile der Diözese Brixen (Apostolische Administratur Innsbruck-Feldkirch) sowie 1934–1941 Erzbischof von Salzburg und Metropolit der Salzburger Kirchenprovinz. Vgl. Ekkart SAUSER, Art. »Waitz«, in: BBKL 13 (1998), Sp. 160–163 (Lit.).

116 Weltkatechismus, in: KatBl 54 (2–3/1928), S. 131.

117 *Catechismus Catholicus. Cura et studio Petri Cardinalis Gasparri concinnatus, Romae 1930. Deutsche Übersetzung: Petrus GASPARRI, Katholischer Katechismus. Übersetzt von Johann Baptist WESTERMAYR, München 1932. Johann Baptist Westermayr (1884–1950), Dr. phil., war 1921–1932 Subregens, 1932–1945 Regens des Priesterseminars sowie Dozent für Pastoraltheologie und Religionspädagogik an der Philosophisch-Theologischen Hochschule (Lyzeum) in Freising. Zeitgleich erschienen auch französische und englische Übersetzungen des *Catechismus Catholicus*. – Wenzel Jaksch verweist darauf, dass der von GASPARRI herausgegebene Katechismus in lateinischer Sprache bereits 1927 fertiggestellt, »aber [noch] nicht allgemein zugänglich war. Das Recht, ihn in andere Sprachen zu übersetzen und in Druck zu geben, wurde von der Erlaubnis des Verfassers abhängig gemacht – wohl zur Wahrung des Eigentumsrechtes und zugleich zur Kontrolle der textlichen Übereinstimmung. Die lateinische Ausgabe [1930] kam 1932 bereits in 7. Auflage heraus« (Wenzel JAKSCH, Ein neuer römischer Katechismus, in: CPB 55 [1932], S. 204–207, 250–353).*

118 BUSCH, Der Weg, S. 118.

eines angesehenen Theologen, nicht aber der Charakter eines mit päpstlicher Autorisierung und universalkirchlicher Geltung in Kraft gesetzten »Weltaeinheitskatechismus« zukommt. Dies gilt es auch gegenüber Rezeptionen festzuhalten, die dem *Catechismus Catholicus* in der zeitgenössischen Diskussion bisweilen den Rang eines »Weltkatechismus« beimessen.¹¹⁹

Joseph Göttler notiert im Dezemberheft 1930 der *Katechetischen Blätter* in der Rubrik »Mitteilungen« unter der in Frageform formulierten Überschrift »Welt-Katechismus-Entwurf?«:

In der kath. Tagespresse macht eben (Mitte November) die Notiz eines römischen Nachrichtenbureaus die Runde über den Katechismus des Kardinals Gasparri. Das Buch ist mehr als ein gewöhnlicher Katechismus. Es enthält deren drei, einen 6 Seiten umfassenden Unterricht in 26 Fragen für Kinder, die sich auf die 1. hl. Kommunion vorbereiten, einen zweiten auf 51 Seiten mit 240 Fragen für Kinder, die bereits kommuniziert haben, einen dritten auf 178 Seiten mit 595 Fragen für Erwachsene. Dazu kommt noch ein vierter Teil von 198 Seiten mit *Testimonia* überschrieben, eine Sammlung von Kundgebungen der Päpste, der römischen Kongregationen und Ausführungen der Theologen zu einzelnen Wahrheiten, also eine Art Quellenlesebuch. Über die Zweckbestimmung dieses Buches fehlt jede Angabe, auch über Identität mit dem seit Jahren angedeuteten kath. Weltkatechismus-Entwurf. Vielleicht darf man den Schlußsatz der Notiz: »Übersetzungen dürfen mit Genehmigung des Verfassers angefertigt werden« verstehen in dem Sinn: Den Katecheten des kath. Erdkreises zur Würdigung vorgelegt.¹²⁰

Busch ordnet den *Catechismus Catholicus* in die von diesem selbst beanspruchte Traditionslinie der »von Rom ausgegangenen Arbeiten im Dienste eines Einheitskatechismus (Catechismus Romanus, Bellarmin, Pius X.)«¹²¹ ein und weist darüber hinaus auf eine Parallele zur Traditionslinie der ebenfalls von Rom ausgegangenen rechtlichen Uniformierung (*Codex Iuris Canonici*) hin:

119 So Karl Raab: »Als Frucht jahrelangen Bemühens der beteiligten Stellen, Katechismuskommission, *Officium Catechisticum*, Konsultoren der Konzilskongregation, Professoren der römischen Hochschulen usw. ging hervor der »*Catechismus Catholicus cura et studio Petri cardinalis Gasparri concinnatus*«. Das Werk wurde vor seiner Drucklegung mehreren Kardinälen, katholischen Universitätsprofessoren und anderen Gelehrten vorgelegt und von der Konzilskongregation überprüft. Vorerst wurde es noch nicht zur Einführung in der ganzen Kirche vorgeschrieben. Jedoch wurde es für die Zulassung in der Gesamtkirche autorisiert.« (RAAB, Katechismusproblem [s.o. Anm. 6], S. 81).

120 GR. [= Joseph GÖTTLER], Welt-Katechismus-Entwurf?, in: KatBl 56 (12/1930), S. 570.

121 BUSCH, Der Weg, S. 118, mit Bezug auf GASPARRI, Katholischer Katechismus, S. 5f.

Der Theologe und Kirchenrechtler Gasparri hat einen Katechismus geschrieben, der an klarer und korrekter Darstellung nicht übertroffen werden kann. Man könnte ihn einen »*codex veritatum catechetiarum*« nennen. Damit ist zugleich auch eine Kritik ausgesprochen; denn nach unserer Auffassung darf ein Katechismus nichts von der Trockenheit eines Codex an sich tragen.¹²²

Auch der *Catechismus Catholicus* wird in den *Katechetischen Blättern* in einem eigenen Beitrag ausführlich vorgestellt und besprochen.¹²³ Karl Raab¹²⁴ würdigt ihn als »Weltkatechismus« und preist ihn als eine »katholische Großtat«. ¹²⁵ In einer *interpretatio benevola* sieht er in ihm die endgültige Abkehr vom Modell des Deharbeschen Katechismus und die universalkirchliche Anerkennung religionspädagogischer Reformprinzipien: der Begrenzung des Lehrstoffes auf das für die Ordnung des christlichen Lebens der Kinder Erforderliche sowie der Aufhebung des Systemzwangs in der Stoffanordnung. »Damit ist der Katechismus von der rein theologischen Grundstellung übergegangen zur religionspädagogischen Linienführung.«¹²⁶ Gleichwohl formuliert auch Raab:

Der Weltkatechismus scheint das nicht werden zu wollen, was die Fachleute von ihm fürchteten und was viele von ihm erwarteten, der schematische Zwangsuniformkatechismus für alle Schularten und Altersstufen in der katholischen Welt. *Er will anscheinend Union sein, nicht Uniform für die Katechese.* Hier sind seine Ausführungen allerdings nicht von derselben Klarheit wie in den übrigen Prinzipien.¹²⁷

Der Katechismus selbst weist auf notwendige Anpassungen für die einzelnen Klassen der Kinder hin, die durch Instruktionen der Episkopate für die jeweiligen Länder und Sprachgebiete vorgenommen werden sollen. Raab benennt als eine weiterhin erst noch zu leistende Aufgabe:

Der Weltkatechismus ist keine Lösung der Katechismusfrage insoweit, als ob nun den Fachkreisen nichts mehr zu tun übrig bliebe. Die Länderkatechismen müssen nach den Anforderungen der Religionspädagogik im Einklang mit dem Bildungsstande und den Verhältnissen und dem Charakter der Völker erst geformt werden.¹²⁸

122 BUSCH, *Der Weg*, S. 118.

123 Karl RAAB, *Der Weltkatechismus*, in: *KatBl* 57 (5/1931), S. 225–234.

124 Ders., Dr. theol., Priester der Diözese Augsburg, war Dekan und Pfarrer in Reichertshofen/Oberbayern.

125 Ders., *Weltkatechismus*, S. 225.

126 A.a.O., S. 226.

127 A.a.O., S. 228.

128 A.a.O., S. 232.

Die Besprechung endet mit dem Wunsch: »Möge der Tag in nicht zu großer Ferne sein, wo die Weltkirche im Notwendigen des Katechismus die *unitas*, in den übrigen Dingen die *libertas* hat in der Weite und Größe der Gedankenwelt der katholischen Kirche.«¹²⁹

In einem ebenfalls ausführlichen Beitrag bespricht Wenzel Jaksch¹³⁰ den *Catechismus Catholicus* in den *Christlich-pädagogischen Blättern*.¹³¹ Die Würdigung des *Katechismus für die Erstkommunikanten* verweist auf den impliziten Erwartungshorizont des Katechismus bezüglich der Lernvoraussetzungen der Kinder, die von den in Österreich anzutreffenden Lernvoraussetzungen abweichen.

Bei der Durchsicht der *methodischen Anweisungen* und Auswahl des Memorierstoffes gewinnt man den Eindruck, der Verfasser wolle hier eine Anleitung zum Erstkommunionunterricht solcher Kinder bieten, die noch keinen regelmäßigen Religionsunterricht in der Schule genossen haben [...] Und da freut sich der österreichische Katechet, daß er seinen Erstkommunionunterricht im allgemeinen unter besseren Umständen erteilen kann: besser in Hinsicht auf die religiöse Vorbildung seiner Schüler durch den geregelten Schulunterricht, besser aber auch in Hinsicht auf den in Pichlers Religionsbüchlein ihm zu Gebote stehenden Lehrbehelf, der sich meist kindlicher ausdrückt, lange (daher schwer erlernbare) Antworten vermeidet und von der biblischen Geschichte ausgehend die Katechismuslehre gewinnt, nicht aber von der Lehre ausgeht und sie durch die biblische Geschichte erklärt.¹³²

Auch die Würdigung des *Katechismus für die Kinder* gelangt zu einem kritischen Resümee:

Im ganzen muß demnach zu dem in Frage stehenden Kinderkatechismus gesagt werden, daß über der Sorge um die theologische Korrektheit und Präzision die Rücksicht auf die an ein solches Buch gleichfalls zu stellenden Forderungen der Katechetik und Didaktik leider stark zu kurz gekommen sind und daß uns Oesterreicher die Uebernahme des römischen Katechismus, so wie er vorliegt, um etliche Jahrzehnte katechetischer Entwicklung zurückdrängen würde. Bischof Dr. Waitz hat am Katecheten-Bundestag in Mehrerau mitgeteilt, daß der Hl. Vater an eine allgemeine Vorschreibung des Katechismus-Entwurfes von Kardinal Gasparri nicht denke.¹³³

129 A.a.O., S. 233.

130 Wenzel Jaksch (1872–1948) war von 1908 bis 1928 Schriftleiter der *Christlich-pädagogischen Blätter* und von 1927 bis 1935 Präsident des Reichsbundes der Katechetenvereine Österreichs.

131 JAKSCH, *Katechismus*.

132 A.a.O., S. 205.

133 A.a.O., S. 253.

4. Im Rückblick

Das vom Vatikanischen Konzil angestoßene Projekt eines »Welteinheitskatechismus« fand so seinen Abschluss mit dem als Privatarbeit veröffentlichten *Catechismus Catholicus*. Er erhob nicht den mit dem Projekt des »Welteinheitskatechismus« ursprünglich verbundenen universalkirchlichen Geltungsanspruch. Seine universalkirchliche Rezeption blieb in der Folgezeit begrenzt und führte auch nicht zu einer Ablösung der inzwischen in verschiedenen Ländern erarbeiteten »nationalen« Einheitskatechismen.

Im Rückblick lassen sich Probleme identifizieren, denen sich das Projekt eines »Welteinheitskatechismus« stellen musste und für die es keine allgemein tragfähigen Lösungen finden konnte. Das Problemfeld ist dabei vielschichtig. Bereits in den Beratungen des Konzils zeigte sich theologisch ein ekklesiologisches Problem in der unaufgelösten Spannung von päpstlicher und bischöflicher Lehrautorität, die soziologisch als Frage reformuliert werden kann, inwieweit das Subsidiaritätsprinzip in der Katechismusfrage innerkirchlich Geltung beanspruchen kann. Damit verbunden sind Interferenzen zwischen dem zentralen, auf den transnationalen Bildungsraum der Universalkirche bezogenen Projekt des »Welteinheitskatechismus« und den zeitgleichen von regionalen Bischofskonferenzen veranlassten Bemühungen um eine Vereinheitlichung des Katechismus auf regionaler oder nationaler Ebene.¹³⁴ Dabei stellt sich das Problem des Transfers nicht nur als ein Problem der wortwörtlichen Übersetzung eines kulturneutralen Normtextes, sondern als das hermeneutische Problem einer Übertragung in plurale kulturelle Denkformen, Vorstellungswelten und Begrifflichkeiten. Im Hinblick auf den Katechismus als Unterrichtsbuch und als Medium der Glaubensvermittlung stellt sich darüber hinaus das Problem der didaktischen Passung und Angemessenheit mit Blick auf verschiedene Adressatengruppen und deren unterschiedliche Entwicklungs-, Lern- und Bildungsvoraussetzungen sowie auf unterschiedliche Organisationsformen des katechetischen Unterrichts in Schule und Kirchengemeinde in den einzelnen Ländern. In unterschiedlichen historischen Entwicklungen gründende differente Lernkulturen bedingen zugleich ungleichzeitige Problemlagen und Problemsichten, die sich in den transnational vernetzten Diskussionen über angemessene Wege der Katechese und die angemessene Gestalt des Unterrichtsbuchs für die Anfangskatechese sowohl in der katechetischen Publizistik als auch in den Beiträgen der katechetischen Kurse und Kongresse widerspiegeln. Sie verdeutlichen theologische

¹³⁴ Vgl. neben den deutschen, österreichischen und italienischen Einheitskatechismen auch den englischen und französischen Einheitskatechismus: *A Catechism of Christian Doctrine. Approved by the Archbishops and Bishops of England and Wales, and directed to be used in all their dioceses*, London 1921; *Catéchisme à l'usage des diocèses de France*, Paris 1937.

und religionspädagogische Aporien, die dem Modell des »Welteinheitskatechismus« selbst immanent sind und die prinzipielle Fragwürdigkeit des Modells deutlich vor Augen führen. Sie bestehen darin, dass ein von seinem Selbstverständnis her »kultureutral« und »transnational« konzipierter Katechismus zugleich die für die Katechese konstitutive Aufgabe der Inkulturation der Glaubensüberlieferung und der Glaubenskommunikation in verschiedene kulturelle und nationale Kontexte leiten und normieren soll – Aporien, an denen das Konzept eines »Welteinheitskatechismus« nicht zuletzt religionspädagogisch und religionsdidaktisch scheitern musste. Angesichts dieses Befundes legt es sich nahe, bei zukünftigen Forschungen zur Katechismusgeschichte als einer Geschichte, in der sich auch transnationale Dynamiken zur Geltung bringen, den Blick mehr als bisher vor allem auf jene Dynamiken zu richten, in denen transregionale und transnationale Rezeptionen und Transformationen regionaler und nationaler Katechismen erfolgen und in Prozessen der Akkommodation und der Assimilation transnationale Bildungsräume allererst konstituieren und diese dabei zugleich als differente Bildungslandschaften profilieren.

Sara Haen

Andere Länder, Konfessionen und Religionen in religionspädagogischen Zeitschriften

Wahrnehmungsmuster aus katholischer und evangelischer Perspektive

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag untersucht Wahrnehmungsmuster, die sich in Bezug auf andere Länder, Konfessionen und Religionen in einschlägigen religionspädagogischen Fachperiodika finden lassen. Er ist fokussiert auf die Gründungsjahre der Bundesrepublik Deutschland, die in der zeitgeschichtlichen Forschung oft unter dem unscharfen Begriff der Adenauer-Ära geführt werden. Wie im Folgenden gezeigt werden soll, sind gerade in dieser Zeit zahlreiche Bemühungen erkennbar, die einerseits eine Annäherung an methodische oder bildungstheoretische Innovationen im Ausland erkennen lassen, andererseits aber auch höchst kritisch bis ablehnend diversen Adaptationen gegenüberstehen.¹

Das Medium *Zeitschrift* bietet sich für die Analyse von Wahrnehmungsmustern gleich in mehrfacher Hinsicht an: Mit der sich vor allem seit Beginn des 20. Jahrhunderts vollziehenden Institutionalisierung eines religionspädagogischen Zeitschriftenwesens werden Diskurszusammenhänge als Form der religionspädagogisch-wissenschaftlichen Kommunikation immer bedeutsamer, wie Friedrich Schweitzer und Henrik Simojoki bereits 2005 zeigen konnten.² Zudem ist durch die Vielzahl an Autorinnen und Autoren ein breites Spektrum von Wahrnehmungen gegeben, die ein gewisses Maß an Repräsentativität gewährleisten. Textgattungen wie Reiseberichte, Rezensionen, Berichte über Kongresse, Arbeitshilfen für den Unterricht oder Mitteilungen über die Gründung von Instituten liefern des Weiteren wichtige Informationen und Anhaltspunkte, die es zu analysieren gilt. Nicht

- 1 Die Ausführungen basieren auf einer mehrjährigen Quellensichtung der führenden Fachperiodika, die im Rahmen eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekts zur konfessionell-vergleichenden Erforschung der Entwicklung der *Religionspädagogik als Wissenschaft* unter Leitung von Friedrich Schweitzer an der Universität Tübingen durchgeführt wurde, vgl. Friedrich SCHWEITZER u.a., *Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften*, Freiburg 2010.
- 2 Friedrich SCHWEITZER/Henrik SIMOJOKI, *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität*, Freiburg 2005.

zuletzt lassen sich Einschätzungen über Tendenzen internationaler Entwicklungen durch die Auswahl an Themen oder der bevorzugten Länder und Regionen gewinnen, da durch sie implizit Wahrnehmungsmuster erkennbar werden. Eine Herausforderung besteht allerdings darin, die Fülle an kaleidoskopartigen Einzeldarstellungen zu systematisieren. Um eine Bündelung der einzelnen thematischen Stränge zu ermöglichen, interessieren im Folgenden drei Aspekte in Bezug auf transnationale Wahrnehmungsmuster: Zunächst soll auf die programmatische Ausrichtung der jeweiligen Zeitschrift eingegangen werden, da das Selbstverständnis der jeweiligen Herausgeberkreise nicht unbedeutend für die Auswahl der Autorinnen und Autoren ist. Des Weiteren werden zentrale Themenschwerpunkte herausgestellt, die auf Beobachtungen aus dem Ausland zielen und die sich über die Jahre hinweg zu einzelnen Diskurszusammenhängen entwickeln. Abschließend soll auf Aussagen eingegangen werden, die sich vor allem auf ideologische und weltanschauliche Urteile beziehen, da internationale Entwicklungen nicht nur mit Neugier, Respekt und Interesse aufgenommen wurden, sondern auch Ängste hervorriefen, die sich in einer pejorativen Semantik widerspiegeln und die aus der historischen Distanz nicht selten befremdlich bis irritierend wirken. Resümierend steht ein konfessionell-vergleichendes und systematisierendes Fazit, das von der Frage geleitet ist, inwiefern sich spezielle transnationale Wahrnehmungsmuster auf katholischer und evangelischer Seite erkennen lassen.

2. Katechetische Blätter

2.1. »Gottes Reich geht über alle Grenzen«³ – Wahrnehmungsmuster aus katholischer Perspektive nach 1949

Auf katholischer Seite bedeutete das Ende der nationalsozialistischen Herrschaft keine völlige Neuordnung des religionspädagogischen Fachzeitschriftenwesens. Die bereits 1875 gegründeten *Katechetischen Blätter* (KatBl) konnten nur ein Jahr nach Kriegsende wieder aufgelegt werden, und sie gelten bis dato als Leitperiodikum des katholischen Fachdiskurses. Seit ihrer ersten Rekonstitution zu Beginn des 20. Jahrhunderts fungierten die Katechetischen Blätter als Verbandsorgan zunächst des Münchener-Katecheten-Vereins, später dann des Deutschen Katecheten-Vereins (DKV). Die Reichweite der Zeitschrift wurde dadurch erhöht, dass sich der DKV und der Kösel-Verlag

3 Führungslinien der Auslandsarbeit im Bund der Deutschen Katholischen Jugend, in: KatBl 80 (1955), S. 75–77, hier S. 77.

1949 zu einer Kooperation mit der in Altenberg ansässigen Bischöflichen Hauptstelle für Katholische Jugendseelsorge (BHKJ) entschieden, die nach einem Ersatz für das 1938 unter politischem Druck eingestellte Standesblatt *Der Jugendseelsorger* gesucht hatte. Die Ausweitung der institutionellen Basis der Katechetischen Blätter sollte sich auch in der inhaltlichen Ausrichtung der bislang stark auf den Religionsunterricht der Schule fokussierten Zeitschrift bemerkbar machen. Die Fusion wirkt sich äußerst positiv auf die Aufgabentwicklung der Zeitschrift aus. Noch im Jahr 1950 stieg die Auflage auf 12 000 Exemplare an und stabilisierte sich dann bis in die 1960er Jahre auf diesem Niveau.

2.2. Akteure und ausländische Vorbilder

Die Analyse der Quellen macht deutlich, dass in den Anfangsjahren der Bundesrepublik Deutschland vorrangig die Verhältnisse in den Ländern der Alliierten in den Blick genommen wurden. So finden sich Beiträge, die sich auf die Entwicklungen in den Vereinigten Staaten von Amerika⁴ und in Frankreich⁵ konzentrierten. Auch auf Neuerungen aus den Nachbarländern wurde verwiesen, so aus Österreich,⁶ der Schweiz,⁷ Belgien⁸ und schließlich aus den in religionspädagogischer Hinsicht als besonders vorbildlich geltenden Niederlanden.⁹ »Wie ein unerreichbares Ideal« so schrieb Xaver Eggersdorfer »erscheinen uns die Verhältnisse in den Niederlanden«, wo »die

4 Josef GOLDBRUNNER, Funktionelle Erziehung, in: *KatBl* 76 (1951), S. 137–145; Franz Xaver EGGERSDORFER, Die Kurve katechetischer Bewegung in Deutschland in einem halben Jahrhundert, in: *KatBl* 76 (1951), S. 10–16, 55–61.

5 Gerhard MOSCHNER, Erfahrungen beim Kongreß der J.A.C. in Paris, in: *KatBl* 75 (1950), S. 481–484; Julius ANGERHAUSEN, Zur Krise in der katholischen französischen Jugend, in: *KatBl* 82 (1957), S. 369–373; Fritz PAEPCKE, Der Französische Katholizismus und die Katholische Aktion der Studenten. Probleme und Krise der französischen J.E.C., in: *KatBl* 83 (1958), S. 313–315, 374–378, 415–420; Adolf EXELER, Um das Erwachsenenkatechumenat in Frankreich, in: *KatBl* 84 (1959), S. 292–300, 355–361.

6 Franz STEINER, Die Wesenszüge der katholischen Jugend, in: *KatBl* 80 (1955), S. 329–332; Hubert LEHNER, Die katholische Jugend Österreichs, in: *KatBl* 83 (1958), S. 365–373.

7 Josef MEIER, Katholische Jugendseelsorge und Jugendführung in der Schweiz, in: *KatBl* 83 (1958), S. 264–269.

8 Jan WIGGERS, Das »Centre International d'Etudes de la Formation Religieuse« in Brüssel, in: *KatBl* 75 (1950), S. 485–487.

9 Josef DREISSEN, Zum neuen holländischen Katechismus, in: *KatBl* 76 (1951), S. 304–306; ders., Katechetische Zeitschriften in den Niederlanden, in: *KatBl* 81 (1956), S. 151–153; ders., Zur katechetischen Situation in Holland, in: *KatBl* 83 (1958), S. 105–109; Adolf EXELER, Aus der Tätigkeit des Katechetischen Zentrums in Nimwegen-Holland, in: *KatBl* 83 (1958), S. 49–59.

gesamte öffentliche Erziehung in die Atmosphäre katholischen Lebens hineingestellt« war.¹⁰ Und er ergänzte seine Bewunderung für andere Länder mit der Bemerkung:

Noch verheißungsvoller sind die Ansätze zu einer religiösen Lebensschule in einem letzten Lande der Schulfreiheit, in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. Drei Voraussetzungen sind hierfür notwendig [...]: katholische Familien, katholische Schulen, katholisches Leben.¹¹

Dies alles sei vorhanden, denn

katholische Schulen und katholische Familien haben sich gegenseitig bedingt. [...] Hier sind alle Gegenstände der Bildung, die nach modernen amerikanischen Methoden angeeignet werden sollen, in Verbindung mit dem Christlichen und dem Gemeinschaftsleben in aufgeschlossener »Cooperation« gebracht.

2.3. Zentrale Themenschwerpunkte

Es ließen sich viele Einzelbeobachtungen anführen, die Entwicklungen im Ausland aufnehmen und reflektieren, doch sollen nun thematische Schwerpunkte gesetzt werden, die sich in den Gründungsjahren der Bundesrepublik Deutschland herauskristallisierten. In Bezug auf die internationale Dimension ist zuvorderst die katholische »Weltmission« zu nennen. In zahlreichen Beiträgen entwickelte sie eine enorme Präsenz, die nach 1953 als ein religionspädagogisches Zentralthema avancierte. Federführend waren dabei die Beiträge von Klemens Tilmann.¹² Er forderte für den Religionsunterricht der Schule »globales katholisches Denken, Kenntnis von Missionsstrategie [und] missionarische Erdkunde« ein. In der »Missionskunde« in der Schule sollten die Schüler u.a. auch lernen,

worin der Christ den Heiden jener Bekenntnisse überlegen ist; warum sich der Islam so schnell ausbreitet; welches die Arbeitsweise der roten Welteroberung ist; [...] wie man bei Menschen anderer Weltanschauungen und Religion im Gespräch ansetzt.¹³

10 Franz Xaver EGGERSDORFER, Die Kurve katechetischer Bewegung in Deutschland, in: KatlBl 76 (1951), S. 10–16, 55–61, 59.

11 A.a.O., S. 60.

12 Klemens TILMANN, Missionskunde im Entlaßunterricht, in: KatlBl 80 (1955), S. 489f.; ders., Um die Weltweite und Tiefe des Weihnachtsfestes. Zur Selbstbesinnung des Katecheten, in: KatlBl 78 (1953), S. 489f.; ders., Die Weltmission und unsere Jugendpädagogik, in: KatlBl 79 (1954), S. 329–337.

13 Klemens TILMANN, Missionskunde im Entlaßunterricht, in: KatlBl 80 (1955), S. 487–490, hier S. 490.

Auch sollte über die »Wirkung der missionsfeindlichen Kräfte in der Welt« und die »durch die Unesco veranstalteten Grundausbildungen primitiver Völker informiert werden, die meist durch liberale oder religiös indifferente Menschen gegeben«¹⁴ wurde. Er forderte weiter, dass z.B. eine »Missionsausstellung in der Gemeinde«, »ein anderes Weltbild« hätte nahe bringen können und folgerte: Der

Globus ist nicht mehr nur ein Gegenstand für Erd- und Naturkunde, sondern [...] der Ort, auf dem sich heute die großen Entscheidungen zwischen Christentum, Bolschewismus, Mohammedanismus und Heidentum abspielen.¹⁵

Wie weit seine Forderungen gehen, sieht man an einer Buchrezension, die er über das Bergvolk der Hunsa im Himalaya schreibt. Bewundernd, aber auch nicht frei von europäischen Stereotypen gegenüber einem Naturvolk, hieß es zunächst:

Wie lebt dieses Volk, das praktisch keine Krankheit kennt, ständig guter Laune ist und ein wunderbares Nervensystem besitzt, zart wie Violinsaiten und stark wie Stricke? Wie kommt es, dass dieses Volk reinlich und sauber ist, frei von Ungeduld, Angst und Aberglaube?¹⁶

Tilmann empfahl allen Jugendlichen die Lektüre und schloss mit der Bemerkung: »Den Hunsa aber möchte man wünschen: Mögen diesem einzigartigen Volk bald die rechten Missionare geschickt werden.«¹⁷ Der globale Missionsanspruch spiegelte sich auch in den »Führungslinien der Auslandsarbeit im Bund der Deutschen Katholischen Jugend« wider, der 1955 abgedruckt wurde. Unter dem Motto »Gottes Reich geht über alle Grenzen«¹⁸ verpflichtete sich der Bund dazu, der »Völkergemeinschaft« zu dienen, die »Überwindung des nationalen Egoismus« voranzutreiben und durch pädagogische Aktivität und internationale Begegnungen zur »Völkerverständigung« beizutragen.¹⁹

Eine Textgattung, die besonderen Reiz ausübte, waren die so genannten *Reiseberichte*. So berichtete Josef Goldbrunner ausführlich von seiner 1949 unternommenen Reise in die Vereinigten Staaten von Amerika. In seinem Bericht zeigte er sich beeindruckt von den privaten katholischen Schulen,

14 Ebd.

15 Klemens TILMANN, Gelegenheit zur Taterziehung, in: *KatBl* 78 (1953), S. 362–365, hier S. 365.

16 Klemens TILLMANN, Buchrezension, in: *KatBl* 79 (1954), S. 84.

17 Ebd.

18 *Führungslinien der Auslandsarbeit im Bund der Deutschen Katholischen Jugend*, in: *KatBl* 80 (1955), S. 75–77, hier S. 75.

19 Ebd.

die ganz von den Gemeindegliedern finanziert würden und in denen ausschließlich »Klosterfrauen der verschiedensten Orden«²⁰ unterrichteten, wobei diesen Ordensfrauen erstaunlicherweise »vom Leben und Denken des 20. Jahrhunderts nichts fremd«²¹ gewesen sei. Die »pädagogische Grundidee« sei »Integration – Verbindung von Lehre und Leben, von Religion und Gegenwart.«²² Der Unterricht wie auch die Religionsbücher wären alle als Werkbuch im Sinne der Arbeitsschule »auf Amerikanisch *functional teaching*«²³ gestaltet gewesen. »Eine spezielle Methode des *functional teaching* sind die Diskussionen«,²⁴ die in verschiedene Formen in allen Klassenstufen praktiziert worden sei. Bewundernd schrieb Goldbrunner, er hätte »durchaus den Eindruck« gehabt, dass die Schüler tatsächlich einander zuhörten und ernsthaft diskutierten, und er fügte hinzu, dass »diese Erziehungsmethode [...] eine der Wurzeln für die demokratische Erziehung« sei.

Ihren Höhe- und zugleich Wendepunkt erreichte die religionspädagogische Internationalität im zeitlichen Umfeld der von Johannes Hofinger initiierten »Internationalen Studienwoche für Missionskatechese«,²⁵ die vom 21. bis 28. Juli 1960 in München-Eichstätt stattfand und in den Katechetischen Blättern aufmerksam verfolgt und ausgewertet wurde. Ein wichtiges Ergebnis der Studienwoche war eine gewachsene Sensibilität dafür, dass der Eigenwert der zu missionierenden Kulturen ernst zu nehmen sei. An diesem Diskussionsstrang lassen sich gut Entwicklungstendenzen nachzeichnen, die sich kritisch mit einem globalen Missionsgedanken auseinandersetzen.²⁶

20 Josef GOLDBRUNNER, Funktionelle Erziehung, in: KatBl 78 (1951), S. 137–145, hier S. 137.

21 A.a.O., S. 145.

22 Ebd.

23 A.a.O., S. 142.

24 A.a.O., S. 143.

25 Johannes HOFINGER, Programm für die Internationale Studienwoche über Missionskatechese, in: KatBl 85 (1960), S. 212f.; ausführlich Josef GOLDBRUNNER, Nach Eichstätt. Überlegungen zur Katechetik im Anschluss an die Internationale Studienwoche über Mission und Katechese in Eichstätt im Juli 1960, in: KatBl 86 (1961), S. 1–5.

26 Von kulturellen und religiösen Schwierigkeiten zeugen in den *Katechetischen Blättern* vor allem Beiträge zur Weltmission, die sich auf den afrikanischen Kontinent beziehen. So mahnt eine Missionsschwester, dass die Erziehungsprobleme der Eingeborenen vom Stamm der Bantu durch »eine imperfekte Nachahmung des Europäers« entstünden. Fakt sei vielmehr, dass »der Schwarze« zwischen der »einheimischen Bantu-Kultur« und der »europäischen Kultur« stehe und weder jene vollkommen adaptieren, noch diese ganz ablegen könne. Zwangsläufig entstehe eine neue Kultur, die alles mische. (Irmgilda BUSSMANN, Erziehungsprobleme unserer Eingeborenen, in: KatBl 84 (1959), S. 12–14).

2.4. Religiös-weltanschauliche Deutungen – Zwischen Faszination und ängstlicher Zurückhaltung

Da Bildung nie neutral sein kann und bestimmten Zielsetzungen folgt, die mitunter auch ideologische Züge aufweisen, ist eine Trennung von Idealen und ideologischen Implikationen oft nicht oder nur schwerlich zu vollziehen. So bewegten sich die Wahrnehmungsmuster der Autorinnen und Autoren auf katholischer Seite in Bezug auf eine religiös-weltanschauliche Vielfalt im spannungsvollen Verhältnis zwischen Faszination und Bewunderung einerseits und ängstlicher Zurückhaltung andererseits. Wie Esther Möller und Johannes Wischmeyer konstatieren, ist dieses ambivalente Verhältnis nicht nur in »Bildungsräumen wie der Stadt, der Region oder der Nation bedeutsam«, sondern »erhält in der transnationalen Dimension oft noch eine besondere Brisanz.«²⁷ Wie viel Unsicherheit mit der Öffnung hin zu anderen Religionen gegeben war, lässt sich an einer Rezension von Josef Goldbrunner 1958 über einen Bildband *Die großen Religionen der Welt*²⁸ aufzeigen, der eine Aufsatzreihe der amerikanischen Zeitschrift *Life* zusammenfasst.

Es ist für den Gläubigen interessant, sich einmal von außen her zu betrachten, daß heißt, die katholische Kirche von ihrer »kulturellen Erscheinung« mit den anderen Religionen zu vergleichen und sich nachher zu fragen, was der Grund seines Glaubens an die »eine, heilige, katholische und apostolische Kirche«

ist. Das Buch könne für den Unsicheren daher auch »Anlass zur Verwirrung sein«, denn das Christentum ist in dem Buch

eine von diesen Religionen, ein Ausdruck der Sehnsucht nach Gott und Erlösung. Die zentralen Fragen lauten daher »Wie finde ich vom Vergleich der vielen Religionen zu einer wahren Religion? Sind alle Religionen Ausdruck des Suchens des Menschen nach Gott, oder ist eine die wirklich wahre, und was ist dann der Grund meines Glaubens daran?«²⁹

Allerdings gab es auch positive Stimmen, die die Innovationen aus dem Ausland mit Begeisterung und Euphorie priesen, so wie z.B. die aufkommende Begeisterung für die Jazz- und Gospel-Musik in so genannten »Negerkirchen«, die Lothar Zenetti und Otto Betz schilderten. Letzterer schrieb, dass

27 Esther MÖLLER/Johannes WISCHMEYER, Transnationale Bildungsräume – Koordination eines Forschungskonzepts, in: Dies., Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion, Göttingen 2013, S. 14.

28 Josef GOLDBRUNNER, Rezension Bildband »Die großen Religionen der Welt«, in: *KatBl* 83 (1958), S. 331.

29 Ebd.

das Erwachen der »barbarischen Urkräfte«, das »Verlangen nach Ekstase«, und das »In-Besitz-genommen-Seins durch dämonische Mächte«³⁰ die »nordamerikanischen Neger« in eine »Synthese [...] mit dem Christentum gebracht«³¹ hätten.

Für die katholische Seite lässt sich abschließend konstatieren, dass die Jahre vor dem Zweiten Vatikanischen Konzil eine Öffnung der Katechetik für den schulischen Religionsunterricht bedeuteten. Die sich anstauenden Probleme in der katholischen Praxis konnten sich ab 1960 entladen, nicht zuletzt dank des Zweiten Vatikanischen Konzils. Die sich abzeichnenden Reformen wie auch den Fortgang des Konzils insgesamt erlebten die meisten Autorinnen und Autoren als Bestätigung ihrer bisherigen Denkwege.

3. Der Evangelische Erzieher

3.1. Religionspädagogischer Provinzialismus statt innovativem Potenzial? – Wahrnehmungsmuster evangelischer Religionslehrkräfte nach 1949

Personell und programmatisch stehen die *Katechetischen Blätter* für die Kontinuität der katholischen Religionspädagogik vor und nach 1945. Dagegen trägt die Gründung der Zeitschrift *Der evangelische Erzieher* (EvErz) im April 1949 deutliche Züge eines Neubeginns. So lassen sich auf personeller und institutioneller Ebene kaum Überschneidungen zum religionspädagogischen Zeitschriftendiskurs der nationalsozialistischen Ära finden. Deren Leitperiodika waren die *Deutsche Evangelische Erziehung* und ihr Nachfolgerorgan *Evangelischer Religionsunterricht*. Sie repräsentierten vor allem den nationalsozialistisch angepassten Teil der evangelischen Religionspädagogik. Dagegen wurde *Der evangelische Erzieher* als religionspädagogisches Leitmedium seit Beginn der Zeit der Bundesrepublik Deutschland ebenso ausschließlich von der Bekennenden Kirche nahe stehenden Theologinnen und Theologen dominiert und damit von einem Personenkreis, der sich nach 1933 sukzessive aus dem öffentlichen Fachdiskurs verabschiedet hatte. Der Herausgeberkreis, hier namentlich Oskar Hammelsbeck, besteht in seinen programmatischen Äußerungen in der ersten Ausgabe dennoch darauf, dass die Zeitschrift sich nicht zum Sprachrohr für eine bestimmte »Schultheologie« oder »pädagogische Richtung« instrumentalisieren lassen dürfe.³² Sie

30 Otto BETZ, Rezension über »Das Buch der Spirituals und Gospel Songs«, in: *KatBl* 87 (1962), S. 223–227, hier S. 223.

31 A.a.O., S. 224.

32 Vgl. Sara HAEN, *Christliche Erziehung und Weltanschauung im Pluralismus des 20. Jahrhunderts*, Paderborn 2016, S. 111–114.

dürfe folglich weder unter die zahlreichen Verbandorgane subsumiert werden, noch im institutionellen Sinne als »kirchliche« Zeitschrift missverstanden werden.³³

3.2. Aufnahme und Verarbeitung religionspädagogischer und bildungstheoretischer Impulse aus dem Ausland

Das über Westdeutschland hinausreichende Interesse an bildungstheoretischen und -politischen Themen blieb nicht auf die DDR beschränkt, sondern richtete sich auch auf europäische und internationale Entwicklungen, wenngleich festgehalten werden muss, dass die Anzahl der Beiträge auf evangelischer Seite deutlich unter den Befunden auf katholischer Seite liegt. Wie bereits im Fall der *Katechetischen Blätter* wurden auf evangelischer Seite neben Stellungnahmen aus den Ländern der westlichen Alliierten vor allem auch Beiträge abgedruckt, die sich auf Israel und Russland bezogen. So fällt 1956 gleich ein Beitrag des Herausgeberkreises ins Auge, der Auszüge aus einer in Russland verbreiteten Pädagogik, der so genannten »Jessipow-Gontscharow« Pädagogik, enthält. Es ging den Schriftleitern nicht darum, mit diesem Beitrag eine Antithese zur religiösen Erziehung zu geben, sondern um Erkenntnisse »unserer Versäumnisse und Unklarheiten, die hier geschickt, wenn auch vordergründig ausgenützt werden« aufzudecken. Das Lehrbuch wurde mit den Worten kommentiert:

Die antireligiöse Erziehung wird vor allem im Unterricht durchgeführt. In der Elementarschule erweist sie sich als besonders wirksames Mittel des antireligiösen Einfluss' auf die Kinder, das Lesen und die Erzählung künstlerischer Artikel, die die Schändlichkeit und den Betrug der Religion aufdecken [sic]. Der Lehrer muß für die antireligiöse Erziehung nicht nur jenes künstlerische Material mit antireligiösem Inhalt benutzen, das wir in den Lesebüchern finden, sondern auch dem kindlichen Verständnis angepasste Geschichten, Erzählungen und Märchen verwenden, die in kleinen Büchern herausgegeben werden.³⁴

Auf evangelischer Seite prägte das *Pädagogische Reisetagebuch. New York – San Franzisko* von Oskar Hammelsbeck den Zeitschriftenjahrgang von 1956, das mit dem Anspruch verfasst war, »die menschliche Freude an der erfahrenen Gastfreundschaft, das vergleichende Interesse an Erziehung, Schule

33 Oskar HAMMELSBECK, Zum Geleit, in: EvErz 1 (April 1949), S. 2–4; Vgl. ausführlich Friedrich SCHWEITZER u.a., Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften, Freiburg 2010, S. 130–132.

34 Die Methoden der antireligiösen Erziehung, in: EvErz 8 (1956), S. 37f., hier S. 37.

und Lehrerbildung und das kritische Staunen über die religiöse Vielfalt³⁵ abzubilden. Neben zahlreichen Beobachtungen, die auf die unterschiedliche Lebensführung, Mode oder Alltagsgestaltung der Amerikaner zielten, waren vor allem die persönlichen Begegnungen und Gespräche Gegenstand des zweimonatigen Reiseberichts. Dazu kamen die zahlreichen Schilderungen von Besuchen in Schulen, Hochschulen und Kindergärten, die mit ihren jeweiligen pädagogischen Ausprägungen das Interesse von Hammelsbeck auf sich zogen. Beeindruckt zeigte er sich u.a. von der praktischen Umsetzung des »Winetka-Plans« während seines Aufenthalts in Chicago, mit dem er sich bis dato nur theoretisch im Rahmen verschiedener reformpädagogischer Ansätze beschäftigt hatte. Anerkennend hält er fest:

Mir erscheint als bestes Zeugnis für einen reformpädagogischen Plan, ob er Jenaplan oder Daltonplan oder Winetkaplan heißt, daß er sich nicht bald dogmatisch verfestigt und eine leere Hülse wird, sondern lebendiger als die allgemeine Schule offen bleibt für das jeweilige Erfordernis in Erziehung und Unterricht. Diese gute Erwartung fand ich in der Volksschule »Crow Island« bestätigt.³⁶

Als persönliches »Generalthema«, das sich durch seine ganze Reise zog, formulierte er: »Amerika zwischen dem tieferen Verständnis seiner Geschichte und dem Amerikanismus«. ³⁷ Diese Spannung sah er vor allem in der Frage, wie »im Zeitalter der Massen regiert« werden könne. Dabei wendete er sich bewusst gegen einen »vordergründigen und bedrohlichen Amerikanismus« und versprach sich viel von einer sich herausbildenden Elite, die nicht parteipolitisch oder interessengebunden, sondern »mit klaren Einsichten in das für das Volk Notwendige« agierte. Parallele Entwicklungen diagnostizierte er auch für Westdeutschland: Es müsse gelingen, den geistigen Verfall der Masse in Bezug auf eine materialistische Grundhaltung durch eine Elite aufzuhalten, die sich für »Bildung und Erziehung als Entscheidungsfrage«³⁸ einsetze. Insgesamt sind die Vergleiche zwischen Deutschland und den USA, die Hammelsbeck führte, dadurch geprägt, dass sie wohlwollend beschreibend Neuartiges aufnahmen und nur punktuell auf äquivalente Tendenzen in Deutschland eingingen.

Von einer politisch brisanten Reise im Jahr 1957 berichtete der Erziehungswissenschaftler Hans-Jochen Gamm, bei der zum ersten Mal eine deutsche Gruppe von Pädagogen sowohl die arabischen Länder als auch Israel besucht

35 Oskar HAMMELSBECK, Pädagogisches Reisetagebuch. New York – San Franzisko, in: Sonderdruck EvErz, Frankfurt a.M. 1956, Vorwort.

36 A.a.O., S. 32.

37 A.a.O., S. 31.

38 A.a.O., S. 32.

hatten. Der Aufenthalt in der Heiligen Stadt hatte das Ziel, neue Kontakte zwischen Israel und Deutschland zu schaffen.³⁹ Unter der Frage »Welches Bild haben die Orientalen[!] von den Deutschen« wurde Folgendes berichtet:

In den arabischen Ländern schlug uns eine Sympathiewelle entgegen, sobald man unsere Nationalität begriffen hatte. Als gerade derzeit in *Syrien* vieles politisch unsicher erschien und Anlehnungsmöglichkeiten an die Sowjetunion allenthalben erörtert wurden, dokumentierte sich eindeutig, daß Deutschland unter den Völkern des Westens eine Sonderstellung für die Araber innehat. Kenner der islamischen Welt haben gesagt, daß wir damit zum Ausgleich besonders berufen seien, da wir uns mit der fragwürdigen Orientpolitik nicht befassen.⁴⁰

Blickt man auf das englischsprachige Ausland, so fällt im geistigen Klima der Adenauer-Ära der Bericht von Friedrich Robert Haarhaus über die Erziehungsziele in Kanada auf, der für Irritation gesorgt haben dürfte. Unter dem Wahlspruch »Je weniger Disziplin, desto besser für die freie Entwicklung des Kindes!«⁴¹ wurde bereits 1958 von fast antiautoritären Erziehungsmethoden berichtet, die von der frühesten Kindheit an auf ungehemmte Entwicklung und Stärkung des Selbstbewusstseins durch Mitbestimmung und Mitverantwortung zielten. Auch die historischen Ereignisse, die sich auf der politischen Weltbühne abspielten, werden im *Evangelischen Erzieher* nicht außer Acht gelassen. Zwar wurde der so genannte Sputnikschock, der im Jahr 1957 die westliche Welt in Atem hielt, nicht explizit thematisiert, so ist aber mit dem Beitrag von Herbert von Borch unter der Überschrift »Die Krise der amerikanischen Schule und Universität im Zeitalter der Wettbewerbskoexistenz«⁴² doch die für ihn besorgniserregende Erkenntnis sichtbar, dass das sowjetische System in der Lage war, in wenigen Jahrzehnten ein Erziehungssystem aufzubauen, das auf zentralen Gebieten zu Überlegenheit in Wissenschaft und Forschung führte. Damit war das amerikanische Selbstbewusstsein im Mark getroffen. Die Frage, ob der Westen ebenfalls eine planmäßige technologische Elite züchten sollte, wurde von von Borch vehement negiert.

Zu Beginn der 60er Jahre lässt sich auf evangelischer Seite ein gewisser Aufbruch beobachten, in dessen Zuge auch internationale Entwicklungen in den Blick der deutschsprachigen evangelischen Religionspädagogik gelangten. So berichtete Herbert Schultze 1965 über internationale Entwicklungen im

39 Hans-Jochen GAMM, Arabische und israelische Begegnung. Reisenotizen aus Palästina, in: *EvErz* 10 (1958), S. 69–75.

40 A.a.O., S. 70.

41 Friedrich Robert HAARHAUS, Erziehung und Erziehungsideale in Kanada, in: *EvErz* 10 (1958), S. 57–69, hier S. 57.

42 Herbert VON BORCH, Die Krise der amerikanischen Schule und Universität im Zeitalter der Wettbewerbskoexistenz, in: *EvErz* 13 (1961), S. 9–22.

europäischen Religionsunterricht und wies dabei auch auf Entwicklungen im Sinne eines thematisch neu ausgerichteten Religionsunterrichts bei dem Engländer Harold Loukes hin.⁴³ Hier wird eine Wurzel des problemorientierten Religionsunterrichts sichtbar, die in der Literatur in der Regel nicht genannt wird.⁴⁴ Es scheint offenbar, dass zumindest eine der Wurzeln der in Deutschland ausgerufenen Problemorientierung ins Ausland reicht.

Neben Impulsen, die die konzeptionelle religionspädagogische Arbeit betreffen, gelangten als ein neues Themenfeld zu Beginn der 70er Jahre die *Weltreligionen* in den Fokus des Interesses. Anders als noch in den 50er Jahren lässt sich im *Evangelischen Erzieher* zu dieser Zeit eine kontinuierliche Diskussion zu diesem Themenfeld beobachten.⁴⁵ Eigene Beachtung verdienen dabei die Beiträge zum Judentum, deren Zahl nun deutlich zunahm. Dabei handelte es sich um ausgesprochen theologische Beiträge, aber auch um unterrichtspraktische Hinweise, die auf eine Aufnahme des Themas Judentum im Unterricht selbst zielten.⁴⁶

3.3. Internationale Aufbruchsstimmung

Wenn sich die bisherigen Beobachtungen eher als heuristische Befunde herausstellen, die auf einzelne Länder oder Themen bezogen sind, so liegt mit dem Beitrag von Wolf-Eckart Failing 1975 unter der Überschrift *Ansätze einer vergleichenden Religionspädagogik. Eine Problemanzeige*⁴⁷ ein Beitrag vor, der eine kritische Bilanzierung der bisherigen internationalen Ausrichtung der Religionspädagogik bietet und Ausblick auf zukünftige Entwicklungen gibt. Der zeitgenössischen Religionspädagogik diagnostizierte er, im Gegensatz zur Erziehungswissenschaft, große Versäumnisse, die er in Bezug auf Ländervergleiche und international vergleichende Untersuchungen, neue pädagogische Großprogramme oder empirische Arbeiten sah. So schrieb er:

43 Herbert SCHULTZE, Der Religionsunterricht in den europäischen Schulen, in: *EvErz* 17 (1965), S. 24–29.

44 Thorsten KNAUTH, Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion, Göttingen 2003.

45 Vgl. Konrad BRUDER, Die Juden und das Kreuz Christi. Sind die Juden am Tode Jesu schuldig?, in: *EvErz* 12 (1960), S. 98–115, 176–184; Karl Ernst NIPKOW, Die Weltreligionen im Religionsunterricht der Oberstufe, in: *EvErz* 13 (1961), S. 150–162; Otto DÖRING, Die Weltreligionen im Religionsunterricht, Aussprache über den Aufsatz von K.E. Nipkow, in: *EvErz* 13 (1961), S. 273f.

46 Friedrich Jens MOMMSEN, Die Behandlung der Passionsgeschichte im Unterricht, in: *EvErz* 14 (1962), S. 38–48; Helmut ANGERMEYER, Literaturhinweise zum Thema »Judenfragen«, in: *EvErz* 14 (1962), S. 186.

47 Wolf-Eckart FAILING, Ansätze einer vergleichenden Religionspädagogik. Eine Problemanzeige, in: *EvErz* 27 (1975), S. 386–398.

Umso mehr muß es den Religionspädagogen befremden, daß ähnliche Berichte und Publikationen für sein Fachgebiet nicht zur Verfügung stehen. Während die Erziehungswissenschaft ein wachsendes Interesse an Vergleichen zwischen Bildungssystemen, Bildungskonzeptionen und Bildungsaktivitäten zeigte, erreichten den Religionspädagogen bislang nur spärliche und verstreut publizierte Informationen über internationale Erfahrungen.⁴⁸

Die Formen, die er für bisherige vergleichende Arbeiten anführte, waren neben seinen Hinweisen auch im Evangelischen Erzieher präsent, wie Reiseberichte, Länderdarstellungen oder Rezensionen über ausländische religionspädagogische Zeitschriften. Kritisch fasste er seine Ausführungen zusammen:

Eine Durchsicht der vorliegenden Arbeiten zeigt, daß die vergleichende Arbeitsweise in der Religionspädagogik bisher quantitativ und qualitativ noch in ersten Anfängen begriffen ist. Darin spiegelt sich ein Grunddefizit: Innerhalb der wissenschaftlichen religionspädagogischen Diskussion fehlt weitgehend das Bewusstsein für die Notwendigkeit vergleichender Forschung. Internationale Aspekte kamen selten zum Zuge; ein gewisser religionspädagogischer Provinzialismus ist nicht von der Hand zu weisen. Erst in jüngster Zeit scheint sich hier etwas zu ändern.⁴⁹

Um den internationalen Austausch voranzutreiben, sah er Entwicklungspotenzial im Bereich des interkonfessionellen und interkulturellen Vergleichs, im inter-religiösen[!] Vergleich, im Vergleich von weltanschaulichen und ethischen Erziehungskonzeptionen und im Bereich der ideologischen Erziehung. Der Beitrag von Failing ist für die vorliegende Fragestellung sicher zentral und markiert im *Evangelischen Erzieher* einen Wendepunkt, denn ein systematisierender oder wissenschaftstheoretisch orientierter Beitrag fehlte bisher. Trotz dieses sicher notwendigen Appells an die Autorinnen und Autoren, muss festgehalten werden, dass das Anliegen eines internationalen religionspädagogischen Forschungsanspruchs bereits 1967 pointiert von Karl Ernst Nipkow in der *Theologia Practica* als Forschungsaufgabe für die Religionspädagogik beschrieben wurde.⁵⁰ Vielleicht ließe sich die Kritik Failings im *Evangelischen Erzieher* dahingehend ergänzen, dass die Wahrnehmung der internationalen Religionspädagogik bis dato eher in Monographien abgebildet war als in den führenden Fachperiodika der Zeit.

48 A.a.O., S. 386.

49 A.a.O., S. 390f.

50 Karl Ernst NIPKOW, Anmerkungen zu Stand und Aufgabe religionspädagogischer Forschung heute, in: ThPr 2 (1967), S. 31–57.

4. Systematisierendes Fazit

Abschließend sollen drei Leitfragen der Transfergeschichte bzw. Kulturtransferforschung vor dem Hintergrund der Zeitschriftenanalyse nochmals aufgegriffen werden.⁵¹ (1) Zur Frage nach den spezifischen Rahmenbedingungen bzw. Akteuren und Motiven des Transfers lässt sich festhalten, dass keine systematische Diskussion darüber geführt wird, wie internationale Tendenzen rezipiert werden. Vielmehr tritt ein offenes Bündel komplexer, eng verwobener Diskussionsstränge hervor, deren Akteure in einen weitläufigen Kontext gesellschaftlicher, politischer, kirchlicher und wissenschaftlicher Veränderungen eingebettet sind. Auf der Suche nach Wahrnehmungsmustern lässt sich auf katholischer Seite eine bemerkenswerte Weite feststellen, mit der sich die Autorinnen und Autoren den Entwicklungen und Neuerungen im Ausland nähern. In beeindruckender Zahl finden sich Berichte über religionspädagogische Verhältnisse in anderen Ländern, werden Kongressberichte und Reiseberichte abgedruckt und Rezensionen ausländischer Monographien aufgenommen. Anders als bei der ebenfalls international ausgerichteten Methodenbewegung nach 1900 sollen diese Beiträge vor allem Reformimpulse für die Verbesserung der religionspädagogischen Praxis in Deutschland liefern,⁵² wenngleich in singulären Beiträgen das Muster erkennbar wird, eine vermeintliche Überlegenheit der deutschen Religionspädagogik gegenüber anderen Ländern herausstellen zu müssen. (2) In Bezug auf die Selektionskriterien im Transferprozess lässt sich erkennen, dass in beiden Zeitschriften subjektive Wahrnehmungsmuster vorherrschend sind, die sich nur vereinzelt unter konsistente Diskussionsstränge subsumieren lassen. (Religions-)pädagogische Begründungen oder gar (wissenschafts-)theoretische Überlegungen werden nicht gegeben oder gar reflektiert. (3) Sucht man nach Ergebnissen und Folgen für den Transfer, so kann für die evangelische Seite resümierend festhalten werden, dass die mosaikartige Zusammenstellung der Beiträge, die sich mit Entwicklungen im Ausland befassen, exemplarisch deutlich macht, wie weit der Prozess der Assimilierung Westdeutschlands an politische, pädagogische und gesellschaftliche Überzeugungen aus dem westlich-alliierten Ausland bis Mitte der 70er Jahre bereits vorangeschritten war. Wie der Beitrag von Failing zeigt, erhebt die Religionspädagogik Mitte der 70er Jahre nun aber auch einen eigenen Anspruch darauf, nicht mehr nur aus Bezugsdisziplinen gewonnene Erkenntnisse einzubinden, sondern selbst zur (vergleichenden)

51 Vgl. David KÄBISCH, Transnationale Bildungsräume verstehen und gestalten. Historiographische und religionspädagogische Aspekte, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 68 (3/2016).

52 Friedrich SCHWEITZER/Henrik SIMOJOKI, Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität, Freiburg 2005, S. 74.

internationalen Forschung einen Beitrag leisten zu wollen.⁵³ Wie dies konkret aussehen kann, bleibt bei der Einführung einer Rubrik »Forschung« im *Evangelischen Erzieher* insofern zunächst noch undeutlich, als nicht klar ist, ob es sich dabei um religionspädagogische oder um andere, damals vor allem theologische Forschungsergebnisse handeln soll.

Auch wenn sich die Hinwendung zu einer international ausgerichteten Religionspädagogik weder im *Evangelischen Erzieher* noch in den *Katechetischen Blättern* in einem einzelnen Themenheft oder einem programmatischen Diskurszusammenhang fassen lässt, kann für beide Periodika in Anspruch genommen werden, dass in Bezug auf eine bewusste Wahrnehmung internationaler Entwicklungen ein zunehmendes Interesse zu verzeichnen ist.

53 Im *Evangelischen Erzieher* gibt es zwei Merkmale, die deutlich hervortreten: Wie programmatisch der 1966 für den *Evangelischen Erzieher* neu eingeführte Untertitel *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* hervorhebt, soll sich die Religionspädagogik in einem doppelten disziplinären Horizont bewegen, sowohl in dem von *Pädagogik* als auch in dem von *Theologie*. Insofern ist sie ihrem Anspruch nach per se interdisziplinär verfasst, ohne dass damit schon geklärt wäre, wie dieses Ziel erreicht werden soll oder tatsächlich erreicht werden kann. Deutlich ist, dass es dabei um einen dezidiert wissenschaftlichen Anspruch geht.

NETZWERKE

Gordon S. Mikoski

Critical Appropriations of German Theological Perspectives in American Theological Education and Christian Education

A Case Study of Princeton Theological Seminary

Introduction

Founded in 1812 and one of the oldest theological seminaries in the United States, and the oldest Presbyterian seminary, Princeton Theological Seminary has had a great deal of interaction with German thought over the course of its history. The patterns of interaction have varied considerably and reflect the theological commitments of its two main historical phases. It is not yet clear what the pattern of interaction with German thought will be in its third historical phase.

I. »I am not afraid to say that a new idea never originated in this Seminary.«¹

As a theological school founded by and for Presbyterians, Princeton Seminary in its first century functioned on assumptions shaped primarily by Reformed Orthodoxy (especially as articulated in the Westminster documents), Scottish Common Sense Realism, and Baconian views of scientific method. The founders of the seminary sought to reject the excesses of both deistic rationalism and revivalistic emotionalism, while combining the best elements of both of these religious movements in early nineteenth century American life. Those who founded and shaped the school placed primary value on »piety and learning,« emphasizing that the authentic religious experience of Reformed »piety« always had a priority in the differentiated ecology of theological education at Princeton Seminary. That piety arose from and was sustained by the Holy Spirit working through illuminated reading of the Bible. This did not result in a narrow and unintellectual approach to theological education. Instead,

1 Charles HODGE, April 24, 1872. Quoted in James H. MOORHEAD, *Princeton Seminary in American Religion and Culture*, Grand Rapids, MI 2012, p. 199.

the founders called for a broad engagement with contemporary currents of theological scholarship as well as with the arts and sciences. They promoted a judicious and critical humanistic engagement with contemporary developments in theology and culture.

The faculty at Princeton Seminary began to engage German thought in relation to Immanuel Kant's philosophy as early as 1822, ten years after the seminary's founding.² From that year until the present moment, its faculty has taken German thought seriously as a conversation partner and often as a potential threat to traditional faith. Charles Hodge, the third professor of the seminary (PTS faculty member 1820–1878) – and widely understood to be the most influential Protestant theologian in America during the middle of the nineteenth century – was a member of the faculty for fifty years.³ In those five decades, Hodge engaged regularly and deeply with German biblical, theological, and philosophical thought. Because he set the tone for much of the seminary's first century of scholarship, it is worth looking at his patterns of engagement with German thought in some detail.

As a newly appointed professor in biblical studies, Hodge realized that he needed to travel to German speaking lands in order to acquire the best insights and skills related to the study of the Bible if he were to function competently as a teacher in that field. The seminary granted Hodge a two-year study leave from 1826 to 1828 in order to learn from European scholars, particularly biblical scholars and theologians in Berlin and Halle. In the same year that Hodge departed for Europe, he wrote in the *Biblical Repertory* (the seminary's quarterly theological journal that he founded and edited for 50 years):

The unrivalled excellence of the Germans, in many departments of sacred literature has secured, and must secure, for their works an extensive circulation. At the same time, the extravagant opinions of a large class of their writers, render those works in the highest degree offensive, if not dangerous. The best preventative against the evil likely to arise from this source is a thorough knowledge of its nature and extent.⁴

Commenting on Hodge's critical and cautious view of the German theological thought of his day, Paul Gutjahr observes:

2 Archibald ALEXANDER, »Compend of Didactic Theology Lectures,« Archibald Alexander Manuscript Collection, Princeton Theological Seminary, box 2, file 3, p. 6.

3 For a recent comprehensive study of the life and work of Charles Hodge, see Paul C. GUTJAHR, *Charles Hodge: Guardian of American Orthodoxy*, New York 2011.

4 Charles HODGE, Preface to »The Protestant Church in Germany« by Hugh James Rose, *Biblical Repertory* 2 (1826), p. 389.

Hodge saw two primary threats in the German thinking. First, its emphasis on the historicity of the sacred text laid the sacred scriptures open to the charge that the Bible as it was currently studied was a hopelessly flawed text because it was not based on the best scholarly translations of the ancient manuscripts. Second, and equally damaging was the German Criticism's belief that these corrupted renditions of the ancient scriptures had led to dangerously inaccurate interpretations of the sacred scriptures. Such inaccuracy inevitably insinuated that all current church doctrine and practice had been built on the flimsiest of foundations.⁵

Hodge's ambivalence about German thought continued across the course of his long and prolific career. He found a few pietistic and traditionally orthodox German thinkers whose work he could affirm and embrace while he found many others whose work he sought to combat and criticize lest it do damage to traditional Protestant faith.

Hodge was one of the first American scholars to hear Schleiermacher lecture in Berlin. He attended several of his lectures, heard him preach on different occasions, and met him personally. Hodge was impressed with Schleiermacher's faith and sincerity, but less so with the substance of his teaching. In fact, Hodge would spend several decades back in Princeton criticizing Schleiermacher's theology and basic approach as a prime illustration of what can happen when theologians move away from the authority and objectivity of Scripture and rely too much on philosophy and subjectivity.⁶

Hodge gravitated toward another scholar at the University of Berlin, Ernst W. Hengstenberg. Hodge attended the successor to de Wette's lectures and developed a strong personal friendship with him. For the rest of his career, Hodge maintained contact with Hengstenberg and often invoked him when arguing against new currents in theology that threatened to undermine Protestant orthodoxy, the authority of Scripture, and penal substitutionary atonement.⁷ The two men seemed to have thought very much alike and together struggled against what they perceived to be corrosive effects of modern approaches to the biblical exegesis and theological work inspired by philosophers like Kant, Fichte, Schelling, and Hegel or by theologians like

5 GUTJAHR, Charles Hodge, p. 99.

6 For further discussion of Hodge's epistemological stance, see Peter HICKS, *The Philosophy of Charles Hodge: A 19th Century Evangelical Approach to Reason, Knowledge, and Truth*, Lewiston, NY 1997.

7 Annette G. AUBERT, *The German Roots of Nineteenth-Century American Theology*, New York 2013, p. 160–163. Hengstenberg also influenced nineteenth century Princeton Seminary faculty members Joseph Addison Alexander and William Henry Green.

Schleiermacher and his »mediating theology« (*Vermittlungstheologie*) followers such as Johann August Wilhelm Neander, Gottfried Christian Friedrich Lücke, and Carl Christian Ullmann.⁸

Hodge also studied with and knew Friedrich August Gotttreu Tholuck in Halle and had a mixed view of his work. He appreciated Tholuck's criticisms of Schleiermacher's overly subjective approach to Christian faith and applauded the former's emphasis on the need for objective grounding of belief in Scripture as well as in the crucifixion. On the other hand, Hodge believed that Tholuck did not have enough critical distance from Schleiermacher and that he did not sufficiently uphold the authority of Scripture.⁹ For the mediating theologians, Hodge had much stronger and more sustained criticism.¹⁰

In addition to absorbing as much as possible of the tools and insights of textual criticism offered by German biblical scholars both during his two year study leave and through reading a steady stream of German books he ordered and received through the mail, Hodge also learned early on how to counter the more corrosive effects of higher criticism as practiced by German liberal scholars. For the better part of five decades, Hodge fought an unrelenting battle against the creeping effects of historical-critical methods that chipped away at Reformed orthodoxy's commitments to the authority of Scripture, the divinity of Christ, and Anselmian substitutionary atonement. At one point, famously, Hodge could say boldly and with an absolutely straight face, »I am not afraid to say that a new idea never originated in this Seminary.«¹¹ Many of the »new ideas« of which he made reference in this statement had to do with the modern approaches to biblical studies and theology coming from the liberal and rationalizing elements of German thought.

The influence of historical-critical approaches to Scripture, the intellectual frameworks of Kant, Hegel, and Schleiermacher began as a trickle in American theological education in the early to middle part of the nineteenth century.

⁸ *Ibid.*, p. 29.

⁹ *Ibid.*, p. 224.

¹⁰ Hodge's views contrasted sharply with those of his former student, John Williamson Nevin. Nevin eventually became one of the leaders of the Mercersburg Theology. Nevin, along with the Swiss émigré Philip Schaff and their joint student Emanuel Gerhart, appropriated more positively than Hodge did Schleiermacher's theology as well as that of the »mediating theology« of Tholuck, Ulmann, and Dorner. As a result of a series of sharp exchanges over the »mystical presence« of Christ in the Eucharist that took place in print, an irreconcilable split occurred between the Mercersburg theologians and the theologians at Princeton Seminary. In his controversy with Nevin and the Mercersburg theologians, Hodge thought he saw play out dynamics that he had first encountered and opposed during his extended stay in Halle and Berlin in the 1820s. For further treatment of Nevin, see Richard E. WENTZ, *John Williamson Nevin: American Theologian*, New York/Oxford 1997.

¹¹ As quoted in MOORHEAD, see note 1. As Princeton Seminary students, we often used to quote this sarcastically as »There has never been a new idea at Princeton Seminary«.

By the latter third of that century, it had become a veritable flood and a very menacing one from the point of view of Princeton Seminary faculty members. With Hodge's intellectual leadership, Princeton Seminary stood as the primary bastion of opposition to the infiltration of German-inspired higher criticism and liberal theology even while it was by stages and degrees embraced by more newer and generally more liberal seminaries in the United States. The battle only intensified after Hodge's death in 1878. The latter decades of the nineteenth century saw Princeton Seminary faculty members taking a posture of aggressive defense with regard to increasingly German-inspired biblical scholarship, even while the faculty continued to critically appropriate certain aspects of German biblical scholarship.

The case of Charles Briggs provides a particularly dramatic illustration of the interaction of Princeton Seminary and German thought in the latter decades of the nineteenth century. As a professor of biblical studies at the Presbyterian Church's Union Theological Seminary in New York City, Charles Briggs promoted a historical-critical approach to the study of the Bible – inspired, in part, by German mediating theologian Isaac Dorner – and, among other things, called into question the verbal inspiration of Scripture as well as calling for a revision of the Westminster standards.¹² As a result of much high drama at the local and national levels of the Presbyterian Church, Princeton Seminary faculty successfully initiated heresy trial proceedings against Briggs and sought both to have him removed from his teaching post and stripped of his ordination. Stacked with pro-Princeton Seminary leaders, the leadership of the church moved to take action against Briggs. Union Seminary opted to support Briggs and, consequently, pulled out of the Presbyterian Church and became an independent theological seminary (which it remains to this day). As a result of the judgments against him, Briggs left the Presbyterian Church and became an Episcopalian priest (eventually becoming a priest).¹³ This episode provides some idea of the intensity with which Princeton Seminary in the nineteenth century fought against liberal currents of thought, particularly historical-critical approaches to the Bible, arising from Germany.¹⁴ But there is more.

In their aggressive defense of Reformed orthodoxy over and against German-inspired historical-critical approaches to the Bible and liberal theologies inspired by Schleiermacher and the mediating theologians, Princeton Seminary faculty members laid the groundwork for the classic marks of

12 MOORHEAD, Princeton, pp. 246–50.

13 *Ibid.*, p. 249.

14 For a fuller treatment of the Briggs controversy over the introduction of German-inspired higher criticism of Scripture and the Princeton Seminary reaction to it, see Gary DORRIEN, *The Making of American Liberal Theology: Imagining Progressive Religion 1805–1900*, Louisville, KY 2001, pp. 335–70.

Fundamentalism. The five marks of Fundamentalism in the USA were articulated by Princeton Seminary's faculty and were adopted by the Presbyterian Church's General Assembly in 1910: »(1) the inerrancy of Scripture, (2) the virgin birth of Christ, (3) his death on the cross as vicarious sacrifice ›to satisfy justice‹, (4) his bodily resurrection, and (5) the reality of miracles by which Christ ›showed his power and love.‹¹⁵ One of Princeton Seminary's »gifts« to the world (take that in either the English or the German sense of the word!) arose in large measure as part of the battle against certain increasingly influential aspects of German scholarship in American theological education.

Mainline American Protestantism found itself torn apart in the latter decades of the nineteenth century and into early decades of the twentieth century over the tension between traditional views of the authority of Scripture and modern approaches to Scripture inspired by historical-critical methods coming from Germany and appropriated by American Protestant liberals. The battle between Fundamentalists and Modernists was played out in a variety of contexts and high profile controversies, including but not limited to the Scopes Monkey Trial over the relation of Darwinian evolution to the accounts of creation in Genesis. This Protestant ecclesial and cultural strife became a civil war internal to the Princeton Seminary faculty for most of the decade of the 1920s.

The Princeton Seminary faculty fell into two camps. On the one side, were those who rallied behind New Testament scholar J. Gresham Machen (PTS faculty member 1906–1929) who sought to defend the orthodoxy of Princeton and the Presbyterian Church as articulated by Hodge and others from the nineteenth century and who upheld the Five Fundamentals. Machen and company argued that they had not changed or wavered in their pure Calvinist orthodoxy of the Westminster type and that, instead, it was the Modernists who had strayed far from traditional beliefs and from the authority of Scripture. Machen and his supporters claimed that those Modernists who had embraced German historical-critical methods for studying the Bible as well as the liberal theologies of Schleiermacher and Ritschl had actually ceased to be Christians altogether and had become part of a new religion focused on subjectivity and human action apart from God. As my former teacher at Princeton Seminary, Edward Dowey (PTS faculty member 1957–1988), liked to point out, the Modernists on the Princeton Seminary faculty like Charles Erdman (PTS faculty member 1905–1936) were not actually true Modernists at all; they were simply »the not quite so Fundamentalists«! At Princeton Seminary, then, the controversy took place between the Fundamentalists and the Not-Quite-So-Fundamentalists. The latter group of moderates held to a high view of Scripture and traditional Presbyterian beliefs but were at least a

15 Ibid., p. 344.

little bit open to new currents of thought and to historical-critical approaches to Scripture. The civil war at Princeton Seminary finally came to an end in 1929 when Machen and the adherents to »Old Princeton« withdrew to Philadelphia and founded Westminster Theological Seminary and the Orthodox Presbyterian Church. The Princeton Seminary of the nineteenth century lives on to this day in Philadelphia. Thankfully, »Old Princeton Seminary« is gone and the »New Princeton Seminary« was built on a largely different foundation – one that also shows significant positive influence of German theological scholarship.

II. »We can have our cake and eat it, too.«

In order to stabilize and rebuild Princeton Seminary in the 1930s, the General Assembly appointed the Scottish pastor and missionary theologian John A. Mackay (PTS president and faculty member 1936–1959) as president of the seminary. Under Mackay's visionary leadership, »Princeton II,« or, as I like to say, »new and improved Princeton« was born. Through his extensive experience in mission work in South America and as an expert on Spanish-language based christology, Mackay participated actively in worldwide mission and ecumenical conversations throughout the 1920s and 1930s. While on missionary furlough, Mackay studied with Karl Barth in Bonn for several months in 1930. According to Cambria Kaltwasser:

A few weeks into the semester, in response to Barth's expressed interest in improving his English, Mackay wrote Barth with an offer to serve as his English tutor. Barth was then preparing to make his first trip to Great Britain and wanted to work toward proficiency in conversational English. Soon Mackay was visiting Barth at his home daily to tutor him in English and to discuss theology. Barth later wrote that his time with Mackay was »for him, one of the first in-depth points of contact with the English-speaking world.« For Mackay's part, his discussions with Barth, both in the latter's home and on their walks along the Rhine on their way to the seminar on Anselm, gave him the opportunity to know »the human side of Barth, his exuberant mirthfulness, his boyish, even proletarian, spirit, and his passionate love of music.«¹⁶

The two men became lifelong friends and maintained an active correspondence for the next 30 years, culminating in Barth's visit to Princeton Seminary

16 Cambria KALTWASSER, »Transforming Encounters: The Friendship of Karl Barth and John Mackay,« in: Clifford B. ANDERSON / Bruce L. MCCORMACK (ed.), *Karl Barth and the Making of Evangelical Theology: A Fifty-Year Perspective*, Grand Rapids, MI 2015, pp. 183–4.

as a part of his only tour of the United States in 1960. Partly through their friendship and partly through a relatively more progressive evangelical vision than the adherents to »Old Princeton,« Mackay sought to rebuild the school on the basis of Neo-orthodox theology when he was appointed president in 1936.

Early in the rebuilding process, Mackay succeeded in bringing Emil Brunner to Princeton Seminary as a visiting faculty member for academic year 1938–1939.¹⁷ In that period, Brunner's version of Neo-Orthodox theology exerted strong influence on the Seminary faculty and students – much more so than that of Barth. Brunner helped make it possible for Princeton Seminary scholars to embrace the fruits of German higher criticism of the Bible while maintaining a vital faith in Jesus Christ as Redeemer of fallen humanity. Eventually, Brunner's thought would be eclipsed at Princeton Seminary by his much more influential Reformed Neo-Orthodox colleague; but initially, it was Brunner who made it possible for Princeton Seminary faculty to »have their cake and to eat it, too« with respect to embracing the historical-critical method as a tool for a lively faith in Jesus Christ derived from Scripture.

One of Mackay's first appointments to the faculty was the German-American Christian education scholar Elmer Homrighausen (PTS faculty member 1938–1970) – upon the recommendation of Karl Barth.¹⁸ »Homey,« as he was affectionately known, had been influenced by the Mercersburg Theology early in his theological education and had embraced liberal Protestant thought. In a course he took, though, as a seminary student at Princeton Seminary, he was introduced to the thought of Karl Barth in 1924 by an adjunct professor.¹⁹ Homrighausen's interest in Barth grew over the next decade and, »by the 1930s [...] he translated two volumes of sermons by the Swiss theologian into English. In 1935, he also published his first book, *Christianity in America: A Crisis*, which signaled a movement toward a position akin to Barth's« and deeply critical of Protestant liberalism.²⁰ Though opposed by members of »Old Princeton« then on the national leadership board of the Presbyterian Church, Mackay eventually persuaded the Presbyterian General Assembly to approve Homrighausen's appointment to a chair of Christian education at Princeton Seminary. Along with Brunner, Homrighausen helped to pave the way for a new and more productive critical engagement with Neo-Orthodox German biblical and theological scholarship for the rest of the twentieth century.

17 MOORHEAD, Princeton, p. 423.

18 KALTWASSER, »Transforming Encounters«, p. 185.

19 MOORHEAD, Princeton, p. 425.

20 Ibid., p. 426.

Mackay also hired German biblical scholar and refugee from Nazism, Otto Piper (PTS faculty member 1937–1962).²¹ Prior to his appointment to Princeton Seminary, Piper had succeeded his friend Karl Barth in a chair in theology at Münster and then, shortly thereafter, had to flee Germany due to his outspoken criticism of Nazism.²² As professor of New Testament studies at Princeton Seminary, Piper reflected:

I had to endure the vitriolic attacks of fundamentalists who denounced me as a disguised modernist and the haughty disdain of liberals who could not understand that a critical scholar should believe that the Bible is the Word of God.²³

In many ways, this statement by Piper captures the essence of »new and improved« Princeton Seminary built on the foundations of Neo-Orthodoxy and many positive appropriations of theology from Germany and Switzerland. American fundamentalists think that Princeton Seminary is a den of godless liberals while the American liberals think that we are a rabbit warren of fundamentalists! The influence of German-speaking scholars like Brunner and Barth helped Princeton Seminary to develop a revitalized Reformed faith in dialectical interplay between traditional sources and a range of modern German-inspired approaches to biblical studies and theology. Filtered through the manifold of Neo-Orthodox theology – particularly that of Karl Barth – Princeton Seminary has maintained traditional Reformed commitments in lively and critical dialogue with both the best of contemporary German biblical and theological scholarship and the changing currents of the American cultural context.

III. Various Patterns of Interaction within Christian Education

In this section of the chapter, I narrow the scope a bit to the critical engagement of Christian educators as Princeton Seminary with currents of German thought from the 1930s until the present.²⁴ As mentioned, Christian educator

21 *Ibid.*, p. 437.

22 *Ibid.*

23 *Ibid.*, p. 440.

24 Much more could and should be said about the various ways in which biblical studies, church history, and dogmatic theology has interacted with German thought in the second phase of Princeton Seminary's history, including the contemporary situation. Such a treatment would require at least another chapter or even an entire volume of studies. Here I trace the ways in which professors of Christian education interacted with German thought. Until the middle of the nineteenth century, professors with a focal concern for the practices of ordained ministry taught principles and skills in Christian education. With the establishment of a professorship in practical theology

Elmer Homrighausen embraced Neo-Orthodoxy and developed his approach to educational ministry accordingly. As his thinking continued to develop, however, Homrighausen differentiated himself from Barth's perspective.²⁵ In an article written in 1939 in which he described the five stages of his intellectual development, Richard Osmer (PTS faculty member 1990–2018) summarized Homrighausen's self-description of the fifth stage of his the development of his thought as, »Development of a more critical perspective on Barth in which [Homrighausen] articulated his own theological position. He described this as a dialectical theology that has ›indigenous interpretation and application‹ for an American context.«²⁶ Homrighausen's approach to educational ministry had two main phases with respect to German-speaking Neo-Orthodox theological perspectives: an immersion and appropriation phase and a differentiation and indigenization phase. The latter phase involved developing simultaneously developing critical perspective on and adapting Neo-Orthodoxy to an American context characterized by a complex mix of evangelical piety, Pragmatism, social optimism, democratic ideals, increasing diversity, and ongoing struggles to establish equal rights for women and people of color.²⁷

Christian education professor DeWitte Cambell Wyckoff (PTS faculty member 1954–1983) made it a priority in the 1950s through the 1970s to keep up on developments in religious education in Germany and to make mainline Protestants in American aware of such developments through occasional bibliographic updates. Wyckoff spent sabbatical time in Germany and developed a working expertise on developments in religious education there. In mid-century, Wyckoff was one of only a few American Christian educators who sought to draw attention to developments in religious education theory and practice in Germany. He encouraged American Christian

at mid-century, teaching about Christian education shifted to whomever occupied the chair in practical theology. Only in the early decades of the twentieth century – and roughly contemporaneous with the rise of the Religious Education Association and the professionalization of Christian education – did Princeton Seminary establish a faculty position specifically dedicated to Christian education.

25 The first professor to teach a course at Princeton Seminary solely devoted to Christian education was Charles R. Erdman during academic year 1923–1924. Elmer Homrighausen was the first professor of Christian education at the seminary.

26 Gordon S. MIKOSKI / Richard R. OSMER, *With Piety and Learning: The History of Practical Theology at Princeton Theological Seminary 1812–2012*, Zürich 2011, p. 120. For original article, see Elmer HOMRIGHAUSEN, »Calm After the Storm,« *Christian Century* 56:1 (April 12, 1939), p. 477.

27 In addition to Homrighausen's work, the writings of theological ethicist Reinhold Niebuhr provides a particularly clear and extended example of an Neo-Orthodox thinker who critically adapted the themes of the movement to the American cultural context. His brother, H. Richard Niebuhr, also offers a further example of ways that Neo-Orthodox theology changed when brought from Europe to North America.

education professors and church leaders to attend to German developments as a resource for American educational ministry. Wyckoff was particularly interested in developments among German religious education theorists in educational psychology, pedagogical methods, and ways to provide religious instruction in public school settings. Research in such areas by German religious education leaders, he thought, might provide resources for American religious educators who were interested in these topics.

James Loder (PTS faculty member 1962–2001) also interacted substantively but on a limited basis with German-language theological thought in relation to pneumatology and the dynamics of religious conversion or transformation. While Loder's center of gravity intellectually was the Danish thinker Søren Kierkegaard, he did engage deeply the work of German-speaking theologians Karl Barth and Wolfhart Pannenberg. Loder found Barth a worthy theological interlocutor; less so Pannenberg. There is little evidence that Loder paid any attention to the work of German religious educators during his tenure.

Christian education professor Richard R. Osmer (PTS faculty member 1990–2018) has had an ongoing collaboration in practical theology and religious education with Friedrich Schweitzer from Tübingen. The work that Osmer and Schweitzer have undertaken broke new ground by collaborating on comparative research in religious education between Germany and the USA. Notably, their jointly authored volume *Religious Education between Modernization and Globalization: New Perspectives on the United States and Germany* offers a genuinely comparative approach to religious education that explores similarities and differences between the two national contexts at the point of religious education in dialogue with changing cultural circumstances.²⁸ They articulated the thesis of their comparative work in the following terms: »Protestant religious education stands in an interdependent relationship to the social contexts in which it is located and these contexts are best understood today on the basis of international, comparative analysis.«²⁹ Their work represents a new direction in the interaction between American and German thought in relation to educational ministry. In place of earlier models characterized by either wholesale or critical appropriation, the comparative approach offered by Osmer and Schweitzer foregrounds the importance of the interaction between religious education and particular social contexts. Comparisons and constructive proposals develop only out of sustained attention to the unique features of each context.

28 Richard R. OSMER / Friedrich SCHWEITZER, *Religious Education between Modernization and Globalization: New Perspectives on the United States and Germany*, Grand Rapids, MI 2003.

29 *Ibid.*, p. 3.

In my own work (PTS faculty member 2003–present), I aim to carry on the long tradition of critical and constructive conversation with German scholarship in practical theology and religious education that has developed at Princeton Seminary. In particular, my recent work with Professor Marcell Sass at the Philipps University in Marburg in exploring a range of issues related to communicating the Gospel in the digital age holds the promise of a new pattern of interaction between German religious educators and Christian education at Princeton Seminary. We intend to build on the foundations of comparative work and by developing collaborative and constructive proposals for the future of the field of religious education in a globalized and digitally interconnected context. To do so, we will involve colleagues from several other global contexts in this collaborative exploration of religious education in the digital age.

IV. From »Old News« to Something »New and Improved«

Before offering a few conclusions in closing, I would like to make an observation about the current situation at Princeton Seminary that might simultaneously serve as a prediction about the future of American-German interaction in practical theology and religious education. I believe that Princeton Seminary may already be in the process of transitioning into a third phase of its history. The demographics of American Presbyterianism and of Princeton Seminary are changing right before our eyes. When I was a student at the seminary in the late 1980s, 79% of the students and an even higher percentage of the faculty were Presbyterian. In this year's entering MDiv class, only 31% come with a Presbyterian identity. Over 40% of the incoming class are people of color, the highest percentage ever at Princeton Seminary. Additionally, the faculty has diversified considerably over the past decade and will continue to do so.

Increasingly, we wrestle with the question of our institutional identity. We intend to continue being a theological seminary that produces the highest level scholarship for the church and to do so in a way that shows our Reformed heritage and identity while embracing a wide ecumenism. We also intend to continue to place the highest value on the integration of faith and scholarship and to do so in a residential community that is made up of diverse Christian traditions and perspectives. The changing situation at Princeton Seminary means that we have the opportunity to enter into critical and constructive dialogue with an even wider range of theological and cultural perspectives than has been the case either in the »Old Princeton« of the nineteenth and early twentieth century or the »new and improved Princeton« of the middle of the twentieth century and into the first two decades of the twenty-first century. We no longer do nor should do our theological thinking in partnership

solely with white, heterosexual males. Increasingly, theological education for the twenty-first century must be conducted in critical and constructive conversations with and among Black theology, feminist theology, queer theology, Latino/a theology, and Korean theology – to name only a few. Our context of life and ministry in the USA is much more diverse and multi-cultural now than ever before and we celebrate this fact. Our burgeoning diversity is a tremendous enrichment and one made even richer by the digital age in which all now live. Along with the richness and complexity afforded by broadening the scope of our cross-cultural interaction, we have the opportunity and the necessity to grapple with the sins of white supremacy, Euro-American centered ways of knowing, colonialism, patriarchy, and heterosexism. I expect to continue the mutually enriching and complex interactions between American and German theological thought in this next phase of Princeton Seminary's life. With new faculty hires and with broadening partnerships in theological education, we have already begun to engage theological conversation partners beyond those with our well established friends in the U.K. and Germany – our two main historical transatlantic dialogue partners.

As much as I intend that American-German conversations in religious education will continue in strong and creative ways into the future, I want also to broaden and break open the conversation to include those who have only been on the margins of our 200 year old interaction. Without rethinking and retooling the way we engage in intercultural theological education, both American and German religious educators will swiftly become »old news« – particularly as the center of gravity for Christianity is in the process of shifting away from the northern Atlantic toward the Southern hemisphere. Perhaps we already are »old news« and we just do not want to admit it to ourselves! But even if that is the case, we can become new again by not so much attending to the »Germanization« or the »Americanization« of theological education as by embracing »pluralization« and »multiculturalization« in our practical theological endeavors in education. In other words, room must be made at the table for women, Blacks, gays, and people with disabilities as well as people from every continent. In taking an active and collaborative role in bringing about this new shape of the practical theological conversation in religious education, German and American religious education theorists alike will help prepare the way for the multi-lingual, multi-cultural future captured in the vision of Revelation 7: »And I looked, and there was a great multitude that no one could count, from every nation, from all tribes and peoples and languages, standing before the throne and before the Lamb [...].«

Antje Roggenkamp

Friedensnetzwerke in den 1920er Jahren

Überlegungen zur transnationalen Analyse von deutscher und französischer Weltbundvereinigung für die Freundschaftsarbeit der Kirchen

Die folgenden Überlegungen erinnern an eine Epoche, in der sich Europa zwischen zwei Weltkriegen befand. Dass die Weichen frühzeitig in Richtung Unfrieden gestellt wurden, wird in den epochal auflebenden Diskussionen um die Ökumene¹ immer wieder betont.²

Dabei gab es insbesondere in den 1920er Jahren eine Reihe an Netzwerken, die sich um Frieden bemühten: Völkerbund, Christlicher Studentenweltbund (WSCF), Christlicher Verein junger Männer (YMCA), die Vorläuferorganisationen des Ökumenischen Rates der Kirchen – Edinburgher Missionskonferenz von 1910 und der 1921 gegründete Internationale Missionsrat –, die Bewegungen Life and Work (Stockholm 1925) sowie Faith and Order (Lausanne 1927), vor allem aber der am 2. August 1914, also am Vorabend des Ersten Weltkriegs in Konstanz gegründete Weltbund für die Freundschaftsarbeit der Kirchen sind inzwischen nicht nur gelegentlich zum Forschungsgegenstand avanciert.³ Darüber hinaus kommen grundsätzlich auch kleinere nationale

1 Die ökumenische Diskussion wird dabei als »die Erarbeitung der theologischen Fragen, die seit Edinburgh 1910, 1925 und 1927 aufgebrochen« sind, verstanden. Vgl. dazu Hans Jochen MARGULL, *Ökumenische Diskussion. Erwägungen zu ihrer wissenschaftlichen Erarbeitung*, in: Basileia, Festschrift für Werner Freytag, Stuttgart 1959, S. 409–419, hier S. 411.

2 Aus der Fülle der Literatur sei nur hier erwähnt Karl-Heinz DEJUNG, *Die Ökumenische Bewegung im Entwicklungskonflikt, 1910–1968*, München 1973; Wolfram WEISSE, *Praktisches Christentum und Reich Gottes. Die ökumenische Bewegung Life and Work 1919–1937*, Göttingen 1991; Harmjan DAM, *Der Weltbund für die Freundschaftsarbeit der Kirchen*, Frankfurt a.M. 1998.

3 Die folgenden Autoren zeigen verschiedene Gründe für das Scheitern des Weltbundes auf: Stefan GROTEFELD, *Friedensförderung durch internationale Freundschaftsarbeit der Kirchen von 1919 bis 1933. Das Beispiel der deutschen Weltbundvereinigung*, in: KZG 4/1991, S. 46–72; Harmjan DAM, *Netzwerk oder Rat der Kirchen? Weichenstellungen auf dem Weg zum Ökumenischen Rat der Kirchen (1918–1938)*, in: Hans VORSTER (Hg.), *Ökumene lohnt sich. Dankesgabe an den Ökumenischen Rat der Kirchen zum 50-jährigen Bestehen*, Frankfurt a.M. 1998, S. 120–139. Dabei unterscheidet Dam fünf Phasen: eine Phase der Vorgeschichte (1907–1914), eine zweite Phase der Friedensorganisation in Kriegszeiten (1914–1919), eine Phase des Weltbundes als »geistlicher Völkerbund« (1919–1933), eine vierte Phase der Schatten des NS-Regimes

Zusammenschlüsse in den Blick, wie verschiedene nationale Zweige des Versöhnungsbundes,⁴ die englische COPEC,⁵ der deutsche evangelisch-soziale Kongress⁶ oder die französische »Fédération protestante du Christianisme social«.⁷ Die Friedensthematik selbst stand hier allerdings weniger offensichtlich im Vordergrund als im Weltbund für die Freundschaftsarbeit der Kirchen, dessen grundsätzliches Ziel in der christlichen Versöhnungs- und Friedensarbeit bestand.⁸ Während der Völkerbund die zwischenstaatlichen Verhältnisse regeln sollte, wurde der Weltbund als seine Seele angesehen.⁹

Die nationalen Abteilungen des Weltbundes nahmen sowohl Kirchen, als auch einzelne Christen auf¹⁰ und können insofern als Netzwerke betrachtet werden.¹¹ Die Verbindungen der verschiedenen Netzwerke untereinander

(1933–1939) sowie eine Phase des Untergangs (1939–1948), vgl. DAM, Weltbund (s.o. Anm. 2). Die Basis für den Völkerbund wurde im Versailler Vertrag 1919 gelegt. Vgl. etwa Jutta NEHRING, *Evangelische Kirche und Völkerbund. Nationale und internationale Positionen im deutschen Protestantismus zwischen 1918/19 und 1927*, Hamburg 1998, S. 116ff.

- 4 Die Idee zu einem übernationalen Versöhnungsbundes entsprang einem Gespräch zwischen Friedrich Siegmund-Schultze und dem Quäker Henry Hodgkin am 3. August 1914 auf dem Bahnhof zu Köln. Der internationale Versöhnungsbund wird von Christen mitgetragen, hat aber keine spezifisch christliche Ausrichtung. Vgl. etwa GROTEFELD, *Friedensförderung* hier S. 49; DAM, *Netzwerk*, hier S. 121.
- 5 Zur COPEC (Conference of Christian Politics, Economics and Citizenship) vgl. René Heinrich WALLAU, *Die Einigung der Kirche vom evangelischen Glauben aus*, Berlin 1925, S. 41f.
- 6 Zum evangelisch-sozialen Kongress vgl. Ellen STRATHMANN VAN SOOSTEN, *Der Evangelisch-Soziale Kongress von 1890–1904: eine historisch-systematische Studie von christlicher Ethik und industrieller Gesellschaft*, Marburg 1987.
- 7 Zur »Fédération protestante du Christianisme social« vgl. Otto PIPER, *Das soziale Christentum in Frankreich*, in: *Christliche Welt* 37/1923, S. 617ff.
- 8 Dabei handelt sich nicht notwendig um einen Zusammenschluss nationaler Kirchen. Während die englische Wendung »through the churches« Entsprechendes andeutet, das französische »par les Eglises« den Beitritt verschiedener Synoden (synode de l'Eglise méthodiste, assemblée des Eglises réformées libérales, synode officieux des Eglises réformées de France, synode générale de la Confession d'Augsbourg, synode de l'Union des Eglises libres: seit 1905 in der »Fédération protestante de France« vereinigt) als Voraussetzung für das Zustandekommen der nationalen Abteilung ansieht, ist festzuhalten, dass von den drei Organen der evangelischen deutschen Kirche weder der 1903 gegründete DEKA, noch der Deutsche Kirchentag noch der deutsche-evangelische Kirchenbund dem nationalen Weltbund jemals beigetreten ist. Vgl. nur DAM, *Weltbund*, hier S. 200ff.
- 9 Dabei ist allerdings darauf hinzuweisen, dass diese u.a. von der französischen Abteilung vertretene Auffassung nicht von allen Mitgliedern geteilt wurde. Vgl. dazu NEHRING, *Evangelische Kirche*, hier S. 189f.
- 10 Dabei wird der supranationale Charakter von Kirche entdeckt. Dies betrifft vor allem die Existenz deutschsprachiger Christen im Ausland – wie etwa in Finnland, Lettland, Estland oder Litauen. Vgl. nur DAM, *Weltbund*, hier S. 268.
- 11 Der Weltbund war ursprünglich in nationalen »Stammesgruppen« organisiert und unterhielt an seiner Spitze ein »Internationales Komitee«, das bis 1925 insgesamt viermal zusammentrat: 1. Sitzung in Bern vom 25.–27.8.1915; 2. Sitzung in Oud Wassenaar vom 30.9.–4.10.1919; 3. Sitzung vom 25.–28.8.1820 in Beatenberg; 4. Sitzung

wurden vor allem durch Zeitschriften aufrechterhalten, die über politische und kirchenpolitische Entwicklungen informierten.¹²

Wenn im Folgenden der Blick vornehmlich auf die Beziehung zwischen Deutschland und Frankreich gerichtet wird, so geht es um die Frage, ob die transnationale Analyse neue Aspekte in die bislang überwiegend international ausgerichteten Diskussionen eintragen kann. Die Untersuchung des spezifischen Umgangs mit der Friedenthematik könnte – so meine These – insbesondere die deutsch-französische Beziehung in einem anderen Licht erscheinen lassen. Herrscht doch bislang die Auffassung vor, dass die – vorsichtig formuliert – schwierigen Beziehungen zwischen Deutschland und Frankreich einem dauerhaften Friedensprozess entgegenstanden.¹³ Im Folgenden geht es um die Frage, ob auch andere Möglichkeiten bestanden hätten.

Methodisch wird »komparativ« vorgegangen, insofern die nationalen Organe des übernationalen Weltbundes miteinander verglichen werden. Es handelt sich einerseits um den von Elie Gounelle (1865–1950)¹⁴ herausgegebenen *Christianisme social* für Frankreich,¹⁵ andererseits um die auf das deutsch-britische Verhältnis ausgerichtete, von Friedrich Siegmund-Schultze (1885–1969)¹⁶ redigierte *Eiche*,¹⁷ sowie um die *Christliche Welt*, deren verantwortlicher Redakteur Martin Rade (1857–1940) war.¹⁸

in Kopenhagen vom 7.–10.8.1922. Daneben trat ein »Arbeitsausschuss« zusammen: April/September 1921 in Genf; April 1923 Zürich; April 1924 Oxford, September 1924 Genf. Vgl. WALLAU, Einigung, hier S. 67f.

12 Vgl. dazu Lectures recommandées, in: Le Christianisme social 12/1921, S. 452ff., hier S. 454. Neben dem *Christianisme social*, der *Eiche* und bedingt auch der *Christlichen Welt* sind hier *Goodwill* für England, *International Christendom* für Holland, *Fred Paa Jorden* für Norwegen, *Freds-Varden* für Dänemark, *Christliche Stimmen* bzw. *La Voix Chrétienne* für die Schweiz und *World Friendship* für die USA zu nennen. Wallau nennt darüber hinaus die *Constructive Quarterly*, die *Christian Union Quarterly* ebenfalls für die USA vgl. WALLAU, Einigung, hier S. 283f.

13 Insofern die Franzosen nicht über die Schuld der Deutschen hätten hinwegsehen wollen, wäre eine gemeinsame Arbeit unmöglich gewesen. Vgl. etwa NEHRING, Evangelische Kirche, hier S. 126f.; partiell auch DAM, Netzwerk, hier S. 125.

14 Der Methodist Elie Gounelle hatte erleben müssen, dass sein einziger Sohn gefallen war. Vgl. DAM, Weltbund, hier S. 126f.

15 Der *Christianisme social* ruft erst 1921 zur definitiven Gründung der nationalen Abteilung des Weltbundes auf, die von dem Amerikaner Mac Farland unterstützt wird. Vgl. dazu Appel de l'Alliance universelle pour l'Amitié internationale par les Eglises, in: Le Christianisme social 1924, S. 448–456.

16 Friedrich Siegmund-Schultze hatte bei Albrecht Ritschl und Adolf von Harnack gehört. Vgl. DAM, Weltbund, hier S. 30–35.

17 Zur *Eiche* als Organ der deutsch-britischen Freundschaft vgl. a.a.O., hier S. 39f.

18 *Eiche* und *Christliche Welt* veröffentlichen in der Regel zu den deutsch-französischen Beziehungen ähnliche Artikel. Dies umfasst gelegentlich auch die Sicht Dritter zum Thema. Vgl. nur Charles GIDE, Ein Protest französischer Protestanten, in: *Christliche Welt* 37/1923, S. 319f. Jules RAMBAUD, Eine Liebe, die sich weder täuschen noch erbittern lässt, in: *Die Eiche* 1924, S. 53ff.; Friedrich SIEGMUND-SCHULTZE, Neuer Anfang, in: *Die Eiche* 9/1921, S. 1–23; Friedrich SIEGMUND-SCHULTZE, Offene Antwort an

Formal wird dabei mit Johannes Wischmeyer zwischen der Analyse verschiedener Beziehungen zwischen Akteuren und übergeordneten Gruppen, sog. »Austauschphänomenen« sowie dem offenen Ergebnis im Transfer, d.h. Interpretationsansätzen, unterschieden. Die Beziehungen werden kategorial als Begegnungen in (Bildungs-)Räumen beschrieben und setzen das Streben des zeitgenössischen Lesers nach potentieller (Selbst-)Bildung voraus.¹⁹ Über den Ansatz von Wischmeyer hinaus gehend ist zwischen Berichten, die sich auf Begegnungen in *realen* Bildungsräumen – wie etwa Städten oder Landschaften – beziehen, und *virtuellen* Bildungsräumen, die durch Protokolle, offene Briefe bzw. veröffentlichte Korrespondenzen oder diesen ähnliche Berichte etabliert worden sind, zu differenzieren. *Hybride* Bildungsräume sind spezifische Kommentierungen von Ereignissen, die sich entweder als reale oder virtuelle Begegnungen lesen lassen.²⁰

Der Artikel 231 des Versailler Vertrages insinuierte die alleinige Kriegsschuld Deutschlands.²¹ Er löste finanzielle Forderungen an Deutschland (und seine Verbündeten) aus, die den am Krieg beteiligten Staaten zugesprochen wurden, ohne dass zuvor eine genaue Höhe dieser Zahlungen festgesetzt worden war. Als Deutschland im Verlauf der frühen 1920er Jahre den Verpflichtungen nicht mehr vollumfänglich nachkommen konnte, wurde zwischen dem 11. und 16. Januar 1923 das Ruhrgebiet besetzt. Im Arbeitsausschuss des Weltbunds verständigten sich Vertreter von 24 Staaten darauf, dass von einer dramatischen Erschütterung Europas, nicht nur der Beziehungen zwischen Deutschland und Frankreich, gesprochen werden müsse.²² Zu fragen ist insofern nach Aspekten und Entwicklungen, die dieser Erschütterung

einen Amerikaner, in: Christliche Welt 37/1923, S. 306–311; (vgl. dazu auch Friedrich SIEGMUND-SCHULTZE, Vom französischen Verhalten an Ruhr und Rhein, in: Die Eiche 12/1924, S. 1–20, hier S. 12). Vgl. insgesamt NEHRING, evangelische Kirche, hier S. 125; DAM, Weltbund, hier S. 39f.

¹⁹ Vgl. Johannes WISCHMEYER, Transnationale Bildungsräume. Methodische und thematische Anregungen für die Historische Religionspädagogik, in: Antje ROGGENKAMP/Michael WERMKE (Hg.), Religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung in historischer Perspektive, Leipzig 2014, S. 317–329.

²⁰ Die Begriffe real, virtuell und hybrid sind in Anlehnung an methodische Diskussionen um historische Räume gebildet. Ob der Transfer auf den Bildungsbereich tragen kann, werden die folgenden Ausführungen erweisen. In jedem Fall ist beabsichtigt, auf diese Weise das von Sylvia Kesper-Biermann für das 19. Jahrhundert markierte Phänomen transnationaler Dimensionen – unterhalb der Nation, aber oberhalb der Region – aufzunehmen. Vgl. Sylvia KESPER-BIERMANN, Kommunikation, Austausch, Transfer. Bildungsräume im 19. Jahrhundert, in: Esther MÖLLER/Johannes WISCHMEYER (Hg.), Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion, Göttingen 2013, S. 21–41, hier S. 28f.

²¹ DAM, Weltbund, S. 129.

²² Vgl. dazu die Sitzung in Zürich vom 16. April 1923 vgl. Der Weltbund für internationale Freundschaftsarbeit der Kirchen an seine Nationalen Vereinigungen, in: Christliche Welt 37/1923, S. 320f.

vorangehen. Dabei geht es um Räume, in denen Formulierung und Austausch von Argumenten stattfindet, sowie um die Suche nach Plattformen, die Friedensbemühungen sowie andere Möglichkeiten des Austausches über schwierige Voraussetzungen und Vorfindlichkeiten ermöglichen. Für das folgende Vorgehen ist insgesamt die Frage leitend, ob sich aus der transnationalen Analyse heraus neue Interpretationsansätze für die Bemühung um Frieden eröffnen.²³

1. Begegnungen in realen Bildungsräumen

1.1 Informationen aus deutschsprachigen Organen

Alsaticus, ein pseudonym bleibender Verfasser, beklagt 1923, dass die elsässische Kirche in vorausweisendem Gehorsam Alt- und Neuelsässer habe ziehen lassen: von den 250 Pfarrstellen seien 80 unbesetzt, rund ein Drittel der Geistlichen sei über den Rhein gegangen. Als schwierig erweise sich, dass auch die deutsche Sprache systematisch verbannt werde. Die ehemals zu 84 % deutschsprachige Bevölkerung in Lothringen ebenso wie das zu 93 % deutschsprachige Unterelsaß habe sich damit abzufinden, dass die Muttersprache in den Schulen nur noch als Fremdsprache zweistündig angeboten werde. Straßen und Plätze taufe man systematisch um, und auch als Behördensprache sei das Deutsche verboten. Französisches Gebet, Kirchengesang, Bibel, Katechismus und Predigt verhinderten, dass der Einzelne in der Kirche des Wortes mündig werden könne: »Keine Kirche darf dazu schweigen, dass einem Volk, auf das sie einwirken soll, seine Sprache verkümmert wird; denn die Sprache ist das einzige Mittel der Gedankenvermittlung und der Begriffsbildung.«²⁴

Junge Franzosen informieren 1924 auf einer Tagung des holländischen Versöhnungsbundes Deutsche über verlegerische Selbstzensur: Zeitungen, die durch ihre Berichterstattung ein unparteiisches Bild von Deutschland ermöglichen, seien auf Druck der verlegerischen Boulevardpresse verboten.²⁵ Im gleichen Jahr stellen verschiedene Mitglieder des deutschen Versöhnungsbundes auf einer Nordfrankreichreise zahlreiche Gemeinsamkeiten mit den dort lebenden Franzosen fest: »Wir sind ja wie Ihr!« Nicht nur, dass an die

23 Gerade die (nationalen) Kirchen verfügten über keine internationalen Nachrichtenübermittlungen, so dass die nationalen Organe des Weltbundes eine umso stärkere Bedeutung erhalten, vgl. WALLAU, Einigung, hier S. 69, 283f.

24 Die Existenz des traditionsmächtigen Protestantismus hänge von Sieg oder Niederlage der katholischen Kirche ab. Vgl. ALSATICUS, Der kirchliche Protestantismus im Elsaß, in: Christliche Welt 37/1923, S. 614ff., hier S. 615.

25 [N.] JÄSCHKE, Eine deutsch-französische Versöhnungswoche in Holland, in: Christliche Welt 38/1924, S. 149ff.

Franzosen deutsche Adressen zwecks Zeitungsversands übermittelt werden, auch karitativen Einrichtungen wird wechselseitig Geld übergeben. Das Interesse an der deutschen Jugendbewegung ist groß, aber auch der Austausch über deutsche Musik, Kunst und Literatur kommt in Gang: Kontakte zu Wilfred Monod (1867–1943),²⁶ Henri Lichtenberger (1864–1941)²⁷ und Marc Sangnier (1873–1950)²⁸ sowie kontroverse Diskussionen mit Absolventen der Pariser Ecole Normale Supérieure werden erwähnt.²⁹

1.2 Informationen und Analysen aus der französischen Presse

Der Einsatz der deutschen Sprache ist auf französischer Seite durchaus umstritten: In Auseinandersetzung mit einem Beitrag von M. Robert Will unterstreicht H. Hoff-Strohl, dass das Deutsche niemals Muttersprache der Elsässer gewesen sei. Das Hochdeutsche sei den Elsässern nach 1871 von den preußischen bzw. reichsdeutschen Beamten aufgezwungen worden (»Wo liegt Berlin?« – »In Klammern«). Als Sprache des Religionsunterrichts sei das Deutsche den Schülern zutiefst verhasst, weil es diesen außerhalb des normalen Fächerkanons stelle.³⁰ Auch dürfe sich bei den Schülerinnen und Schülern nicht der Eindruck einstellen, dass die profanen Gegenstände auf Französisch, die das Ewige berührenden Themen auf Deutsch behandelt werden.³¹

Das Erlernen der deutschen Sprache gehe – so der Straßburger Germanist Edmond Vermeil (1878–1964) im Jahr 1921 – in den französischen Schulen (collèges und lycées) auch insgesamt zurück. Verantwortlich dafür seien eine gewachsene Bedeutung des Englischen sowie eine etwas überstürzte Sekundarschulreform. Die Voraussetzungen für einen Dialog, der das – auf Paris, Moulin Rouge und Montmartre reduzierte – deutsche Frankreich-Bild

26 Wilfred Monod ist als Vorsitzender der französischen Weltbundabteilung der eigentliche Gegenspieler von Friedrich Siegmund-Schultze. Er verbindet reformierte Orthodoxie und linksliberale Positionen, und hat bei Harnack, Söderblom und Moody (USA) studiert. Vgl. DAM, Weltbund, hier S. 126f.; PIPER, Das soziale Christentum.

27 Henri Lichtenberger ist wie Edmond Vermeil Germanist. Vgl. dazu etwa Karl BORNHAUSEN, Von französischer Propaganda in Amerika, in: Christliche Welt 38/1924, S. 186ff., hier S. 186.

28 Marc Sangnier organisiert auf katholischer Seite Jugendfriedenscamps. Vgl. dazu Willy BUSCHAK, Der Friedenskreuzzug des französischen Pazifisten Marc Sangnier, in: Ders., Die Vereinigten Staaten von Europa sind unser Ziel. Arbeiterbewegung und Europa im frühen 20. Jahrhundert, Essen 2014, S. 263f.

29 Jean P./W.P., Reise durch das Wiederaufbauggebiet Nordfrankreichs, in: Christliche Welt 38/1924, S. 343f.

30 So seien Paul Gerhards Kirchenlieder durch französische Lieder (Hollard, Monod, Saillans, Decoppet) zu ersetzen; die Bibel sei in französischer Sprache ähnlich eloquent wie Luthers Übersetzung. Vgl. H. HOFF-STROHL, Un autre cri de l'Alsace, in: Le Christianisme social 12/1921, S. 332–334, hier S. 332f.

31 A.a.O., hier S. 333.

verändern könnte, gestalten sich vergleichsweise ungünstig.³² Hinzu komme, dass es die deutsche Gesellschaft bislang nicht vermocht habe, sich auf demokratische Verhältnisse einzustellen oder auch nur entsprechende Voraussetzungen zu schaffen. Jede einzelne Partei hätte sich in Weimar ihre Wünsche erfüllt.³³ Die allgemeine »Reichsfreudigkeit« unterlaufe demokratische Wurzeln. Historiker wie Karl Lamprecht arbeiteten einfachen Stereotypen zu: französischer Intellektualismus stehe deutschem Subjektivismus gegenüber.³⁴

Zwei Jahre später stehen die Gegensätze der deutschen Klassengesellschaft im Vordergrund: die Lebensverhältnisse zwischen Wiesbaden und Mainz, in einzelnen Vierteln von Breslau, vor allem aber in Berlin, seien höchst unterschiedlich. Der in die Tiefen der Gesellschaft herabgesunkene Mittelstand begehre nicht gegen die Verursacher seiner Misere – die Magnaten – auf, sondern wende sich dem Nationalismus zu. Der deutsche Arbeiter habe vor 1914 in kommoden Verhältnissen gelebt:

Le petit bourgeois français qui n'aime pas payer ses impôts, écume de rage quand il pense à l'Allemand qui devrait tout payer et qui ne paye pas. Le prolétaire allemand qui n'oublie pas le bien-être dont il jouissait avant 1914 écume également de rage en pensant au Français qui lui dit-on veut augmenter sa détresse économique.³⁵

Das eigentliche Problem der deutsch-französischen Beziehung lasse sich an diesen mentalen Unterschieden ablesen.

1.3 Ein erster Vergleich

In der deutschen (Weltbund-)Presse geht es um reale Begegnungen im Elsass sowie in nordfranzösischen Landschaften und Städten. Dabei stehen Auswirkungen von Verboten im Zentrum: während das kirchliche Leben unter dem Entzug der deutschen Sprache leidet, werde den Franzosen ein verzerrtes Bild gezeichnet. Konkrete Begegnungen arbeiten einem anderen Frankreichbild und damit der Selbstbildung zu.

32 Die mentalen Einstellungen differieren ebenfalls: dem Universalismus des Urteils stehe die klare Gedankenführung gegenüber. Vgl. dazu Q VERMEIL, *Un rapprochement entre France et Allemagne est-il possible?*, in: *Le Christianisme social* 12/1921, S. 625–634, hier S. 626f.

33 Im Einzelnen habe die USPD *die Räte*, die SPD *die soziale Republik*, die DDP *den Parlamentarismus*, das Zentrum *die Konfessionsschulen*, die Rechten (DVP/DNVP) die *Konsekration des Föderalismus, des Konfessionalismus und des Reichs* »erhalten«. Vgl. dazu a.a.O., hier S. 632f.

34 A.a.O., hier S. 633.

35 Edmond VERMEIL, *Dix jours à Breslau et à Berlin*, in: *Le Christianisme social* 14/1923, S. 199–211, hier S. 204.

Die französische Presse informiert weniger über reale Begegnungen als über Hemmnisse, die einem Dialog entgegenstehen. Neben dem Rückgang des Erlernens der deutschen Sprache betreffe dies die Situation der deutschen (Klassen-)Gesellschaft insgesamt: Das Fortbrechen der deutschen Mittelschicht führe nicht zum Aufbegehren gegen die Verursacher der Verelendung herbei führenden Strukturen, sondern arbeite einem zunehmenden Nationalismus³⁶ zu.

2. Begegnung in virtuellen Bildungsräumen

2.1 Erörterung von Friedenshemmnissen aus Sicht der deutschen Presse

Rund 2/3 der Teilnehmer der 18. Versammlung des französischen CVJM setzten sich 1924 gegen die Vorgaben ihrer eigenen Leitung zur Wehr: der Kontakt zu den Deutschen sei solange zu sistieren, bis deren Regierung die alleinige Schuld am Ersten Weltkrieg anerkenne. Ein entsprechendes »Bekenntnis« – so das Komitee nach längerer, von Gebeten begleiteter Beratung –, sei nicht länger *conditio sine qua non* dieser deutsch-französische Begegnung: Im Namen der Liebe Christi wird die ursprüngliche Forderung ausgesetzt.³⁷

Die durch Edmond Vermeil eröffnete französische Rezeption von Ernst Troeltsch (1865–1923) wird mit Freude zur Kenntnis genommen. Geht man doch grundsätzlich davon aus, dass die deutsche Theologie und Philosophie den französischen Religionsphilosophen befremden müsse. Als Denker der Freiheit weise Troeltsch jede Orthodoxie, aber auch jeglichen Negativismus von sich. Die von ihm gedachte Freiheit überwinde zwar keine nationalen Grenzen, wohl aber nationale Engführungen.³⁸ Vermeil würdige das Werk des deutschen Theologen als einschlägige Rekonstruktion gemeinsamen europäischen Denkens.³⁹

³⁶ Ähnliche Beobachtungen schildern amerikanische Deutschland-Kenner in der Mitte der 1920er Jahre. Vgl. SIEGMUND-SCHULTZE, Neuer Anfang, hier S. 12. Siegmund-Schultze rückt das Erstarken Hitlers hier allerdings in eine Nähe zu gesamteuropäischen Phänomenen wie sie in Italien oder Spanien zu beobachten sind.

³⁷ Von den 400 Teilnehmern sind zwar nur 180 stimmberechtigt. Dass Ergebnis ist aber eindeutig: nur 16 Stimmenthaltungen liegen vor. Vgl. Henri ROSER, Die 18. Französische Nationalkonferenz des CVJM, in: Christliche Welt 38/1924, S. 149ff., hier S. 150.

³⁸ Victor ESCHBACH, Ernst Troeltsch im französischen Urteil, in: Christliche Welt 37/1923, S. 315f.

³⁹ Damit sind dessen Bezugnahmen auf urchristliche, mittelalterliche, protestantische und sektenbezogene Strukturen gemeint. Vgl. a.a.O., hier S. 315.

Friedrich Siegmund-Schultze veröffentlicht im Januar 1923 einen offenen Brief an den amerikanischen Generalsekretär des Weltbundes, Frederick Lynch, in Genf.⁴⁰ Sein Schreiben thematisiert vor allem den Frieden, der in Deutschland zu einem Schimpfwort geworden sei, weil unter seinem Namen Gewalt betrieben werde. Die »übrigen« nicht-deutschen Kirchen hätten nicht gegen die Behandlung Deutschlands in dem Versailler Vertrag protestiert,⁴¹ sondern den »Nachkrieg der sogenannten Friedensverträge« gesegnet.⁴² Die Friedensfrage sei aber – gerade in Deutschland – zentral. Die »Arbeiter« urteilten danach, ob Kirche Frieden sichern könne. Zwar wären die Arbeiter religiöser geworden. Es handle sich aber nicht um eine Hinwendung zur Kirche,⁴³ »sondern um ein Ernstmachen mit den Forderungen Jesu, deren Vernachlässigung innerhalb der christlichen Gesellschaft dem Arbeiter früher schon als große Heuchelei erschien.«⁴⁴

Während Friedrich Siegmund-Schultze nicht nur dem Amerikaner Einblicke in die deutsche Seele ermöglicht, gewährt Otto Piper (1891–1982) Einsicht in das Denken des *Christianisme social*.⁴⁵ Das soziale Christentum wird – etwa bei Elie Gounelle – auf die moralische Stärke Jesu im Evangelium zurückgeführt. Vor diesem Hintergrund komme es weder zu einer Trennung von öffentlicher und privater Moral noch zwischen Seele, Welt und Staat in sittlichen Fragen. Mit Tommy Fallot (1844–1904) sei die Gesellschaft so zu organisieren, dass das Heil allen zugänglich sei: »In diesem ganz konkreten

40 SIEGMUND-SCHULTZE, Antwort. Neben Frederik Lynch sind der Amerikaner Henry A. Atkinsons sowie der Brite Willoughby H. Dickinson Sekretäre des internationalen Weltbundes. Vgl. WALLAU, Einigung, hier S. 67f.

41 Vor diesem Hintergrund hänge ein friedvolles Mitwirken der Christen aus Deutschland von dem Engagement der übrigen Kirchen ab. Dabei seien insbesondere die amerikanischen Christen gefragt, insofern sie sich bislang ebenso wie ihre Regierung aus der Verantwortung gestohlen hätten. Die Kriegs- und Schlachtfeldgemeinschaft mit den Franzosen dürfe sie nicht über wichtige Aspekte der Friedensbedingungen hinweg sehen lassen: Aufhebung der Sanktionen, allgemeine Abrüstung, freiwilliger Beitritt aller Staaten zum Völkerbund, gleiche Behandlung aller beigetretenen Staaten sowie einstimmige Vereinbarungen – also offensichtlich ein Veto-Recht. Vgl. SIEGMUND-SCHULTZE, Antwort, hier S. 309f.

42 A.a.O., hier S. 307.

43 »Und zwar handelt es sich dabei gar nicht um eine Religiosität im allgemeinen Sinne [...]«. Vgl. a.a.O., hier S. 308.

44 »Wenn früher die religiöse Sehnsucht des Arbeiters fast nur in seinen wirtschaftlichen und politischen Anschauungen durchbrach, die einen starken Glauben an Bruderschaft und Neuschöpfung enthielten, so sind es jetzt auch die Weltanschauungsfragen, die innerhalb eines Jungsozialismus verhandelt werden«, ebd. Zur Rezeption des offenen Briefes vgl. auch SIEGMUND-SCHULZE, Verhalten, hier S. 12.

45 Elie Gounelle stellt das Spezifische dieser Verbindung heraus. Die geistigen Führer des Christlichen Sozialismus, der sozioethische Kirchenpolitiker Elie Gounelle, der Pariser Theologieprofessor Wilfred Monod sowie der Volkswirtschaftsprofessor Charles Gide hätten eine Bewegung ins Leben gerufen, der auf deutscher Seite allenfalls der evangelisch-soziale Kongress entspreche. Vgl. PIPER, Das soziale Christentum, hier S. 618.

Sinne ist die Reichgottespolitik Aufgabe des Christentums und der Kirchen.« Der Einzelne müsse in Verhältnissen leben, in denen er seinen Sinn wirklich auf das Höhere richten kann.⁴⁶ Die deutsche Sozialethik sei überwiegend Klassenethik. Die Differenz zum deutschen Protestantismus sei insofern offenkundig, als die soziale Dimension nicht als Gerechtigkeit unter Gleichen, sondern als Ethos der freiwillig gewährten Billigkeit zum Austrag komme. Gleichwohl müsse man darauf bestehen, dass in der Welt kein Frieden herrschen kann, wenn die Liebe der Gerechtigkeit als deren Vorbedingung geopfert werde.

2.2 Erörterung der Schuldfrage in der französischen Presse

Auf französischer Seite stellt der Theologe Raoul Patry unterschiedliche Zugänge von Deutschen zur Schuldfrage vor. Friedrich Siegmund-Schultze räume zwar – so Patry – eine theoretische Möglichkeit der (Schuld-) Anerkennung ein, weise diese aber faktisch polemisch zurück: der allgemeine Militarismus, Englands Rolle bei Kriegsausbruch, die sog. belgische Neutralität, vor allem aber der Vertrag von Versailles seien mit »offenem Ergebnis« erneut zu diskutieren. Demgegenüber beschreibe der Kasseler Pastor Preger die nordfranzösischen Zerstörungen⁴⁷ und weise Verrechnungen mit Verlusten im deutschen Osten zurück. Es sei das »bessere« Verfahren, die Schuldfrage nicht zu problematisieren.⁴⁸

Dass der Umgang mit der Schuldfrage die französischen Protestanten nicht unerheblich bewegt, belegen auch interne Auseinandersetzungen: Charles Gide (1847–1932), Ökonomeprofessor und Mitglied des französischen Weltbündekomitees, hält die französische Forderung für unmoralisch (*immoral*).⁴⁹ Durch den Verlust von Provinzen, Einwohnern, wichtigen Grubenstandorten, der Kriegsflotte und Handelsmarine sowie der Kolonien sei

⁴⁶ Insofern gelte auch die Erkenntnis von Wilfred Monod, dass Kirche »die Gemeinschaft der Liebenden im Dienste der Leidenden« sei. Vgl. ebd.

⁴⁷ Raoul PATRY, Deux attitudes: le Dr. Siegmund-Schultze et le pasteur Preger, in: Le Christianisme social 12/1921, S. 635–640.

⁴⁸ Der Aufsatz wird ebenfalls im Christianisme social mit erheblich detaillierteren Beschreibungen, die Preger aus einer Zusammenstellung André Monods entnimmt, veröffentlicht. Vgl. Chrétiens protestants de France et d'Allemagne par le pasteur Preger, in: Le Christianisme social 12/1921, S. 669–673. Preger unterscheidet zwischen einer responsabilité de und pendant la guerre. A.a.O., hier S. 669. Im Krieg wurden 600.000 französische Gebäude im überwiegend von Protestanten bewohnten Nordfrankreich zerstört. Dabei zählten die Protestanten im Frankreich vor dem Krieg nur etwa 650.000 Seelen.

⁴⁹ Charles GIDE, De la reprise des relations avec les Allemands, in: Le Christianisme social 11/1920, S. 582–585.

eine Wiedergutmachung (*expiation*) bereits erfolgt.⁵⁰ Polemisch setzt sich Gustave Roy mit Gides Argumenten auseinander, zumal jener sogar noch die Verwegenheit besessen habe, den Hohenzollern Verdienste um die Bildung Europas zuzugestehen.⁵¹ Gide repliziert, dass das Vorgehen des Versailler Vertrags, Deutschland zur Abgabe einer Schulderklärung zu bewegen, während Deutschland erklärt habe, dies nur unter Zwang zu tun, eine Anleitung zur Lüge darstelle. Es sei aber unmoralisch, zur Lüge zu zwingen – gleich ob Person oder Nation. Diejenigen, die Deutschland für schuldig halten, benötigen keine entsprechende Erklärung. Die Zweifler aber von dem Gegenteil zu überzeugen, lohne den Aufwand nicht.⁵²

Im Übrigen versucht man, durch Veröffentlichung deutscher Zeitungsartikel und offener Briefe Informationen über Deutschland zu vermitteln.⁵³ So bittet etwa der deutsche Vorsitzende von DEKA und Kirchenbund, Reinhard Johannes Moeller (1855–1927), schon am 8. Dezember 1922 in der AELKZ um Unterstützung, da ihm Versailles verhasst, die Reparationen unwürdig, die Behandlung durch die Besatzungstruppen unmenschlich erscheinen.⁵⁴ Wilfred Monod veröffentlicht ein Schreiben an Willoughby H. Dickinson (1849–1943), in dem er den Pazifismus von Gustav Adolf Deißmann (1866–1937) und Friedrich Siegmund-Schultze problematisiert: Zwar habe Deißmann »persönlich« in Oud Wassenaar den Einmarsch nach Belgien als Unrecht erkannt, sein Nachfolger August Wilhelm Schreiber (1867–1945) lehne dies aber ab.⁵⁵ Auch habe Deißmann nicht nur den Aufruf der 93 Intellektuellen unterzeichnet, sondern im Krieg wiederholt antipazifistische Äußerungen getätigt. Aus welchem Grund verlange man von ihm kein *mea culpa*, sondern lasse ihn bei den Quäkern verkehren? Und auch Siegmund-Schultzes Pazifismus sei mehr als anfechtbar. Zwar verlange er vollmundig die Kriegsdienstverweigerung. Es wäre aber fraglich, ob er diese Einstellung, sofern Deutschland wieder Truppen haben dürfe, weiterhin vertreten werde. Zwar gebe – so Elie Gounelle – der deutsche Nationalismus den Franzosen nicht das Recht, nun ihrerseits nationalistisch zu denken. Man hätte ihm aber

50 Vgl. Réponse de M. Charles GIDE, in: *Le Christianisme social* 12/1921, S. 72. Zum Vorgang, der auch in der *Eiche* kommentiert wird, vgl. DAM, Weltbund, hier S. 202.

51 Gustave ROY, Quelques réflexions sur l'article de M. Charles Gide, in: *Le Christianisme social* 12/1921, S. 70f.

52 M. Charles GIDE, Réponse.

53 Elie GOUNELLE, Quelle Allemagne protestante avons-nous devant-nous?, in: *Le Christianisme social* 14/1923, S. 351–361.

54 Ebd.

55 Im Übrigen habe Deißmann ihn gerade erst öffentlich zurecht weisen lassen. Deißmann bestreite, die deutsche Schuld anerkannt zu haben. Vgl. Wilfred MONOD, Une Rectification du Prof. Deissmann, in: *Le Christianisme social* 14/1923, S. 198. Zu Deißmann vgl. auch Christoph MARKSCHIES, Adolf Deißmann – ein Heidelberger Pionier der Ökumene, in: *Zeitschrift für neuere Theologiegeschichte* 12/2005, S. 47–89.

vorbeugen können, wenn man auf der Versammlung des Internationalen Weltbundkomitees 1922 in Kopenhagen zum Ausdruck gebracht hätte, dass nicht alle Franzosen mit dem Vorgehen ihrer Regierung einverstanden sind.⁵⁶

2.3 Ein zweiter Vergleich

Auf Seiten der deutschen Presse werden Möglichkeiten »diskutiert«, die einem Frieden zuarbeiten können: der Verzicht auf unzumutbare Forderungen und kirchliche Heuchelei scheinen – in Aufnahme französischer Impulse – Kriterien für eine Analyse zu liefern, die einen kritischen Blick auf die eigene Gesellschaft erlaubt: Es fehle aber ein den Vorstellungen des *Christianisme social* entsprechendes Konzept, das Theorie und Praxis verbindet.

Auf französischer Seite wird kontrovers mit der Schuldfrage gerungen. Während Patry zwischen richtiger und falscher Methode der Berichterstattung »unterscheidet«, setzt die Diskussion zwischen Charles Gide und Gustave Roy grundsätzlicher bei der Moralität der Kriegsschuldfrage an. Die französischen Protestanten ringen um ihr Bild des deutschen Pazifismus. Dabei setzt ebenfalls eine (selbst-)kritische Nachdenklichkeit ein.

3. Begegnungen in hybriden Bildungsräumen

3.1 Reaktionen auf die Ruhrkrise in der deutschen Presse

Nach Ausbruch der Ruhrkrise veröffentlicht die Christliche Welt einen anonym zeichnenden »Brief aus Paris«. Die französischen Protestanten hätten zu Raymond Poincarés (1860–1934)⁵⁷ Verordnungen ein zwiespältiges Verhältnis. Zwar vertritt der Verfasser die Auffassung, dass ein Recht auf Gewalt vorhanden sei, nicht aber dürfe man von ihm auch Gebrauch machen. Ein Einschreiten der französischen Politik, vor dem die Protestanten ihre Regierung gewarnt hätten, ergebe sich nicht aus der deutschen »Schuld«, sondern sei Folge des angelsächsischen *désintéressement*, obgleich englische und amerikanische Truppen immense Schäden in Frankreich hinterlassen hätten.⁵⁸

56 Elie GOUNELLE, Quelques conclusions en attendant la conclusion, in: *Le Christianisme social* 14/1923, S. 361–370, hier S. 363f.

57 Raymond Poincaré war von 1918–1924 französischer Staatspräsident. Vgl. DAM, *Weltbund*, hier S. 173, 184.

58 [N.N.], Ein Brief aus Paris, in: *Christliche Welt* 37/1923, S. 193f., hier S. 194: »Sie sehen, ich entschuldige die französische Regierung keineswegs. Nur möchte ich eine Reserve machen, was die Verantwortung betrifft. Ich bin der Ansicht, daß das Elend der heutigen Stunde nicht zuletzt von Deutschland veranlaßt ist, von der deutschen Regierung, nicht dem deutschen Volk; die Sünden von 1914 rächen sich furchtbar. Daß England

Dabei bedient sich die Darstellung des bekennenden Elsässers in auffälliger Weise apokalyptischer Semantik: Nicht nur, dass sich Christen »dämonischen Mächten« entgegenstellen,⁵⁹ Deutsche und Franzosen sollten gemeinsam die »Mächte des Teufels« überwinden.⁶⁰ Der Artikel endet mit einem solidarischen Appell an die christliche Jugend:

Die Besten des französischen Volkes und der französischen Jugend leiden in dieser Stunde mit Euch; wir nehmen innerlich teil an Euren seelischen und körperlichen Leiden, wir schauen [sehnen, A.R.] uns nach einer aufrichtigen Arbeitsgemeinschaft mit Euch zur Überwindung all des Ungöttlichen und zum Siege des Reiches Gottes schon hier auf Erden!⁶¹

Seit dem Einmarsch der französischen Truppen im Ruhrgebiet – so Martin Rade im Januar 1923⁶² – sei die zur Ohnmacht gesteigerte Machtlosigkeit des deutschen Volkes nicht länger zu leugnen.⁶³ An diesem Punkt setze der Glauben ein, der mit einer Kraft rechne, die nicht aus alltäglicher Erfahrung, sondern aus unsichtbaren Quellen stamme.⁶⁴ Die Bosheit des Starken werde an den Tag, das aktuell Schwache wiederum zum Zuge kommen. Die noch nicht sichtbare Tugend der bislang schwach Erscheinenden lasse sich unter dem »Unstern« von »Schwäche, Niedergang und Elend«, die Politik vielleicht leichter im Unglück entfalten: »Die gesegneten Zeiten unseres Volkes haben

und Amerika ihr groß Teil Verantwortung, gerade durch ihr désintéressement an den Problemen des Wiederaufbaus, der interalliierten Schulden usw. tragen, dürfte nicht bestritten werden. Warum wendet ihr Engländer euch nicht an eure Regierung und euer Volk, daß sie teilnehmen am Aufbau, wie sie teilnahmen am Krieg?«

59 Ebd.: »[...] ich weiß, daß im großen Deutschland ein Deutschland lebt, gerade in den Jugendkreisen, das dasselbe Ideal [das Zusammenarbeiten am Werke Gottes, A.R.] geschaut hat.«

60 Darunter wird nicht nur allgemein »ein selbst gerechter Nationalismus und wie sie alle heißen« gerechnet, auch die »Action française« ist namentlich erwähnt. Vgl. ebd.

61 Ebd.

62 Martin Rade äußert sich über ein Paulus-Zitat (2Kor 12,9f). Der Text erscheint ursprünglich in der Frankfurter Zeitung und ist alles andere als unumstritten. Gleichwohl drückt die Christliche Welt ihn ein weiteres Mal ab. Vgl. Martin RADE, Jetzt gilt's, in: Christliche Welt 1923, S. 194ff.

63 RADE, Jetzt gilt's, hier S. 195: »Der Blinde sieht nun, daß das nicht geht. Und es ist schon ein Fortschritt für ein politisch kurzsichtiges Volk, wenn es die Wirklichkeit sehen lernt und begreift, wie schwach es ist. Nein, mit Waffengewalt ist da nichts zu machen. Ja womit dann?«

64 Ähnlich übrigens auch Schlosser, der sogar die Niederlage der Deutschen als Ausdruck des Gotteswillens interpretiert: Gott selbst hat sich uns entgegenstellt. Vgl. Georg SCHLOSSER, Nationalisme et pacifisme devant le jugement chrétien, in: Le Christianisme social 1921, S. 653ff. Gounelle merkt dazu an, dass hier das Pangermanische sich in direkter Form Ausdruck verschaffe und nennt den Text eine Probe bismarckschen Ausmaßes. Vgl. a.a.O., hier S. 655.

immer ihre Lebenswurzeln in den Zeiten der Not gehabt«. ⁶⁵ Rade, der darauf hinweist, dass die Verantwortung für den äußeren Gang der Dinge dem deutschen Volk abgenommen worden sei, schließt mit affirmativen Zitaten, die die Paradoxie des »religiöse[n] Mensch[en]« zum Ausdruck bringen:

»Wenn ich schwach bin, so bin ich stark.« Zeiten der Schwachheit sind Zeiten, wo wir tief Atem holen sollen, um die Kräfte zu haben für das Kommende. »Fürchte Dich nicht, glaube nur« spricht Jesus. Und eine Lieblingsrede Luthers war: »Glaubst Du, so hast Du!« ⁶⁶

Eine gewisse Dynamik kommt in die Angelegenheit hinein, als sich die schwedischen Bischöfe einschalten. In einem Telegramm an den französischen Präsidenten Poincaré sowie in weiteren Schreiben an die führenden kirchlichen und staatlichen Vertreter der Alliierten legen sie dar, dass Gewalt kein Mittel der Auseinandersetzung sei. ⁶⁷

Die protestantische, dem Weltbund nahe stehende Presse reagiert auf zweifache Weise. Zum einen erhält der Leser Informationen über die offizielle kirchliche Sicht auf die französische Regierungsseite. Ein Schreiben der »Fédération protestante de France« macht Vergewaltigungen durch deutsche Truppen und immense Schäden in Nordfrankreich öffentlich. Die Franzosen hegen die Befürchtung, dass sich Deutschland in einem verdeckten Krieg den Rekompensationsleistungen entziehen könne. ⁶⁸ Zum anderen kommen kritische Stimmen zum kirchlichen Protestantismus zur Sprache. Die mehr als »15 Professoren und Pastoren«, die einen offenen Brief an die eigene Kirchenleitung unterzeichnet haben, ⁶⁹ halten politische Fragen – wie die »versäumten« Verpflichtungen der Deutschen oder das Vorgehen der schwedischen Bischöfe – für überwiegend folgenlos. Die Haltung der französischen Christen stehe auf dem Spiel, ⁷⁰ insofern Gewalt gegen Individuen kein zulässiges Mittel sei. ⁷¹ Die Einrichtung von Kinderverpflegungsstätten zeige die

⁶⁵ RADE, Jetzt gilt's, hier S. 195.

⁶⁶ GIDE, Réponse, S. 72.

⁶⁷ Vgl. etwa DAM, Weltbund, S. 174ff.

⁶⁸ Antwort der »Fédération protestante de France« an die schwedischen Bischöfe, in: Christliche Welt 37/1923, S. 317f.

⁶⁹ Auf zwei weitere Protestschreiben von Theologieprofessoren und -studierenden aus Paris und Montauban, Mitgliedern der protestantischen Missionsschule und Pfarrern wird hingewiesen. [N.N.], Ein Protest französischer Protestanten, in: Christliche Welt 37/1923, S. 319f.

⁷⁰ »Das ist die Eigentümlichkeit eines aufgeklärten Glaubens, dass er dazu hilft, zwischen den gerechten Ansprüchen und den übertriebenen Forderungen des Patriotismus, zwischen der Ausübung eines legitimen Rechtes und gewalttätigen Eingriffen zu unterscheiden«, a.a.O., hier S. 320.

⁷¹ Ebd.: »Ebenso, wie wir uns während des vergangenen Krieges gegen die deutschen Gewalttaten aufgelehnt haben, ebenso verwerfen wir im Namen des Evangelium

deutsche Not, die reglementierte Prostitution die Verfallenheit des französischen Militarismus. Der Geist der Geduld und die Liebe des Evangeliums seien das beste Gegengift gegen den Krieg: Die Treue Cäsar gegenüber⁷² habe dem Gehorsam Christi zu weichen. Dabei stellen die protestantischen Intellektuellen einen Zusammenhang zwischen einem beständigen Frieden und der Versöhnung der Völker her: »Überall in der Welt betreiben Jünger des Meisters – protestantische und katholische – und Leute jedweder Anschauung mit unermüdlicher Anstrengung, unparteiisch und unter Opfern die Aufrichtung eines dauernden Friedens.«⁷³

In diesen Zusammenhang gehört auch die mäßigende Stimme des deutsch-französischen Pastors Jules Rambaud (1879–1949),⁷⁴ der Deutsche und Franzosen gleichermaßen warnt, nicht nur die eigene Position beim Anderen zu suchen. Während die französischen Protestanten mit pazifistischen Positionen Friedrich Wilhelm Foerstes (1869–1966)⁷⁵ und des Kasseler Pastors Preger⁷⁶ sympathisieren, mahnt er die deutschen Hörer und Leser, sich nicht vorschnell regierungskritische Meinungen als Position des französischen Gesamtprotestantismus zu eigen zu machen.⁷⁷ Die Leistungen des deutschen kirchlichen Protestantismus liegen seiner Meinung nach auf dem Gebiet der inneren und äußeren Mission. In Frankreich seien es nicht Poincarés Kritiker, die die eigentlichen Leistungen des Protestantismus auf kirchlichem und missionarischem Feld erbringen.⁷⁸

Maßnahmen, die [...] die ganze Bevölkerung der Arbeitslosigkeit, der Kälte und dem Hunger preisgeben.«

72 Gemeint ist Raymond Poincaré, A.R.

73 [N.N.], Ein Protest, hier S. 320.

74 Zu Rambaud, der als herrnhutisch geprägter Nachfahre hugenottischer Rückkehrer der radikal-pazifistisch pietistischen Gruppe Union Chrétienne protestante bzw. evangelisch-christliche Einheit vorstand vgl. Dietrich MEYER, Jules Rambaud und die evangelisch-christliche Einheit, in: Arbeitsgemeinschaft der Archive und Bibliotheken in der evangelischen Kirche. Allgemeine Mitteilungen Nr. 28, Februar 1990, S. 1–48.

75 Friedrich-Wilhelm Foerster hatte die Kriegsschuldfrage insofern bejaht, als er die deutsche Schuld unumwunden anerkannte. Dieses »Bekenntnis« rief wiederum die Protestanten um Siegmund-Schulze auf den Plan. Zu Foerster vgl. Elie GOUNELLE, Un jugement de F.-W. Foerster, in: *Le Christianisme social* 14/1923, S. 357–361.

76 Zu Preger vgl. PATRY, Deux attitudes.

77 Jules RAMBAUD, Ist zur Zeit Einheit zwischen deutschen und französischen Protestanten die evangelisch-christliche Einheit möglich?, in: *Christliche Welt* 38/1924, S. 708–712.

78 A.a.O., S. 709.

3.2 Reaktionen auf das Schreiben der schwedischen Bischöfe in der französischen Presse

Auf französischer Seite ruft der gleiche Vorgang naturgemäß intensive Diskussionen hervor. Wilfred Monod, ehemaliger Vizepräsident der »Fédération protestante de France« und Vorsitzender des französischen Weltbundkomitees, gibt dem *Svenska Dagbladet* am 8. Februar 1923 als Theologieprofessor und Pastor ein entsprechendes Interview.⁷⁹ Er kritisiert, dass die französischen Protestanten nur eine verkürzte Version erhalten hätten.⁸⁰ Vor diesem Hintergrund versucht er, nicht zu rechtfertigen, sondern beschreibend zu verdeutlichen. Es mangle an Unterstützung der übrigen Alliierten bei der Umsetzung des »Friedensvertrags«: England habe sich die deutschen Kolonien einverleibt und profitiere davon, dass es die einzige funktionierende europäische Flotte unterhalte. Die Amerikaner hielten sich immer noch abseits des Völkerbunds. Der Einfluss der deutschen Propaganda, die sich die schwedischen Bischöfe zu Eigen machten,⁸¹ sei insofern gravierend, als die Elite der deutschen Gesellschaft nicht republikanisch denke.⁸² Die gegenwärtigen Vorgänge stellen ein weiteres Beispiel für die aktuelle deutsch-französische Beziehung dar. Sie sei gekennzeichnet durch *malentendu, incompréhension réciproque, démobilisation intellectuelle*, durch grandioses Nicht-Verstehen.

Unter dem Titel »*autres sons de cloche*«⁸³ eröffnet Elie Gounelle eine eigene Rubrik, die Stimmen gewidmet ist, die frei von (kirchen-)politischen Rücksichtnahmen sind. Dabei erfährt man nicht nur, dass der in der Christlichen Welt zitierte Protestbrief von Henri Nick (1868–1954) verfasst und von Eugène

79 Man erfährt, dass der entsprechende Brief an den Erzbischof von Paris, Cardinal Dubois, nicht aber an die belgische und französische protestantische Kirche versandt worden ist. Vgl. Elie GOUNELLE, *Les rapports franco-allemands et la question de la Ruhr*, in: *Le Christianisme social* 14/1923, S. 329–345, hier S. 337–340. Wenn Monod im gleichen Jahr als Theologieprofessor entlassen wird, so darf man begründet vermuten, dass es sich um eine kirchenpolitische Entscheidung handelt.

80 Die Bischöfe kritisieren in der ausführlichen englischen Variante die französische Politik – im Sinne der deutschen Anliegen – massiv. Vgl. Wilfred MONOD, *La Ruhr et le Concile des évêques luthériens de Suède*, in: *Le Christianisme social* 14/1923, S. 188–197, hier S. 191.

81 Deutschland gestehe sich zum ersten Mal seine militärische Niederlage ein, dies sei der Grund dafür, dass die Reaktion so heftig ausfalle. Vgl. a.a.O., hier S. 195.

82 Das Verwaltungspersonal sei aus dem Kaiserreich übernommen, Demokraten unter den Republikanern wurden ermordet, die Regierung müsse sich auf eine antirepublikanische Armee verlassen, während die deutschen Magnaten ihr Geld ins Ausland schafften oder zumindest der Regierung so entzögen, dass die unausweichliche Inflation vor allem die mittleren Klassen treffe. Vgl. a.a.O., hier S. 196. GOUNELLE, *Rapports*, hier S. 337–340. Vgl. dazu auch VERMEIL, *Rapprochement*.

83 Elie GOUNELLE, *Autres sons de cloche*, in: *Le Christianisme social* 14/1923, S. 346–351.

de Faye (1860–1929)⁸⁴ unterzeichnet worden ist: »Nous restons persuadés que l'esprit de support et d'amour de l'Évangile est le meilleur antidote de la guerre et le seul levain de paix.«⁸⁵ Charles Gide allerdings setzt sich auch mit Poincarés Ausführungen in dessen Antwortschreiben an die schwedischen Bischöfe kritisch auseinander.⁸⁶

Auf dieser Linie liegt es, wenn 1923 gleich drei einflussreiche französische Protestanten der eigenen Regierung ein erhebliches Fehlverhalten attestieren. Unter der Überschrift »Eclaircissements à nos concitoyens et coreligionnaires« legen Eugène de Faye, Théodor Ruysen (1868–1967)⁸⁷ und Charles Gide dar, dass man den Deutschen und ihren Verbündeten anders hätte begegnen müssen. Die wirtschaftlichen Forderungen ließen sich allenfalls als phantasievoll bezeichnen: 184.011.773.044 Goldmark sind es 1921, die 18 Staaten von Deutschland verlangen, allein Griechenland beziffert die deutsche Schuld auf 4.992.788.739 Goldmark. Und der Theologieprofessor de Faye folgert: Als Protestant kann man keine Politik der Gerechtigkeit unterstützen, die nur eine Politik des Hasses ist, sondern man wird versuchen, seine Prinzipien, Ideale und Gefühle aus dem Evangelium zu schöpfen.⁸⁸ Der französische Generalsekretär des Völkerbundes Théodore Ruysen argumentiert ähnlich: die Deutschen bekämen keine Summe genannt, keine Argumente zu hören: »une formidable erreur de méthode [...] und déni formel de justice.«⁸⁹ Demgegenüber mahnt Charles Gide Gespräche – auch mit Deutschland – an, verweist auf mangelnde zivile Verpflichtungen, fehlende Schiedsrichter und kritisiert den Umstand, dass weder England noch die Vereinigten Staaten zur Rechenschaft gezogen werden. Die Art der Ruhrbesetzung dürfe ebenso wenig mit

84 Charles E. BAILEY, L'attitude des théologiens protestants français envers l'Allemagne durant la guerre de 1914–1918, in: Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme Français 133/1987, S. 181–203.

85 GOUNELLE, Autres sons, hier S. 348f. Auf die Existenz weiterer offener Briefe wird verwiesen. Sie bleiben aber aus internen Gründen unveröffentlicht. A.a.O., hier S. 349.

86 Dessen Forderung nach deutscher Reue sei als mehr oder weniger absurd zu bezeichnen, denn zum einen könne man nur eigene, nicht fremde Sünde bereuen, zum anderen habe die französische Regierung weder Macht noch Anlass, dem deutschen Volk im unwahrscheinlichen Fall der Reue wie Jesus zu sagen: Steh auf, Deine Sünden sind Dir vergeben. Die Bezahlung der Schäden solle nicht dadurch verkompliziert werden, dass man sie als Akt der Zerknirschung interpretiert. Vgl. a.a.O., hier S. 349f.

87 Christophe PROCHASSON, Le grand rêve du XIXe siècle. Les Pacifistes dans mensuel 411/2015, S. 44.

88 Eugène DE FAYE, Pour la paix du monde, in: Le Christianisme social 14/1923, S. 540–545.

89 Théodore RUYSEN, Ce qu'il avait fallu faire – Ce qu'on pouvait encore faire, in: Le Christianisme social 14/1923, S. 546–551.

den Fehlern der deutschen Armee entschuldigt werden, wie die Bestrafung »Unschuldiger«, etwa der 20.000 Eisenbahner aus dem Ruhrgebiet.⁹⁰ Anderes wäre also durchaus möglich gewesen.

3.3 Ein dritter Vergleich

Die Berichterstattung über die Ereignisse greift auf deutscher Seite nicht nur kritische Veröffentlichungen der »Anderen« auf. In formaler Hinsicht sticht das religiöse Vokabular ins Auge: den Mächten des Teufels ist das Reich Gottes des Evangeliums schon hier auf Erden entgegensetzt. Und auch Martin Rades paradoxe Ausführungen zur paulinischen Logik zeigen, dass das Wirken Gottes in der Geschichte im Sinne der Metapher des Reiches Gottes nicht – wie in den Stellungnahmen deutscher Kirchenvertreter ab 1925 – von vornherein ausgeschlossen ist.⁹¹ Die kritischen Einwände Jules Rambauds, nur das Eigene im Anderen wahrnehmen zu wollen, gelten Deutschen wie Franzosen gleichermaßen.

Auf französischer Seite ringen die Protestanten um die Deutung der Ereignisse. Ist es theologisch legitim, sich über politische Vorgänge zu äußern? Die Kritik an der eigenen Kirchenvertretung übersteigt den Modus von Schönheitskorrekturen und führt auf die Frage zurück, was eigentlich protestantisch sei. Namentlich hervortretende Protestanten zeigen Möglichkeiten auf, wie man das Problem der Schuldfrage hätte entschärfen können.

Für nachhaltige Unterscheidungen ist es schon zu spät. René Wallau arbeitet 1924 heraus, dass sich bereits am Vorabend der Stockholmer Weltkonferenz lutherischer Quietismus und calvinistischer Aktivismus gegenüber standen.⁹² Dass auf dieser Ersten Weltkonferenz der Bewegung für Life and Work die deutsche Delegation beinahe am Umgang mit der Reich-Gottes-Diskussion

90 Charles GIDE, A propos du traité de Versailles. Remarques de M. le professeur Charles Gide, in: *Le Christianisme social* 14/1923, S. 551f. Die Bedeutung der drei Artikel lässt sich auch daran erkennen, dass sie separat als Büchlein veröffentlicht werden. Vgl. Eugène DE FAYE u.a., *Par la vérité vers la paix*, Paris 1923.

91 Die floskelhafte Semantik wirkt nicht ganz unproblematisch, setzt doch das Wirken Gottes in der Geschichte im Unheil Heilkräfte frei, die ihrerseits Möglichkeiten späteren Heils zu verbürgen scheinen. Vgl. RADE, *Jetzt gilt's*.

92 Im Jahr 1923 entstehe der lutherische Weltkonvent, ein Jahr zuvor hätten sich die Reformierten zusammengeschlossen. So WALLAU, *Einigung*, S. 54 bzw. S. 50. Auch wenn man diese Entwicklung differenzierter betrachten müsste (vgl. etwa Kurt SCHMIDT-CLAUSEN, *Vom lutherischen Weltkonvent zum lutherischen Weltbund. Geschichte des lutherischen Weltkonvents (1923–1947)*, Gütersloh 1976), so bedarf diese neue Form des Konfessionalismus der dringenden Erforschung. Sein Verlauf dürfte nicht nur für die Geschichte des 20. Jahrhunderts von erheblicher Bedeutung sein.

zerbrach,⁹³ zeigt, dass die Diskussion um einen Mittelweg nicht aussichtslos gewesen wäre. Dass die Franzosen diesen insgesamt nicht beschreiten konnten, liegt in der Natur der Konstruktion von Versailles begründet. Dass die französischen Protestanten ihn aber zu denken suchten und dabei von ihren deutschen Glaubensgenossen literarisch beeinflusst wurden, zeigt, wie notwendig der wechselseitige Austausch war.⁹⁴ Es hätte also alles auch ganz anders verlaufen können. Ansätze waren beiderseits vorhanden.

4. Abschließende Überlegungen

Was bringt die Unterscheidung zwischen real, virtuell und hybrid? Der Rückgriff auf die Unterscheidung von Räumen, die als real, virtuell und hybrid beschrieben worden sind, hilft, angesichts von transnationalen Räumen, die Art des Diskurses zwischen verschiedenen nationalen Landschaften, Diskursen und ereignisbezogenen Wertungs-Diskursen trennscharf zu halten. Die Sprachenfrage wird im elsässischen (Zwischen-)Raum unterschiedlich beantwortet. Verschiedenartige Formen publizistischer (Selbst-)Zensur gehören ebenfalls hierher, wohingegen die kritische Sicht auf die deutsche Gesellschaft zunächst den Franzosen obliegt. Demgegenüber erweist sich der durchaus kontroverse, bisweilen höchst selbstkritisch unternommene Schulddiskurs beiderseits als virtuelles, d.h. wechselseitige Verstehensunschärfen produzierendes Phänomen. Die Frage nach dem dauerhaften Frieden wird, wenn auch unterschiedlich, auf beiden Seiten gestellt. Das Ereignis der Ruhrbesetzung eröffnet schließlich einen hybriden Diskursraum, insofern sowohl die reale Gewalt als auch deren virtuelle Bewertung durchaus kritisch zum diskursiven Austrag kam.

Was bringt die transnationale Analyse? Zum einen kristallisierten sich sogenannte Netzwerke heraus, die verschiedene interagierende Personengruppen benennen und identifizieren helfen. Zum anderen konturieren sich Phänomene, die man sonst weniger zur Kenntnis nimmt oder vielleicht sogar »übersieht«. Die deutsche Gesellschaft nimmt sich selbst zunächst nicht als Klassengesellschaft wahr. Erst die kritischen Analysen der französischen Seite scheinen hier entsprechend zu wirken. Umgekehrt kann die französische Seite feststellen, dass eine Kommunikation von (selbst-)kritischen Standpunkten

93 Diese Diskussion beginnt 1924 auch in der *Eiche*. Dabei steht insgesamt die Tradition des Social Gospel im Hintergrund, die die ökumenischen Diskussionen auch später belebt hat. Vgl. dazu Karl-Heinz DEJUNG, *Die ökumenische Bewegung im Entwicklungskonflikt 1910–1968*, Stuttgart/München 1973, S. 64f.

94 Die »Verkirchlichung des deutschen Protestantismus« lässt diesen dann seinerseits die durchaus vorhandenen selbstkritischen Ansätze zur Bildung eines Mittelwegs aus den Augen verlieren. Vgl. DAM, *Netzwerk*, hier S. 134f.

der Gegenseite – wie etwa den Zweifeln am Vorgehen der französischen Regierung in der Schuldfrage und Ruhrbesetzung – hilfreich ist oder gewesen wäre. Dabei scheint diese (Selbst-) Überprüfung nicht unwesentlich auf die deutsche Problematisierung der Schuldfrage zurück zu gehen. Insofern sich die offiziellen Kirchenvertreter als weitgehend unfähig zur Selbstkritik⁹⁵ erweisen, tritt schließlich die Rolle ihrer einzelnen Mitglieder stärker hervor. Dabei dürfte nicht nur das (negative) Beispiel der deutschen Kirchenleitung eine Rolle spielen, sondern auch der Versuch, das eigene Christentum zu profilieren.

Was bringt die Frage nach den Bildungsräumen im Hinblick auf aktuelle Problemlagen der Friedensethik? Die Interaktionen regen dazu an, nach Aspekten zu fragen, auf die man auch heute zu achten hat, wenn man den Frieden fördern will. Informationen sollten nicht zurückgehalten werden, gerade dann nicht, wenn sie in kritischen Situationen der Förderung einer eigenen Meinungsbildung dienen. Daher ist der Einzelne dort zu stärken, wo sich sein Umfeld auf Grund von politischen oder individuellen Rücksichtnahmen als unfähig zur Kritik erweist: Offensichtlich kommt es nur dann zu vertrauensbildenden Einsichten und Gedanken, wenn das, was man selber perspektiviert und entsprechend wahrnimmt, auch von anderen ähnlich artikuliert werden kann. Insofern scheint die Möglichkeit friedensfördernder Kommunikation an die Fähig- und Willigkeit der Akteure zur Selbstkritik gebunden.

95 In Deutschland ist es der Widerspruch zwischen Schein und Sein (GOUNELLE, Allemagne), in Frankreich die mangelnde Abgrenzung von der politischen Hegemonie, vgl. SIEGMUND-SCHULTZE, Antwort, hier S. 309f.

Henrik Simojoki

Kirche, Staat und Erziehung im ökumenischen Diskurs

Transnationale Netzwerkbildung und Wissenschaftskommunikation
im Vorfeld der Weltkirchenkonferenz in Oxford 1937

1. Einführung

Ich beginne meinen Beitrag mit einer etwas überspitzten These: Hätte die Religionspädagogik sich schon früher für transnationale Bildungsräume interessiert, dann gälte der ökumenische Erziehungsdiskurs im Vorfeld und auf der Weltkirchenkonferenz von Oxford 1937 als ein bedeutender Meilenstein ihrer Wissenschaftsgeschichte. Natürlich lässt sich der gleiche Sachverhalt auch umgekehrt formulieren: Weil die Religionspädagogik bis heute, selbst dort wo sie komparativ betrieben wird, vorwiegend in nationalstaatlichen Kategorien und Grenzziehungen denkt und arbeitet, hat dieser bis heute in mehrerer Hinsicht singuläre Verständigungsprozess in der religionspädagogischen Forschung so gut wie keinen Nachhall gefunden. Ich gehe also davon aus, dass sich die Leitperspektive des vorliegenden Bandes besonders gut anhand dieses historischen Fallbeispiels plausibilisieren lässt, allerdings nur dann, wenn transnationale und nationale Aspekte nicht gegeneinander ausgespielt werden, sondern in ihrem Zusammenhang verstanden und analysiert werden.¹

Diese These soll im Folgenden in einem mehrschrittigen Untersuchungsgang entfaltet werden: Zu Beginn des Beitrags werden Anlässe, Strukturen und Akteure dieses prominent besetzten ökumenischen Verständigungsprozesses dargelegt. Anschließend wird der internationale Erziehungsdiskurs analytisch aufbereitet. Das geschieht sowohl in synchroner wie auch diachroner Analyseperspektive: Zunächst wird der internationale Erziehungsdiskurs im Vorfeld der Oxforder Weltkirchenkonferenz auf positionelle Übereinstimmungen, Differenzen und Konfliktpunkte hin befragt. Sodann wird das

1 Zu dieser Pointe vgl. Esther MÖLLER/Johannes WISCHMEYER, Transnationale Bildungsräume – Koordinaten eines Forschungsprojekts, in: Dies. (Hg.), Transnationale Bildungsräume. Wissenschaftstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion, Göttingen 2013, S. 7–20, hier S. 18f.

spannungsvolle ineinander transnationaler und nationaler Momente an den Beiträgen des deutschen Konferenzteilnehmers Friedrich Delekat konkretisiert. Der Beitrag schließt mit einer Bilanzierung und einem kleinen Epilog ab.

2. Zusammensetzung und diskursive Strukturierung des internationalen Verständigungsprozesses

Vor dem Hintergrund der weltweiten politischen Totalisierungstendenzen, manifest geworden in den neuartigen Diktaturen in Deutschland, Russland, Italien, Japan, Mexiko und in der Türkei, hatte der »Ökumenische Rat für Praktisches Christentum« (ÖRPC) auf seiner Vollversammlung auf der dänischen Nordseeinsel Fanö im August 1934 den Beschluss gefasst, eine Weltkonferenz der Kirchen über das Thema »Kirche, Volk und Staat« einzuberufen.² Der Konferenz, die vom 12. bis 16. Juli 1937 in Oxford stattfand, ging ein breit angelegtes Studienprogramm voraus, das von einem Forschungsausschuss unter dem Vorsitz von Joseph H. Oldham organisiert und koordiniert wurde.³ Auf einer Reihe von Tagungen mit Beteiligung von Fachleuten aus verschiedenen Ländern und Kirchen wurde das Hauptthema von verschiedenen Fragestellungen aus durchleuchtet. Veröffentlicht wurden die Ergebnisse aus der Studienarbeit sowie der Konferenzbericht in einer eigenen Reihe: *Kirche und Welt. Studien und Dokumente*, mit 16 Bänden, die teilweise in drei Sprachen – Englisch, Französisch und Deutsch – veröffentlicht wurden.

Wie bereits auf der Vorgängerkonferenz in Stockholm 1925 bildete auch in Oxford die Erziehungsfrage einen Themenschwerpunkt des ökumenischen Verständigungsprozesses. Zur Bearbeitung der vorgegebenen Problemstellung »Kirche, Volk und Staat auf dem Gebiete der Erziehung« wurde eine internationale Arbeitsgruppe konstituiert, der neben Oldham namhafte Erziehungswissenschaftler aus Europa und Nordamerika angehörten:

Sir Fred Clarke (1880–1952), Professor für Erziehungswissenschaft und Leiter des Instituts für Erziehung an der Universität von London, war einer der einflussreichsten britischen Pädagogen dieser Zeit und gehörte zu den geistigen Vätern des für das englische Schulwesen bahnbrechenden »Education Act« von 1944.⁴ Ähnlich prägend wirkte Philipp Kohnstamm (1875–1951) im niederländischen Kontext. Als Professor für Erziehungswissenschaft in

2 Forschungsabteilung des ÖRPC (Hg.), *Kirche und Welt in ökumenischer Sicht. Bericht der Weltkirchenkonferenz von Oxford über Kirche, Volk und Staat*, Genf 1938, S. 17.

3 Vgl. Joseph H. OLDHAM, Vorwort, in: Ders. u.a., *Kirche und Erziehung. Beiträge zur Krisis und Problematik der christlichen Erziehung*, Leipzig 1939, S. 7–11.

4 Vgl. bes. Fred CLARKE, *Essays in the Politics of Education*, Oxford 1923; ders., *Education and Social Change: An English Interpretation*, London 1940; sowie Michael

Utrecht und Amsterdam und Direktor des Instituts für Erziehung an der Universität Amsterdam gilt er als einer der Begründer einer wissenschaftlichen, empirisch ausgerichteten Erziehungswissenschaft in den Niederlanden, wie auch das nach ihm benannte »Kohnstamm Institute of Educational Research« an der Universität Amsterdam anzeigt.⁵ Paul Monroe (1869–1947), Professor für Erziehungswissenschaft an der Columbia-Universität, New York, und Direktor des Internationalen Instituts für Lehrer, hatte sich neben grundlegenden Studien zur historischen Pädagogik vor allem durch seine Bemühungen um eine Internationalisierung der zeitgenössischen Erziehungsdiskurse einen Namen gemacht, besonders mit Blick auf den chinesischen Kontext.⁶

Auch bei der Wahl der weiteren Referenten zeigt sich das Bemühen, ein möglichst breites Spektrum an Konfessionen, Kontexten und Disziplinen einzubinden: Vasilij Zenkovskij (1881–1962) hatte bereits Professuren für Psychologie an den Universitäten Kiew, Belgrad und Prag bekleidet und war zum Zeitpunkt des skizzierten Konsultationsprozesses Professor für Philosophie, Psychologie und Pädagogik am »Institut de Théologie Orthodoxe Saint-Serge« in Paris.⁷ Charles Richard Morris (1898–1990), später als »Baron Morris of Granmere« in den Adelsstand erhoben, war Dozent am Balliol College der University of Oxford und hatte sich als Mitherausgeber der Schrift *In Defence of Democracy* direkt in die politische Zentraldebatte jener Zeit eingemischt.⁸ Der einzige Religionspädagoge im engeren Sinne war James Walter Dickson Smith (1899–1987), zu diesem Zeitpunkt Generalsekretär der »Schottischen Sonntagsschulvereinigung« für christliche Erziehung und Generalsekretär des »Vereinigten Rates für Missionserziehung«. Dessen

BARBER, *The Making of the 1944 Education Act*, London/New York 1994; Hsiao-Yuh Ku, *Education for liberal democracy: Fred Clarke and the 1944 Education Act*, in: *History of Education* 42 (2013), S. 578–597.

- 5 Vgl. bes. Philip KOHNSTAMM, *Schepper en schepping. Een stelsel van personalistische wijsbegeerte op bijbelschen grondslag*. 3 Bde, Haarlem 1926, 1929, 1931; sowie John EXALTO u.a., *Opvoedingswetenschap op filosofische en empirische grondslag*. Philipp Abraham Kohnstamm (1875–1951), in: Vittorio BUSATO u.a. (Hg.), *Vier grondleggers van de pedagogiek*. Ph. A. Kohnstamm, M.J. Langeveld, H.W.F. Stellweg, S. Strasser, Amsterdam 2015, S. 29–95.
- 6 Vgl. Bes. Paul MONROE, *Text Book in the History of Education*, New York/London 1914; ders. (Hg.), *A Cyclopedia of Education*. 5. Bde, New York 1911–1913; sowie Hongyu ZHOU/Jingrong CHEN, *Paul Monroe and Education of Modern China*, in: *Educational Journal* 35 (2007), S. 1–38.
- 7 Vgl. bes. Vassilij ZENKOVSKIJ, *Das Bild des Menschen in der Ostkirche. Grundlagen der orthodoxen Anthropologie*, übers. v. Helena STRAUSS, Stuttgart 1951; sowie Martin GEORGE, Art. »Zenkovskij, Vasilij Vasil'evič«, in: *RGG*⁴ 8 (2005), S. 1834f.
- 8 Vgl. bes. John S. FULTON/Charles R. MORRIS (Hg.), *In Defence of Democracy*, London 1935.

religionspädagogisches Werk und Wirken reicht bis in die 1970er Jahre hinein und kulminiert in dem einflussreichen Spätwerk *Religious Education in a Secular Setting*.⁹

Schließlich gab es noch einen Teilnehmer aus Deutschland: Die Vita von Friedrich Delekat (1892–1970) bewegt sich genau in jenem Überschneidungsfeld von Erziehungswissenschaft und Theologie, Kirche und Staat, der in dem von Oldham initiierten Konsultationsprozess systematisch bearbeitet werden sollte.¹⁰ Delekat hatte 1919 bei Rudolf Otto promoviert, war dann aber an das von Otto Dibelius gegründete Religionspädagogische Institut in Berlin gewechselt, als dessen Leiter er sich in zahlreiche pädagogische Zentralkurse dieser Zeit einbrachte. Nachdem er bei Eduard Spranger promoviert und habilitiert hatte, brach er seine pädagogische Laufbahn ab und trat 1929 die Nachfolge Paul Tillichs am Lehrstuhl für Religionswissenschaften an. Die Zeit danach steht im Zeichen der Auseinandersetzung mit dem totalen Staat, zunächst theoretisch im kritischen Gespräch mit Carl Schmitt und Friedrich Gogarten, und dann nach der nationalsozialistischen Machtergreifung in der Bekennenden Kirche und deren erster Schulkammer. Die Reaktion der nationalsozialistischen Machthaber ließ freilich nicht lange auf sich warten. 1936 wurde Delekat zwangsemertiert und mit Redeverbot belegt.

Wie bei den anderen Sektionen war auch die Arbeit der pädagogischen Studiengruppe auf die Veröffentlichung einer orientierenden Publikation ausgerichtet. Ihr ökumenischer Charakter sollte durch ein ausgesprochen diskursives Vorgehen gewährleistet werden. So wurde die beabsichtigte Veröffentlichung auf mehreren Forschungstagungen hinsichtlich ihrer Gesamtanlage und einzelner Fragestellungen besprochen.¹¹ Darüber hinaus wurden die Beitragsentwürfe der jeweiligen Autoren anderen Mitgliedern der Studiengruppe zur kritischen Stellungnahme vorgelegt. Durch den Privatnachlass Delekats sind zumindest Fragmente dieses wechselseitigen Begutachtungsprozesses greifbar.

Fertig wurde der Sammelband der pädagogischen Studiengruppe jedoch erst nach der Oxforder Kirchenkonferenz. Er erschien 1938 in einer englischen Ausgabe mit dem Titel *Church, Community and State in Relation to Education*¹² und wurde erst ein Jahr später unter der politisch entschärften Überschrift *Kirche und Erziehung. Beiträge zur Krisis und Problematik der*

9 Vgl. bes. James Walter DICKSON SMITH, *Psychology and Religion in Early Childhood*, London 1936; ders., *Religious Education in a Secular Setting*, London 1969; sowie Dennis BATES, *Secularity, Agape and Religious Education – A Critical Appreciation of the Work of J.W.D. Smith*, in: *British Journal of Religious Education* 14 (1992), S. 132–144.

10 Vgl. Henrik SIMOJOKI, *Evangelische Erziehungsverantwortung. Eine religionspädagogische Untersuchung zum Werk Friedrich Delekats (1892–1970)*, Tübingen 2008.

11 OLDHAM, Vorwort, S. 9.

12 Fred CLARKE u.a., *Church, Community and State in Relation to Education*, London 1938.

christlichen Erziehung auch auf Deutsch veröffentlicht¹³ – auf die Gründe des späten Erscheinens komme ich am Ende meines Beitrages zurück. Davor aber gilt es, zentrale Argumentationsfiguren der Debatte nachzuzeichnen.

3. Synchrone Analyse: Geteilte Ausgangsannahmen – divergierende Deutungen – Kontroverspunkte

»Sämtliche Mitarbeiter an diesem Bande sind sich darüber einig, daß wir es mit einer Erziehungskrise zu tun haben.«¹⁴ Mit dieser Feststellung verbalisiert Oldham einen auffälligen Konsens innerhalb der Studiengruppe hinsichtlich der pädagogischen und gesellschaftlichen Lagebeurteilung. Die »Krisis der Erziehung« wird nicht nur von Delekat und den anderen Kontinentaleuropäern,¹⁵ sondern auch von den in der pädagogischen Sektion stark vertretenen Autoren aus dem angelsächsischen Sprachraum vor dem Hintergrund ihrer liberalen Tradition eindringlich beschrieben.¹⁶ Dabei sind es, wie Kohnstamm ausführt, im Wesentlichen zwei zusammengehörige Momente der gesellschaftlichen Entwicklung, die im Vordergrund der ökumenischen Krisenanalytik stehen und von den beteiligten Autoren unter jeweils spezifischem Gesichtspunkt betrachtet werden.¹⁷

Erstens stehen sämtliche Beiträge des Sammelbandes unter dem Eindruck einer fortschreitenden Säkularisierung der abendländischen Kultur. »Europäisches Denken und Leben«, stellt Smith fest, »hat sich in einem Umfang von seiner früheren christlichen Grundlage getrennt, dessen wir uns erst jetzt bewusst zu werden anfangen.«¹⁸ Und auch Oldham verweist die ökumenische Erziehungsreflexion verpflichtend auf die ernüchternde »Tatsache, daß das christliche Lebensverständnis für viele Menschen keine bindende Bedeutung mehr hat.«¹⁹ Dabei stellt er die Säkularisierung in einen kausalen Zusammenhang mit der abendländischen Kultur- und Erziehungskrise: Erst mit dem Zerfall der christlichen Sitte und der christlichen Kultur sei die Erziehung in der Moderne zum Problem geworden. Die Kirche könne daher nur dann

13 Joseph OLDHAM u.a., *Kirche und Erziehung. Beiträge zur Krisis und Problematik der christlichen Erziehung*, Leipzig 1939.

14 Joseph H. OLDHAM, *Problemstellung und Einführung*, in: Ders. u.a., *Kirche und Erziehung*, S. 13–34, hier S. 13.

15 Vgl. Friedrich DELEKAT, *Die Erziehungsaufgabe der Kirche in der Gegenwart*, in: a.a.O., S. 188–220, hier S. 190–203.

16 Vgl. Fred CLARKE, *Die Krisis in der Erziehung*, in: a.a.O., S. 35–60.

17 Philipp KOHNSTAMM, *Wesen und Mission der christlichen Erziehung in der heutigen Welt*, in: a.a.O., S. 156–187, hier S. 156.

18 James W.D. SMITH, *Die Krisis in der christlichen Erziehung*, in: a.a.O., S. 143–155, hier S. 143f.

19 OLDHAM, *Problemstellung und Einführung*, hier S. 14.

einen produktiven Beitrag zur Durchdringung und Überwindung der Kulturkrise leisten, wenn sie den rapiden gesellschaftlichen Relevanzverlust des Christentums als Tatsache anerkennen und sich verstärkt der Aufgabe zuwenden, die säkularisierte Moderne theoretisch zu erfassen.

Den zweiten Reflexionsanstoß für den ökumenischen Erziehungsdiskurs im Vorfeld der Oxforder Kirchenkonferenz bildet das Aufkommen des totalen Staates. Ungeachtet der unterschiedlichen politischen Ausgangslagen herrscht unter den beteiligten Autoren Einmütigkeit darüber, dass die neuzeitliche Säkularisierung der Erziehung in den neuen totalitären Systemen in Russland, Deutschland und Italien ihren bisher potenziertesten Ausdruck gefunden habe.²⁰ »Was dort stattgefunden hat«, so Oldham in seiner Problemeinführung, »öffnet uns die Augen für die Wirklichkeit, die allzu oft dadurch verhüllt ist, daß Unzählige äußerlich noch an der christlichen Überlieferung festhalten, und daß feste Sitte und althergebrachte Rücksichten ihre verzögernde Macht ausüben.«²¹

Er misst der Auseinandersetzung mit der totalen Erziehungsideologie deshalb eine entscheidende Bedeutung für die Zukunftsfähigkeit der christlichen Kirchen bei, weil diese es hier erstmals mit dem konsequent durchgeführten Versuch zu tun hätten, die nationale Kultur und Erziehung abseits des bislang kulturprägenden Christentums auf eine bewusst säkulare Integrationsideologie neu zu begründen. In diesem Sinne gelte es, in ökumenischer Zusammenarbeit »das wahre Wesen der tiefgreifenden Auseinandersetzungen zwischen dem christlichen Glauben und den säkularen und heidnischen Strömungen unserer Zeit zu verstehen und dabei die Verantwortung der Kirche in diesem Ringen deutlicher zu erfassen.«²²

Je eingehender man aber die einzelnen Beiträge in den Blick nimmt, desto deutlicher wird, wie stark sich in ihnen die geschichtlich geronnenen Erfahrungshorizonte, kulturellen Prägungen und politischen Konstellationen des jeweiligen nationalen Kontextes widerspiegeln. Während für die kontinentaleuropäischen Wissenschaftler, vor allem Delekat und Zenkovskij, sowohl der liberale als auch der totalitäre Weg sich als obsolet erwiesen hatten, setzen Clarke und Morris auf eine Erneuerung der auch aus ihrer Sicht kraftlos gewordenen liberalen Bildungstradition – wobei allen Beiträgen gemeinsam ist, dass sie Entscheidendes von einer christlichen Refundierung der Erziehung in Europa erwarten. Am stärksten aus der Reihe fällt der Beitrag von Monroe, der seine eher deskriptiv angelegte Einführung in die pädagogische Landschaft der Vereinigten Staaten mit einem flammenden Plädoyer für die

20 Vgl. bes. Vasilij ZENKOVSKIJ, Der Totalitätsgedanke und das Erziehungsproblem, in: OLDHAM u.a., Kirche und Erziehung, S. 61–90.

21 OLDHAM, Problemstellung und Einführung, hier S. 14.

22 Ders., Vorwort, hier S. 7.

Beibehaltung des auch aus seiner Sicht in die Krise geratenen US-Modells abschließt: »Wenn dieses System unter dem Druck der neuen Probleme des 20. Jahrhundert verschwände«, so der eindringlich formulierte Schlusssatz, »so würde das eine Katastrophe bedeuten, die dem Verschwinden der Prinzipien politischer und wirtschaftlicher Demokratie gleichkäme.«²³

4. Diachrone Analyse: Positionelle Verschiebungen und Schärfungen im ökumenischen Dialog am Beispiel der Beiträge Friedrich Delekats

Unter den derart kontextuell geformten Beiträgen nimmt Delekats Aufsatz *Die Erziehungsaufgabe der Kirche in der Gegenwart* in verschiedener Hinsicht eine Sonderstellung ein. Anders als die übrigen Autoren, die das Erstarken totalitärer Erziehungsideologien zum Anlass einer kritischen Bestandsaufnahme liberal-demokratischer und christlicher Erziehung nahmen, konnte Delekat für seine erziehungstheoretische Analyse des totalen Staates die Authentizität eines unmittelbar Betroffenen beanspruchen und die demokratische Außenperspektive auf die totalitäre Erziehung durch eine deutsche Innenperspektive ergänzen. Zugleich kommt seinem Beitrag, dem letzten des Sammelbandes, innerhalb des ökumenischen Arbeitsprojektes die Funktion zu, abschließend die Frage zu erörtern, »vor welche besonderen erzieherischen Aufgaben die Kirche durch die Lage gestellt wird, die heute in den meisten europäischen Ländern herrscht.«²⁴

Während der vielstimmige Expertendiskurs über Kirche, Staat und Erziehung im Vorfeld der Oxforder Kirchenkonferenz bislang synchron beschrieben wurde, lassen sich über die in Delekats Privatnachlass enthaltenen Gutachten und Manuskripte einige, wenn auch fragmentarische diachrone Einblicke in die ökumenischen Austauschprozesse gewinnen.

Den Ansatzpunkt der diachronen Annäherung bildet ein Gutachten, in dem Delekat sich unter der Frage »Was verstehen wir unter christlicher Erziehung?« ausführlich und kritisch mit dem Entwurf von Philipp Kohnstamm auseinandersetzt.²⁵ Die Erhellungskraft dieses Dokuments wird freilich dadurch gemindert, dass das ihm zugrundeliegende Manuskript von Kohnstamm leider nicht im Privatnachlass enthalten ist.

23 Paul MONROE, Bildungswesen und Kirche in den Vereinigten Staaten, in: OLDHAM u.a., *Kirche und Erziehung*, S. 124–142, hier S. 142.

24 DELEKAT, *Erziehungsaufgabe der Kirche*, hier S. 188.

25 Friedrich DELEKAT, *Was verstehen wir unter christlicher Erziehung? Bemerkungen zu dem Entwurf von Prof. Kohnstamm, Ermelo in Holland (o.J.)*, 16 Bl. (Nachlass Delekat).

Delekat, mit Kohnstamm bereits aus früheren Begegnungen bekannt, wählt in seinem 16-seitigen Gutachten ein bewusst kontextualisierendes Vorgehen. Anstelle sich systematisch mit Kohnstamms Argumentation auseinanderzusetzen, durchleuchtet er die von diesem bearbeitete Leitfrage vor dem Hintergrund der deutschen Situation. Diese wird durch die Erfahrung des totalen Staates bestimmt, die Delekat als eine verschärfte Ausprägung der auch im politischen Liberalismus wirksamen Verweltlichungstendenzen deutet. Vor diesem Hintergrund kennzeichnet er die aus seiner Sicht bei Kohnstamm argumentationsleitende »Meinung, als ob wir durch eine bessere christliche Pädagogik den Prozess der Verweltlichung der europäischen Christenheit rückläufig machen oder auch nur aufhalten könnten, als eine Illusion«,²⁶ die sich auf kurz oder lang auch in solchen Ländern nicht werde aufrecht erhalten lassen, in denen die politische Entwicklung einen aus kirchlicher Sicht weniger katastrophalen Lauf genommen habe als in Deutschland.

Vielmehr geht er davon aus, dass diesem Verweltlichungsprozess eine geschichtstheologische Notwendigkeit eignet: »Er ist geschichtlich lange vorbereitet und strebt danach, sich seiner selbst bewusst zu werden. Er wird aber erst dann seiner selbst klar bewusst, wenn er sich seiner antichristlichen Tendenz voll bewusst ist.«²⁷ Während diese Tendenz in Russland unverhüllt zutage trete, sei sie in Deutschland – noch – eher latent wirksam, wobei sich Delekat keine Illusionen über die kirchenfeindlichen Intentionen des NSDAP-Staates macht:

Stellt sich [...] die herrschende Partei, wie in Deutschland, offiziell auf den Standpunkt des »positiven Christentums«, duldet aber gleichzeitig die im Volke infolge der eingetretenen Verweltlichung vorhandenen antichristlichen Bestrebungen und befördert sie im Geheimen, so ist die Folge, dass dieser Begriff vom »positiven Christentum« wie eine Gummischnur lang gezogen wird, sodass auch das entschiedenste Antichristentum noch die Möglichkeit hat, sich als »positives Christentum« zu bezeichnen.²⁸

Doch Delekat ist davon überzeugt, dass sich die anfangs erfolgreiche Zurückdrängung des christlichen Glaubens aus dem öffentlichen Leben durch den totalitären Staat auf lange Sicht gegen diesen selbst richten werde. Mit vielsagenden Anspielungen an die politische Situation in seiner Heimat führt er aus:

je mehr die Welt des öffentlichen Lebens zersetzt wird von den Mächten des Misstrauens, des Hasses und der Menschenverachtung, je mehr sich in den Beziehungen der

²⁶ A.a.O., S. 7.

²⁷ A.a.O., S. 8.

²⁸ A.a.O., S. 5.

Geschlechter alle Bande der Sitte lösen, die Formen des Umgangs verrohen, um [so] stärker wird das Verlangen nach den Früchten des Geistes Jesu Christi und nach den Segnungen der durch ihn auf diese Erde gebrachten ewigen Welt.²⁹

In der Art und Weise, wie Delekat diesen Prozess beschreibt, wird deutlich, dass für ihn die Bekennende Kirche, von ihm ohnehin weniger als Widerstandsorganisation als vielmehr als religiöse Aufbruchsbewegung gedeutet,³⁰ als implizites Modell für einen solchen Orientierungsumschwung diente:

Man sucht die Stätte aus, wo der Frieden der ewigen Welt wohnt, man beginnt zu beten, Hausandacht zu halten, zu singen und vor allem: man sucht die Gemeinschaft mit Gleichgesinnten. Dies alles vollzieht sich zum großen Teil völlig im Verborgenen und unter Ausschluss der Öffentlichkeit.³¹

Sucht man nun in Kohnstamms publizierten Beitrag, der mit *Wesen und Mission christlicher Erziehung in der heutigen Welt* einen veränderten Titel trug, nach Spuren dieser Auseinandersetzung, wird man an verschiedenen Stellen fündig – in der Einleitung etwa, wenn er, allerdings eher nebenbei und mit Verweis auf weitere Beiträge des Bandes das Aufkommen des totalen Staates dezidiert als Säkularisierungsfolge kennzeichnet,³² oder bei der Explikation seines Glaubensverständnisses, bei der er explizit auf terminologische Vorarbeiten Delekats zurückgreift.³³ Schließlich scheinen auch in den von Kohnstamm am Ende seines Beitrags, gewissermaßen gegen dessen Grundtenor geltend gemachten Vorbehalten gegenüber überhöhten Erklärungsansprüchen der Psychologie die weitaus kritischeren Einschätzungen Delekats wider.³⁴

Im vorliegenden Untersuchungszusammenhang kommt es besonders auf die Frage an, wie sich diese Auseinandersetzung auf Delekats eigenen Beitrag auswirkt. Im Nachlass Delekats sind zwei Vorfassungen seines publizierten Beitrags enthalten. Die erste ist (mindestens) 29 Seiten lang und trägt den

29 A.a.O., S. 10.

30 Vgl. dazu SIMOJOKI, *Evangelische erziehungsverantwortung*, S. 212–221.

31 DELEKAT, *Was verstehen wir unter christlicher Erziehung?* (s.o. Anm. 10), S. 10.

32 KOHNSTAMM, *Wesen und Mission der christlichen Erziehung*, S. 156.

33 A.a.O., S. 160, 176.

34 A.a.O., S. 176: »Die Psychologie, wie alle Wissenschaft, bleibt freilich nur dann eine Gabe Gottes, wenn sie gelernt hat, nicht zu herrschen, sondern in Demut zu dienen.« Vgl. DELEKAT, *Was verstehen wir unter christlicher Erziehung?*, S. 13: »Darin möchte ich K. zustimmen, dass insofern auch die Erkenntnisse der heutigen Psychologie von grosser Bedeutung sein können, al[s] sie ihm [dem Theologen, H.S.] zeigen, wo die Probleme des heutigen Menschen liegen. Die Fragen, die zu beantworten sind, kann man von da her lernen, aber die Antworten müssen aus dem Worte Gottes gegeben werden.«

Titel *Problem und Aufgabe christlicher Erziehung in der Gegenwart*.³⁵ Der Entwurf ist eher flüchtig geschrieben und thematisiert fast alle Kerngegenstände des gesamten Diskussionsprozesses: den Erziehungsbegriff, die Herausforderungen der politischen Situation und schließlich, in den letzten neun Seiten, die erzieherischen Aufgaben der Kirche.

Wem der Beitrag zur Begutachtung vorgelegt wurde, lässt sich nicht mit Sicherheit ermitteln. Deutlich aber ist, dass der zweite, als Änderungsvorschlag gekennzeichnete Entwurf in seinen Schwerpunktsetzungen und argumentativen Intentionen erheblich vom ersten abweicht. Das wird bereits an der Überschrift erkennbar: Es geht nun um *Kirche, Gesellschaft und Staat, von der Erziehung aus gesehen*, wobei die Kirche nicht zufällig an erster Stelle des titelgebenden Beziehungsgefüges steht.³⁶ Zwei Drittel des 33-seitigen Manuskripts widmen sich nun der Frage nach der Erziehungsaufgabe der Kirche in der Gegenwart, die in Delekats endgültigem Beitrag ins Zentrum rücken sollte und bereits hier im Horizont der für ihn ausschlaggebenden Freiheitsfrage erörtert wird.

Vor allem fällt auf, dass die Argumentation deutlich diskursiver geworden ist. Delekat knüpft konstruktiv an Smiths pädagogische Krisendiagnostik an,³⁷ begibt sich in ein kritisches Gespräch mit Clarke über die Legitimität und Grenzen ideell fundierter Formungsansprüche³⁸ und zeichnet seine Gedankenführung in Morris' Überlegungen zur Öffentlichkeitsrelation gelebten Christentums ein.³⁹ Hier tritt eindrücklich zutage, was auch Oldham in seinem Vorwort anmerkt: Im Laufe des ökumenischen Verständigungsprozesses seien »fast alle Beiträge [...] umgearbeitet und in einigen Fällen ganz neu geschrieben,«⁴⁰ worden.

Die bislang referierten Manuskripte lassen einige bemerkenswerte Verschiebungen in Delekats politisch-theologischem Denken erkennen, die sich auch in seinem Beitrag zum Sammelband der pädagogischen Studiengruppe wiederfinden und noch deutlicher hervortreten, wenn man den Analysehorizont zeitlich ausweitet: Delekats Auseinandersetzung mit der politischen Leitideologie des totalen Staates beginnt bereits vor der nationalsozialistischen Machtergreifung und kulminiert theoretisch in der 1933 erschienenen interdisziplinären Grundsatzschrift *Die Kirche Jesu Christi und der Staat*.⁴¹ In

35 Friedrich DELEKAT, *Problem und Aufgabe christlicher Erziehung in der Gegenwart* (o.J.), 29 Bl. (Nachlass Delekat). Das Manuskript ist unvollständig, da bei der (vermutlich) letzten Seite die untere Blatthälfte abgerissen ist.

36 Friedrich DELEKAT, *Änderungsvorschlag. Kirche, Gesellschaft und Staat, von der Erziehung aus gesehen* (o.J.), 33 Bl. (Nachlass Delekat).

37 A.a.O., S. 5.

38 A.a.O., S. 15f.

39 A.a.O., S. 22.

40 OLDHAM, *Vorwort*, S. 9.

41 Friedrich DELEKAT, *Die Kirche Jesu Christi und der Staat*, Berlin 1933.

kritischer Auseinandersetzung mit der *Politischen Ethik* Friedrich Gogartens⁴² und Carl Schmitts antiliberalistischer Programmschrift *Der Begriff des Politischen*⁴³ warnte Delekat mit einer für die damalige protestantische Theologie seltenen Hellsichtigkeit vor einer wesensfremden Verkirchlichung des Staates und Verstaatlichung der Kirche im totalen Weltanschauungsstaat.⁴⁴ An seinen frühen Stellungnahmen im evangelischen Kirchenkampf zeigte sich jedoch, wie schwer es ihm fiel, seine antitotalitäre Staat-Kirche-Theorie auf die unübersichtlichen politischen Realitäten nach 1933 zu beziehen.⁴⁵ Die Zwiespältigkeit, die hier erstmals zutage trat: einerseits eine entschiedene Ablehnung der totalen Staatsidee, andererseits eine zurückhaltende, teils positive Bewertung des nationalsozialistischen Staates, fand ihren schillerndsten Ausdruck in Delekats programmatischen Beiträgen zur bekennniskirchlichen Bildungs-, Erziehungs- und Schulpolitik im zeitlichen Umfeld der Bekenntnissynode von Bad Oeynhausen (1936).⁴⁶ Auf der einen Seite sprach er sich in diesem Zusammenhang mehrfach und eindeutig gegen die planvoll vorangetriebene Totalisierung der Erziehung und die damit zusammenhängende Entkonfessionalisierung des deutschen Bildungswesens aus und drohte in seinem Oeynhausener Synodalreferat dem nationalsozialistischen Weltanschauungsstaat für den Fall, dass dieser sich auf eine christentumsfeindliche Bildungspolitik festlege, unverhüllt mit einem neuen Kulturkampf. Auf der anderen Seite lassen seine für die Schulkammer erstellten Stellungnahmen eine zum Teil weit reichende Verständigungsbereitschaft erkennen, die – wie an der von ihm 1936 entworfenen *Denkschrift zur Neuordnung des deutschen Bildungswesens* ersichtlich wird – auf der Überzeugung gründete, dass sich der von ihm in seiner Grundrichtung bejahte antiliberalistische Kurs der Nationalsozialisten langfristig auf christliche Bahnen leiten ließe und seine gesellschaftspolitische Leitvorstellung einer im christlichen Ethos fundierten nationalen Kultur-, Bildungs- und Erziehungseinheit auf diesem Weg verwirklicht werden könnte.

Liest man seinen Beitrag *Die Erziehungsverantwortung der Kirche in der Gegenwart* vor diesem Hintergrund, fallen mehrere Neuakzentuierungen auf: Erstens wird der für Delekat zuvor prägende Antiliberalismus insofern abgeschwächt, als dieser nun deutlich stärker auf die Differenzen zwischen der liberalistischen und der totalitären Option abhebt. Beide stellen sich ihm weiterhin als verweltlichte Eschatologien dar, mit dem entscheidenden Unterschied, dass der europäische Liberalismus noch davon ausgegangen sei, dass seine säkulare Erlösungslehre sich bei entsprechender Aufklärung in der

42 Friedrich GOGARTEN, *Politische Ethik. Versuch einer Grundlegung*, Jena 1932.

43 Carl SCHMITT, *Der Begriff des Politischen*, Berlin³ 1933.

44 Vgl. SIMOJOKI, *Evangelische Erziehungsverantwortung*, S. 172–204.

45 Vgl. a.a.O., S. 204–212.

46 Vgl. a.a.O., S. 222–239.

inneren Teleologie des Geschichtsverlaufs von selbst durchsetzen werde.⁴⁷ Weil dieser Glaube in totalitären Gesellschaften seine existenzielle Plausibilität eingebüßt habe, entstehe dort das Bestreben, die noch viel zu christliche Weltanschauung des humanistischen Idealismus durch eine »handgreiflichere« weltimmanente Ideologie zu ersetzen.⁴⁸ Mit diesem Versuch des totalen Staates, »an Stelle Gottes ein weltliches Gut, an Stelle der Gebote Gottes sein eigenes Gesetz, an Stelle Christi die Gestalt eines Menschen zu setzen«,⁴⁹ habe der Säkularisierungsprozess des Abendlandes erstmals eine explizit antichristliche Gestalt angenommen. Durch seine Intention, die neuzeitliche Kultur- und Erziehungskrise einer konsequent politischen Lösung zuzuführen, erweist sich der totale Staat für Delekat als das anspruchsvollste und zugleich rücksichtsloseste pädagogische Projekt der Moderne. Denn anders als im noch christlich geprägten liberalen Staat heilige hier der Zweck die Mittel.⁵⁰ Der totale Staat sei »wesentlich ein Erziehungsstaat« und als solcher ein »Konterfei der Kirche Jesu Christi«.⁵¹

Zweitens gewinnt Delekats Kritik an den pädagogischen Grundlagen des totalen Staates gegenüber seinen früheren Äußerungen insofern an neuer Schärfe, als sie nun erstmals direkt auf den nationalsozialistischen Staat zielen. Auf der Basis, wie er schreibt, »gewisser Erfahrungen«, beschreibt er das Bestreben des totalen Staates, mit sämtlichen pädagogischen Mitteln öffentlicher Meinungsbildung bis hin zur rücksichtslosen Gewalt die Menschen ganzheitlich an sich zu binden. Da er neben sich keine gewissensbestimmende Macht dulden könne, komme es zu einem Konflikt mit der Kirche und über kurz oder lang zum Versuch, das Christentum durch eine ideologisch integrierbare Neureligion zu ersetzen.⁵²

Interessant ist nun, dass beide Akzentverschiebungen bereits in Delekats Stellungnahme zu Kohnstamms Entwurf fassbar werden. Hier taucht auch erstmals ein Gedanke auf, der in dem publizierten Beitrag tragende Bedeutung gewinnen sollte: nämlich dass der durch den totalen Staat ausgelöste Konflikt mit der Kirche im Heilsplan Gottes begründet ist. Während Delekat dem nationalsozialistischen Staat unmittelbar nach der Machtergreifung noch positives Erneuerungspotenzial zuschreiben konnte, erscheint er ihm jetzt nur noch als »Zuchtrute Gottes«, mit der dieser dem Menschen das wahre Gesicht der säkularisierten Welt enthüllt: »Die vom weltanschaulichen Humanismus und Liberalismus religiös verklärte Welt offenbart ihre eigentliche Natur. Sie

47 Delekat, *Erziehungsaufgabe der Kirche*, S. 201f.

48 A.a.O., S. 202.

49 A.a.O., S. 197.

50 A.a.O., S. 202.

51 A.a.O., S. 198.

52 A.a.O., S. 200.

wird lieblos, kalt, eng, gewaltsam und brutal.«⁵³ Exemplarisch zeigt sich hier, dass bei aller fortwirkenden Prägekraft des nationalen Erfahrungs- und Deutungskontextes die in diesem transnationalen Dialograum vorgenommene Horizonterweiterung die beteiligten Wissenschaftler nicht unverändert ließ.

In gewisser Weise haben die Teilnehmenden an diesem Diskurs die Ökumene als einen Motor oder Katalysator einer wünschenswerten Transnationalisierung gedeutet. So schreibt Delekat in dem Schlussabschnitt seines Beitrags:

Je größer die nationalen und politischen Spannungen werden, umso mehr wird es darauf ankommen, daß diese Einheit der *Una Sancta Ecclesia*, die wir in dem gemeinsamen Glauben an Christus als unseren von Gott eingesetzten Herrn, den Erlöser und Richter aller Menschen und Völker haben, von uns erfahren wird und unter uns Gestalt gewinnt.⁵⁴

Damit spricht er der ökumenischen Bewegung eine Bedeutung zu, die weit über den kirchlichen Bereich reicht und von eminent politischer Aktualität ist: Indem sie Christen und Kirchen aus den verschiedenen Ländern einander näher bringe, arbeite sie allen politischen Abgrenzungsstrategien entgegen und stärke das Bewusstsein einer umfassenden Einheit Europas, die in der christlichen Grundlage ihrer Kultur und Bildung besteht.⁵⁵

5. Fazit mit Blick auf die Transnationalisierung religiöser Bildungsräume

Was lässt sich an dem von mir präsentierten Fallbeispiel über die Transnationalisierung religiöser Bildungsräume lernen? Erstens handelt es sich hier offenbar um eine Perspektive, die stärker als bisher die religionspädagogische Sicht auf das komplexe Feld religiöser Bildung und deren Reflexion leiten sollte, und das sowohl historisch als auch systematisch. In einer rein komparativen Perspektive würden gerade ökumenische Diskursräume und Verständigungsprozesse gewissermaßen als blinder Fleck aus dem Blickfeld fallen.

Zweitens wurde an den synchronen und diachronen Analysen deutlich, wie diskursiv die ökumenischen Austauschprozesse im Vorfeld der Oxfordter Kirchenkonferenz angelegt waren. Die Initiatoren des Studienprogramms haben nicht nur ein ausgesprochen prominent besetztes Ensemble von Experten

⁵³ A.a.O., S. 202.

⁵⁴ A.a.O., S. 219.

⁵⁵ A.a.O., S. 217–220.

für ihr Anliegen gewinnen können. Vielmehr ist es ihnen gelungen, diese Experten in ein tatsächliches Gespräch miteinander zu bringen, das, wie an den Gutachten und Beitragsentwürfen Friedrich Delekats exemplarisch gezeigt werden konnte, zu positionellen Klärungen und Neuakzentuierungen geführt hat.

Drittens zeigt sich an diesem Diskurs, dass die transnationale Perspektive zumindest für diese Zeit keinen Bedeutungsverlust nationaler Faktoren impliziert. Im Gegenteil: Gerade in der Zusammenschau der Beiträge wird deutlich, wie stark die pädagogisch-theologischen Lagebeurteilungen, die rahmentheoretischen Leitvorstellungen und die jeweils ausgezogenen Zukunftsperspektiven durch die politischen, kulturellen, religiösen und auch theologisch-pädagogischen Entwicklungen im jeweiligen Länderkontext bestimmt werden.

6. Kirche, Staat und Erziehung – ein Epilog

Um die letzte Pointe zu konkretisieren, soll zum Abschluss dieses Beitrages die Geschichte des geschilderten Studienprogramms zu Ende erzählt werden. Wenn man sich nämlich das Inhaltsverzeichnis der deutschsprachigen Publikation vor Augen führt, fällt sofort auf, dass der letzte, von Delekat verfasste Aufsatz, keine Verfasserangabe enthält.⁵⁶ Das verweist auf den politischen Druck, der seitens des nationalsozialistischen Staates und seiner kirchlichen Repräsentanten auf die ökumenische Studienarbeit im Vorfeld von Oxford ausgeübt wurde und sich in erster Linie gegen eine Mitwirkung von Angehörigen der »Bekennenden Kirche« richtete.⁵⁷ Die Strippen dieser repressiven Kirchenpolitik wurden aus dem »Kirchlichen Außenamt« gezogen, namentlich von dessen regimetreuen Leiter Theodor Heckel.⁵⁸ Da die Themenstellung der Oxforder Konferenz direkt auf die politische Entwicklung in Deutschland abzielte, versuchte Heckel mit allen ihm verfügbaren Mitteln, die Einflussmöglichkeiten der »Bekennenden Kirche« auf den ökumenischen Vorbereitungsprozess einzuschränken und den deutschen Kirchenkampf aus der Weltkirchenkonferenz herauszuhalten.

Was das konkret bedeutete, bekam Delekat mehrfach und in verschiedener Hinsicht zu spüren. Die Konferenz, auf die hin er als von Genf berufener Experte so intensiv mitgearbeitet hatte, bekam er nie zu sehen. Zwei Monate

56 OLDHAM u.a., Kirche und Erziehung, S. 5.

57 Vgl. Armin BOYENS, Kirchenkampf und Ökumene. Bd. 1: 1933–1939. Darstellung und Dokumentation, München 1969, S. 134–156.

58 Zu Heckel vgl. Rolf-Ulrich KUNZE: Theodor Heckel: 1894–1967. Eine Biographie (Konfession und Gesellschaft 13), Stuttgart 1997.

vor Konferenzbeginn wurde ihm von der Gestapo der Reisepass entzogen, wie es wenige Tage zuvor bereits Martin Albertz, Hans Böhm, Otto Dibelius, Karl Immer und Martin Dibelius ergangen worden war.⁵⁹

Am 22. Juni 1937 nahm dann Eugen Gerstenmeier, Referent Heckels im »Kirchlichen Außenamt«, telegraphisch Kontakt mit dem Leiter der Studienabteilung des ÖRPC in Genf, Hans Schönfeld, auf und bat diesen »dringend« darum, Delekats Beitrag *Die Erziehungsaufgabe der Kirche in der Gegenwart* aus dem Sammelband der erziehungswissenschaftlichen Studiengruppe zu entfernen.⁶⁰ Als Begründung für diese Forderung gab Gerstenmeier in einem Brief vom darauffolgenden Tag an, dass Delekat »mit einer erstaunlichen Unbedingtheit« auf seiner »Beurteilung und Bewertung der politischen und kirchlichen Entwicklung« beharrt habe. Welches Gewicht diese Bitte hatte und wer sie veranlasst hatte, zeigt Schönfelds Antwort vom 11. Juli, die nun direkt an Heckel erging. Schönfeld meldet, dass er »es noch rechtzeitig sichern konnte, daß der Name des betr. Mitarbeiters an dem Buch über das Erziehungsproblem ausgelassen wurde«.⁶¹

Die Erfolgsmeldung verdeckt freilich nicht, dass Schönfeld die Forderung aus dem »Kirchlichen Außenamt« nur teilweise durchsetzen konnte. Dank des energischen Einsatzes Oldhams, dem Delekat das Manuskript persönlich nach London überbracht hatte,⁶² wurde der Beitrag in voller Länge veröffentlicht, wenn auch ohne Verfasserangabe. In der englischen Ausgabe wurde Delekats Name durch ein vielsagendes »X« ersetzt. In der deutschen entfiel er dann ganz.

59 BOYENS, Kirchenkampf und Ökumene (s.o. Anm. 55), S. 150.

60 A.a.O., S. 138.

61 Ebd.

62 Friedrich DELEKAT, Lebenserinnerungen, Bonn 1971 (Selbstverlag), S. 224.

Markus Müller

Von der »Operation Munich« zum »catechetical Sputnik«

Katholische Religionspädagogik der 1950er Jahre
zwischen Re-education und Weltmission

Die Auswertung von Fachzeitschriften in einem Tübinger DFG-Projekt zur Geschichte der Religionspädagogik als Wissenschaft förderte 2010 Hinweise auf transnationale Austausch- und Transferprozesse in den *Katechetischen Blättern* der 1950er Jahre zu Tage. In einer Reihe von Aufsätzen blickten die Autoren vor allem auf Frankreich, Belgien, die Niederlande und die USA, in der Hoffnung, »Reformimpulse für die Verbesserung der religionspädagogischen Praxis in Deutschland« zu finden.¹ Im Folgenden soll exemplarisch den transnationalen Verflechtungen zwischen den Autoren der *Katechetischen Blätter* und dem US-amerikanischen Raum mit einem Seitenblick auf den französischsprachigen Diskurs nachgegangen werden.

1. Vorgeschichte: Katechetische Reformbewegung im deutschen Katholizismus

Der Sieg des Ultramontanismus im Kontext der Revolution von 1848 und die Durchsetzung der thomistischen Neuscholastik samt dem damit verbundenen instruktionstheoretischen Offenbarungsverständnis unter Pius IX. (1792–1878, Papst ab 1846) führten dazu, dass seit Mitte des 19. Jahrhunderts das Auswendiglernen des Frage-Antwort-Katechismus den katholischen Religionsunterricht fast gänzlich dominierte und alternative katechetische Ansätze – beispielsweise Johann Baptist Hirscher (1788–1865) – radikal unterdrückt wurden.²

1 Friedrich SCHWEITZER u.a., Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften, Freiburg i.Br. 2010, S. 129. Die *Katechetischen Blätter* gelten als die führende Fachzeitschrift für katholische Religionspädagogik im 20. Jahrhundert. Vgl. den Überblick über die religionspädagogische Zeitschriftenlandschaft 1930–1975 a.a.O., S. 25–30. Dort weitere Literatur.

2 Vgl. Ulrich KROPAČ, Religionspädagogik und Offenbarung, Berlin 2006, S. 19–40; Wilhelm BUSCH, Der Weg des deutschen katholischen Katechismus von Dehabe bis zum Einheitskatechismus. Grundlegende Studien zur Katechismusreform, Freiburg i.Br. 1936. Zur folgenreichen Einführung des Katechismus von Joseph

Der rasante wirtschaftliche, kulturelle und gesellschaftliche Wandel führte diese, auf das Memorieren vorformulierter »Glaubenswahrheiten« reduzierte Katechese vor allem in den Großstädten in eine schwere Krise, aus der im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts eine katechetische Reformbewegung erwuchs. Ihr Zentrum bildete der 1887 gegründete »Münchener Katecheten-Verein«, der sich seit der Jahrhundertwende darum bemühte, den Schülern das Auswendiglernen mit Hilfe moderner pädagogischer Methoden – insbesondere durch Anwendung der (katholisch modifizierten) Formalstufen Johann Friedrich Herbarts (1776–1841) – zu erleichtern. Die Vertreter dieser so genannten »Münchener Methode« bemühten sich um eine selektive Rezeption der empirischen Psychologie und um die erziehungswissenschaftliche Erweiterung der Katechetik hin zu einer wissenschaftlichen Religionspädagogik, die sich modernen Entwicklungen öffnete, ohne den Boden der »katholischen Weltanschauung« zu verlassen.³ Hierbei fand, nach heftigen Auseinandersetzungen mit strengkirchlichen Gegnern, der Arbeitsschulgedanke im Laufe der 1920er Jahre Eingang in die katholische Diskussion.

2. Auf dem Weg zum neuen Katechismus

Unter dem Einfluss der »Liturgischen Bewegung«, der »Bibelbewegung« und dem langsamen Aufbruch aus dem Ghetto des »katholischen Milieus« gesellten sich im Laufe der 1920er Jahre Reformforderungen hinzu, die eine Neubearbeitung des Katechismus forderten.⁴ Diese verdichteten sich Anfang der 1930er Jahre zu einem Denkmuster, das um 1950 unter dem Namen »Materialkerygmata« bekannt werden sollte und dessen konstitutive Elemente sich vollständig erstmals 1936 in einem kleinen, aber bahnbrechenden Büchlein des Innsbrucker Katechetikers Josef Andreas Jungmann SJ

Deharbe SJ (1800–1871) im Bistum Mainz durch Bischof Wilhelm Emmanuel von Ketteler (1811–1877) vgl. Klaus SCHLUPP, Schule, Staat und Kirche. Die katholische Volksschule im Bistum Mainz 1830–1877, Nordhausen 2005.

3 Zur Abgrenzung der »katholischen Pädagogik« gegen den pädagogischen Mainstream durch Berufung auf eine »katholische Weltanschauung« vgl. Markus MÜLLER, Das Deutsche Institut für wissenschaftliche Pädagogik 1922–1980. Von der katholischen Pädagogik zur Pädagogik von Katholiken, Paderborn u.a. 2014, S. 135–170.

4 Vgl. KROPAČ, Religionspädagogik, S. 40–85; Friedrich SCHWEITZER/Henrik SIMOJOKI, Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität, Freiburg i.Br. u.a. 2005, S. 52–77, 89–98, 129–154; Ulrich HEMEL, Der Münchener und spätere Deutsche Katecheten-Verein – Reformimpulse aus der kirchlichen Zivilgesellschaft, in: Bernd SCHRÖDER (Hg.), Institutionalisierung und Profil der Religionspädagogik. Historisch-systematische Studien zu ihrer Genese als Wissenschaft, Tübingen 2009, S. 149–171; MÜLLER, Institut, S. 171–206.

(1889–1975) finden.⁵ Unter dem Titel *Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung* veröffentlichte Jungmann Gedanken, die er bereits während des Ersten Weltkriegs entwickelt hatte und die in der Forderung kulminierten, den Katechismusunterricht und die Verkündigung insgesamt ganz auf Christus hin auszurichten: »Nicht auf das Wissen um das Viele kommt es an [also auf das Auswendiglernen der Fragen und Antworten im Katechismus], sondern auf das Erfassen des Einen, das hinter dem Vielen steht [also Gottes Heilsplan in Jesus Christus].«⁶ Anstatt die Frohbotschaft mit den Werkzeugen der thomistischen Neuscholastik zu zergliedern und auswendig lernen zu lassen, sollte der Stoff den Schülern als »organische«, auf Christus hin zentrierte Einheit »kindgemäß« zum »Erlebnis« gebracht werden. »Wer Christus kennt und ihm zu folgen bereit ist, der hat im Kerne alles schon, was er als Christ umfassen muß.«⁷

In Rom rief Jungmanns »christozentrischer« Ansatz Empörung hervor, da man in dessen impliziter Kritik an der Evangeliumsverkündigung der Kirche »deutsches Luthertum durchschimmern« sah, die Marienverehrung nicht ausreichend gewürdigt fand und Jungmanns Vertrauen in die historische Methode missbilligte.⁸ Um einer offiziellen Verurteilung durch das *Sanctum Officium* zuvorzukommen, ordnete der Ordensgeneral der Jesuiten an, das Buch einstampfen zu lassen. Rom zeigte sich mit dieser Maßnahme zufrieden und der Orden legte Jungmann nahe, »sich wegen der Gefährlichkeit der Katechetik [...] der Liturgiewissenschaft zuzuwenden«, was dieser dann auch tat.⁹

Trotzdem befruchtete Jungmanns Buch den katechetischen Diskurs ungemain: Es war ja nicht offiziell verboten worden, Restexemplare kursierten und der Gedankengang traf präzise den Nerv der Diskussion um eine mögliche

5 Wobei anzumerken ist, dass zentrale Gedanken aus Jungmanns Buch bereits früher von Klemens Tilmann u.a. geäußert worden waren, jedoch nicht dieselbe Durchschlagskraft entfalteten. Vgl. Hermann KIRCHHOFF, Der »Grüne Katechismus« entsteht im DKV, in: *Katechetische Blätter* 112 (1987), S. 474–476, hier S. 474.

6 Josef Andreas JUNGSMANN, *Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung*, Regensburg 1936, S. 60. Zur Vorgeschichte vgl. Rudolf PACIK, »Das ganze Christentum konzentrieren«. Die Anfänge von Jungmanns theologischen Ideen 1913–1917, in: *Zeitschrift für Katholische Theologie* 111 (1989), S. 305–359.

7 Josef Andreas JUNGSMANN, *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*, Freiburg i.Br. 1939, S. 16.

8 Klaus UNTERBURGER, *Erneuerung aus katholischer Tradition oder Neomodernismus? Die exegetischen, ökumenischen und liturgischen Neuaufbrüche in Deutschland in den Augen Roms*, in: *Rottenburger Jahrbuch für Kirchengeschichte* 32 (2013), S. 27–41, hier S. 36.

9 Herlinde PISSAREK-HUDELIST, Die Bedeutung Josef Andreas Jungmanns als Katecheter, in: *Zeitschrift für Katholische Theologie* 111 (1989), S. 274–294, hier S. 278, vgl. S. 277. Der Konflikt um Jungmanns *Frohbotschaft* ist vom Konflikt um die »Verkündigungstheologie« zu unterscheiden. Vgl. Franz DANDER, Josef Andreas Jungmann SJ und die »Verkündigungstheologie«, in: Balthasar Fischer / Hans Bernhard Meyer (Hg.), *J.A. Jungmann. Ein Leben für Liturgie und Kerygma*, Innsbruck 1975, S. 31–33.

Katechismusreform. Mit Jungmanns Argumentation im Rücken stand nun der Inhalt des Katechismus zur Debatte, der bisher als unantastbar gehalten hatte.¹⁰

1938 stimmten die deutschen Bischöfe einer völligen Neufassung des Einheitskatechismus von 1926 zu und beauftragten den »Deutschen Katecheten-Verein«, einen Textvorschlag auszuarbeiten.¹¹ Der »Katecheten-Verein« delegierte die Arbeit an Klemens Tilmann (1904–1984) und Franz Schreibmayr (1907–1985), zwei Priester des Oratoriums in Leipzig, die mit der »Liturgischen Bewegung« bestens vertraut waren.¹² Schreibmayr hatte Jungmanns Ideen bereits 1930/1933 in Vorlesungen kennengelernt und Tilmann dachte seit Anfang der 1930er Jahre über tragfähige Konzepte für einen neuen Katechismus nach.¹³

Jungmanns Konzept, die Verkündigung »christozentrisch«, »organisch« und »kindgemäß« zu gestalten, bildete in Verbindung mit dem Reich-Gottes-Begriff das inhaltliche Rückgrat des neuen Katechismus. Christus selbst, so Franz Schreibmayr 1947, stelle im Evangelium das Reich Gottes als »Zielangabe« an den »Beginn seiner Lehrtätigkeit«; analog hierzu müsse auch der neue Katechismus »eine Entfaltung der Botschaft Christi vom Reiche Gottes sein.«¹⁴

10 Daher auch die Bezeichnung »Materialkerygmantik«, die seit etwa 1947 in Gebrauch kam: Im Fokus stehen nicht mehr allein die formalen Methoden, sondern der materiale Inhalt, genauer die Verkündigung der Frohbotschaft (Kerygma). Vgl. Franz Xaver ARNOLD, Dienst am Glauben, Freiburg i.Br. 1948, S. 9. In den *Katechetischen Blättern* taucht der Begriff erstmals 1952 auf: Ders., Der Gestaltwandel des katechetischen Problems seit der Mitte des 19. Jahrhunderts, in: *Katechetische Blätter* 77 (1952), S. 50–57, hier S. 54.

11 Im Auftrag der Bischöfe waren bereits seit 1933 Verbesserungsvorschläge für den 1925 eingeführten Einheitskatechismus gesammelt worden. Ab 1935 hielt die Fuldaer Bischofskonferenz eine inhaltliche Überarbeitung und Neustrukturierung für bedenkenswert. 1938 folgte der konkrete Auftrag für die Neubearbeitung. Vgl. SCHWEITZER u.a., S. 77.

12 Schreibmayr spielte eine zunehmend tragende Rolle, nachdem Tilmann 1940–1945 zum Sanitätsdienst eingezogen worden war. Vgl. Franz SCHREIBMAYR, Neue und zukunftsfrüchtige Ansätze in der Arbeit am Neuen Katechismus von 1955, in: *Katechetische Blätter* 100 (1975), S. 715–737, hier S. 717. Ferner: Alois ZENNER, Klemens Tilmann zum 70. Geburtstag, in: *Katechetische Blätter* 99 (1974), S. 729–732, hier S. 730.

13 Vgl. Franz SCHREIBMAYR, »Erkenntnisleitende Interessen« im Wirken J.A. Jungmanns, in: Balthasar FISCHER/Hans Bernhard MEYER, J.A. Jungmann. Ein Leben für Liturgie und Kerygma, Innsbruck 1975, S. 137f., hier S. 137; Klemens TILMANN, Entwurf eines Einheitskatechismus, in: *Katechetische Blätter* 61 (1935), S. 309–315.

14 Franz SCHREIBMAYR, Organischer Aufbau im Katechismus, in: *Katechetische Blätter* 72 (1947), S. 257–264, 303–311, hier S. 310. Vgl. die Bemerkung zur Umsetzung dieses Konzepts bei Klemens TILMANN, Aus der Arbeit am neuen Katechismus, in: *Katechetische Blätter* 72 (1947), S. 376f., hier S. 377.

3. Überwindung des Frage-Antwort-Katechismus mit französischer Unterstützung

In formaler Hinsicht verabschiedeten sich die ersten Text-Entwürfe weitgehend vom bisherigen Frage-Antwort-Schema.¹⁵ Vielmehr enthielten sie einen »ausführlichen Lesetext«, in den die Katechismus-Fragen eingearbeitet waren.¹⁶ Diese Form des so genannten »Lehrstück-Katechismus« erfuhr einerseits großes Lob – der Kölner Erzbischof Joseph Frings (1887–1978) hielt den Entwurf »geradezu für epochemachend und im wesentlichen unangreifbar« –, stieß andererseits aber auch auf Gegenwehr.¹⁷

Um dieser Kritik den Wind aus den Segeln zu nehmen, steuerte der österreichische Pfarrer Franz Michel Willam (1894–1981) ein Gutachten bei, das bereits existierende Lehrstück-Katechismen aus dem französischen, italienischen, holländischen und englischen Sprachraum auswertete und zu dem Ergebnis kam, dass die Abkehr vom Frage-Antwort-Schema nicht nur möglich, sondern dringend notwendig sei.¹⁸

Willam ging ähnlich vor, wie eine Gruppe junger belgischer Jesuiten in Löwen, die Ende 1930 damit begonnen hatten, Material für eine umfassende Bilanz der religiösen Erziehung in Europa zu sammeln. Nach bald sechsjähriger Arbeit publizierten sie 1936 und 1937 einen rund 500-seitigen Überblick über die schulische und außerschulische religiöse Erziehung im französischen, deutschen, englischen, spanischen, italienischen und holländischen Sprachraum.¹⁹ Ob Willam diese Studie bereits kannte, lässt sich aus den publizierten Quellen nicht entscheiden, doch nahmen die Autoren des neuen Katechismus die belgische Arbeit spätestens nach 1945 wahr,²⁰ zumal die Forschergruppe

15 Sie folgten damit früheren Entwürfen, die sich nicht hatten durchsetzen können, die Tilmann aber kannte und schätzte: HEINRICH STIEGLITZ, *Größeres Religionsbüchlein*, Kempten 1915; Wilhelm PICHLER, *Katechismus der katholischen Religion*, Wien/Leipzig 1928; vgl. SCHREIBMAYR, *Ansätze*, S. 716.

16 Hubert FISCHER, *Zur Geschichte des neuen Katechismus*, in: Ders. (Hg.), *Einführung in den neuen Katechismus. Referate des Katechetischen Kurses zu München vom 16.–18.6.1955*, Freiburg i.Br. 1955, S. 1–6, hier S. 4.

17 Gustav GÖTZEL, *Aus der Arbeit am neuen Katechismus*, in: *Katechetische Blätter* 71 (1946), S. 25–27, hier S. 25. Auch der Vorschlag die Anzahl der Katechismusfragen auf 30–40 zu begrenzen provozierte »einen ersten scharfen Gegenstoß bei den Ordinarien«. SCHREIBMAYR, *Ansätze*, S. 717f.

18 Vgl. Gustav GÖTZEL, *Aus der Arbeit* (s.o. Anm. 17), S. 25. Das Gutachten wurde später veröffentlicht: Franz Michel WILLAM, *Der Lehrstück-Katechismus als ein Träger der katechetischen Erneuerung*, Freiburg i.Br. 1949. Willams Gutachten habe »viel zur Gestaltung des neuen Katechismus beigetragen«, schreibt – ohne weitere Details auszuführen – KIRCHHOFF, *Katechismus*, S. 475.

19 Georges DELCUVE/CENTRE DOCUMENTAIRE CATÉCHÉTIQUE (Hg.), *Où en est l'enseignement religieux?*, Paris/Tournai 1937.

20 Die Studie wird beispielsweise erwähnt in JOSEF SOLZBACHER, *Der neue belgische Katechismus*, in: *Katechetische Blätter* 74 (1949), S. 213–219.

von 1930 zwischenzeitlich das »Centre international d'études de la formation religieuse« in Brüssel aufgebaut hatte und dort seit 1946 die internationale, viel beachtete katechetische Fachzeitschrift *Lumen vitae* herausgab.²¹

Dank Willams Gutachten wurde der deutsche Diskurs erstmals auf die katechetische Avantgarde im Ausland aufmerksam, zunächst vor allem auf die *nouvelle édition* des *Catéchisme à l'usage des diocèses de France*. Deren Autoren, André Boyer (1890–1976) und Camille Quinet (1879–1961), hatten sich im Zuge der Einführung eines französischen Einheitskatechismus um die Abkehr vom Frage-Antwort-Schema bemüht und 1937 eine erste Fassung, 1947 eine überarbeitete Version eines Lehrstück-Katechismus vorgelegt, der in Frankreich weite Verbreitung fand.²² 1946 und 1947 druckten die *Katechetischen Blätter* »auf vielfachen Wunsch« eine Reihe von übersetzten Textproben daraus ab.²³

Der inhaltliche Plot stieß zwar auf wenig Gegenliebe, der formale Aufbau begeisterte die deutschen Katecheten dafür umso mehr: Die Lehrstücke begannen mit einem Bild und einem kurzen, meist biblisch orientierten Erzählstück. Erst danach folgten die auswendig zu lernenden Fragen und Antworten. Den Abschluss bildeten kurze Anregungen zur »Anwendung« des gelernten Stoffs: *Für mein Leben, Gebet, Liturgie* sowie Anregungen für konkrete Schüler-Arbeiten im Unterricht.

Mit diesem Aufbau, so Willam und Tilmann, fielen endlich »die Schranken zwischen Katechismus und Evangelium, die Schranken zwischen Katechismus und Liturgie und die Schranken zwischen Katechismus und christlichem Leben.«²⁴ Konsequenterweise folgte der deutsche Probetext über *Taufe und*

21 Vgl. Henri DERROITTE, La naissance de la revue internationale de catéchèse *Lumen Vitae* et ses options en matière de pédagogie religieuse de la jeunesse (1946–1950), in: Mélanie LANOUILLE (Hg.), *Du »par cœur« au cœur: formation religieuse catholique et renouveau pédagogique en Europe et en Amérique du Nord au XXe siècle*, Louvain-la-Neuve 2009, S. 205–221. – Der erste Bericht über das Institut in den *Katechetischen Blättern*: Jan WIGGERS, Das »Centre International d'Etudes de la Formation Religieuse« in Brüssel, in: *Katechetische Blätter* 75 (1950), S. 485–487.

22 Details bei Gilbert ADLER/Gérard VOGELISEN, *Un siècle de catéchèse en France 1893–1980. Histoire – déplacements – enjeux*, Paris 1981, S. 23–49 über den »Catéchisme unifié« von 1937 und S. 51–71 über die »nouvelle édition« desselben.

23 O.A., Aus dem neuen französischen Katechismus, in: *Katechetische Blätter* 71 (1946), S. 179–181; Franz Michel WILLAM, Der französische Katechismus, in: *Katechetische Blätter* 72 (1947), S. 12–16. Zur Genese des französischen Katechismus vgl. ADLER/VOGELISEN, *Siècle*, S. 51–71, insb. S. 69–71.

24 WILLAM, *Katechismus*, S. 14; vgl. Klemens TILMANN, Gesichtspunkte zur Beurteilung des französischen Katechismus, in: *Katechetische Blätter* 72 (1947), S. 205–216, hier S. 205; ADLER/VOGELISEN, *Siècle*, S. 70, schreiben dieses Zitat fälschlicherweise Jungmann zu, der es 1955 lediglich zitierte.

Gnade von 1948 diesem französischen Schema, das auch noch die Endfassung des »Grünen Katechismus« von 1955 dominieren sollte.²⁵

Auch wenn die formale Gestalt des französischen Katechismus die Arbeit am neuen Katechismus Ende der 1940er Jahre stark prägte, blieben inhaltliche und methodische Impulse aus dem französischen Sprachraum vorerst unbeachtet. Wirksam wurden stattdessen transnationale Kommunikations-, Austausch- und Transferprozesse zwischen führenden Mitgliedern des »Katecheteten-Vereins« und US-amerikanischen Katecheten, die in der Forschung bisher keine Beachtung gefunden haben.

4. »Operation Munich«

Im Zuge eines von der amerikanischen Militärregierung initiierten Austauschprogramms, zum Zwecke der Re-education des besiegten Nazi-Deutschlands, besuchte im Sommer 1948 während einer 90-tägigen Studienreise William E. McManus (1914–1997), ein amerikanischer Priester, den »Katecheteten-Verein« in München.²⁶ McManus war stellvertretender Leiter der Erziehungsabteilung der »National Catholic Welfare Conference« mit Sitz in Washington D.C. und dort führend in den Ausbau der katholischen Schulen in den USA involviert. Nach 1945 fungierte er als »Visiting Expert« für das »Office of Military Government for Germany« (OMGUS) und besuchte in diesem Rahmen für drei Monate Deutschland, insbesondere Bayern.²⁷ Dort weilte er unter anderem beim »Deutschen Katecheten-Verein« in München, hospitierte im Religionsunterricht, sprach mit Lehrern und arbeitete sechs Wochen lang mit Schreibmayr und Tilmann. Die »Operation Munich«, wie McManus diesen ersten Kontaktbesuch nannte, bildete den Anlass für einen Wissenstransfer, der die Entwicklung der Katechetik bzw. Religionspädagogik sowohl in Deutschland wie auch in den USA nicht unwesentlich beeinflussen sollte.²⁸

Ganz im Sinne der »Reorientation«-Politik des OMGUS ging es McManus bei seiner »Operation Munich« nicht darum, »to impose ›the American way«

25 Taufe und Gnade. Lehrstück 52 bis 56 zum neuen Katechismus, hg. vom Deutschen Katecheten-Verein, Freiburg i.Br. 1948; vgl. SCHREIBMAYR, Ansätze, S. 718.

26 Zu Datierung und Dauer der Reise vgl. William E. McMANUS, Report and Recommendations. Project: Religious Education in Germany, Institut für Zeitgeschichte, München, OMGUS ECR Rel Aff Br, 5/339, 2/1–26, Folder 16, S. 1, 21. Hintergrundinformationen bei Ellen LATZIN, Lernen von Amerika? Das US-Kulturaustauschprogramm für Bayern und seine Absolventen, Stuttgart 2005.

27 Die religiöse Erziehung galt dem OMGUS als Kernbereich der »Re-education« bzw. »Reorientation«, was McManus zu Beginn seines Abschlussberichts ausführlich erläutert, vgl. McMANUS, Report, S. 1–7. Knappe biographische Angaben zu McManus bei LATZIN, Lernen, S. 221, 236, passim.

28 McMANUS, Report, S. 22, 26.

on the German people«, sondern »to help the Germans to help themselves«. ²⁹ Aus McManus' Perspektive war die Religiosität der deutschen Katholiken nicht mehr als »an appendage to life, something highly respected but not taken too seriously«. Die Deutschen hätten zwar viel religiöses Wissen auswendig gelernt, »[b]ut knowledge is not power. The theologian may be a saint or a sinner.« Daher sei es dringend notwendig, die Schüler zu lehren, »to apply religious convictions to social, political and economical situations«, sie müssten lernen »to think, judge and act as Christians«. Religion müsse das gesamte Leben durchdringen. Dieses Ziel sei nur zu erreichen mit einem »curriculum which will prepare students for the responsibilities of democratic citizenship«. Und dies wiederum gelinge nur dann, wenn den Schülern die Religion nicht als »truths from on high« vorgesetzt werde, sondern ihr Lernen in Selbsttätigkeit und aktivem Eigeninteresse wurzle. Diese »integration of religion with the totality of the pupils' experience« setze voraus, dass sich sowohl der Unterrichtsstil und die Unterrichtsmethode grundlegend änderten, als auch, dass geeignete Lehrbücher erarbeitet und eingeführt würden. ³⁰

Aus dieser Perspektive kritisierte McManus den Unterricht der Münchener Katecheten scharf:

Man kann christliches Leben in einer Klasse nicht lehren, wenn sie von einem Diktator beherrscht wird. Durch die deutsche Lehrmethode werden die Kinder nur zum Gehorsam erzogen; nicht zur Selbständigkeit und Verantwortung.

Das ständige Kontrollieren und Strafen »diene [zwar] der Disziplin und dem Gesetz, nicht aber der Liebe und dem religiösen Leben.« Der Lehrer solle deshalb »nicht Herr der Kinder [sein], sondern liebender älterer Freund.« McManus diagnostizierte

einen Geist gewisser Gewalttätigkeit. Dieser erzeugt bei den Kindern den Widerwillen gegen das Religiöse. Sie merkten es drüben bei den Auswanderern, die aus Deutschland kommen. Diese sagten, sie hätten als Kinder so oft in die Kirche gehen müssen, das genüge für ihr ganzes Leben. ³¹

29 A.a.O., S. 6. Zur »Re-education« und dem Strategiewechsel zur »Reorientation« 1947 vgl. LATZIN, Lernen, S. 33–73.

30 McMANUS, Report, S. 8–10, 13, 15.

31 Josef GOLDBRUNNER, Amerikanischer Besuch im Religionsunterricht, in: Katechetische Blätter 74 (1949), S. 23f.

Auch der gerade in Arbeit befindliche neue Katechismus gefiel McManus nur mäßig. Zwar bezeichnete er die Textentwürfe von Schreibmayr und Goldbrunner als »most encouraging discovery«,³² aber in seinem abschließenden Urteil blieb er zurückhaltend: »Although terribly dry according to American standards, this format is an improvement over other catechisms.« Insbesondere der Abschnitt »Anwendung« – den die Deutschen gerade erst von Quinet und Boyer übernommen hatten – sei »tailor-made, and as such, will not stimulate the child to apply religious principles to his own particular problems.«³³ So löblich das Engagement der Münchener sei, so sehr bedürften sie doch der Hilfe zur Selbsthilfe. McManus ließ daher 65 vorbildliche US-amerikanische Religionslehrbücher als »small catechetical library« in München zurück. Er hoffte, »that the priests will make steady use of the books [...] above all for practical applications of religion to life and to social problems«.³⁴

5. Reformkatechetik in den USA

McManus maß den deutschen Katechismusunterricht an den pädagogischen Grundsätzen US-amerikanischer Reformkatecheten, die sich bereits vor Jahrzehnten bemüht hatten, die – katholisch gefilterten – Grundsätze der »Progressive Education« zu adaptieren. Anders als in deutschen Klassenzimmern verdrängten dort bereits seit der Jahrhundertwende »graded texts in the form of readers« zunehmend den bis dahin dominierenden Frage-Antwort-Katechismus (*Baltimore Catechism*, 1885).³⁵

Den Grundstein für die selektive Aneignung progressiver Erziehungsprinzipien hatten Thomas Edward Shields (1862–1921) und Edward A. Pace (1861–1938) bereits Anfang des 20. Jahrhunderts gelegt.³⁶ Sie lehnten zwar den pragmatistischen Unterbau der »Progressive Education« als relativistisch ab, bedienten sich aber der progressiven Methodik. Statt die religiöse Erziehung ganz aus den Schulen zu verbannen und die Erziehung des guten, demokratischen Staatsbürgers zum obersten Erziehungsziel zu erheben, argumentierten Pace und Shields, dass die ganzheitliche Erziehung zu charakterstarken Demokraten nur dann gelinge, wenn religiöse und moralische Erziehung nicht getrennt würden. Die religiöse Erziehung dürfe aber auch

32 McMANUS, Report, S. 22, detaillierte Beschreibung des Katechismus-Vorhabens S. 22–25.

33 A.a.O., S. 26.

34 A.a.O., S. 15, 26.

35 Joseph Burns COLLINS, Art. »Religious Formation. 1. In U.S. Elementary and Secondary Schools«, in: *New Catholic Encyclopedia* 12 (1967), S. 279–283, hier S. 280.

36 Vgl. Thomas E. WOODS JR., *The Church Confronts Modernity. Catholic Intellectuals and the Progressive Era*, New York 2004, S. 100.

nicht auf einen »arid process of lifeless memorization« reduziert werden.³⁷ Vielmehr müsse der gesamte Unterricht und darin das ganze Leben der Schüler mit der Religion korreliert, das Curriculum der kindlichen Entwicklung angepasst und die Selbstbetätigung der Schüler gefördert werden, wobei auch eine religiös fundierte »social education« zu ihrem Recht kommen solle. »Catholics used Progressive principles in education for decidedly non-Progressive purposes«.³⁸

Im Laufe der 1920er Jahren verbanden sich die Ansätze dieser reformkatechetischen Pioniere mit Ideen der »Liturgischen Bewegung« und der »Bibelbewegung«. Die daraus resultierende »pedagogy of participation« dominierte die Szene spätestens um 1930.³⁹ In diesen Prozess floss auch die Münchener Methode ein, allerdings in modifizierter Form: »The passivity of learners throughout the teaching process by this method was recognized as a weakness«, so dass sich die amerikanischen Katecheten bemühten, diesen Mangel im Sinne der »Progressive Education« durch »incorporation of pupil activities« auszugleichen. In der Folge avancierten die Formalstufen als didaktisches Raster zu einem »essential part« jeder Unterrichtsplanung, ohne jedoch die Errungenschaften der »pedagogy of participation« zunichte zu machen.⁴⁰

Vor diesem Hintergrund wird klar, dass McManus die Aufbruchsstimmung der Münchener zwar respektierte, ihr Vorgehen aber in vielen Punkten für rückständig hielt. Indem McManus die Prinzipien der US-amerikanischen »pedagogy of participation« – die ihrerseits bereits ein Ergebnis eines komplexen, inneramerikanischen Wissenstransfers zwischen »Pragmatisten« und »Katholiken« darstellte – auf die deutschen Katecheten anwandte und ihre Praxis kritisierte, stellte er eine vollkommen neuartige Verbindung zwischen den katechetischen Fachdiskursen der Katholiken diesseits und jenseits des Atlantiks her. Doch beließ es McManus nicht beim bloßen Export seiner eigenen pädagogischen Maßstäbe, sondern er empfahl dem Leiter der »Religious Affairs Branch« des OMGUS, Goldbrunner und Schreibmayr im Rahmen des Kulturaustauschprogramms zu einer Studienreise in die USA einzuladen, was Anfang 1949 in die Tat umgesetzt wurde.⁴¹

37 A.a.O., S. 85.

38 A.a.O., S. 116, vgl. S. 92–116.

39 Joseph P. CHINNICI, *The Catholic Community at Prayer, 1926–1976*, in: James M. O'TOOLE, *Habits of Devotion. Catholic Religious Practice in Twentieth-Century America*, Ithaca/London 2004, S. 9–87, hier S. 47, vgl. S. 46–49.

40 COLLINS, Art. »Religious Formation«, S. 281.

41 MCMANUS, Report, S. 27.

6. Zwischen Fremdheitserfahrung und Amerikabegeisterung

Den Zielen der »Reorientation« folgend, versprach das Einladungsschreiben die Möglichkeit »to observe our people at first hand as they go about their daily tasks, enjoying the freedom of religion, of assembly, of speech, of the press.«⁴² Vor der Abreise dominierte bei Goldbrunner eine gewisse Skepsis:

Was soll ein Deutscher in den Vereinigten Staaten über katholische Erziehung lernen? [...] Ich war stolz auf die deutsche Erziehungswissenschaft, auf die Münchener Katechetische Tradition und auf den werdenden neuen deutschen Katechismus. Von Amerika wußte ich nur aus meiner Jugendzeit, durch den Krieg [...] und durch den Besuch eines führenden amerikanischen Geistlichen [...], Father Mac Manus [sic]. Und als dieser an einer Religionsstunde, die nach bester Münchener Methode gehalten wurde, vieles bemängelte [...], horchte ich zum erstenmal auf. Sollte sich drüben etwas Neues auf tun?⁴³

Die beiden Deutschen reisten »jede Woche in eine andere Stadt« und besuchten dabei 49 pädagogische Einrichtungen »vom Kindergarten bis zur Universität.«⁴⁴ Dort sprachen sie mit Religionspädagogen, hospitierten in deren Unterricht und studierten vor allem die amerikanischen Religionslehrbücher, um daraus Impulse für ihre Arbeit am Katechismus zu gewinnen.⁴⁵

Den inhaltlichen Aufbau der amerikanischen Lehrbücher hielten Goldbrunner und Schreibmayr für mangelhaft, denn die Bücher seien im Grunde noch immer eine »kleine Dogmatik« und folgten nicht den kerygmatischen Prinzipien Jungmanns.⁴⁶ Für nachahmenswert hielten die Gäste jedoch die »christliche Bürgerkunde (Civics)«, die im deutschen Katechismusunterricht bisher eine untergeordnete Rolle spielte.⁴⁷ Auch der formale Aufbau der

42 Urban H. FLEEGE an Josef GOLDBRUNNER, 3. Februar 1949, Institut für Zeitgeschichte, München, OMGUS ECR Rel Aff Br, 5/339,2/1-26, Folder 8.

43 Josef GOLDBRUNNER, Funktionelle Erziehung, in: Katechetische Blätter 76 (1951), S. 137-145, hier S. 137.

44 Ebd.; vgl. Josef GOLDBRUNNER, Reisebericht, Institut für Zeitgeschichte, München, OMGUS ECR Rel Aff Br, 5/339,2/1-26, Folder 8, S. 6. Unter anderem besuchten sie auch die vormalige Wirkungsstätte John Deweys, das Teachers College der Columbia University.

45 Goldbrunner widmete sich dem »Improvement of Elementary Religion Textbooks«, desgleichen Schreibmayr, der sich jedoch auf die Secondary Schools konzentrierte. Vgl. die beiden zitierten Reiseberichte sowie LATZIN, Lernen, S. 241.

46 GOLDBRUNNER, Funktionelle Erziehung, S. 144. GOLDBRUNNER, Reisebericht, S. 9. Dies sei auch kein Wunder, da die Liturgische Bewegung und die Katholische Aktion bei den Amerikanern »erst im Anfangsstadium« steckten. FRANZ SCHREIBMAYR, Bericht über meinen Besuch in den U.S. vom 18.2. bis 18.5.1949, Bundesarchiv, Koblenz, OMGUS ECR Rel Aff Br, 5/339,2/1-26, Folder 16, S. 7.

47 GOLDBRUNNER, Reisebericht, S. 14. Vgl. SCHREIBMAYR, Bericht (s.o. Anm. 46), S. 16.

Bücher gefiel den Gästen, da er immer »vom täglichen Leben in Wort und Bild« ausgehe und mit zahlreichen »Study Helps« die Aktivität der Schüler anrege.⁴⁸ Besonderen Eindruck machte »die von uns Europäern so sympathisch und als echt amerikanisch empfundene Art, Theorie und Praxis, Lehre und Leben zu verbinden und im einfachen Bild anschaulich darzustellen.«⁴⁹ Manche Illustrationen seien jedoch unangemessen oder thematisch verfehlt, und die große Zahl an »Audio-Visual Aids« könne die Schüler überfordern. Man wolle bei der Gebildung des deutschen Katechismus daher »eigene Wege gehen«.⁵⁰

Regelrechte Begeisterung entfachte die pädagogische Praxis in den USA: »Erst bei meinen Besuchen in guten amerikanischen Schulen ist mir ganz klar geworden, welches Maß von Aktivität der Kinder und Zusammenarbeit mit dem Lehrer auch im Religionsunterricht möglich ist.«⁵¹ »Was in Deutschland zum grossen [sic] Teil Theorie blieb, nämlich das pädagogische Prinzip der ›Arbeitsschule‹, ist in den U.S.A. in einem Maße ausgebaut und verwirklicht, dass es staunenerregend ist«. Das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern sei nicht »das offizielle, autoritäre [...] des Vorgesetzten und Untergebenen [...], sondern das einer Arbeitsgemeinschaft, welche Lehrer und Schüler in der Freude am gemeinsamen Interesse verbindet.«⁵² Daher erübrige sich die »formale Disziplin« weitgehend. »Individuelle Förderung der Kinder«, »[w]eitgehende Selbstverwaltung« und »Selbständigkeit« prägten den Unterricht.⁵³ Selbst die weithin übliche Koedukation beeinträchtigte die sittlich-moralische Qualität der Schüler kaum.⁵⁴

Diese »Fruchtbarkeit geistigen internationalen Austausches nach Jahren der Isolierung« erlebte Goldbrunner als »Bereicherung«,⁵⁵ was sich etwa in seinem Bericht über eine Hospitation bei einer siebten Klasse an der Stella Niagara School in Buffalo widerspiegelt:

Alles war in Bewegung. Die Schüler schoben ihre Pulte [...] durch das Zimmer und stellten eine ganz neue Sitzordnung her. Während sie bisher zu je vieren zusammenschauten, um in Gruppen leise flüsternd Teilaufgaben zu bearbeiten, richteten sie sich jetzt zu einer sogenannten Panel-Diskussion ein. Sechs Schüler formten vorne einen Halbkreis, die übrigen schauten als Auditorium zu ihnen vor.

48 GOLDBRUNNER, Reisebericht, S. 7, vgl. S. 10; vgl. SCHREIBMAYR, Bericht (s.o. Anm. 46), S. 18, 26.

49 GOLDBRUNNER, Reisebericht, S. 9. Vgl. Josef GOLDBRUNNER, Staatsbürgerkunde, in: Katechetische Blätter 76 (1951), S. 157f., hier S. 157.

50 GOLDBRUNNER, Reisebericht, S. 9.

51 SCHREIBMAYR, Bericht, S. 31.

52 GOLDBRUNNER, Reisebericht, S. 10.

53 SCHREIBMAYR, Bericht, S. 16.

54 Vgl. GOLDBRUNNER, Reisebericht, S. 15f.

55 A.a.O., S. 19.

Goldbrunner staunte, wie fruchtbar die Diskussion verlief, die von den Schülern selbst geleitet wurde. Die Kinder würden dabei

nicht nur frei Sprechen [lernen], sondern auch Hören und Unterscheiden und sich eine eigene Meinung bilden, sowohl im politischen Bereich (diese Erziehungsmethode ist eine der Wurzeln für die demokratische Erziehung) als auch für das religiöse Gespräch mit den vielen Ungläubigen und Gegnern, mit denen ein amerikanischer Katholik täglich zusammenkommt.⁵⁶

Der Frage-Antwort-Katechismus spiele bei alledem nur noch eine Nebenrolle. Der Stoff würde, so Goldbrunner, »nicht nur gelehrt, sondern [...] durchgearbeitet und angewendet [...] auf das Leben.« So würde »die Persönlichkeit des heranwachsenden Christen durchwachsen mit Christentum wie die Erde einer Topfpflanze von den Wurzeln. Das ist Abkehr vom Frage-Antwort-Katechismus, das ist Überwindung der Lernschule durch die *Lebensschule*.«⁵⁷

Es verwundert daher nicht, dass Schreibmayr bei seiner Rückkehr den Vortatz fasste:

Das Ziel des Religionsunterrichtes ist nur dann erreicht, wenn der Schüler den Glauben geistig erfaßt, selbständig durchdenkt, mit eigenem Munde ausspricht [...]. Daher gehört das Wort des Schülers, das Gespräch, die Diskussion, das praktische Projekt [...] zum Religionsunterricht.⁵⁸

7. Amerikanische Einflüsse im »Grünen Katechismus«

Die inspirierende Fremdheitserfahrung der beiden Münchener in Amerika hatte sie zu intensiven, durchaus selbstkritischen Reflexionsprozessen angeregt, die nach der Rückkehr in die Heimat jedoch schwer zu operationalisieren waren. Trotzdem hinterließ der Wissenstransfer aus Amerika in die junge Bundesrepublik durchaus Spuren, deren Analyse die Selektionsprinzipien sichtbar werden lässt, mit denen »die Deutschen« das Know-How aus »Amerika« filterten.

Die fast comicartige Ästhetik der amerikanischen Katechismus-Illustrationen ging den meisten Katecheten zu weit. Franz Michel Willam kommentierte spöttisch, aber, wie mir scheint, auch mit Bewunderung:

56 GOLDBRUNNER, Funktionelle Erziehung, S. 143. Goldbrunners Bericht bezieht sich auf die Stella Niagara School in Buffalo, vgl. GOLDBRUNNER, Reisebericht, S. 11.

57 GOLDBRUNNER, Funktionelle Erziehung, S. 142. Hervorhebung im Original.

58 SCHREIBMAYR, Bericht, S. 32.

So zeichnet und malt man drüben in aller Unbefangenheit drauf los. Weder der Maler noch der Beschauer fühlt hierbei irgendwelche geschichtlichen Gewissensbisse. Die Bilder machen so den Eindruck einer unbekümmerten Frische. Sämtliche Personen, die auftreten, scheinen am Morgen geturnt zu haben.

Doch während die europäischen Katechismen fast ausschließlich fromme Szenen aus dem Leben Jesu darstellten, »setzt die Bebilderung des amerikanischen Katechismus [...] beim täglichen Leben an und sucht das Kind auf das hinzuführen, was hinter den Lebensäußerungen steckt.«⁵⁹ Dieser Auffassung folgend, sah Albert Burkart, der die Bilder für den neuen Katechismus zeichnete, 1949 »nur *einen* Weg für die Illustration des Katechismus: Die Zeitnähe der Aussage mit der Größe der christlichen Wahrheiten verbinden.«⁶⁰

Auch die Gliederung des neuen Katechismus profitierte von Amerika: Im dritten Teil wurden Lehrstücke eingebaut, die die Verantwortung des Einzelnen in Kirche und Staat besonders betonten.⁶¹ Augenfällig ist beispielsweise das Lehrstück über »Staat und Völkergemeinschaft«, das zudem sehr lebensnah illustriert ist.⁶² Ansonsten hielten sich die unmittelbaren Einflüsse auf den »Grünen Katechismus« in Grenzen, wenn auch eine Detailanalyse der Texte – die hier nicht geleistet werden kann – möglicherweise weitere Spuren sichtbar machen könnte.

59 O.A. [Franz Michel WILLAM], Ein amerikanischer Lehrstück-Katechismus, in: Katechetische Blätter 73 (1948), S. 274–282, hier S. 276.

60 Albert BURKART, Gedanken zur Katechismusillustration, in: Katechetische Blätter 74 (1949), S. 346–352, hier S. 351. Hervorhebung im Original. Im direkten Vergleich zeigt sich, wie Burkart dieses Prinzip umzusetzen versuchte, ohne den amerikanischen Stil zu kopieren. Vgl. die Abbildungen aus amerikanischen Katechismen in: Katechetische Blätter 76 (1951), S. 156f., 163, 180 und WILLAM, Lehrstück-Katechismus, S. 73, 80, 87, 89, 94, mit den Abbildungen im Katholischen Katechismus der Bistümer Deutschlands, Freiburg i.Br. (1955)²⁰1967 [im Folgenden zitiert als KKBD], insbesondere S. 9, 138, 154, 190, 211, 218, 223, 225, 230f., 233, 259.

61 Vgl. beispielsweise KKBD, Nr. 107, 112, 116; vgl. Alfred GLEISSNER u.a., Rückblick auf 25 Jahre katechetische Arbeit. Prälat Dr. Hubert Fischer zum 60. Geburtstag, in: Katechetische Blätter 97 (1972), S. 385–400, hier S. 389. Ein weiteres amerikanisches Vorbild findet sich bei Thomas J. QUIGLEY, Social studies – Gesellschaftslehre, in: Katechetische Blätter 76 (1951), S. 159–163.

62 KKBD, Nr. 112, S. 224f., Abb. S. 225.

8. Methodische Impulse aus den USA

Augenfälliger sind die methodischen Innovationen Goldbrunners, die sich Mitte der 1950er Jahre in einer Reihe von »Werkbüchern« zum neuen Katechismus niederschlugen.⁶³ Grundidee: Die Schüler sollten ein so genanntes »Werkheft« anlegen, in dem sie Tafelbilder nachzeichnen und eigene Texte aufschreiben konnten.⁶⁴ Goldbrunners Vorschläge für Tafelbilder waren durchweg recht schematisch, legten aber Wert auf Lebensnähe und zitierten zum Teil sogar direkt die Illustrationen aus amerikanischen Katechismen!⁶⁵ Auch die didaktischen Anregungen lehnten sich eng an amerikanische Vorbilder an. Ganz nach dem Vorbild der katholischen Nachahmer der »Progressive Education« in den USA kritisierte Goldbrunner zwar John Dewey (1859–1952), weil dieser »das Prinzip der Arbeitsschule bis zum Extrem der Schülerwillkür ausgebaut« habe, aber er bemühte sich, die Aktivität der Schüler zu fördern und sie zu Wort kommen zu lassen.⁶⁶ Für jedes Lehrstück schlug Goldbrunner kurze szenische Spiele vor – entsprechend der »creative dramatics«, die er in den USA kennengelernt hatte.⁶⁷ Unter dem Stichwort »Streitgespräch« empfahl er, Diskussionen anzuregen, wobei auch heikle Themen nicht ausgelassen wurden.⁶⁸ Auch wenn die angestrebte »Lebensnähe« des Öfteren bemüht und gekünstelt wirkt, lässt sich das innovative Potential Goldbrunners zweifelsohne als zukunftsweisendes Ergebnis des Wissenstransfers im Kontext der Studienreise in die USA interpretieren, insbesondere im Kontrast zum vorherigen Methodendiskurs in den *Katechetischen Blättern*.

63 Schreibmayr zählte in seinem Reisebericht die Erarbeitung eines Werkbuchs zum neuen Katechismus zu den wichtigsten Zielen, die nach der Rückkehr aus den USA zu erreichen seien. Vgl. SCHREIBMAYR, Bericht, S. 33.

64 Josef GOLDBRUNNER, Katechismusunterricht mit dem Werkheft. Erster Teil: Von Gott und unserer Erlösung, Zweiter Teil: Von der Kirche und den Sakramenten, Dritter Teil: Vom Leben nach den Geboten und von den letzten Dingen, München 1955/1956.

65 Vgl. beispielsweise den Brunnen, aus dem die Sakramente fließen, bei WILLAM, Lehrstück-Katechismus, S. 80 mit GOLDBRUNNER, Werkheft 2, S. 31.

66 GOLDBRUNNER, Funktionelle Erziehung, S. 142. Eine solche verkürzende Rezeption der US-amerikanischen Pädagogik ist typisch für die deutsche Pädagogik der Nachkriegszeit, vgl. Stefan BITTNER, Learning by Dewey? John Dewey und die Deutsche Pädagogik 1900–2000, Bad Heilbrunn 2001.

67 Beispiel: »Spiel. An die Tafel wird ein Spielautomat gezeichnet. Davor spielen zwei; der eine »versucht« den andern zum Glücksspiel zu verleiten; dieser aber widersteht.« GOLDBRUNNER, Werkheft 2, S. 94.

68 Beispiel: »Streitgespräch. Ein Nichtkatholik sagt, Gott sei zu barmherzig, um einen Mitmenschen für immer zur Hölle zu verdammen. Was meinst du dazu?« GOLDBRUNNER, Werkheft 2, S. 96. Amerikanische Vorlage: Josef GOLDBRUNNER, Study helps – Lernhilfen, in: Katechetische Blätter 76 (1951), S. 170–180, hier S. 175. Hier finden sich weitere Passagen, die Goldbrunner wörtlich in seine Werkhefte übernahm.

9. Praxis-Impulse aus Frankreich

Fast zeitgleich zu dieser vorsichtigen Rezeption methodischer Impulse aus den USA berichtete eine ganze Reihe von Aufsätzen in den *Katechetischen Blättern* über katechetische Reformversuche im französischen Sprachraum. Dort hatte die Beschäftigung mit John Dewey, Maria Montessori (1870–1952) und anderen bereits Mitte der 1930er Jahre entschiedene methodische Neuanfänge hervorgebracht, etwa die »*méthodes actives*« (1934) von Marie Fargues (1884–1973) oder Françoise Derkennes (1907–1997) einflussreiche Schrift *La vie et la joie au catéchisme* (1935).⁶⁹ Auch die prominente Reformkatechetin Hélène Lubienska de Lenval (1895–1972) und der katechetisch engagierte Straßburger Seminarprofessor und Bischofskoadjutor Léon Arthur Elchinger (1908–1998) kamen in den *Katechetischen Blättern* zu Wort.⁷⁰ Die frühen Aufsätze Adolf Exelers (1926–1983) informierten nicht nur über die französische Katechese, sondern warben auch für die Montessori-Methode, die Exeler in Holland erlebt hatte.⁷¹ Des Weiteren inspirierten enthusiastische Berichte aus Frankreich und Belgien über die »Jeunesse Ouvrière Chrétienne« (JOC) ein neues Priester-Ideal, was sich langfristig auch auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis auswirken sollte.⁷² Greifbar wird dies beispielsweise in einem Bericht über die regelmäßige Bibellektüre, in der Arbeiter und Priester gemeinsam

69 Vgl. Marie FARGUES, Neuzeitlicher Religionsunterricht, in: *Katechetische Blätter* 82 (1957), S. 343–348; ADLER/VOGELEISEN, *Siècle*, S. 46f., 167–175.

70 Hélène LUBIENSKA DE LENVAL, Das Gebet der Kinder, in: *Katechetische Blätter* 76 (1951), S. 100–105; Léon Arthur ELCHINGER, Der religiöse Wert des gemeinsamen Betens, in: *Katechetische Blätter* 76 (1951), S. 241–243.

71 Adolf EXELER, Alltag in einer Montessori-Schule [in Holland], in: *Katechetische Blätter* 82 (1957), S. 497–501; ders., Aus der Tätigkeit des Katechetischen Zentrums in Nimwegen-Holland, in: *Katechetische Blätter* 83 (1958), S. 49–59; ders., Um das Erwachsenenkatechumenat in Frankreich, in: *Katechetische Blätter* 84 (1959), S. 292–300, 355–361; ders., Katechetische Methode in Frankreich, in: *Katechetische Blätter* 84 (1959), S. 97–104; ders., Das Katechetische Institut in Paris, in: *Katechetische Blätter* 84 (1959), S. 441–445. Zur Montessori-Rezeption vgl. ferner: Hubertus HALBEAS, Zur Rezeption der Montessori-Pädagogik, in: *Katechetische Blätter* 112 (1987), S. 403–408; MÜLLER, *Institut*, S. 186–188.

72 In den *Katechetischen Blättern* wird erstmals 1948 ausführlich über die JOC berichtet, vgl. Paul JERONIM, Die jungen Arbeiter und die Heilige Schrift, in: *Katechetische Blätter* 43 (1948), S. 129–137; o.A., Glaubensverkündigung in Frankreich, in: *Katechetische Blätter* 43 (1948), S. 186f.; über den berühmten Hirtenbrief des Pariser Erzbischofs Emmanuel Kardinal Suhard (1874–1949) von 1947, in dem die JOC an prominenter Stelle lobend erwähnt wird, berichtete Josef HÖFFNER, Aufstieg oder Niedergang der Kirche?, in: *Katechetische Blätter* 43 (1948), S. 245–248. Zu Cardijn und der JOC vgl. Gerd-Rainer HORN, *Western European Liberation Theology: The First Wave (1924–1959)*, Oxford 2008, S. 5–27. Eine umfassende Biographie Joseph Cardijns (1882–1967) steht noch aus, vgl. a.a.O., S. 20.

versuchten, ihren Glauben mit ihrer konkreten Lebenswelt zu korrelieren, im Lichte des Evangeliums zu beurteilen, um diese Lebenswelt dann zu verändern (sehen – urteilen – handeln).⁷³

Die Perikope wird in der Arbeitsgemeinschaft immer von einem anderen der acht oder neun anwesenden Vorkämpfer vorgelesen. Dieser allein ist derjenige, der die Aussprache leitet. – Und der Priester, was tut er? Wie verwirklicht er das Lehramt der Kirche? Wir sagen: »Nicht befehlen, sondern beseelen!« ([Joseph] Cardijn), das heißt, der Priester ist die Seele der Arbeitsgemeinschaft, derjenige, der den Geist spendet, der ganz intim von innen aus die religiöse Formung der jungen Laienapostel vollzieht.⁷⁴

Dieses Priesterideal mit seiner den Menschen auf Augenhöhe zugewandten, weltoffenen Haltung, die die Laien anhörte, ernst nahm und selbständig denken und handeln ließ, sprach all jene Katecheten an, die sich an einem Klerus störten, der »das Volk« von oben herab belehrte und tadelte, der mit der Hölle drohte und die Gebote einschärfte. Rudolf Schnackenburg sprach für viele, wenn er 1947 bemängelte, dass der Glaube im Katechismusunterricht stets »unter dem Kommanduruf des Gebotes« behandelt worden sei. »Du sollst« und »Du musst« tönt es da den Kindern entgegen statt des beglückenden »Du darfst glauben«. Die Pflichten werden eingehämmert und nicht das Glück der Berufung gezeigt.«⁷⁵

In diesem Kontext wäre es interessant, genauer zu untersuchen, inwiefern und auf welchen (Um-)Wegen theologische Denkfiguren aus der »Nouvelle Théologie« zu methodischen Veränderungen in der deutschen Religionspädagogik beigetragen haben. Was beispielsweise Yves Congar (1904–1995) 1947 über die Laien im Allgemeinen schrieb, findet sich – übertragen auf die Lehrer-Schüler-Beziehung – Jahre später im religionspädagogischen Diskurs wieder:

les laïcs [...] ont un droit imprescriptible à être entendus dans l'Église. Faire comme s'ils n'existaient pas, les traiter toujours en enfants qui ne parlent pas dans le cercle des grandes personnes et dont on détermine d'autorité, sans eux, tout le comportement, c'est s'exposer, soit à les réduire à une passivité qui engendrerait bientôt le désintéressement et l'indifférence, soit à les acculer à des actes d'indiscipline et peut-être de révolte.⁷⁶

73 Zum Dreischritt »Sehen – Urteilen – Handeln« vgl. HORN, *Theology*, S. 13, 19f.

74 JERONIM, *Arbeiter*, S. 134.

75 Rudolf SCHNACKENBURG, *Die katechetische Behandlung des Glaubens*, in: *Katechetische Blätter* 72 (1947), S. 1–7, hier S. 2.

76 Yves CONGAR, *Sacerdoce et Laïcité dans l'Église*, Paris 1947, S. 25; vgl. HORN, *Theology*, S. 84f.

Gerd-Rainer Horn kommentiert: »Certain parallels with new pedagogical methods many decades later are self-evident.«⁷⁷ Und tatsächlich ging die Saat, die im transnationalen Austausch der 1940er und 1950er Jahre ausgebracht wurde, erst Jahre später auf. Die französischen, reformkatechetischen Ansätze und ihr theologischer Unterbau wurden in Deutschland zwar wohlwollend zur Kenntnis genommen, doch der Wissenstransfer verstetigte sich nicht. Selbst die von integralistischen französischen Theologen angeregten lehramtlichen Sanktionen gegen Joseph Colomb (1902–1979) und seinen *catéchisme progressif* 1957 fanden in den *Katechetischen Blättern* kein unmittelbares Echo.⁷⁸ Eher scheinen sich die Diskurslinien unabhängig entwickelt zu haben. Beim Zusammentreffen der französischen und deutschen Experten bei der Internationalen Studienwoche für Missionskatechetik 1960 in Eichstätt sei es, so Alfonso Nebrada SJ (1926–2004), sogar zu einem »dramatic clash« gekommen:

The German team [...] came to the Congress with a ready-made set of conclusions which accurately mirrored the specifically German kerygmatic approach, conspicuously connected with the history of the new German catechism. But when they proposed it as a workable draft to be accepted as conclusions of the meeting, the French group [...] frontally opposed it as unacceptable.⁷⁹

Zwar konnten sich die Teilnehmer der Eichstätter Studienwoche schließlich auf eine gemeinsame Linie verständigen, doch der Wissenstransfer zwischen dem französisch- und deutschsprachigen Diskurs jener Jahre glich eher einem »zweiseitigen Monolog«. Angesichts dessen fragte Bernhard Grom SJ (* 1936) Ende der 1960er Jahre rückblickend, ob die Deutschen »von diesen französischen Vorläufern nicht etwas mehr von dem heute geforderten Existenz, Gesellschafts- und Weltbezug hätten lernen können, wenn sie sich rechtzeitig und intensiv mit ihnen auseinandergesetzt hätten«.⁸⁰

77 A.a.O., S. 16.

78 Zu dieser »crise catéchétique de 1957« vgl. Georges DUPERRAY, Art. »Colomb, Joseph«, in: Joseph GAEVERT / Istituto di CATECHETICA (Hg.), *Dizionario di catechistica*, Torino 1986, S. 157–159; ADLER / VOGELISEN, *Siècle*, S. 208–224.

79 Zit.n. Anne Marie MONGOVEN, *The Prophetic Spirit of Catechesis. How We Share the Fire in Our Hearts*, New York/Mahwah 2000, S. 53. Nebrada war ab Mitte der 1960er Jahre führend in den Ausbau des East Asia Pastoral Institute involviert. Weitere Stimmen zur Eichstätter Studienwoche 1960 s.u. Anm. 93.

80 Bernhard GROM, *Botschaft oder Erfahrung? Tendenzen der französischsprachigen Religionspädagogik*, Zürich u.a. 1969, S. 7f.

10. Streit um den »Grünen Katechismus«

Die vorsichtigen inhaltlichen und methodischen Öffnungen im Umfeld der »Materialkerygmata« mögen den Religionspädagogen der ausgehenden 1960er Jahre in der Retrospektive als rückständig erschienen sein – den Kritikern um 1950 gingen sie viel zu weit: Nachdem der Textentwurf des neuen Katechismus fertiggestellt und den bischöflichen Ordinariaten zur Begutachtung zugesandt worden war, gingen 1952 rund 15.000 Änderungswünsche ein. Nicht nur die mühsam errungene Entscheidung für die Lehrstück-Form stand nun wieder zur Debatte, auch die kerygmatische Grundlinie mit ihrer Konzentration auf das »Reich Gottes«, die Sittenlehre im dritten Teil des Katechismus (insbesondere die Lehrstücke zum 6. Gebot) sowie zahlreiche weitere Monita mussten nach der entscheidenden Sitzung der bischöflichen Prüfungskommission im Juni 1952 eingearbeitet werden.⁸¹ Der verbesserte Entwurf stieß nur noch in Regensburg und Trier auf Bedenken, die in den »Globalvorwurf« mündeten, »der neue Katechismus sei protestantisch.«⁸² Zudem war der Text »[u]nter der Hand [...] zur Prüfung an die Glaubenskongregation in Rom geschickt worden.«⁸³ Obwohl Schreibmayr im Sommer 1953 nach Rom gereist war, um mit den prüfenden Instanzen zu sprechen, schlossen sich diese dem Trierer Urteil an: »der neue deutsche Katechismus sei zu protestantisch, rein bibelorientiert und berücksichtige das Lehramt überhaupt nicht; man sah Luthers »sola scriptura« dahinter« und meldete weitere 1.500 Änderungswünsche an. Unter dem Vorsitz des Eichstätter Bischofs Joseph Schröffer (1903–1983) überarbeitete eine Kommission zwischen September 1953 und August 1954 den Katechismus ein weiteres Mal, so dass er im September 1954 von der Fuldaer Bischofskonferenz endlich verabschiedet werden konnte.⁸⁴ Der ursprüngliche, von Jungmann, Schreibmayr und

81 Vgl. GLEISSNER u.a., Rückblick, S. 385–400, hier S. 389f.; Franz SCHREIBMAYR, Art. »Catechismo cattolico (delle diocesi della Germania, 1955)«, in: Joseph GAEVERT / Istituto di CATECHETICA, Dizionario di catechetica, Torino 1986, S. 119f.; Hubert FISCHER, Aus der Arbeit am Neuen Katechismus, in: Katechetische Blätter 77 (1952), S. 257–295; ders., Der DKV von 1950 bis 1971. Erinnerungen von Hubert Fischer, [ca. 1975], Typoskript, Bibliothek der Katholischen Stiftungsfachhochschule München, BU 1520, S. 11–13. mit Anlagen 1–2; Letzteres ist z.T. veröffentlicht in: Hubert FISCHER, Streit um den »Grünen Katechismus«. Erinnerungen von Hubert Fischer, in: Katechetische Blätter 113 (1988), S. 194–197. Franz SCHREIBMAYR an Josef Andreas JUNGMAN, 31. August 1952, zit.n.: Matthias BUSCHKÜHL, Eichstätt und der »Grüne Katechismus«, in: Ders. (Hg.), Katechismus der Welt – Weltkatechismus. 500 Jahre Geschichte des Katechismus. Ausstellungskatalog, Eichstätt 1993, S. 67–74, hier S. 70–72; Albert BIESINGER, Die Begründung sittlicher Werte und Normen im Religionsunterricht, Düsseldorf 1979, S. 65–109. Dort Hinweise auf Archivmaterial in München und Innsbruck.

82 BUSCHKÜHL, Eichstätt, S. 72.

83 GLEISSNER u.a., Rückblick, S. 390. Vgl. BUSCHKÜHL, Eichstätt, S. 72.

84 A.a.O., S. 72f., vgl. S. 73f.

Tilman maßgeblich geprägte Entwurf unterschied sich also »in Aufbau und Text wesentlich von der endgültigen Fassung«, die 1955 erschien.⁸⁵ Diese Bremskräfte betrafen indes nicht nur inhaltliche Fragen; Goldbrunner hielt sich wegen drohender lehramtlicher Sanktionen und der Skepsis vieler seiner Kollegen auch mit methodischen Innovationen zurück, um »frei arbeiten zu können, ohne sich Schwierigkeiten vom kirchenpolitischen Feld her aufzuladen.«⁸⁶

11. »Catechetical Sputnik«: Rück- und Wechselwirkungen auf die USA und in die Welt

Trotzdem machte der »Grüne Katechismus« und mit ihm der »materialkerygmatische« Ansatz weltweit Karriere – 1962 lagen bereits Übersetzungen in 35 Sprachen vor.⁸⁷ Eine zentrale Rolle spielte dabei Johannes Hofinger SJ (1905–1984), der ab 1932 bei Jungmann in Innsbruck gearbeitet hatte und dort promoviert worden war. Seine Überzeugung, dass nicht nur der Katechismus, sondern die ganze Theologie eine kerygmatische Ausrichtung bekommen müsse, nahm Hofinger mit nach China, wo er ab 1937 Dogmatik am Priesterseminar der Jesuiten lehrte. Nach der Machtübernahme durch die Kommunistische Partei gingen die Jesuiten 1949 nach Manila (Philippinen). Dort gründete Hofinger 1953 ein katechetisches Institut, das 1960 von »Institute for Mission Apologetics« in »East Asian Pastoral Institute« umbenannt wurde.⁸⁸ Bei einem Deutschlandaufenthalt im selben Jahr lernten sich Hofinger und Goldbrunner kennen und standen fortan in engem Austausch. Mit einer Summer School an der Notre Dame University 1954 begann für Hofinger eine Phase weltweiter Reise- und Lehrtätigkeit. »I circled the globe sixteen times. Soon I was being called the catechetical Sputnik. In this intensive catechetical activity, I considered my principal task was to proclaim the »A-B-Cs

85 GLEISSNER u.a., Rückblick, S. 389.

86 Josef GOLDBRUNNER/Ulrich HEMEL, Religionspädagogik und Katechetik in der Nachkriegszeit. Ein Interview mit Josef Goldbrunner, geführt von Ulrich Hemel, in: Katechetische Blätter 112 (1987), S. 468–472, hier S. 469. »You really feel the animosity against everything coming from America«, schrieb ein anderer Deutscher nach der Rückkehr aus den USA an McManus. Zit.n. LATZIN, Lernen, S. 250.

87 FISCHER, Streit, S. 195. Schreibmayr spricht 1986 von mehr als 30 Übersetzungen, vgl. Art. »Catechismo cattolico«, S. 119. Nur 29 Übersetzungen kennt Gerhard J. BELLINGER, Art. »Katechismus. I. Begriff, II. Geschichte«, in: LThK³ 5 (1996), Sp. 1311–1316, hier S. 1314.

88 Vgl. Johannes HOFINGER, The Catechetical Sputnik, in: Marlene MAYR (Hg.), Modern Masters of Religious Education, Birmingham, AL 1983, S. 9–32, 19–21, 26, 28. Ein ehemaliger Innsbrucker Promovend, Maurus Heinrichs OFM (1904–1996), erarbeitete bereits 1941 ein dogmatisches Lehrbuch nach kerygmatischen Prinzipien für die chinesischen Seminaristen (a.a.O., S. 26).

of Modern Catechetics.« Maßgeblich wirkte Hofinger an der Organisation der Internationalen Studienwochen für Missionskatechetik mit (Assisi 1956, Nijmegen 1959, Eichstätt 1960, Bangkok 1962, Katigondo (Uganda) 1964, Manila 1967, Medellín 1968).⁸⁹ In Begleitung von Schreibmayr reiste der mittlerweile 77-jährige Jungmann 1967 zum besagten Kongress in Manila.⁹⁰ Hofinger war es auch, der 1962 die englische Übersetzung des Buchs *Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung* auf den Weg brachte.⁹¹

Im Ergebnis galt der »kerygmatic approach« in den USA zu Beginn der 1960er Jahre als so zukunftsweisend, dass die Errungenschaften der eigenen, reformkatechetischen Tradition in Vergessenheit zu geraten drohten.⁹² Zeitgleich gestanden sich die führenden deutschen Materialkerymatiker auf der »Internationalen Studienwoche für Missionskatechese« in Eichstätt ein, dass über der Reformarbeit am *Inhalt* die Weiterentwicklung der *Methoden* nicht vergessen werden dürfe.⁹³ Möglicherweise war diese Einsicht auch dem oben erwähnten »dramatic clash« zwischen Franzosen und Deutschen geschuldet.

12. Dem transnationalen Fragehorizont entgegen

Die in den transnationalen Kommunikations-, Austausch und Transferprozessen der Nachkriegszeit und der 1950er Jahre gewonnenen methodischen Innovationsimpulse konnten ihre Wirkung also erst mit erheblicher Verzögerung entfalten. Doch zeigt bereits die grobe Skizze dieser Prozesse, dass die vielgescholtene »Epoche der Materialkerymatik« zwar stark vom Denken Jungmanns beeinflusst,⁹⁴ aber keinesfalls darauf beschränkt war. Durch den Wissenstransfer mit den USA sickerten, quasi im Windschatten Jungmanns,

⁸⁹ A.a.O., S. 29; vgl. S. 30.

⁹⁰ Vgl. SCHREIBMAYR, *Interessen* (s.o. Anm. 13), S. 137f.

⁹¹ Josef Andreas JUNGSMANN, *The Good News Yesterday and Today*, übers. von William A. HUESMAN, New York 1962.

⁹² Vgl. die frustrierten Äußerungen Ellamay Horans (1898–1987), die zur Generation der Reformen vor 1945 gehörte, in: CHINNICI, *Prayer* (s.o. Anm. 39), S. 50.

⁹³ HOFINGER, *Sputnik* (s.o. Anm. 88), S. 30, nennt den Internationalen Katechetischen Kongress in Eichstätt 1960 als Wendepunkt. Vgl. ders., *Stehen wir am Beginn einer dritten Phase der Katechetischen Erneuerung?*, in: *Katechetische Blätter* 87 (1962), S. 289–296. Die methodischen Innovationen im Windschatten Jungmanns hatten bereits in den 1950er Jahren durchaus Potential, das »kerygmatische« Paradigma zu sprengen, vgl. etwa Josef GOLDBRUNNER, *Zur Methodik des modernen Religionsunterrichtes*, in: Ders. (Hg.) *Katechetische Methoden heute*, München 1962, S. 128–147. Dies hängt auch mit Goldbrunners tiefenpsychologischer Ausbildung (Carl Gustav Jung) und seinem Personalismus zusammen – Aspekte, die hier ausgeklammert bleiben.

⁹⁴ KROPAČ, *Religionspädagogik*, S. 283–317, macht die »Materialkerymatik« gar für einen »Abbruch des Gesprächs zwischen Theologie und Pädagogik« verantwortlich, a.a.O., S. 315. Zur üblichen »Epocheneinteilung« auf katholischer Seite vgl. Werner SIMON, *Katholische Religionspädagogik in Deutschland im 20. Jahrhundert*.

bahnbrechende methodische Innovationen in den deutschen, thematisch noch ganz auf die inhaltlichen Aspekte der Katechismusreform fixierten, Diskurs ein. Im Zuge der weltweiten Verbreitung des »kerygmatic approach«, bei dem Jesuiten eine zentrale, aber weithin unerforschte Rolle spielten, gelang es den deutschen Katecheten zwar, ihre eigenen Maßstäbe international durchzusetzen (und das Zweite Vatikanische Konzil schien sie darin zu bestätigen!). Doch zugleich veränderte und erweiterte sich das Jungmannsche Paradigma hierbei nicht unwesentlich. Es vermischte sich mit methodischen Innovationen, die sich nicht unmittelbar aus Jungmanns Grundansatz ergaben, sondern (nicht nur aber auch) als Ergebnis transnationaler Kommunikations-, Austausch und Transferprozesse betrachtet werden können.

Dieser Aufsatz bildet die Zusammenhänge nur holzschnittartig ab,⁹⁵ zeigt aber, dass die transnationale Perspektive ein weites Forschungsfeld eröffnet. Um das dialektische Verhältnis zwischen nationaler und transnationaler Ebene besser verstehen zu können, würde es sich beispielsweise lohnen, die theologiegeschichtlichen Legitimationsmuster für methodische Innovationen im deutschsprachigen Bereich mit Legitimationsmustern in anderen Ländern zu vergleichen⁹⁶ und den auffälligen innereuropäischen (Un-) Gleichzeitigkeiten nachzugehen: Warum wurde beispielsweise die französische Reformkatechetik durch die lehramtlichen Sanktionen gegen Joseph Colomb noch Ende der 1950er Jahre eingeebnet, während die Früchte des deutschen Diskurses offenbar unbehelligt in alle Welt exportiert werden konnten, nachdem der langwierige Entstehungsprozess des »Grünen Katechismus« 1955 endlich zu einem guten Ende gefunden hatte? Wie genau beeinflusste die »Nouvelle Théologie« rund um die französischen Dominikaner die religionspädagogischen Diskurse in Deutschland? Und mentalitätsgeschichtlich weitergefragt: Was trugen die einschneidenden Kriegs- und Diktaturerfahrungen sowie die

Schwerpunkte und Desiderate historisch-religionspädagogischer Forschung, in: *Religionspädagogische Beiträge* 57 (2006), S. 61–82, hier S. 61f. Zur Überwindung des Epochen-Konzepts vgl. SCHWEITZER u.a., *Religionspädagogik*, S. 202–206.

⁹⁵ Unberücksichtigt bleiben u.a. die ab 1951 regelmäßig tagende »Europäische Arbeitsgemeinschaft für Katechese« und die zahlreichen katechetischen Institute, die seit den 1930er Jahren in Europa gegründet wurden. Eine Themenliste der Tagungen der Europäischen Arbeitsgemeinschaft findet sich bei GLEISSNER u.a., *Rückblick*, S. 392f. Zu den Instituten vgl. die einschlägigen Fachlexika.

⁹⁶ Beispiele aus dem deutschen Diskurs: F.X. Arnold verwies auf Johann Michael Sailer (1751–1832), Johann Baptist Hirscher und John Henry Kardinal Newman (1801–1890) um zu zeigen, dass das, was zwischenzeitlich als »Erlebnisunterricht« bezeichnet werde, bereits im 19. Jahrhundert bei vorgedacht worden sei. Goldbrunner demonstrierte mit ähnlichen Argumentationsmustern, dass das, was er – im Sinne C.G. Jungs – als »Verwirklichung« des Glaubens in der personalen Begegnung meinte, Newmans Verständnis von »to realize« folge. Vgl. ARNOLD, *Dienst*, S. 65f.; GOLDBRUNNER, *Methodik*, S. 137.

»Re-education« zur Abwendung von der autoritären, zum Teil totalitären katholischen Religionspädagogik der 1920er und 1930er Jahre bei?

Angesichts der zentralen Rolle, die die Jesuiten in den geschilderten Zusammenhängen gespielt zu haben scheinen, könnte auch die Ordensgeschichte zur Rate gezogen werden. So etwa im Hinblick auf den »catechetical Sputnik« Johannes Hofinger SJ und das »East Asia Pastoral Institute« in Manila, die zeigen, dass sich die transnationale Perspektive keinesfalls auf Mitteleuropa und Nordamerika beschränken darf, sondern auch die außereuropäischen Diskurse (im Sinne von »non-western«) in den Blick nehmen sollte. Bei all dem ist zu bedenken, dass die aufgeworfenen Fragen ohne die Berücksichtigung von Archivmaterial vermutlich nicht befriedigend zu beantworten sind. – Ein weites Feld also, das nicht nur für die Religionspädagogik, sondern auch für die kirchliche Zeit- und Theologiegeschichte reiche Ernte verspricht.

Henning Schluss

Netzwerke in einer geteilten Nation Erziehung, Bildung und Religion am Ende der DDR

Gegenstand der folgenden Abhandlung sind kirchliche Netzwerke in der DDR, die immer wieder auch über die Grenzen des kleineren deutschen Staates hinausgehen. Genauer untersucht werden drei Ereignisse aus der Endphase der DDR. Der erste Fall ist die »Initiative der Kirchlichen Kommission für die Arbeit mit Kindern und Konfirmanden« (KKKK) beim Bund der Kirchen in der DDR, die Schulbücher der Fächer Heimatkunde, Deutsch, Staatsbürgerkunde und Geschichte zu analysieren. Der zweite Fall ist die Zusammenstellung der Eingaben an den IX. Pädagogischen Kongress unter dem Titel: *Erziehung der Jugend, gemeinsames Anliegen*. Der dritte Fall ist das erste Gespräch zu Bildungsfragen von Vertretern von Kirche und Staat vom November 1989.

Einleitung

In der DDR waren alle Institutionen und Organisationen mehr oder weniger direkt staatlicher oder parteilicher Kontrolle und Weisung unterstellt. Dies galt lediglich für die kirchlichen Organisationen nicht.¹ Unter den in der DDR aktiven Kirchen und Freikirchen waren die evangelischen Landeskirchen die bedeutendsten und mitgliedermäßig auch die stärksten. In ihnen fand sich demnach am ehesten so etwas wie ein relevantes Gegenüber zu den staatlichen Organisationen. Nachdem im Jahre 1971, auch befördert durch staatlichen Druck, die östlichen Gliedkirchen aus der EKD (Evangelische Kirche in Deutschland) ausschieden, schlossen sie sich im »Bund evangelischer Kirchen in der DDR« (BEK) zusammen. Diese formale Verselbständigung ermöglichte es der DDR-Führung einerseits die evangelische Kirche in der

1 Durchaus im Unterschied zu »sozialistischen Bruderländern« wie der Tschechoslowakei, in der Geistliche Staatsbeamte waren. Gleichwohl versuchte freilich auch die DDR-Führung auf die Kirchen Einfluss auszuüben. Ein besonders aufsehenerregender Fall der Unterwanderung ist der Offizier im Besonderen Einsatz der Staatssicherheit Hammer, der in der Kirchenleitung der Kirchenprovinz Sachsen bis zur Wende als Jurist und Oberkirchenrat tätig war. Dieser Fall ist einfühlend und präzise recherchiert von Ork Harald SCHULZE / Waltraud ZACHHUBER, Spionage gegen eine Kirchenleitung: Detlef Hammer, Stasi-Offizier im Konsistorium Magdeburg. Gespräche, Dokumente, Recherchen, Kommentare, Evangelisches Büro Sachsen-Anhalt 1994.

DDR als eigenständige Organisation und nicht nur als verlängerten Arm der Bundesrepublik wahrzunehmen. Es gab also eine gewisse Entspannung in der Beziehung von Staat und Kirche. Kirchenintern war die Gründung des Bundes mit der Durchsetzung des maßgeblich von Heino Falcke geprägten Begriffs der »Kirche im Sozialismus« zum, wenn auch nie unangefochtenen, Leitbegriff verbunden.² Dieser Begriff intendierte Verantwortungsbereitschaft für die Gesellschaft, in der man lebte. Als Maßstab dieser Verantwortung verstand man allerdings das Evangelium. Insofern konnte der DDR-Führung diese Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme nur bedingt gefallen, da diese Standortbeschreibung kein Anerkenntnis der in der Verfassung festgeschriebenen »führenden Rolle der SED« bedeutete. Dies zeigt auch der erhebliche inoffizielle Aufwand, den das MfS gegen die Protagonisten dieses Kurses innerhalb des Kirchenbundes betrieb.³

Auch wenn die Evangelischen Landeskirchen in der DDR damit formal aus dem gemeinsamen Dach gelöst waren, blieben viele Beziehungen mehr oder weniger informell bestehen oder wurden gar erst gegründet. Besonders zu nennen sind dabei die Partnerschaften von Kirchgemeinden, die oft sehr vital von beiden Seiten gepflegt wurden und die z.T. auch internationale Netzwerke bildeten, bislang allerdings kaum systematisch erforscht sind.⁴ Insbesondere im Bereich der Friedensbewegung und später der Umweltbewegung gab es immer auch Kontakte in kirchennahe mehr oder weniger oppositionelle Kreise in den »sozialistischen Bruderstaaten«.⁵ Am zwielichtigsten ist dabei sicher die »Christliche Friedenskonferenz« (CFK), die von so herausragenden Theologen wie Josef L. Hromádka, Hans Joachim Iwand, Helmut Gollwitzer, Martin Niemöller, Heinrich Vogel und Ernst Wolf gegründet wurde, und die immer deutlicher zur Tarnorganisation kommunistischer Geheimdienste mutierte. Aber auch im Umkreis um die Charta 77 gab es Kontakte unter dem Dach der Kirche, die vor allem auf Einzelpersonen wie den letzten Außenminister der DDR, Markus Meckel, oder Reinhard Kähler

2 Zum Begriff »Kirche im Sozialismus« vgl. Heino FALCKE, *Mit Gott Schritt halten*, West-Berlin 1986; vgl. Erhart NEUBERT, *Geschichte der Opposition in der DDR 1949–1989*, Berlin 1997. Besonders die Kapitel: Die Kirche – eine real existierende Alternative. Kapitel 32: »Verbesserlicher Sozialismus«, S. 248–255.

3 Vgl. Ehrhart NEUBERT, *Geschichte der Opposition in der DDR 1949–1989*, Berlin 1997, S. 255–257.

4 Die Dessauer Petrus-Gemeinde war z.B. Teil eines Partnerschaftsnetzwerkes das Gemeinden in Speyer in Westdeutschland, Purley bei London, Hartford (Connecticut) und Ostrava in der Tschechoslowakei umfasste, in dem sogar regelmäßig Partnerschaftskonferenzen abgehalten wurden, zu denen immer auch Gemeindeglieder aus dem Ostblock reisen durften. Darüber hinaus gab es eine sehr vitale Partnerschaft mit Lüneburg. Da traf man sich einmal im Jahr im Grenzgebiet der Altmark, was die Reiseformalitäten für die Lüneburger begrenzte.

5 David DOELLINGER, *Turning prayers into protests. Religious-based activism and its challenges to state power in socialist Slovakia and East Germany*, Budapest 2013.

zurückgingen. Zu berücksichtigen ist dabei freilich immer, dass in der Tschechoslowakei die Pfarrer Staatsbeamte waren und sie damit in einem direkten Abhängigkeitsverhältnis vom Staat standen, was dazu führte, dass die offizielle Kirche, anders als in der DDR, den Dissidenten und Bürgerrechtlern noch seltener ein Dach bot. Hinzu kommt, dass ein bedeutender Teil der tschechoslowakischen Dissidenz von den im Prager Frühling unterlegenen Reformkommunisten ausging, die traditionell kirchenfern waren. Bei den Kontakten zur polnischen Oppositions-Bewegung (*Solidarność*), die aus der DDR von Menschen in Menschenrechtsgruppen unter dem Dach der Kirchen gepflegt wurden, erinnert sei hier ausdrücklich an Ludwig Mehlhorn, war auf polnischer Seite am ehesten die katholische Kirche ein Dach und eine gesellschaftliche Einflussgröße, zumal nach Beginn des Pontifikats von Johannes Paul II. im Jahr 1978.⁶ Bei der Rekonstruktion dieser Kontakte ist das Thema der Pädagogik bislang allerdings kaum präsent, es sei denn in der Bezugnahme auf gemeinsame pädagogische Referenzen wie Jan Amos Komenský oder Janusz Korczak. Da der Leidensdruck an dem sozialistischen Erziehungssystem allerdings zumindest in den Ländern Mitteleuropas vergleichbar war und dort auch jeweils thematisiert wurde,⁷ ist es ein lohnendes Desiderat, der Thematisierung pädagogischer Zusammenhänge in den transnationalen Kontakten auf kirchlich-oppositioneller Ebene nachzugehen.

Auch wenn die SED immer bemüht blieb, die Aktivitäten der Kirchen zu behindern und auf das von ihr für einzig zulässig gehaltene Gebiet religiös-frommer Versammlungen in Kirchen zu beschränken, ließ sich die organisierte Kirche auf die ihr von der Partei zugewiesene Rolle nicht eingrenzen. Gleichwohl gab es in den Gesprächen zwischen Staat und Kirche immer Tabuthemen. Roland Degen hat in einem Interview, das ich im Jahre 2000 mit ihm geführt habe, drei dieser Themen benannt: Kommunistische Weltanschauung, Stationierung der russischen Raketen und Bildungspolitik. Degen sagte damals:

Wir haben dann, am Ende der DDR [...] den Eindruck gehabt, also man konnte noch eher mit staatlichen Leuten über Raketen reden, vielleicht sogar über Details des Marxismus, aber über Bildung war kein Gespräch möglich. Das war also offenbar das Allerheiligste.⁸

6 Trotz dieses vergleichsweise großen Einflusses der katholischen Kirche in der polnischen Gesellschaft schreckte der kommunistische Geheimdienst auch dort selbst Mitte der 80er Jahre nicht vor Mord und Totschlag zurück, wie die Ermordung des Priesters von Jerzy Popiełuszko noch 1984 den Polen und der Welt in schockierender Weise demonstrierte.

7 Václav HAVEL, Versuch, in der Wahrheit zu leben, Hamburg 1978.

8 Degen, 2000, S. 4. Einen knappen Überblick über die Entwicklung des Volksbildungswesens in der DDR findet sich in: Maria NOOKE/Henning SCHLUSS, Schule in der

B. Die KKKK

Ein Ausdruck dieser Verantwortungsübernahme war die Gründung der »Kirchlichen Kommission der Arbeit mit Kindern und Konfirmanden« (KKKK) im Jahr 1969.⁹

Auf dem Gebiet der Arbeit mit Kindern boten die Kirchen das einzige institutionalisierte Konkurrenzprogramm zu staatlichen Veranstaltungen und Organisationen an.¹⁰ Besonders muss hier die Christenlehre genannt werden, die nach der Exilierung des schulischen Religionsunterrichtes auf Traditionen der Bekennenden Kirche aufruhend, schon in den 50er Jahren die kirchliche Unterweisung der Kinder außerhalb der Schule übernahm.¹¹ In transstaat-

Diktatur – Die DDR und ihr Volksbildungssystem, in: Horch und Guck 2/2011, H. 72, S. 4–9. Ausführlicher: Gerd GEISSLER, Schule und Erziehung in der DDR. Landeszentrale für politische Bildung Thüringen und Bundesstiftung Aufarbeitung, Berlin 2015.

⁹ Im evangelischen Zentralarchiv lagern die Protokolle der Sitzungen dieser Kommission, die ich bereits vor Jahren einmal eingescannt habe und deren kommentierte Herausgabe ich anstrebe. Sie bilden die Quellengrundlage der folgenden Darstellung.

¹⁰ Außerhalb der Kirche gab es nur sehr vereinzelt unabhängige pädagogische Initiativen in der DDR, wie zum Beispiel die Gründung eines Kinderladens in Ost-Berlin durch eine Gruppe um Ulrike Poppe. 1989 wurde jedoch schlagartig deutlich, dass die Unzufriedenheit mit dem zentralistischen Volksbildungssystem ein zentraler Motor der Friedlichen Revolution war und viele Initiativen sich gerade in diesem Bereich artikulierten, um dem staatlichen Erziehungsmonopol etwas entgegenzusetzen. Am Beispiel Leipzigs ist das mittlerweile gut dokumentiert: Elke URBAN (Hg.), Leipziger Schulen im Aufbruch zur Demokratie 1989, Markleeberg 2015. Hier wird allerdings auch deutlich, dass es auch zur DDR-Zeit Referenzen auf die bundesdeutsche insbesondere reformpädagogische Szene gegeben hat, wie insbesondere die sofort einsetzenden Informationsreisen an die westdeutschen Musterschulen deutlich machten. Zu beachten ist aber auch, dass es daneben zumindest eine Erinnerung an die eigenen reformpädagogischen Traditionen gegeben hat, die aus dem staatlichen Schulsystem spätestens nach 1964 systematisch ausgeschieden wurden. Die prominenten Vertreter, selbst die, die sich versucht hatten dem System anzudienen, wie Peter Petersen in Jena, hatten auf Dauer in einem Volksbildungswesen, das nach sowjetischem Vorbild umgestaltet wurde, keine Chance (vgl. Dietrich BENNER/Herwart KEMPER, Theorie und Geschichte der Reformpädagogik: Teil 3.1: Staatliche Schulreform und reformpädagogische Schulversuche in SBZ und DDR, Weinheim 2004). Aufgrund eines Mangels an kirchlichen Schulen konnte die reformpädagogische Tradition allerdings auch im Raum der Kirche bestenfalls im gemeindepädagogischen Kontext tradiert und adaptiert werden (vgl. Albrecht DRÖSE u.a., Die evangelischen Schulen in der DDR – Ein Beitrag zum Aufwachsen in Würde in einem entwürdigenden System, in: Martin SCHREINER (Hg.), Aufwachsen in Würde, Münster 2012, S. 81–90).

¹¹ Vgl. zu einer Übersicht und geschichtlichem Abriss: Achim LESCHINSKY/Gerhard KLUCHERT, Glaubensunterricht in der Säkularität. Religionspädagogische Entwicklungen in Deutschland seit 1945, in: Comenius-Institut (Hg.), Christenlehre und Religionsunterricht. Interpretationen zu ihrer Entwicklung 1945–1990. Weinheim 1998, S. 1–116. Die dort vertretene These, die Christenlehre hätte nur eine alternative Form der Indoktrination dargestellt, kann jedoch kaum überzeugen. Neben inhaltlichen Erwägungen widerspricht dieser These schon die Freiwilligkeit (bis hin zur Repressionsandrohung und Durchführung) der Teilnahme. Im Entstehen begriffen ist die Arbeit von Gloria Conrad zur Christenlehre in der DDR, die insbesondere in

licher, wenn auch nicht transnationaler Perspektive nahm die ostdeutsche Religionspädagogik immer Bezüge zur westdeutschen Religionspädagogik auf, auch wenn sie sich immer eher als Gemeindepädagogik verstand.¹² Für die kirchlichen Bildungs- und Erziehungsbemühungen war die Auseinandersetzung mit den schulischen Vorgaben dennoch unerlässlich, weil diese einen wesentlichen Bezugsrahmen der Kinder bildete, die in die Christenlehre kamen. Dies zeigt sich auch immer wieder in Ausätzen in der Zeitschrift *Die Christenlehre*, die auf die staatlichen Lehrbücher und z.T. Lehrpläne Bezug nahmen.¹³ 1986 erging dann auch ein expliziter Auftrag der Konferenz der evangelischen Kirchenleitungen an die KKKK, eine Analyse der Schulbücher auszuarbeiten.

C. Die Schulbuchanalyse

Bereits in der ersten Sitzung der 4. Periode der KKKK wurde die Schulbuchanalyse terminiert. Das Zustandekommen dieses Vorhabens kann folgendermaßen rekonstruiert werden: Die sächsische Synode fragte beim Landeskirchenamt in Dresden nach, dieses gab die Frage an die Konferenz der Kirchenleitungen (KKL) weiter, diese beauftragte wiederum die KKKK (vgl. Protokoll 1. Sitzung KKKK.4. Periode vom Februar 1986).¹⁴ Für diese Analyse wählte die KKKK vier Fächer aus, »an denen Fragestellungen untersucht werden konnten, die sich aus der Spannung zwischen christlicher Erziehung und dem Konzept der kommunistischen Erziehung ergeben und Bedeutung sowohl für Eltern wie für kirchliche Mitarbeiter haben.«¹⁵

der Analyse der Zeitschrift *Die Christenlehre* sicherlich einen Meilenstein in der DDR-Forschung setzen wird und die nachweist, dass die zwangsweise Exilierung aus der Schule von maßgeblichen gemeindepädagogischen Akteuren innerhalb der DDR-Kirche, auch auf dem Hintergrund der Erfahrungen mit der Evangelischen Christenlehre in der Zeit des Kirchenkampfes, durchaus begrüßt wurde.

- 12 In die andere Richtung, von Ost- nach Westdeutschland, lassen sich solche Einflüsse dagegen kaum nachweisen. Interessant ist allerdings eine Beziehung nach Österreich. Dort wurde die ostdeutsche Zeitschrift *Die Christenlehre* in Kreisen evangelischer Religionspädagogen durchaus gelesen und z.T. für die eigene Situation für hilfreicher gehalten als die westdeutschen Publikationen. Die erklärt sich über die marginalisierte Diasporasituation in der die österreichischen Evangelischen denen in der DDR, bei allen Unterschieden der politischen Ordnung, durchaus nahe waren (siehe dazu die noch unpublizierten Forschungen von Robert Schelander).
- 13 Vgl. die im Entstehen begriffene Dissertation von Gloria Conrad zur Christenlehre.
- 14 Hier findet sich im Protokoll auch ein Hinweis auf die transnationale Dimension. Vom 22.–27. Juni 1986 tagte die Europäische Konferenz für Christliche Erziehung in Helsinki und es wurde die Frage erörtert, welche Mitglieder die KKKK entsenden sollte. (Protokoll der 1. Sitzung, S. 3).
- 15 Analyse der Schulbücher für Heimatkunde, Geschichte, Staatsbürgerkunde, Deutsch (Literatur) an den allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen in der Deutschen

Die vier Fächer waren Heimatkunde, Geschichte, Staatsbürgerkunde und Deutsch-Literatur. Vier Arbeitsgruppen, die sich aus kirchlichen Mitarbeitern je einer Landeskirche zusammensetzten, bearbeiteten je ein Fach. Das Fach Heimatkunde wurde von der Berlin-Brandenburgischen Kirche bearbeitet, Deutsch von der Kirchenprovinz Sachsen (KPS), Geschichte von Sachsen und das Fach Staatsbürgerkunde wurde von der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Mecklenburgs untersucht. Mit zwei unierten und zwei lutherischen Kirchen blieb also das Gleichgewicht gewahrt. Die Landeskirchen von Pommern, die Niederschlesische Oberlausitz, Anhalt, und Thüringen waren nicht aktiv involviert. Es wurde auch erwogen, das Wehrkundebuch zu analysieren, aus den Protokollen geht aber nicht hervor, weshalb dieser Plan fallengelassen wurde.

Die KKKK gab diesen unabhängig arbeitenden Gruppen ein Grundraster vor. Gleichwohl spiegelt sich in dem unterschiedlichen Stil der einzelnen Teile der Analyse die unabhängige Arbeitsweise, die redaktionell nur leicht vereinheitlicht wurde:

Die vorliegende Analyse hat folgenden Aufbau: Teil I Übersicht und Schwerpunkte des Faches und der einzelnen Bücher; Teil II Beschreibungen zu den Themen: Familie / Bild des Kindes / Arbeit / Gesellschaft und Politik / Religion / Frieden / Gerechtigkeit / Vorbilder / Heimat / Umgang mit Geschichte [...]

Den Themen sind zugeordnet Hinweise auf Bezüge in der kirchlichen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bzw. für Gemeindegruppen. Zugleich wird auf besondere Defizite, Beschwerden und Anfragen aufmerksam gemacht, die sich bei der Bearbeitung der Themen ergeben haben.¹⁶

Die Analyse wurde 1988 fertig gestellt. In der Samisdat-Literatur der DDR fand sie trotz des Vermerks auf dem Titel, der sie nicht zur Veröffentlichung bestimmte, weite Verbreitung. Mit dieser Lehrbuchanalyse lag erstmals eine nach Kriterien systematisierte, von einer zentralen Stelle aller evangelischen Landeskirchen in Auftrag gegebene, netzwerkartig erarbeitete ausgeführte und verabschiedete Kritik vier besonders ideologieträchtiger Schulfächer vor. Die Protokolle der KKKK geben darüber Auskunft, dass ein Exemplar der Schulbuchanalyse zumindest in jedem Kirchenkreis vorhanden sein sollte.

Demokratischen Republik nach dem Stand Schuljahr 1986/87 für kirchliche Arbeit mit Kindern, Jugendlichen, Familien. Berlin (Ost) 1988, S. 3. Das Dokument wurde in kurzen Auszügen veröffentlicht in Ilona Katharina SCHNEIDER, Weltanschauliche Erziehung in der DDR. Normen – Praxis – Opposition. Eine kommentierte Dokumentation, Opladen 1995, S. 324f. Die gesamte Analyse für das Fach Staatsbürgerkunde ist veröffentlicht in: Tilman GRAMMES u.a., Staatsbürgerkunde in der DDR – Ein Dokumentenband, Wiesbaden 2006, S. 435–444.

¹⁶ Ebd.

Ansprechpartner sollten die Kreiskatechetinnen oder die Superintendenten sein. Trotz des offiziellen Status als grauer Literatur kann man demnach von einer flächendeckenden Verbreitung des Materials über die gesamte DDR und einer breiten Rezeption ausgehen.

Es ging den Autoren jedoch nicht um eine Fundamentalopposition. Aus heutiger Sicht wirkt die Kritik eher verhalten und zahm. Kaum werden Grundsatzfragen debattiert. Es ging vor allem darum, wie kirchlicherseits (z.B. in Christenlehre und Konfirmandenunterricht) mit der staatlichen Erziehung und Bildung umgegangen werden kann. Es finden sich in dem Text deshalb nur am Rande Vorschläge zur Umgestaltung des Bildungswesens, im Vordergrund steht die pragmatische Frage, wie Eltern ihre Kinder im Sozialismus christlich erziehen können. Was lernen die Kinder eigentlich in der Schule? Auf welche Voraussetzung können und müssen christliche Eltern und kirchliche Bildungseinrichtungen also Bezug nehmen?

Für das Fach »Heimatkunde« wurde auch der Kindergarten-Lehrplan untersucht, in dem dieses Fach auch bereits vorkam. Exemplarisch seien hier einige Aussagen zum Bereich Religion zitiert:

2.5 Religion

2.5.1. Während im alten Plan »Weihnachten« und »Ostern« noch ausdrücklich genannt werden, verbergen sich diese jetzt in dem Stereotyp »traditionelle Feste«. In der älteren Kindergruppe werden traditionelle Feste dahingehend interpretiert, daß es sich dabei um Sitten und Bräuche aus unserem Land handelt, die mit solchen aus der Sowjetunion und den anderen Bruderländern zu vergleichen sind.¹⁷

Danach wären Weihnachten und Ostern nach volkskundlichen und volkskünstlerischen Aspekten zu erklären. Das Feiern hat jedenfalls nur die Aufgabe, die Beziehungen der Kinder zur sozialistischen Heimat zu erweitern.¹⁸

Noch im zusammenfassenden Nachwort bemühen sich die Autoren der KKKK Anknüpfungspunkte für das Gespräch zu finden. Sie erwähnen lobend die didaktischen Verbesserungen der neuen Lehrbuchgeneration, kommen aber nicht umhin zu bemerken:

In der derzeitigen Konzeption sozialistischer Allgemeinbildung werden für christliche Eltern und kirchliche Mitarbeiter deutliche Engführungen und Defizite bemerkbar. Das läßt – über die methodisch-didaktischen Veränderungen hinaus – nach

¹⁷ A.a.O., S. 87, 180.

¹⁸ A.a.O., S. 9.

inhaltlichen Weiterentwicklungen fragen. Die gemeinsam zu verantwortende Zukunft aller Menschen in unserer Gesellschaft kann für solche Weiterentwicklung zum Kriterium werden.¹⁹

Wenn es dann allerdings um die zentralen Felder Gesellschaftsbild, Geschichtsdarstellung, Frieden, Religion und Kirche, Zukunft und Pädagogische Grundlagen geht,²⁰ üben die Autoren auch fundamentale Kritik:

- Das Kind wird vorrangig als Objekt gesellschaftlicher Erziehungsinhalte und Verhaltensweisen angesehen, die Erfahrungswelt und die Individualität der Schüler (Mädchen/Besonderheiten der Altersgruppen/Jugendliche) kommen kaum zum Zuge;
- Erziehung zur Parteilichkeit verhindert eigenes Denken und Urteilen, läßt keinen Raum für den Dialog;
- Die Überbetonung des Kollektiven läßt für das Individuelle wenig Raum;
- soziale Konflikte gibt es allein außerhalb der DDR. Daher wird in ein Schwarz-Weiß-Denken eingeübt;
- die Aufgabenstellungen in den Schulbüchern verlangen in der Regel Wiederholungen und Bekräftigung der vorgegebenen Bewertungen. Die Bilder in den Büchern spiegeln den Schematismus (alle Bilder des Sozialismus fröhlich, leistungsstark, heiter / Bilder des Imperialismus mitleiderregend, tendenziös, Mangelsituationen).²¹

Es kann also nicht verwundern, dass dies Dokument in der Wahrnehmung der DDR-Führung eine Provokation darstellte. Die kirchlichen Bemühungen um die Jugend sind immer ein besonderer Gegenstand staatlicher Repression gewesen, wie die Auseinandersetzungen um die Jugendweihe, die Junge Gemeinde und die Konfirmation belegen.²² In den 80er Jahren waren die staatlichen Reaktionen nicht mehr so offensiv wie in den 50er und 60er Jahren, dabei aber wohl nicht weniger effektiv. Kirchliche Bildungsverantwortung wurde größtenteils verschwiegen und nicht berücksichtigt.

In dem Interview schätzte Roland Degen die Situation folgendermaßen ein: »Wenn die DDR also nicht ganz zu Grunde gegangen wäre, hätte das vermutlich ganz harte Reaktionen zur Folge gehabt. Darüber waren wie uns auch im

¹⁹ A.a.O., S. 89.

²⁰ Bemerkenswert an der Themenaufzählung sind die Parallelen zu den Themen des Konziliaren Prozesses, der die kirchenpolitische Diskussion in West- und Ostdeutschland maßgeblich geprägt hat. Allerdings fehlt in der Schulbuchanalyse von den drei großen Themen des Konziliaren Prozesses Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung der ökologische Aspekt.

²¹ Ebd. S. 89.

²² Vgl.: Reinhard HENKYS (Hg.), Die evangelischen Kirchen in der DDR – Beiträge zu einer Bestandsaufnahme, München 1982.

Klaren.«²³ Und auf die Frage, welche Reaktionen das beim Staat hervorrief, schätzte Degen ein:

Also, die wussten, daß es das gibt. Ich könnte Ihnen von spektakulären Sachen nichts sagen, aber wahrscheinlich ist die Wirkung dieser Schulbuchanalyse, die ist ja nicht so spektakulär gewesen wie also im Vergleich ein Brief zum 9. Päd. Kongreß, der direkt an den Staat ging. Und der wird, Sie müssen sich vorstellen diese Verteilung in der Kirche. Das ist ja alles nicht über den Postweg gelaufen. Und bis das also in die Superintenduren oder in Katechetenkonvente kam, das hat ja Zeit gekostet und ich vermute ganz am Ende da war'n die so überlastet mit den Problemen, die sie dann vor allem '89 hatten, dass da wenig passiert ist, aber ich kann das nicht genau sagen.²⁴

Degen deutet hier schon an, dass es eine andere Arbeit der KKKK gab, die erheblich mehr Reaktionen als die Schulbuchanalyse hervorrief.

D. Erziehung der Jugend, gemeinsames Anliegen – Kirchliche Reaktionen auf den IX. Pädagogischen Kongress

Im Vorfeld des IX. Pädagogischen Kongresses wurde in der Presse zu Diskussionsbeiträgen aufgerufen. Viele kirchliche Gruppen nahmen diesen Aufruf ernst und wollten sich an der Diskussion beteiligen. Wiederum übernahm die KKKK eine gewisse Koordinierungs- und Sammelfunktion und erstellte nach dem Kongress eine kircheninterne Publikation, in der einige Eingaben und Diskussionsbeiträge exemplarisch zusammengestellt wurden.²⁵ In die Diskussionsbeiträge, insbesondere den, den die KKKK selbst beisteuerte,²⁶ flossen auch vielfach Ergebnisse der Schulbuchanalyse ein. Aber auch andere kirchliche Organisationen fragten an. Eine gewisse Vorreiterfunktion nahm in der DDR häufig die Landeskirche der Kirchenprovinz Sachsen (KPS) ein. Deren Landesjugendkonvent hatte sich in einem Brief zu Bildungsfragen an den Staatsratsvorsitzenden Erich Honecker gewandt. Die Synode kommentiert das folgendermaßen:

Die Synode hat mit Interesse und Zustimmung davon Kenntnis genommen, daß der Landesjugendkonvent sich zu Fragen der Erziehung in der Schule und Berufsausbildung brieflich an den Vorsitzenden des Staatsrates gewandt hat.²⁷

23 Interview mit Roland Degen, S. 13.

24 Ebd.

25 Theologische Studienabteilung beim Bund (1989): Erziehung der Jugend gemeinsames Anliegen. Nr. 1. Referat Gemeindepädagogik. Weiterhin zitiert als EJA.

26 Vgl. EJA, S. 3–6.

27 EJA, S. 3.

Ein solcher Satz ist ein Bekenntnis. Ein Großteil der Synodalen wird den Streit um die Junge Gemeinde noch sehr präsent gehabt haben, in dem die Mitglieder der Jungen Gemeinde als Agenten des imperialistischen Klassenfeindes gebrandmarkt wurden.²⁸ Der Staat versuchte damals einen Keil zwischen die »Kugelkreuzler« der JG und die Gemeinde zu treiben. Die Synodalen, die diese Zeit der Verfolgung der JG sicher vielfach als Betroffene erlebt haben, stellen sich nun demonstrativ hinter ihre Jugend und die Synode legt inhaltlich nach. Zuerst nahmen die Synodalen wieder Bezug auf die »Einladung« Margot Honeckers zu einer Art öffentlichem Gedankenaustausch – den es so in der DDR freilich nie gegeben hat.²⁹

Die Synode nimmt die Einladung des Ministeriums für Volksbildung ernst, daß alle am Erziehungs- und Bildungsprozeß Beteiligten ihre Erfahrungen, Gedanken und Vorschläge in den pädagogischen Beratungsprozeß einbringen. Sie bittet alle Gemeindeglieder, die sich für Erziehung und Bildung mitverantwortlich fühlen, zusammen mit den Kindern und Jugendlichen z.B. folgende Fragen zu bedenken und gewonnene Antworten auch an den IX. Pädagogischen Kongreß weiterzugeben:

- Wie werden Kinder und Jugendliche als Persönlichkeiten im pädagogischen Prozeß ernstgenommen?
- Wie werden Neugier, Erkenntniswille, Phantasie, Wahrheitssuche und Gerechtigkeits-sinn der Kinder und Jugendlichen aufgegriffen und gefördert?
- Wie wird in einer Lerngemeinschaft die Fähigkeit zu Selbstkritik und zu selbständigem Urteil ausgebildet?
- Was kann und muß eine Volksbildung dazu beitragen, daß wir Gerechtigkeit, Frieden und Schöpfungsbewahrung lernen?
- Welchen pädagogischen Stellenwert haben z.B. Beurteilung und Zensurierung, Ordnung und Disziplin, Toleranz und konstruktiver Streit?

Die Synode erhofft sich, daß im Nachdenken über diese und ähnliche Fragen die unmittelbare Solidargemeinschaft der Erzieher in Familie und Schule, Gemeinde und Gesellschaft gestärkt wird.³⁰

28 Ellen UEBERSCHÄR, Junge Gemeinde im Konflikt – Evangelische Jugendarbeit in SBZ und DDR 1945–1961, Stuttgart 2003.

29 Vgl. dazu die Kontroverse von Klaus HÖPCKE und Franz FÜHMANN zur »Lust zur Wahrheit«, die mit einem Artikel von Höpcke in der Weltbühne ihren Ausgang genommen hat und auf die Fühmann mit einem offenen Brief antwortete, der freilich zu Lebzeiten Fühmanns oder auch nur in der DDR veröffentlicht wurde (Klaus HÖPCKE, Lust an der Wahrheit, in: Die Weltbühne 72. Jg. 1977, H. 13, S. 1153–1155. Und Franz FÜHMANN, Offener Brief an den Leiter der Hauptverwaltung Buchhandel und im Ministerium für Kultur Klaus Höpcke vom 20.11.1977, in: Ders.: Briefe 1950–1984, in: Hans-Jürgen SCHMITT (Hg.), Eine Auswahl, Rostock 1994, S. 238–246).

30 EJA, S. 3.

Solche Fragen, so harmlos sie auch daherkommen mögen, sosehr sie auch eine »unmittelbare Solidargemeinschaft« von Familie, Schule und Gemeinde suggerieren mögen, konnten freilich innerhalb eines Systems der kommunistischen Erziehung nicht wirklich beantwortet werden. Insofern verwundert es nicht, dass diese Diskussionsbeiträge während des Kongresses vollständig ignoriert wurden. In dem Interview erinnert sich Roland Degen:

Und wie alle diese Eingaben [...] ist auch dieser Brief unbeantwortet geblieben. Wir wissen aber aus der Nachwendeentwicklung und zwar von Leuten, die damals im Ministerium gearbeitet haben, daß die meisten dieser Briefe sofort dem Staatssicherheitsdienst, dem Ministerium für Staatssicherheitsdienst, zur Bearbeitung übergeben wurden, also dieser auch. Und da wurden Vermerke drauf gemacht und das wurde den rübergeschickt.³¹

Dies stimmt genau mit den Recherchen überein, die Ulrich Wiegmann in seiner Analyse der Beziehung von Volksbildung und Staatssicherheit aus den Unterlagen des MfS rekonstruiert hat.³² Das bedeutet aber nicht, dass diese Papiere von den für die Volksbildung Verantwortlichen unbeachtet blieben.

E. Das erste Treffen zu Bildungsfragen von Kirche und Staat

Vielmehr erinnert sich Degen an das erste Treffen mit führenden Menschen der DDR-Volksbildung im Herbst 1989, u.a. mit Gerhard Neuner:³³

Das hatte sofort eine ziemliche Außenwirkung und lag dann bei dem berühmten Gespräch am 15.11.89, also unmittelbar nach der Absetzung von Margot Honecker, in der Akademie der pädagogischen Wissenschaften, als das Staatssekretariat für Kirchenfragen letztmalig vollzählig vorhanden war, Herr Prof. Neuner mit seiner Riege [...] und wir dort als Delegation des Kirchenbundes aufkreuzten, um erstmalig und letztmalig wesentliche Fragen kirchlicher Bildungsverantwortung, wir haben es damals anders

31 Interview mit Roland Degen, S. 11.

32 Ulrich WIEGMANN, *Der IX. Pädagogische Kongreß – am Vorabend der DDR – Impressionen einer Saalreserve*, in: Christian RITZI/Ulrich WIEGMANN (Red.), »Selbst verändern müssen wir« – Leserbriefe an die »Junge Welt« (Ausstellungskatalog), Berlin 1999, S. 11–19. Und: Ulrich WIEGMANN, *Pädagogik und Staatssicherheit. Schule und Jugend in der Erziehungsideologie des DDR-Geheimdienstes*, Berlin 2007.

33 Gerhard Neuner war nach Margot Honecker die wichtigste Person in der DDR-Volksbildung. 1956 promovierte er in Leningrad. Danach war er Chefredakteur der Zeitschrift *Pädagogik* und 1961 Direktor des DPZI, das 1970 zur Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW) umgewandelt wurde. 1970 habilitierte Neuner sich in Leningrad und wurde Direktor der APW, eine Position, die er bis zum Ende der DDR behielt. Neuner war seit 1963 Kandidat und seit 1976 Mitglied im Zentralkomitee der SED.

formuliert, zu diskutieren, da hatten die das alle, Neuner regte sich noch wahnsinnig auf über dieses Papier, aber alle andern waren sich schon im Klaren darüber, daß [...] dieser zornige Prozeß gar kein Sinn mehr hat, weil [...] die Zukunft unter anderen Voraussetzungen laufen würde. (Degen 2000, S. 1)

Im Ergebnisprotokoll von der Begegnung am 14. November 1989 von 14 bis 17 Uhr in der APW³⁴ hielt Dieter Reiher fest:

Neuner wies zu Beginn darauf hin, daß auf Weisung des Ministeriums bisher keinerlei Gespräche möglich waren zwischen der APW und der Kirche. Dennoch hätte die APW alle Ausarbeitungen und Stellungnahmen der Kirche (z.B. Schulbuchanalyse) gründlich zur Kenntnis genommen.³⁵

Gleichzeitig betont Neuner jedoch völlig unbeeindruckt: »Die Trennung von Kirche und Staat und Kirche und Schule muß Grundlage auch der gemeinsamen Überlegungen zur Bildungsreform sein« (ebd.) Interessanterweise wird er damit bei den gemeindepädagogisch orientierten Katecheten und Pädagogen des Bundes gar nicht so viel Widerspruch hervorgerufen haben. Reiher notiert denn auch für die Eröffnungsrede des Leiters der kirchlichen Delegation, des Bischofs der KPS Christoph Demke:

Die Kirche geht aus von der Trennung von Staat und Kirche bzw. von Kirche und Schule. Der Grundsatz der Trennung macht Gespräche notwendig, um Mißtrauen und Illusionen vorzubeugen. Die Trennung ist die Voraussetzung für ein offenes und freies Gespräch.³⁶

Dennoch merkte Neuner anscheinend nur zum Teil, wie sehr seine bislang unangefochtene Führungsposition im Schwinden begriffen war. Der Stellvertreter des Ministers, Höhn, korrigiert Neuner: »Es gab ein unzureichendes Verständnis der Trennung von Kirche und Staat. Gebraucht werden Räume für das gemeinsame Gespräch«.³⁷

34 An der Begegnung nahmen teil: Für Konferenz der Kirchenleitungen und KKKK: Dr. Demke, Adolph, Dr. Reiher, Dr. Schwerin, Degen, Krummacher, Dr. Hoenen, Degen. Für die Akademie: Prof. Neuner, Prof. Kirchhöfer, Prof. Güther, Uhlig, Schneider. Für das Volksbildungsministerium: Höhn (Stv. Des Minsters), Sieber. Für das Staatssekretariat für Kirchenfragen: Löffler (Staatssekretär), Heinrich, Dr. Wilke, Dr. Dohle. (USB-Nr.1061/89 Protokoll S. 5).

35 A.a.O., S. 1.

36 A.a.O., S. 2.

37 A.a.O., S. 4.

Dieter Reiher benennt in seinem Referat, das als Manuskript vorliegt, sehr präzise fundamentale Probleme des Volkssystemes. Es ist schwer vorzustellen, wie dies in die Welt der APW hätte integriert werden können. Er beginnt sein Statement mit den Worten:

Ich gehe davon aus, dass eine grundlegende Reform des Bildungswesens ins Haus steht. Der IX. Pädagogische Kongress hatte viele Fragen, die durch unterschiedliche Gruppen und kirchliche Stellungnahmen formuliert wurden, nicht beantwortet.³⁸

Der Staatssekretär für Kirchenfragen, Löffler, hat eine schriftliche Erklärung nachgereicht, die wie eine Rechtfertigung der eigenen Ohnmacht oder ein Schuldeingeständnis klingen mag:

Entgegen seinem staatlichen Auftrag hatte der Staatssekretär für Kirchenfragen bisher die verbindliche Weisung, alle Wünsche der Kirchen in der DDR nach Gesprächen zu bildungspolitischen Fragen abzulehnen, insbesondere solche mit dem Minister für Volksbildung und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Die Dienststelle des Staatssekretärs für Kirchenfragen wurde damit zum Vollzugsorgan einer willkürlichen Festlegung, der zufolge »Bildungsfragen die Kirche nichts angehen«.³⁹

Noch immer aber glaubte auch Löffler, die SED könne die Marschrichtung vorgeben: »Das von der 10. Tagung des ZK der SED beschlossene Aktionsprogramm ist eine entscheidende Grundlage für die notwendige Reform des Bildungswesens«.⁴⁰ Der Sache nach ist aber schon vieles auch für die kirchlichen Gesprächsteilnehmer zustimmungsfähig: Chancengleichheit aller Kinder unabhängig von Weltanschauung. Bildungserfolg von Leistung abhängig, wirkliche Freiwilligkeit der Mitgliedschaft in Jugendorganisationen wie Pioniere und FDJ. Löffler sieht, dass die bisherige Praxis dazu geführt habe, »dass einigen Generationen der Zugang zu europäischer Kunst, Kultur und insbesondere Malerei und Musik erschwert und versperrt ist und damit die reale Gefahr der historischen Entwurzelung besteht«.⁴¹ So klar hatten das nicht einmal die kirchlichen Vertreter zum Ausdruck gebracht.

Aus den Protokollen gehen noch ein paar Einladungen zu Arbeitsgruppen zur Bildungsreform von den Granden der APW hervor, letztlich war es dafür aber schon bald zu spät. Das Bildungssystem rekonstruierte – oder restaurierte – sich in den neugegründeten Bundesländern nach föderalem

38 A.a.O., S. 1.

39 A.a.O., S. 1.

40 A.a.O., S. 2.

41 A.a.O., S. 4.

Prinzip mehr oder weniger stark nach den Mustern der jeweiligen Partnerbundesländer.⁴² Dies begann bereits noch vor der Wiedervereinigung, denn formal traten ja die wiedergegründeten Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland bei. In dieser Transformationsphase hatten sich also Netzwerke zu bewähren, die als zwischenstaatliche begannen, aber im Laufe des Einigungsprozesses zu binnenstaatlichen Netzwerken wurden.⁴³ Die zaghaften transnationalen Netzwerke in die ehemaligen »sozialistischen Bruderstaaten« verloren weiter an Bedeutung. Dies aber ist eine andere Geschichte und muss ein anderes Mal erzählt werden.

42 Vgl. die Forschungen von Rita Nikolai und Caroline Kann zu Schulstrukturentscheidungen in Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen nach der Wiedervereinigung.

43 Henning SCHLUSS, Lehrplanentwicklung in den neuen Ländern – Nachholende Modernisierung oder reflexive Transformation?, Schwalbach/Ts. 2003.

ORGANISATIONSMODELLE

Mustafa Gencer

Modernisierung von Institutionen religiöser Bildung in der Übergangsphase vom Osmanischen Reich zur türkischen Republik

1. Einleitung

Im 19. Jahrhundert setzte sich das Osmanische Reich verstärkt mit der Transformation des staatlichen Bildungswesens und der damit verbundenen strukturellen und inhaltlichen Neuformation religiöser Bildung auseinander. Gegenstand dieses Beitrags ist die Darstellung von strukturellen Rahmenbedingungen, Aufgaben und Wandel der osmanischen religiösen Bildungsinstitutionen (Medrese). Zunächst werden die Medresen als Bildungsinstitution in der Vormoderne behandelt. Es handelt sich hierbei um einen allgemeinen Überblick über Baueigenschaften, Lehrpersonal, Curriculum und Finanzmittel der Medresen. Anschließend wird erörtert, wann und wie die Modernisierung des osmanischen Schulwesens und der Medrese begann. Dabei werden insbesondere die Umstände thematisiert, die die Modernisierung nötig machten. Zuletzt wird der Transformations- bzw. Abschaffungsprozess der Medresen besprochen.

Die Medresen, die als Vorläufer der heutigen Universitäten gelten, sind die bekanntesten und wichtigsten religiösen Bildungseinrichtungen in der islamischen Geschichte. Sie entstanden zum ersten Mal im 10. Jahrhundert in Chorasán/Zentralasien. Nach der Gründung der bekannten Nizamiyya-Medresen in Bagdad durch Nizam al-Mulk (1018–1092), den Großwesir der Großeldschuken, erreichte das staatlich geförderte Medrese-Wesen seinen ersten Höhepunkt. Die Medresen waren in den folgenden Jahrhunderten überall in der islamischen Welt, sogar in vielen Dörfern, zu finden. Sultan Saladin (1174–1193), der zu einem wichtigen Förderer dieser Einrichtung wurde, gründete z.B. Medresen in Ägypten, Syrien und Palästina. Im 13. Jahrhundert wurden sogar in Indien Medresen gegründet.

Bis zur osmanischen Zeit wirkte das Medrese-Wesen überall in der islamischen Welt wie ein Bildungsnetzwerk: Sie trugen nicht nur zur Entwicklung religiöser und weltlicher Wissenschaften bei, sondern sie galten auch durch ihre gemeinsamen Lehrinhalte und -strukturen als Träger der islamischen Kultur und Zivilisation, was letztendlich zur Integration und Einigung der islamischen Welt einen großen Beitrag leistete. Diese Funktion erfüllten die

Medresen zum großen Teil auch in der osmanischen Zeit, weswegen dieser Beitrag sich der Untersuchung der Medresen in diesem wichtigen Zeitabschnitt der islamischen Geschichte widmet.¹

2. Religiöse Bildungsinstitutionen in der Vormoderne

In der Anfangszeit des Islam lehrte und propagierte man den Islam systematisch in den Moscheen und den »*mescit*« genannten Kleinmoscheen. Die auf der Grundlage des Koran und der Hadithe als Predigten erteilten Unterrichte waren jeder Altersgruppe offen. Zum Unterrichtsinhalt gehörten beispielsweise die Erzählung einiger typischer und lehrreicher Ereignisse sowie moralische Geschichten aus der Vergangenheit. Die Medresen, in denen ähnliche Themen viel systematischer gelehrt wurden, wurden jedoch separat von den Moscheen gegründet. Nach der Gründung der Medresen begann man, in diesen Einrichtungen auch die Forschungen und Lehrveranstaltungen in den islamischen Wissenschaften zu betreiben. Daraus entstand eine Fülle von wissenschaftlichen Werken und Textbüchern etc. Anfangs führte der so genannte *müderris* (Hochschullehrer) die Lehre alleine durch. Später wurden auch die *muîd* (Helfer der *müderris*) und einige Speziallehrer für den Fachunterricht angestellt.

Obwohl die Medresen sich zumeist an den Moscheen oder in der Nähe von Moscheen befanden, wurden sie von der Architektur her nach einem speziellen Plan gebaut. Die Prototypen der Medresen gingen aus den »*Vihara*« genannten buddhistischen Klöstern hervor und nahmen später auch manche Bauelemente des Nahen Ostens auf. Sie entwickelten sich mit der Zeit mit ihrem Hof, Imaret, mit ihrer Moschee, mit ihren Winter- und Sommerräumen, Studentenräumen, Studentenheimen, Gasthäusern, Bibliotheken und Räumen des Dienstpersonals zu einem idealen Baukomplex (*Küllîye*). Die Medresen und der Baukomplex, in dem sie sich befanden, sahen in ihrer damaligen Form nicht primitiv aus, sondern wirkten wie ideale Universitätscampuse der modernen Zeiten.

Eine der markantesten Besonderheiten der Medresen ist, dass sie eine gemeinsame Absolventenkultur entwickelten. Die arabische Sprache, die in den höheren Stufen der Medresen als Unterrichtssprache benutzt wurde, begünstigte trotz geographischer, ethnischer und politischer Unterschiede sowie Feindseligkeiten die Kommunikation der muslimischen Gesellschaften.

1 Über die Medresen allgemein siehe Nebi BOZKURT u.a., »Medrese«, in: *DIYANET İSLAM ANSIKLOPEDISI* [Enzyklopädie des Islam der Stiftung für religiöse Angelegenheiten], Bd. 28, S. 323–340.

Darüber hinaus wurde in den Medresen verschiedener Gebiete der islamischen Welt ein Curriculum verwendet, dessen Grundlinien und Lehrbücher Jahrzehnte lang beibehalten und nicht wesentlich geändert wurden. Die erforderlichen Änderungen und Ergänzungen wurden im Laufe der Zeit und entsprechend den geographischen Gegebenheiten von den fachkundigen Gelehrten vorgenommen. Die prinzipielle Einheitlichkeit der Lehrinhalte und Lernleistungen für alle Absolventen war eine wichtige Voraussetzung dafür, dass schließlich eine gemeinsame islamische Kultur und eine muslimische Bruderschaft entstehen konnten.

Ein anderer Beitrag der Medresen zum regulären Bildungssystem betrifft die Abschlusszeugnisse. Nach dem Abschluss des Medrese-Studiums erhielten die Studenten ein »*İcâzet*«, das der heutigen Abschlussurkunde entspricht. Das *İcâzet* enthielt auch die von den Studenten während des Studiums gemachten Notizen und Anmerkungen. Im Beiheft zum *İcâzet* wurde überdies ausführlich registriert, in welchen Medresen und von welchen *müderris* der Student seine Bildung erhielt und welche Bücher er bis zu welcher Seite las. Außerdem konnte man hier Informationen über die Personaldaten und den Charakter des Studenten finden.

Ein anderer Vorteil der Medresen war es, dass sie eine freie Unterrichtswahl zur Verfügung stellten. Das heisst, nach der Erteilung der für das weiterführende Studium notwendigen Pflichtunterrichte wie z.B. Sarf und Nahv (arabische Grammatik), Mantık (Logik) und Tadschwid (Koranrezitation) in den ersten Klassen gab es ein flexibles Unterrichtsangebot in den Medresen mit Mittel- und Hochstufen.

Die Medresen standen den breiten Volksmassen offen, in ihnen wurden auch einfache Schichten gebildet. Diese hatten sogar die Möglichkeit, an den regelmäßigen veranstalteten Nachmittagsunterrichten teilzunehmen. Außerdem gingen die Medrese-Studenten in »*üç aylar*« (gesegnete drei Monate) in verschiedene Dörfer, um ihr Wissen an die Allgemeinheit zu vermitteln.²

Es gab im Osmanischen Reich bis zum 19. Jahrhundert hauptsächlich religiöse Bildungsinstitutionen. Die Osmanen, die die Institution »Medrese« von den Seldschuken übernahmen, gründeten die erste Medrese 1331 in Iznik (Nicaea). Andere wenig formale Institutionen für den Erwerb von islamischem Wissen waren damals die Sufiorden (*zawiyah*). Deren Hauptziel bestand darin, dem Sultan gegenüber loyal zu sein und dem Vaterland zu dienen. Aber auch

2 Mustafa ERGÜN, Örgün Öğretimin Kurulmasında Medreselerin Rolü [Die Rolle der Medresen im regulären Bildungssystem], in: Atatürk'ün 100. Doğum Yılında Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri [Erstes Seminar der religiösen Erziehung in der Türkei anlässlich der 100. Geburtstag Atatürks], 23.–25.4.1981, Ankara 1981, S. 54–58.

in den Sufiorden lernten die Medrese-Studenten islamische Wissenschaften, Osmanisch, Persisch, arabische Literatur, Geschichte, Musik, Mathematik und erhielten eine physische und berufliche Ausbildung.³

3. Die Anfänge der Modernisierung des osmanischen Schulwesens und der Medrese

Die Bildungsangelegenheiten im Osmanischen Reich gehörten (mit Ausnahme der Enderun (Palast)-Schule und einiger großer Medresen) bis zur Hälfte des 19. Jahrhunderts nicht zum Aufgabenbereich des Staates. Mit der Erledigung dieser Angelegenheiten wurden die von den Wohltätern gegründeten Stiftungen (*Waqf*) betraut. Unter den traditionellen Bildungsanstalten wurden nur die »militärische Bildung« und die »Bildung der Regierungsmglieder« vom Staat betrieben.⁴

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts bestand das osmanische Schulwesen grundsätzlich aus Elementarschulen (türk. *Mekteb*, *Sıbyan Mektebi* oder *Mahalle Mektebi*) und Höheren Schulen (Medresen). Die Elementarschulen waren in weiten Teilen des Osmanischen Reiches verbreitet. Hier lernten die Kinder im Alter von 4 bis 6 Jahren das Lesen und Schreiben sowie die Grundkenntnisse in Religion und Koran. Die Institution für mittlere und höhere Bildung war die Medrese, die auf den *Sıbyan*-Schulen aufbaute. Bis zur »Tanzimat« bildeten diese Schulen die Grundlage für das traditionelle osmanische Bildungssystem. Mit ihrer strikten Rangordnung und Klassifikation war die Medrese jahrhundertlang die einzige höhere Bildungsanstalt für das Volk. Ihre hauptsächliche Zielsetzung bestand in der Vermittlung von Kenntnissen der islamischen Religion, Jurisprudenz und Theologie sowie in der Qualifikation und Ausbildung von Schul- und Hochschullehrern, Richtern und Geistlichen. Der Staatsapparat des Osmanischen Reiches stützte sich zum großen Teil auf die Absolventen der Medresen, die sich *Ulemâ* oder Schriftgelehrte nannten.⁵

3 Lathiful KHULUQ, Modernisation of Education in the late Ottoman Empire, in: *Al-Jami'ah*, Vol. 43, No. 1 (2005), S. 23–55, hier S. 25f.

4 Mehmet OKUR, Milli Mücadele ve Cumhuriyetin ilk Yıllarında Milli ve Modern bir Eğitim Sistemi Oluşturma Çabaları [Die Gründungs Bemühungen eines nationalen und modernen Bildungssystems in der frühen Republik], in: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi [Zeitschrift der sozialwissenschaftlichen Instituts der Atatürk Universität] 5/1 (2005), S. 199–217, hier S. 200.

5 Yaşar SARIKAYA, Die Entwicklung des »modernen« Religionsunterrichts in der Türkei (1839–1923), in: Bülent UÇAR/ Yaşar SARIKAYA, Entwicklung der modernen Islamischen Religionspädagogik in der Türkei im 20. Jahrhundert, Hamburg 2009, S. 15–36, hier S. 15f. Tanzimat (Neuordnung) bezeichnet die Periode der umfassenden Reformen im Osmanischen Reich (1839–1876).

Die Denkschrift des 1839 eingesetzten »Rats für nützliche Angelegenheiten« (*Meclîs-i Umûr-ı Nâfia*) gilt als Manifest der Modernisierung des zivilen Bildungswesens am Vorabend der »Tanzimat«. In ihr ist einerseits die Tendenz der reformfreundlichen Bürokraten zu einer technologischen Modernisierung des Schulwesens, andererseits aber auch eine traditionell-religiöse Orientierung sichtbar. Die Denkschrift kam zu dem Schluss, dass die religiösen Wissenschaften für das Wohlbefinden der Menschen vor allem im Jenseits notwendig seien, dass aber weltliche Wissenschaften für die Vervollkommnung des Menschen im Diesseits benötigt würden und in neuen Schulen gelehrt werden sollten, weil sie im Laufe der Zeit vernachlässigt worden seien.⁶

Auch die Institutionen religiöser Bildung erfahren mit der »Tanzimat« eine Neuorientierung. Der Sultan Abdülmecid (1839–1861) betonte im Jahre 1845 die Notwendigkeit des Wissens sowohl in religiösen als auch in weltlichen (technisch-naturwissenschaftlichen) Bereichen. Gleichzeitig kündigte er die Gründung eines »provisorischen Rates für die öffentliche Bildung« (*Meclîs-i Maârif-i Muvakkat*) an, der aus Gelehrten, Bürokraten und hohen Offizieren bestand. Das Konzept dieses Rates sah die Reorganisation der islamischen Sibyan-Konfessionsschule, die Erweiterung und Verbreitung der Rüşdiye-Schulen und die Gründung einer Hochschule vor.⁷

Die osmanischen Bürokraten waren seit 1839 bemüht, zunächst ein öffentliches Sekundarschulsystem aufzubauen und anschließend auch die Elementarbildung zu reformieren. Dabei entwickelte sich im Bildungsbereich eine Rivalität zwischen den Anhängern moderner Lehren und denen der traditionellen islamischen Medresen, wobei die Medrese ihr Monopol in verschiedenen Bereichen, besonders in der Ausbildung von juristischen und administrativen Staatsbediensteten, verlor.⁸ Während die Modernisierer die Studenten der Medrese als unwissend und starr und als Gegner von Erneuerungen brandmarkten, breitete sich unter den Traditionalisten die Ansicht aus, dass die Schulen europäischer Prägung (*Mekteb*) den religiösen Prinzipien widersprechende Kenntnisse vermittelten und so die Schüler und Studenten von der Religion entfremdeten. Die »Tanzimat«-Reformer scheinen allerdings von der Notwendigkeit eines modernen Bildungswesens überzeugt gewesen zu sein. Der Großwesir und Außenminister M. Reşid Pascha (1800–1858)

6 Selçuk Akşin SOMEL, Osmanlılarda İslamiyet ve Modernleşme. Eğitim Tarihi Perspektifinden kısa bir yeniden değerlendirme [Islam und Modernisierung im Osmanischen Reich. Bildungspolitik im historischen Rückblick], in: *Türkiye Günlüğü* 58 (1999), S. 116–122, hier S. 118.

7 Hasan Ali KOÇER, *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773–1923)* [Entstehung und Entwicklung des modernen Bildungswesens in der Türkei], İstanbul 1992, S. 52–61.

8 Şerif MARDİN, *Türkiye'de Din ve Laiklik* [Religion und Säkularisierung in der Türkei], in: Ders., *Türkiye'de Din ve Siyaset: Makaleler 3*, İstanbul 1992, S. 37–80, hier S. 44f.

bemerkte 1839 zum Beispiel, »dass das Volk aus Analphabeten bestehe, dass man es in die existierenden Schulen nicht zeitgerecht einschulen könne, dass das Bildungswesen also reformiert werden müsse.«⁹

Unter der Schirmherrschaft des Bildungsministers wurde 1869 ein Programm für die öffentliche Bildung von der Volksschule bis zur Universität entwickelt und eine wichtige »Verordnung zum öffentlichen Unterrichtswesen« (*Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi*) erlassen. Sie ist die erste amtliche Urkunde, in der das gesamte Bildungswesen des osmanischen Staates in einem einheitlichen System zusammengefasst wurde.¹⁰ Danach hat sich die Aufgabenstellung des Bildungswesens geändert: Anstelle der Erziehung einer exklusiven Elite für die osmanische Bürokratie sollte es nun moderne Bildung für die gesamte Bevölkerung gewährleisten.¹¹ Daher wurde, wenn auch nur im Prinzip, die allgemeine Schulpflicht eingeführt. In den 70er Jahren begann man, die islamische Sibyan-Konfessionsschule durch die moderne Grundschule (*İbtidai*) zu ersetzen, die prinzipiell den Angehörigen aller Konfessionen offen stand.¹²

Der Sultan Abdülhamid II. (1876–1909) bemühte sich um die Einrichtung und Verbreitung ziviler, militärischer und beruflicher Schulen im ganzen Reich. Er stellte ein umfassendes Programm für die Entwicklung des neuen Systems und für die Verbreitung der existierenden öffentlichen Schulen aller Ränge im ganzen Land auf.¹³ Auch die Gründung der ersten osmanischen Universität erfolgte in seiner Amtszeit. Nach einigen früheren Anläufen und Rückschlägen wurde die erste moderne Universität (»Dârü'l-Fünûn-ı Osmânî«) im Osmanischen Reich endgültig durch die Anregung des Bildungsministers, Said Pascha, am 12. August 1900 wiedereröffnet. Sie umfasste vier Fakultäten: Religionswissenschaften (*Ulûm-u Âliye-i Diniye*), Naturwissenschaften (*Ulûm-i Tabiiye*), Mathematik (*Ulûm-i Riyâziye*) und Literatur (*Ulûm-i Edebiye*). Sie wurde dem Bildungsminister unterstellt.¹⁴ Am 12. September 1914 wurde zum ersten Mal in der osmanischen Geschichte

9 Cahit KURT, Die Türkei auf dem Weg in die Moderne. Bildung, Politik und Wirtschaft vom Osmanischen Reich bis heute, Frankfurt a.M. 1989, S. 58, Anm. 19.

10 Roderic H. DAVISON, Foreign and Environmental Contributions to the Political Modernization of Turkey, in: Ders., Essays in Ottoman and Turkish History 1774–1923. The Impact of the West, Texas 1990, S. 73–95, hier S. 84.

11 Joseph S. SZYLOWICZ, The Ottoman educational legacy: Myth or reality, in: L. Carl BROWN, Imperial Legacy. The Ottoman Imprint on the Balkans and the Middle East, New York 1996, S. 284–301, hier S. 289f.

12 Stanford Jay SHAW / Ezel Kural SHAW, History of the Ottoman Empire and modern Turkey, Vol. II: Reform, revolution and republic: The rise of modern Turkey, 1808–1975, Cambridge u.a. 1976, S. 108f.

13 Bayram KODAMAN, Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi [Bildungswesen in der Abdülhamid-Ära], Ankara 1991, S. 158f.

14 KOÇER, Türkiye, S. 159–162.

weiblichen Schülern der Weg zum Universitätsstudium geöffnet, und zwar mit der Gründung einer eigenen Universität für Frauen (»İnas Darülfünûn«) mit drei Fakultäten.¹⁵

In dem Maße, wie das öffentliche Leben im Osmanischen Reich durch die Verkündung der »Tanzimat« umgestaltet und unter dem Einfluss Europas allmählich säkularisiert wurde, verloren die alten traditionellen Einrichtungen und somit auch das islamische Recht ihre Monopolstellung. Diese Entwicklung hatte auch Auswirkungen auf das Bildungswesen. Der Staat musste entsprechend der neu eingeschlagenen Richtung seine Bediensteten nach den neuen Kriterien ausbilden und gründete daher europäisch geprägte Schulen, die das Personal für die neugeschaffenen säkularen bürokratischen Einrichtungen heranbilden sollten. Die Medrese verlor ihre Stellung als einzige Anstalt der öffentlichen Bildung. Ein weiterer Grund für die Einrichtung der modernen Schulen war die Einsicht in die Notwendigkeit von Naturwissenschaften, um in der modernen Welt überleben zu können. Diese Wissenschaften waren im Laufe der Zeit an der Medrese zunehmend vernachlässigt worden. Daher wurden sie an den neuen Schulen intensiv gelehrt. Die Medrese als religiöse Einrichtung erwies sich für die weltlichen Fächer als nicht geeignet, weil sie für derartige zusätzliche Aufgaben nicht gerüstet war. Sie war nach diesen Entwicklungen nur noch eine Altlast, die man zunächst einfach ignorierte, dann auf Druck der *Ulemâ* (Schriftgelehrte) halbherzig den modernen Anforderungen entsprechend zu reformieren versuchte, um sie schließlich abzuschaffen, da sie nicht dem neuen Geist entsprach. Obwohl sich die Medresen überwiegend privat finanzierten, entzog ihnen der Staat schrittweise ihre finanziellen Mittel. Die reformgesinnte Obrigkeit sah die Möglichkeit zur Wiederbelebung des Reiches allein in den weltlichen Wissenschaften, während die religiösen Wissenschaften zunehmend als wertlos und entwicklungshemmend betrachtet wurden.¹⁶

Die säkulare und politische Philosophie der osmanischen Reformbewegung stand in unmittelbarem Gegensatz zu der religiösen Einstellung des traditionellen Schulsystems. Das moderne Schulsystem nach 1839 war eine Antithese zum alten osmanischen Schulsystem. Es unterminierte und ersetzte das alte System. Dass aber neben militärischen Schulen nach westlichem Vorbild auch die Medresen ihre Existenz bewahrten, hatte einen Dualismus im Bildungsbereich zur Folge. Dieser Dualismus vertiefte sich nach der Gründung der zivilen Schulen noch mehr. Die Entwicklung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist durch eine Verfestigung der dualistischen Strukturen

15 Yahya AKYÜZ, Türk Eğitim Tarihi. Başlangıçtan 1985'e kadar [Türkische Bildungsgeschichte. Von ihren Anfängen bis 1985], Ankara 1985, S. 251.

16 Yaşar SARIKAYA, On the Decline of Ottoman Theological Schools: A Critical Re-assessment, in: Turkish Journal of Islamic Studies, Vol. 3 (1999), S. 23–39, hier S. 37.

im Erziehungssystem gekennzeichnet. Bis zum Ende des Osmanischen Reiches bestand der Dualismus in der Ausbildung fort: Der laizistische Erziehungssektor bildete die neue Elite nach westlichem Muster, während sich die religiösen Schulen weiterhin an breitere Schichten der osmanischen Bevölkerung wandten.¹⁷

Die geschilderte Neuorientierung bildete den Nährboden für den Konflikt zwischen traditionellen und modernen Institutionen, der Medrese und der *Mekteb*, den Professoren (*Müderrisen*) und Lehrern. Dieser Konflikt ist aber nicht auf religiösen Fanatismus der *Ulemâ* zurückzuführen. Er ist vielmehr eine Folge der geänderten Machtverhältnisse zu Ungunsten der Gelehrten-schicht und des Kampfes der »Tanzimat«-Reformer um den Ausschluss der *Ulemâ* aus der Staatsverwaltung.¹⁸ Dieser Prozess erhält in der nachfolgenden hamidischen und jungtürkischen Periode eine neue Dimension.

4. Transformation der Medrese als Bildungsinstitution im spätosmanischen Reich

Das Osmanische Reich galt im späten 19. Jahrhundert als ein »Bildungsstaat« mit einem systematischen Bildungsprogramm. Das Ziel dieses Programms war es, aus der Bevölkerung disziplinierte Bürger zu machen. Auch die religiösen und staatlichen Institutionen waren Teil eines Modernisierungsprogramms, das auf den osmanischen und islamischen Traditionen aufbaute. Aber die Medrese-Bildung distanzierte sich in der Hamidischen Periode von diesen Tendenzen. Obwohl viele der osmanischen Gelehrten diese Distanzierung aufgrund der Reformnotwendigkeit sehr problematisch fanden, ergriff die osmanische Regierung erst nach der konstitutionellen Revolution von 1908 klare Maßnahmen, um die Medrese-Bildung in das allgemeine Bildungssystem des Staates zu integrieren. Die Reformen wurden zuerst in Istanbul und dann auf dem Land eingeführt. Sie umfassten weitreichende pädagogische und auf den Lehrplan bezogene Veränderungen in der Medrese-Bildung. Aber die zunehmende Intervention des Staates in die Medrese-Bildung endete schließlich mit der Abschaffung der Medresen durch die Türkische Republik im Jahre 1924 und mit deren Ersetzung durch die nationalen Institutionen der religiösen Bildung unter der Autorität des Bildungsministeriums.

17 Marlene P. HILLER, *Krisenregion Nahost. Russische Orientpolitik im Zeitalter des Imperialismus 1900–1914*, Frankfurt a.M. u.a. 1985, S. 30.

18 Ekmeleddin İHSANOĞLU, *Tanzimat Öncesi ve Tanzimat Dönemi Osmanlı Bilim ve Eğitim Anlayışı* [Osmanisches Wissenschafts- und Bildungsverständnis vor und nach der Tanzimat], in: 150. Yılında Tanzimat [150. Jahr der Tanzimat], Ankara 1992, S. 335–395; hier S. 367.

Diese Transformation und Nationalisierung der religiösen Bildung stimmte grundsätzlich strukturell mit den spätosmanischen Trends zur Integration der staatlichen und religiösen Institutionen überein. Allerdings führte die neue Türkische Republik als Nationalstaat anstatt von einer Transformation einen Neuanfang in der religiösen Erziehung und deren Institutionen ein. Der entscheidende Unterschied zum Hamidischen Regime bestand darin, dass das seit 1909 regierende Komitee für Einheit und Fortschritt und die republikanische Führung danach strebten, die Gelehrten und deren Institutionen zu marginalisieren und letztendlich zu dezimieren. Die Verzögerung der Medrese-Reformen in der Hamidischen Periode bedeutete daher eine Katastrophe für die Medrese-Bildung und die Gelehrten.¹⁹

Von der Modernisierung des Hochschulwesens war auch die Medrese betroffen: Die Einführung des parlamentarischen Systems ermöglichte im ganzen Reich die freie Meinungsäußerung. Diese Atmosphäre hatte den osmanischen Intellektuellen sowie den *Ulemâ* ermöglicht, sich über allgemeine oder spezielle Probleme des Staates in der Öffentlichkeit zu äußern. Die Gelehrtenschicht betrachtete nun die Verfassungsgebung als eine Chance für das Wiedererstarken des Osmanischen Reiches und für die Verbesserung der traditionellen islamischen Höheren Schulen. Die Revolution des jungtürkischen Komitees für Einheit und Fortschritt im Jahre 1908 wurde deshalb gutgeheißen, unterstützt und gerechtfertigt.²⁰

Die Medrese-Studenten, *Müderrise* und *Ulemâ* sowie andere Interessierte hatten Erwartungen und Hoffnungen auf die neue Regierung gesetzt. Der Konstitutionalismus wurde zwar eingeführt, aber für die Verbesserung der Medresen wurden keine Maßnahmen ergriffen. Die Erwartungen und Hoffnungen der *Ulemâ* wurden nicht erfüllt. Professoren, Studierende und *Ulemâ* erhoben mit Nachdruck ihre Forderungen: Für die verlorenen Balkankriege und die damit verbundenen Gebietsverluste machten sie als Panislamisten die bisherigen Schulreformen und die neu eingerichteten Schulen verantwortlich und verlangten eine Rückbesinnung auf die islamische Schule, an der nur der Koran gelesen werden sollte, wofür auch die Lehrer entsprechend umgeschult werden sollten. In den Reformen nach europäischem Muster im sozialen und schulischen Bereich sahen sie eine Entfremdung von der kulturellen Identität. Deshalb wollten sie nun als Alternative zu den westlichen Schulen an den Medresen neue Fächer wie Physik, Astronomie, Chemie, Geometrie, Geographie einführen und somit das System der Medresen bis zur Universität ausbauen.²¹

19 Amit BEIN, Politics, Military Conscriptation, and Religious Education in the late Ottoman Empire, in: International Journal of Middle East Studies 38 (2006), S. 283–301, hier S. 283.

20 T. Zafer TUNAYA, İslamcılık Cereyanı [Islamismus-Strömung], İstanbul 1962, S. 107.

21 KURT, Türkei, S. 127.

Die Debatten über die Modernisierung und Verwestlichung des osmanischen Bildungswesens gehen bis in das späte 18. Jahrhundert zurück. Führende Gelehrte beteiligten sich bereits unter Selim III. (1789–1807) und Mahmud II. (1808–1839) an der technischen, militärischen, wissenschaftlichen und schulischen Erneuerung. Mit den »Tanzimat« von 1839 vollzog sich eine Umgestaltung des öffentlichen Lebens. Diese Neuorientierung bildete den Nährboden für den Konflikt zwischen den traditionellen und modernen Institutionen, also den Medrese und den *Mekteb*, sowie zwischen den traditionellen Gelehrten (*Müderrisen*) und den Lehrern.²²

Die Auseinandersetzungen um die Bildungsreformen und -institutionen waren geprägt von politisch-ideologischen Gegensätzen und Unterschieden. Man kann die geäußerten Ansichten in folgende Gruppen einteilen: Die extremste Position vertraten westlich gesinnte Kreise, die gegen alle islamischen Einflüsse und Prägungen des Staates und des öffentlichen Lebens kämpften und daher auch die Abschaffung der traditionellen islamischen Bildungsinstitutionen forderten. Diese Gruppe verbreitete ihre Ansichten vor allem in der Zeitschrift *İctihad*, die von Dr. Abdullah Cevdet (1869–1932), einer führenden Figur der sogenannten »Westler«, herausgegeben wurde. Abdullah Cevdet betonte, dass die Modernisierung außerhalb der Religion verwirklicht werden müsse.²³

Ein anderer führender »Westler« (*Garbıcı*), Kılıçzade Hakkı [Kılıçoğlu] (1872–1960), zielte auf die Umwandlung der osmanischen Gesellschaft in eine moderne, den Wissenschaften gegenüber aufgeschlossene Gesellschaft. Sein Programm beinhaltete Reformen wie: die Ersetzung des arabischen Alphabets durch das lateinische, die Abschaffung des Fes durch den westlichen Hut, die Schließung der Medresen – Reformideen also, die erst in der Republikzeit umgesetzt werden konnten.²⁴

Eine zweite Gruppe stellten die türkischen Nationalisten dar, die eine säkulare Staatsform anstrebten, in der die Religion rein kulturell-geistliche Funktionen hatte. Dementsprechend wollten sie die Medrese zu einer Bildungsanstalt für die Geistlichen umwandeln, in der die Bediensteten des Şeyhülislam ausgebildet werden sollten. Dabei sollte die Medrese keine Funktion als allgemeinbildende Anstalt haben.

22 Mustafa GENCER, Der Transfer deutschen Bildungswissens in das Osmanische Reich, in: Esther MÖLLER/Johannes WISCHMEYER (Hg.), Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion, Göttingen 2013, S. 117–136, hier S. 123.

23 M. Şükrü HANIOĞLU, Doktor Abdullah Cevdet ve Dönemi [Dr. Abdullah Cevdet und seine Zeit], İstanbul 1966, S. 128.

24 Ders., Garbıcılar. Their Attitude toward Religion and their Impact on the official Ideology of the Turkish Republic, in: *Studia Islamica* 86 (1997), S. 133–158, hier S. 143.

Typisch für die dritte Gruppe war die Auffassung von Muhammed Abdullâh, Abgeordneter von Aydın. Seiner Meinung nach sollten die Medresen nicht nur als theologische Hochschulen definiert werden, sondern sie sollten Universitäten (*Darülfünûn*) sein, an denen sowohl religiös-theologische als auch moderne Wissenschaften studiert werden könnten.²⁵

Eine andere Position nahm der bekannte Dichter Mehmed Akif [Ersöy] (1873–1936) ein, der sowohl die blinde Nachahmung des Abendlandes als auch den extremen Nationalismus ablehnte und einen aufgeklärten Islam verfocht. Gleichwohl war auch er der Ansicht, dass die Medrese nicht mehr in der Lage sei, ihre Funktion als islamisch-wissenschaftliche Bildungsanstalt zu erfüllen. Nachdem er dies mit Bedauern festgestellt hatte, nahm er doch die Einrichtung der Medrese vor ungerechten und willkürlichen Angriffen in Schutz. Er machte darauf aufmerksam, dass die Medrese trotz ihrer miserablen Ausstattung und ihres veralteten Systems ihre Funktion als Ausbildungsstätte von Geistlichen wie Vorbetern (*İmâm*), Predigern (*Vâiz*) und Gebetsrufern (*Müezzin*) erfülle und somit dem Volk einen wichtigen Dienst erweise, während die vom Staat so sehr geförderten und unterstützten modernen Schulen immer noch nicht in der Lage seien, die an sie gestellten Anforderungen zu erfüllen.²⁶

In Umgang mit Medresen standen die Bildungsangelegenheiten weder an der Spitze der Prioritätsliste des Hamidischen Regimes noch an der der jungtürkischen Regierung. Das erste politische Ziel des Hamidischen Regimes und auch der vom jungtürkischen Komitee für Einheit und Fortschritt (KEF) dominierten Verwaltung war es, den politischen Einfluss der Medrese-Studenten zu neutralisieren, damit sie keine bedeutende Macht in der Hauptstadt erlangten. Außerdem wollte der Staat sicherstellen, dass die Medresen sich zu keinen sicheren Zufluchtsorten für die Wehrdienstverweigerer entwickeln sollten. Deshalb wurden die Bestimmung der Studierendenzahl und die staatliche Kontrolle über die Medresen zum zentralen Ziel jedes staatlichen Plans zur Reformierung der Medresen. Abdülhamid II. verlieh diesen Zielen in der gescheiterten Initiative von 1892 Priorität. Danach erleichterte er die Befreiung der Medrese-Studenten vom Wehrdienst. Mit dieser Politik der Milde hoffte er, die religiösen Einrichtungen für die Unterstützung seines Regimes zu gewinnen. Das KEF hingegen griff auf die Handlungsoption

25 Abidullah MUHAMMED, *Islâh-i Medâris-i Kadime*, [Die Modernisierung der alten Medresen], İstanbul 1328 (ca. 1910), S. 9–13.

26 Mustafa GENCER, »Dinleri var, işimiz gibi, işleri var dinimiz gibi«: Mehmet Âkif'in, Avrupa ve Osmanlı Modernleşmesi Hakkındaki Düşünceleri [»Deren Religion ist wie unsere Arbeit, deren Arbeit ist wie unsere Religion«. Gedanken von Mehmet Akif über die osmanische Modernisierung und Europa], in: D. Mehmet DOĞAN (Hg.), Mehmet Âkif 100 Sonra Berlinde, [Mehmet Akif nach 100 Jahren in Berlin], Ankara 2015, S. 79–85, hier S. 83f.

zurück, die Abdülhamid II. schon 1892 geplant hatte, aber in einer viel entschlosseneren und zwingenderen Weise. Das KEF war nicht im selben Grad wie Abdülhamid II. darum besorgt, Spannungen mit den religiösen Einrichtungen zu vermeiden. So hielt es sich nicht zurück, die auf die religiösen Einrichtungen und ihre Institutionen bezogenen Veränderungen zu erzwingen. Die KEF-Regierungen reduzierten langsam, aber konsequent den Umfang der Medrese-Bildung und beseitigten jede Spur der Autonomie in ihnen, indem sie die Medresen immer mehr entsprechend dem Modell der staatlichen Schulen umgestalteten. Das neue Regime verminderte die Beliebtheit der religiösen Einrichtungen und ihrer Institutionen schrittweise und legte den Grundstein für die vollständige Nationalisierung der religiösen Bildung.²⁷

Der allmähliche Niedergang der Medrese ist nicht, wie oft behauptet, ein innerer Zerfallsprozess und kann nicht als Scheitern dieses Bildungssystems interpretiert werden. Vielmehr ist der Niedergang auf die geänderten politischen Prioritäten des Staates zurückzuführen. Der Grund für den stetigen Ansehensverlust der Medrese ist in der immer weniger wichtigen Funktion dieser Anstalt für den Staat zu sehen. Die Medrese als islamische Bildungsanstalt spielte am Anfang eine bedeutende Rolle bei der Heranbildung der staatlichen Elite der Beamten, Lehrer, Richter und anderen Staatsbediensteten, da der Staat in islamischen Grundsätzen und Richtlinien verankert war. Solange das Rechtssystem des Staates sich auf die Scharia bezog, waren islamische Juristen und Gelehrte nötig, um das islamische Recht in die Praxis umzusetzen. Somit waren auch die Bedeutung der Medrese und ihre finanzielle Grundlage gesichert. Als die Staatsführung aber begann, sich von diesen Grundsätzen zu entfernen und dem Staat eine westlich-säkulare Richtung zu geben, musste die Bedeutung der Medrese unweigerlich abnehmen, da sie die neuen Bedürfnisse des Staates nicht erfüllen konnte.

Am 8. Mai 1921 wurde nach Einberufung der »Türkischen Großen Nationalversammlung« (TBMM) eine weitere »Verordnung über die wissenschaftlichen Medresen« (*Medârisi-i İlmiye Nizamnamesi*) verabschiedet, die die Wiedereröffnung und Neuorganisation der geschlossenen Provinz-Medresen unter dem Namen »Medâris-i İlmiye« und den Anschluss der Medresen an ein neugeschaffenes Ministerium für religiöse Angelegenheiten (*Şeriye Vekâleti*) verfügte. Das eigentliche Ziel der neuen Führung war die Abschaffung der Medresen, was aus vielen öffentlichen Äußerungen deutlich wird.²⁸

27 BEIN, Politics, hier S. 298.

28 Hüseyin HATEMÎ, »19. Yüzyılda Medreseler« [Die Medresen im 19. Jahrhundert], in: Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi [Enzyklopädie zur türkischen Geschichte von der Tanzimat bis zur Republik], S. 501–510, hier S. 509.

Diese Bemühungen des Staates, die Kontrolle über die religiöse Bildung zu errichten, endeten mit der Schließung der Medresen im März 1924 durch die junge türkische Republik und mit ihrer Ersetzung durch neue religiöse Schulen unter dem Motto der Vereinigung und Vereinheitlichung des Bildungswesens. Im Rahmen eines Gesetzes zur Vereinheitlichung der Lehre (*Tevhîd-i Tedrîsât Kanunu*) vom 3. März 1924 wurden alle Medresen dem Bildungsministerium unterstellt. Artikel 2 der Verordnung lautet: Alle vom Scharia- und vom Evkâf-Ministerium oder als private Stiftungen verwalteten Medresen und Grundschulen werden dem Unterrichtsministerium übertragen.²⁹ Aufgrund dieses Gesetzes verfügte der Unterrichtsminister Vasîf Çınar die Schließung aller Medresen. Dies war das Ende eines 600-jährigen traditionellen Bildungswesens. Damit waren alle alten Schulen abgeschafft. Das durch die »Tanzimat« initiierte, staatlich geförderte modulare Schulsystem hatte praktisch das alte osmanische Elementarbildungssystem eliminiert, welches finanziell von privater Seite getragen worden war. Viele Anti-Traditionisten begrüßten die Staatsintervention, ohne deren negative Aspekte, vor allem die Zerstörung des Subsidiaritätsprinzips, zu sehen.³⁰

5. Fazit

Die religiöse Bildung, die in den Anfangszeiten des Islam in den Moscheen betrieben wurde, begann sich mit der Gründung der Medresen ab dem 10. Jahrhundert zu institutionalisieren. Auch die Osmanen, die die von den Seldschuken gegründeten berühmten Nizamiyya-Medresen zum Vorbild nahmen, verbreiteten diese wichtigen Bildungseinrichtungen im ganzen Reich. Der osmanische Staat beschäftigte sich bis zur Hälfte des 19. Jahrhunderts fast gar nicht mit Bildungsangelegenheiten. Diese Aufgabe wurde den von Wohltätern gegründeten Stiftungen (*Waqf*) überlassen.

Weil der osmanische Staat auf islamischen Grundsätzen und Richtlinien basierte, spielten die Medresen, die Jahrhunderte lang einzige Bildungsinstitution waren, eine wichtige Rolle bei der Heranbildung der staatlichen Elite von Beamten, Lehrern, Richtern und anderen Staatsbediensteten. Aber die Situation änderte sich langsam seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Die osmanische Regierung sah sich gezwungen, von diesem Datum

29 Gotthard JÄSCHKE, *Der Islam in der neuen Türkei*, in: *Welt des Islam*, Vol. 1, (1951), S. 1–174, hier S. 120f.

30 Kemal H. KARPAT, *Reinterpreting Ottoman History: A Note on the Condition of Education in 1874*, in: *International Journal of Turkish Studies*, Vol. 2, Number 2 (Winter 1981–82), S. 93–100, hier S. 95f.

an das Bildungssystem nach westlichem Muster zu modernisieren, was mit der Säkularisierung des Systems bzw. des öffentlichen Lebens unter europäischem Einfluss einherging. Die Staatsführung, die begann, sich von islamisch geprägten Grundsätzen zu entfernen, musste westlich-säkular geprägte Schulen gründen, um die Staatsbediensteten dementsprechend auszubilden. Auch die Notwendigkeit naturwissenschaftlicher Bildung, um in der modernen Welt überleben zu können, war ein Grund für die Gründung der neuen Schulen.

So konnten sich die Medresen, in denen nur religiöse Wissenschaften gelehrt und weltliche Wissenschaften im Laufe der Zeit vernachlässigt worden waren, den neuen Entwicklungen nicht anpassen und den neuen Bedürfnissen des Staates nicht gerecht werden. Dies machte mit der Zeit unausweichlich, dass die Bedeutung der Medresen abnahm. Obwohl man sie auf Druck der *Ulemâ* halbherzig den modernen Anforderungen entsprechend zu reformieren versuchte, brachte das keinen langfristigen Erfolg. Dennoch existierten die Medresen bis zum Ende des Reiches neben den modernen Schulen nach westlichem Muster. Dies hatte jedoch einen Dualismus im Bildungsbereich zur Folge. Auch in der Regierungszeit von Abdülhamit II. setzte sich diese Situation fort, weil dieser anscheinend eine Gleichgewichtspolitik gegenüber den Medresen verfolgte und die geplanten Reformen nicht durchgeführt werden konnten. Einerseits versuchte der Sultan die politische Macht der Medresen einzuschränken, andererseits sie für die Unterstützung seines Regimes auszunutzen. Die Jungtürken hingegen setzten sich immer mehr für ihre Entmachtung und letztendlich für ihre Abschaffung ein. Ihr Endziel war es, die Medresen ins System der staatlichen Schulen zu integrieren. Alle Medresen und Schulen, die von religiösen und privaten Schulen getragen wurden, wurden durch das Gesetz über die Vereinheitlichung des Unterrichts am 3. März 1924 dem Bildungsministerium unterstellt. Der ständige Eingriff des Staates in die Medrese bedeutete schließlich – nach Gründung der Türkischen Republik – die Abschaffung dieser seit 600 Jahren bestehenden Bildungsinstitution.

Die Medrese als Bildungsinstitution schuf architektonisch wie inhaltlich über die Jahrhunderte hinweg ein originelles Bildungsmodell, von dem einige Eigenschaften als Erbe in das neue Bildungssystem übertragen wurden.

Der Modernisierungsprozess der Medrese kann nicht von anderen Faktoren isoliert betrachtet werden. Dieser Prozess war sicherlich von internen und externen politischen wie ökonomischen Entwicklungen beeinflusst. Beispielsweise erwies sich die Wehrpflichtbefreiung von Medrese-Studenten als ein Problem, als der osmanische Staat im Laufe des 19. Jahrhunderts mit immerwährenden Kriegen konfrontiert wurde und ihm nun auch hinsichtlich der Mobilisierung dieses Privileg der Medrese ein Dorn im Auge war.

Zudem erhielt die Medrese durch die Gründung von ausländischen Schulen im 19. Jahrhundert und mit der Zunahme der Konfessionsschulen für die

osmanischen Nichtmuslime, sowie nicht zuletzt durch die Etablierung eines eigenständigen modernen Schulwesens eine wichtige Konkurrenz.

Es ist festzustellen, dass die Abschaffung der Medresen Vor- und Nachteile mit sich brachte: Die Medresen standen z.B. den breiten Volksmassen offen, so dass sie auch erheblich zur Bildung des Volkes beitrugen. Außerdem boten sie ihren Studenten freie Unterrichtswahl. So konnten die Studenten die geeignetsten Unterrichtsfächer zur Gestaltung ihrer Zukunft selbst aussuchen. Aufgrund des einheitlichen Lehrplans und Bildungssystems brachten die Medresen auch eine gemeinsame islamische Kultur und eine muslimische Bruderschaft zustande. Ebendies leistete zur Integration und Einigung der islamischen Welt einen großen Beitrag. Dass die Medresen von gemeinnützigen religiösen Stiftungen finanziert wurden, bedeutete eine Jahrhunderte lang andauernde finanzielle Entlastung für den Staat. All diese Faktoren sind als vorteilhafte Eigenschaften der Medresen zu sehen, die mit ihrer Abschaffung beseitigt wurden.

Die Abschaffung der Medresen ging mit der staatlichen Zentralisierung und Vereinheitlichung des Bildungssystems einher. Auf diese Weise wurde der Dualismus im Bildungssystem behoben. Die Abschaffung der Medrese, die sich aufgrund des ständigen Widerstandes der Reformgegner weder den neuen Entwicklungen anpassen noch modernisiert werden konnte und somit als ein Altlast für die westlich orientierten Intellektuellen und den neuen Nationalstaat galt, ebnete den Weg für die künftigen Reformen und Innovationen im Bildungsbereich.

Die Versuche, die traditionellen und modernen Elemente im religiösen Bildungssystem auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen, begannen schon in der Zeit der *Meşrutiyet*. Anstatt die Medresen, die eine jahrhundertlange Vergangenheit besaßen, nach ihrer eigenen Tradition zu transformieren, versuchte man, sie auf der Grundlage des westlichen Bildungssystems zu modernisieren. Dabei spielte in dieser Zeit ein Paradigmenwechsel auf der intellektuellen Ebene der türkisch-osmanischen Modernisierung eine wichtige Rolle. Während das osmanische Kulturerbe im herrschenden Verständnis dieser Zeit die zu verändernde passive Seite bildete, galt die Modernität, die unter Einfluss des Humanismus als das universelle Vermögen der Menschheit angesehen wurde, als ein unmittelbar aufzunehmender Wert. So wurden die *Darulhilafe*-Medresen, die als Ergebnis dieser Modernisierungsversuche entstanden, sowohl hinsichtlich ihres Curriculums als auch ihrer Organisation und ihres Bildungsstils zu den Schulen nach dem westlichen Vorbild (*Mekteb*) im großen Maße angepasst. Manche Neuerungen wie z.B., dass neben religiösen Fächern auch säkulare Fächer im naturwissenschaftlichen und sozialen Bereich ins Lehrprogramm aufgenommen wurden und dass der Aufstieg in die nächste Klasse und das Bestehen der Prüfungen nach bestimmten Regeln erfolgen sollten, wurden auch auf das »Imam-Hatip-Modell« übertragen.

Daher kann man sagen, dass das Bildungsverständnis im Imam-Hatip-Modell nicht auf die traditionellen Medresen, sondern auf das moderne westliche Bildungsverständnis zurückgeht.

In der republikanischen Zeit wurden den Imam-Hatip Schulen durch das Gesetz über die Vereinheitlichung des Bildungssystems eine Position und Rechtsgrundlage verliehen. So setzte die Transformation der Darulhילה in die Imam-Hatip Schulen dem Dilemma zwischen *Mekteb* und Medrese zugunsten des *Mektebs* ein Ende. Diese Transformation, auch wenn sie nur wie eine einfache Namenänderung erscheint, ist in der Tat von großer Bedeutung. Denn sie symbolisiert in der Lehrweise des Imam-Hatip-Modells im Gegensatz zu den Medresen die Bevorzugung des modernen westlichen Lehrstils. Dadurch wurden die religiösen und modernen Informationen im Lehrprogramm dieser Schulen nach dem modernen westlichen Bildungssatz angeboten. Mit anderen Worten wurden zwei verschiedene Wissenszweige, die als weltliche und geistliche getrennt worden waren, in einem modernen Rahmen zusammengeführt.

Es ist allerdings schwer zu beurteilen, ob die durch das obengenannte Gesetz durchgesetzte Vereinigung des Traditionellen und Modernen gleichzeitig zu einer Synthese der Mentalitäten führte. Diese Frage bedarf jedenfalls einer weiterführenden Forschung.³¹

31 İbrahim AŞLAMACI, »Türkiye'nin İslam Eğitim Modeli: İmam-Hatip Okulları ve Temel Özellikleri [Das islamische Bildungsmodell der Türkei: Die İmam-Hatip Schulen und deren Grundeigenschaften]«, Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 9/5, Spring 2014, S. 265–278, hier S. 269.

Michael Wermke

Transfer pädagogischen Wissens

Die Absolventen der Frankfurter Pädagogischen
Akademie (1927–1933) im geteilten Nachkriegsdeutschland,
in Palästina/Israel und in der Türkei

Im Sinne der von David Käbisch vorgeschlagenen Systematisierung methodischer Zugänge transnationaler Religions- und Bildungsforschung lässt sich das im Folgenden vorgestellte Forschungsprojekt zur Pädagogischen Akademie in Frankfurt am Main dem Bereich der Transfergeschichte/Kulturtransferforschung zuordnen.¹ Der Beitrag konzentriert sich auf Absolventen der Pädagogischen Akademie, die nach 1945/49 im geteilten Deutschland, in Palästina/Israel und in der Türkei gewirkt haben. Es wird sich hierbei zeigen, dass deren Studium an der Frankfurter Pädagogischen Akademie eine wichtige, wenn nicht die entscheidende Voraussetzung für die späteren Tätigkeiten im Schulwesen, in der Bildungsadministration und in der akademischen Erziehungswissenschaft ihrer jeweiligen Länder bildete. Methodisch gesehen ergibt sich eine ungewöhnliche Transferkonstellation: Das Volksschullehrerstudium in Frankfurt am Main bildet in den Berufsbiografien der Akteure einen gemeinsamen Bezugspunkt – im Sinne des soziologischen Konzepts der Akteurs-Netzwerktheorie einen zentralen Knoten –,² aus dem sich eine spezifische Möglichkeit der Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Transferprozesse pädagogischen Wissens in den jeweiligen Bildungsräumen eröffnet: In welcher Weise wurde das an der Frankfurter Akademie gelehrt Wissen von den jeweiligen Akteuren rezipiert und in die jeweiligen länder- und gesellschaftsspezifischen Kontexte transferiert?

Im Folgenden wird zunächst die Pädagogische Akademie in Frankfurt am Main als Sonderfall der preußischen Reform der Volksschullehrerbildung in der Zeit der Weimarer Republik in angemessener Kürze beschrieben. In

1 Siehe David KÄBISCH, Transnationale Bildungsräume verstehen und gestalten. Historiographische und religionspädagogische Aspekte, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 68 (2016), S. 273–283 unter Bezug auf Margrit PERNAU, Transnationale Geschichte, Göttingen 2011 und Esther MÖLLER/Johannes WISCHMEYER (Hg.), Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion Bildungsräume, Göttingen 2013.

2 S. Steffen ALBRECHT, Knoten im Netzwerk, in: Christian STEGBAUER/Roger HÄUßLING (Hg.), Handbuch Netzwerkforschung, Berlin 2010, S. 125–134.

einem zweiten Schritt werden bisherige Ergebnisse und weitere Perspektiven akteursbezogener Forschung hinsichtlich der Studierenden der Frankfurter Akademie vorgestellt. Hierbei wird die Bedeutung ausgewählter Absolventen der Akademie als Akteure des Transfers pädagogischen Wissens in den sich wandelnden Gesellschaftssystemen nach 1933 und 1945 sowie des Transfers zwischen Deutschland, Palästina und in der Türkei vergleichend beschrieben. Als ein Beispiel für die vertiefende Untersuchung des Transfer erworbenen pädagogischen Wissens wird anschließend eine in den 1930er Jahren in Deutschland angefertigte Dissertationsschrift eines türkischen Absolventen und deren Rezeption in der türkischen Erziehungswissenschaft der 1980er untersucht. Thesen zur Bedeutung akteursbezogener Forschungszugänge für die binnen- und transnationale Kulturtransferforschung am Beispiel des Transfers pädagogischen Wissens innerhalb sich wandelnder Gesellschaftssysteme und zwischen Nationen im 20. Jahrhundert schließen die Studie ab.

1. Die Pädagogische Akademie in Frankfurt am Main als Sonderfall der preußischen Volksschullehrerbildung

Die Geschichte der in Preußen zwischen 1926 und 1933 gegründeten Pädagogischen Akademien, die die strukturelle Vorlage für die westdeutschen Pädagogischen Hochschulen nach 1945 boten, ist in vielfacher Hinsicht aufschlussreich für die bildungspolitischen und -theoretischen Debatten in der Weimarer Republik und für den Akademisierungsprozess der Volksschullehrerbildung im 20. Jahrhundert.³ Die 1927 gegründete Pädagogische Akademie in Frankfurt am Main stellte insofern einen Sonderfall dar, da an ihr Studentinnen und Studenten unabhängig ihres religiösen oder weltanschaulichen Bekenntnisses zum Studium für das Volksschullehramt zugelassen wurden. Die Frankfurter Akademie ist damit bis in die Gegenwart hinein die einzige staatliche Hochschule, an der simultan, d.h. konfessions- und religionsübergreifend, evangelische, katholische und jüdische Studierende gemeinsam für das Volksschullehramt einschließlich für den Religionsunterricht ihrer Konfession bzw. Religionsgemeinschaft fachwissenschaftlich vorbereitet wurden. Vermutlich aufgrund einer Sondergenehmigung des preußischen Kultusministeriums konnten sich zudem drei muslimische Studenten an der Frankfurter Akademie zum Studium einschreiben. Weiterhin war die Frankfurter Akademie die einzige preußische Hochschuleinrichtung, an der sog. dissidentische, d.h. konfessionslose Studierende ihr 1. Volksschullehrerexamen absolvieren

3 Dazu ausführlich Michael WERMKE, Die Konfessionalität der Volksschullehrerbildung in Preußen. Ein Beitrag zum Schulkampf in der Weimarer Republik, Leipzig 2016.

konnten.⁴ Die Eröffnung weiterer, sowohl bekenntnisgebundener wie auch weltanschaulich neutraler Akademien in Preußen wurde in der schulpolitischen Debatte wiederholt gefordert, jedoch scheiterte die Realisierung nicht zuletzt an finanziellen Gründen.⁵ Die Einrichtung einer jüdischen Akademie war zwar Thema innerhalb der jüdischen Gremien, wurde aber von der preußischen Bildungsadministration nicht weiter verfolgt.

Als weitere Besonderheit der Frankfurter Akademie tritt hinzu: Wie die vorliegenden Einzelstudien zu den Pädagogischen Akademien in Halle an der Saale und Kiel zeigen, lassen sich die beiden Akademien den jeweiligen Lagern in der politisch-pädagogischen Debatte ihrer Zeit zuordnen. So war die Akademie in Halle eher einer sozialistischen Ausprägung der Reformpädagogik verpflichtet; hingegen richtete sich die Akademie in Kiel pädagogisch wie auch politisch zunehmend völkisch resp. nationalsozialistisch aus.⁶ Verantwortlich für die politisch-pädagogische Gesinnung der Akademien waren prägende Gestalten des Lehrkörpers und ihre jeweiligen Leitungen. So lehrte von 1930 bis 1933 an der Hallenser Akademie der seinerzeit bekannte sozialistische Reformpädagoge und spätere Widerstandskämpfer Adolf Reichwein (1898–1944). Die Pädagogische Akademie in Kiel stand unter der Leitung von Ulrich Peters (1878–1939), der mit Unterstützung der Mehrheit seiner Professorenschaft bereits vor 1933 eine völkische Ausrichtung der Akademie durchzusetzen versuchte. Im Lehrkörper der Frankfurter Akademie finden sich hingegen beide Strömungen vertreten. So lehrten in Frankfurt Dozentinnen wie Marie-Anne Kuntze (1881–1970) oder Gerda Simons-Hajek (1892–1984), die sozialistische mit reform- und sozialpädagogischen Ideen verbanden, neben Dozenten wie Ernst Krieck (1882–1947) und Franz Kade (1893–1987), die beide bereits Anfang der 1930er Jahre der

4 Die ersten Akademiegründungen erfolgten 1926 in Elbing (evangelisch), Kiel (evangelisch), Bonn (katholisch) und 1927 in Frankfurt a.M. (simultan). Weitere Akademien wurden 1929 in Breslau (evangelisch), Erfurt (evangelisch), Dortmund (evangelisch) und Hannover (evangelisch), 1930 in Altona (evangelisch), Beuthen (katholisch), Cottbus (evangelisch), Frankfurt an der Oder (evangelisch), Halle an der Saale (evangelisch), Kassel (evangelisch) und Stettin (evangelisch) gegründet. Die katholischen Akademien waren z.T. geschlechtergetrennt.

5 Als weitere Standorte waren u.a. Potsdam, Lyck (beide evangelisch), Köpenick bei Berlin (weltanschaulich neutral), Spandau bei Berlin und Köln (beide katholisch) im Gespräch.

6 Zu Halle vgl. Wolfgang WERTH, Die Vermittlung von Theorie und Praxis an den Preussischen Pädagogischen Akademien 1926–1933 – dargestellt am Beispiel der Pädagogischen Akademie Halle/Saale (1930–1933), Frankfurt a.M. 1985. Zu Kiel vgl. Ulrike GUTZMANN, Die Neuregelung der Volksschullehrerbildung in der Zeit des Nationalsozialismus und ihre Umsetzung in Schleswig-Holstein und Hamburg. Zum nationalsozialistischen Umbau der Hochschule, Düsseldorf 2000, sowie David KÄBISCH/Michael WERMKE, Einleitung, in: Gerhard BOHNE, Religionspädagogik als Kulturkritik. Texte aus der Weimarer Republik, eingeleitet, herausgegeben und kommentiert von David KÄBISCH und Michael WERMKE, Leipzig 2007, S. 33–45.

nationalsozialistischen Ideologie sehr nahestanden und sie mit bestimmten reformpädagogischen Vorstellungen, insbesondere der Dorfschulbewegung, verbanden.

2. Die Studierenden der Pädagogischen Akademien als Akteure des Wissenstransfers – Ergebnisse und Perspektiven akteursbezogener Transferforschung

Die akteursbezogene Untersuchung von Transferprozessen pädagogischen Wissens am Beispiel der Studierendenschaft der Frankfurter Akademie erscheint aus zwei Gründen als besonders ergiebig. Zunächst ist es der Umstand, dass aus den Studierenden eine Reihe namhafter, wenn nicht sogar prominenter Pädagogen erwachsen ist, die nach dem Zweiten Weltkrieg auf die Entwicklung der Pädagogik in der Bundesrepublik und in der DDR einen maßgeblichen Einfluss hatten. Anhand dieses Personenkreises lässt sich der Transfer pädagogischen Wissens über die sich wandelnden politischen Systeme und Gesellschaftsformen im Deutschland des 20. Jahrhunderts hinweg beobachten. Zum anderen lässt sich an der Biografie und den pädagogischen Tätigkeiten der türkischen und jüdischen Studierenden der Frankfurter Akademie der Transfer des erworbenen pädagogischen Wissens in das Bildungssystem der türkischen Republik und in das jüdische Schulwesen in Palästina erheben und vergleichen. Eine dritte weiterführende Frage, der hier nicht nachgegangen werden kann, besteht darin, ob und inwieweit das an der Frankfurter Akademie erworbene Wissen für die pädagogische Tätigkeit derjenigen Absolventen, die in Deutschland unter den politischen Bedingungen des Nationalsozialismus und anschließend der Bundesrepublik und der DDR als Volksschullehrkräfte unterrichtet haben, maßgeblich war.

2.1 Absolventen der Pädagogischen Akademie in der frühen DDR und Bundesrepublik

Die bildungshistorischen Arbeiten von Hermann Giesecke oder Alexander Hesse über das akademische Lehrpersonal in der Weimarer Republik, im Nationalsozialismus und in der frühen Bundesrepublik haben belegt, dass später namhafte westdeutsche Pädagogen vielfach bereits vor 1933 ein enges politisches Verhältnis zum Nationalsozialismus pflegten, ohne dass dies in der frühen Bundesrepublik zu einer kritischen »Aufarbeitung« geführt hat.⁷

⁷ Hermann GIESECKE, *Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung*, Weinheim ²1999; Alexander HESSE, *Die Professoren und Dozenten der*

Vergleichbare Untersuchungen zu Lehramtsstudentinnen und -studenten, die gegen Ende der Weimarer Republik und in der Zeit des Nationalsozialismus ausgebildet wurden – bspw. zu ihrem Organisationsgrad im NS-Studentenbund, zu ihren Karrieren im Schulwesen oder zu ihrer unterrichtlichen Praxis vor und nach 1945 –, fehlen jedoch. Im Folgenden sollen die Berufsbiografien von vier prominenteren Absolventen der Frankfurter Akademie als (nicht repräsentative) Fallbeispiele vorgestellt und Konsequenzen für die weitere Erforschung des Transfers pädagogischer Wissensbestände von den späten 1920er Jahren über den Nationalsozialismus bis in die gesellschaftlichen Systeme Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg hinein aufgezeigt werden.

Robert Alt (1905–1978, Studienbeginn 1927, jüd.) ist vermutlich der namhafteste Absolvent der Frankfurter Akademie. Er war jüdischer Abstammung, ohne sich jedoch als »Dissident« zum Judentum zu bekennen. Nach seinem Studienabschluss 1929 war er u.a. an der von dem Reformpädagogen und führenden Mitglied des Bundes entschiedener Schulreformer Fritz Karsen (1885–1951) geleiteten, nicht konfessionell gebundenen Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln tätig. 1933 wurde er aus dem Schuldienst entlassen; er arbeitete u.a. an jüdischen Privatschulen und wurde schließlich 1941 in verschiedene Konzentrationslager deportiert. Nach dem Krieg schloss er seine Dissertation ab und begann in der DDR eine wissenschaftliche Karriere als ein weithin anerkannter Pädagoge.

Die Rekonstruktion der Berufsbiografie und der pädagogischen Theoriebildung von Robert Alt eröffnet verschiedene Forschungsperspektiven: Inwieweit hat Alt die totalitären Erziehungsvorstellungen des Nationalsozialismus rezipiert?⁸ Wie gestaltete sich an den nicht-konfessionell gebundenen Volksschulen, den sog. Sammelschulen, und im frühen DDR-Schulwesen das Verhältnis von reformpädagogischen und sozialistischen Erziehungsvorstellungen?⁹

preußischen Pädagogischen Akademien (1926–1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933–1941), Weinheim 1995. Für die Religionspädagogik vgl. Michael WERMKE (Hg.), Transformation und religiöse Erziehung. Kontinuitäten und Brüche der Religionspädagogik 1933 und 1945, Jena 2011.

- 8 So hat Ulrich Wiegmann in seiner Untersuchung zu Alts ambivalentem Verhältnis zur Reformpädagogik die These entwickelt, dass »Robert Alt auch Elemente der (Sozialisations-) Theorie Ernst Kriecks übernommen« und nach 1945 in seinen marxistischen Erziehungsbegriff integriert habe, vgl. Ulrich WIEGMANN, Robert Alt – Reformpädagogik und Erziehungsbegriff, in: Norbert H. WEBER/Wolfgang KEIM (Hg.), Reformpädagogik in Berlin – Tradition und Wiederentdeckung, Frankfurt a.M. u.a. 1998, S. 291–320, hier S. 297. Alt hatte während seines Studiums Krieck, der 1928 an die Frankfurter Akademie kam, persönlich kennengelernt. Der Nachlass von Robert Alt befindet sich in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) in Berlin.
- 9 Zu den Sammelschulen als pädagogische Reformschulen s. Wilfried BREVOGEL/Martin KAMP, Weltliche Schulen in Preußen und im Ruhrgebiet. Forschungsstand und

Auf westdeutscher Seite bietet sich eine entsprechende Untersuchung der Berufsbiografie und des Œuvre von Gottfried Hausmann an, der ebenfalls eine nationale wie internationale Bekanntschaft erreichte.

Gottfried Hausmann (1906–1994, Studienbeginn 1927, ev.) arbeitete nach seinem Studienabschluss von 1929 bis 1934 als Lehrer in Hessen. Anschließend wirkte er als Dozent an der Frauenarbeitsschule in Mainz, bis er 1940 als Heerespsychologe in die Wehrmacht eingezogen wurde. 1942 habilitierte er sich mit der Studie Untersuchungen zur Geschichte und Deutung des Ahnungsbegriffes an der Universität Gießen, an der er schon 1933 mit der Studie Zur Aktualgenese räumlicher Gestalten promoviert wurde. Von 1949 bis 1955 arbeitete er an der Universität Mainz, ab 1953 als Ordentlicher Professor für Pädagogik. Zwischen 1955 und 1959 hatte er eine Gastprofessur an der Universität Ankara/Türkei inne. 1960 erhielt er den Lehrstuhl für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Hausmann war seit den 1960er Jahren Herausgeber verschiedener erziehungswissenschaftlicher Zeitschriften und Mitglied internationaler Kommissionen, u.a. der UNESCO. Mit seiner Studie Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts (1959) verleiht er noch der heutigen didaktischen Diskussion Impulse.

An Hausmann wäre zu untersuchen, inwiefern die an der Frankfurter Akademie stattgefundene Begegnung mit der Reformpädagogik, die sich selbst als eine internationale Bewegung verstand, sein besonderes Interesse an der Etablierung einer international komparatistischen Erziehungswissenschaft geweckt hat und inwieweit seine wissenschaftliche Beschäftigung mit pädagogischen Theorie- und Praxisentwürfen anderer Länder sein eigenes erziehungswissenschaftliches Denken beeinflusst hat.¹⁰

Obwohl katholischen Absolventen der Frankfurter Pädagogischen Akademie seitens der katholischen Kirche nicht die erforderliche Unterrichtsbefähigung (*missio canonica*) für den Religionsunterricht erteilt wurde,

statistische Grundlagen, in: Ullrich AMLUNG u.a. (Hg.), »Die alte Schule überwinden«. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus, Frankfurt a.M. 1993, S. 185–220.

¹⁰ Der Nachlass von Gottfried Hausmann befindet sich in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) in Berlin. In einer Festschrift für die 1910 von Paul Geheeb (1870–1961) gegründete Odenwaldschule erwähnt Hausmann einen Besuch der Odenwaldschule während seines ersten Semesters an der Frankfurter Akademie 1928, den er als »entscheidende Wende im eigenen Leben« bezeichnet, s. Gottfried HAUSMANN, Vom Beitrag der Türkei zur Pädagogik unseres Jahrhunderts, in: Erziehung und Wirklichkeit. Festschrift zum 50jährigen Bestehen der Odenwaldschule, Braunschweig 1960, S. 168–175, hier S. 168.

betrug ihr Anteil an der Gesamtstudierendenschaft zwischen 1927 und 1933 ca. 15%. Zu ihnen gehörte Karl Bungardt, der in der jungen Bundesrepublik als Gewerkschaftsfunktionär tätig gewesen ist.

Karl Bungardt (1908–1977, Studienbeginn 1929, kath.) nahm nach seinem Studienabschluss 1931 zunächst ein weiteres Studium an der Frankfurter Universität auf. Dort wurde er 1937 mit der Studie Friedrich Ludwig Jahn – Als Begründer einer völkisch politischen Erziehung (Würzburg²1941) promoviert, in der er für eine völkische Gemeinschaftsschule und das nationalsozialistische Erziehungsideal eintrat. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde er Vorstandsmitglied der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft und Schriftleiter der Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung (seit 1949). In den 1960er Jahren trat er als Mitverfasser des sog. Bremer Plans für die Abschaffung des in der Bundesrepublik noch existenten Bekenntnisschulwesens ein.¹¹ Zeitgleich engagierte sich Bungardt für die Etablierung des Gesamtschulwesens und einer Gesamtschullehrerausbildung.¹²

An ihm wäre zu untersuchen, ob und inwiefern Vorstellungen zur völkischen Schule in seinen Beiträgen zu den schulpolitischen und -pädagogischen Debatten insbesondere um das Gesamtschulwesen der damaligen Bundesrepublik, die in der heutigen Diskussion um die Gemeinschaftsschule ihre Fortsetzung findet, wirksam geworden sind.

Zu den dissidentischen Studierenden gehörte Eva Seligmann, die ihrer Verfolgung in der NS-Zeit dank ihrer guten Kontakte in der internationalen reformpädagogischen Bewegung entgehen konnte. Nach 1945 kehrte sie in die Bundesrepublik zurück und avancierte in den 1960er Jahren zu einer einflussreichen Kultusbeamtin.

Das pädagogische und politische Engagement von Eva Seligmann (1912–1996, Studienbeginn 1931, diss.) war durch ihre von Jugend auf bestehende Beschäftigung mit der Reformpädagogik und dem Sozialismus geprägt. Sie stand als Tochter eines säkularisierten jüdischen Vaters und einer christlichen Mutter dem Judentum fern und bezeichnete sich als Dissidentin. Seligmann wuchs in einer politisch aktiven Familie auf. Ihre Mutter war Mitglied im Bund entschiedener Schulreformer, ihr Vater Mitglied der Deutschen Friedensgesellschaft. Sie besuchte die reformpädagogisch geprägte Dorotheenschule in Berlin-Köpenick und lernte dort die Lehrerin Lisbeth Wyneken (1876/77–1959), die Schwester des aus der Landerziehungsheimbewegung stammenden Reformpädagogen Gustav Wyneken (1875–1964), kennen, später studierte sie gemeinsam mit Wynekens

11 Vgl. Bremer Plan. Zwei Zeilen Religion, in: Spiegel 14 (1960), 42, S. 45–47.

12 Vgl. Karl BUNGARDT, Die Odyssee der Lehrerschaft, Hannover²1965.

Adoptivtochter Annemarie (1906–1942). Als Jugendliche war sie Mitglied der Weltjugendliga, einer internationalen, pazifistischen Jugendorganisation. Später war sie Mitglied im Sozialistischen Studentenbund und stand dem Internationalen Sozialistischen Kampfbund nahe. Am 28. März 1933 schloss Seligmann ihr Studium ab, wurde jedoch wegen ihrer jüdischen Abstammung nicht für den Schuldienst zugelassen. Sie konnte sich jedoch auf ein Netzwerk hilfsbereiter Reformpädagoginnen und -pädagogen stützen. Nach der Unterrichtstätigkeit an verschiedenen Landschulheimen in Deutschland und Italien emigrierte sie 1939 nach England und stieß dort zum German Educational Reconstruction Committee, das sich mit dem Aufbau eines künftigen Bildungssystems im Nachkriegsdeutschland befasste. 1946 kehrte sie nach Deutschland zurück und arbeitete als Lehrerin an verschiedenen Landschulheimen, u.a. an der Odenwaldschule.¹³ 1956 wechselte sie nach Bremen an eine Schule für entwicklungsgestörte Kinder. 1963 wurde sie zur Schulaufsichtsbeamtin für das Sonderschulwesen im Bremer Schulsenat befördert. Während ihrer Tätigkeit in der Bremer Schulbehörde war sie Mitglied des Ausschusses für Behindertenpädagogik des Deutschen Bildungsrates, politisch und gewerkschaftlich aktiv in der SPD und der GEW.

An der Berufsbiografie Eva Seligmanns ließe sich zum einen die Funktion und Tragfähigkeit des reformpädagogischen Netzwerkes während der NS-Zeit und zum andern die Entwicklung des Verhältnisses von Reformpädagogik und sozialistischen/sozialdemokratischen Bildungsvorstellungen bis in die Bundesrepublik der 1980er Jahre untersuchen.

2.2 Absolventen der Pädagogischen Akademie in Palästina

In der bildungshistorischen Literatur gilt der Zusammenhang zwischen der zionistischen Bewegung, der Reformpädagogik und der Kibbuzerziehung in Palästina seit den späten 1980er Jahren als gut erforscht. Hier sind insbesondere die Studien von Ludwig Liegle zu nennen, der die »Neue Erziehung« in Palästina als »ein Beispiel für die kulturspezifische Aneignung ausländischer Vorbilder im Rahmen des internationalen Bildungstransfers« deutet, insofern »die im Geist der internationalen reformpädagogischen Bewegung etablierte neue Erziehung ihr unverwechselbares Profil durch die zionistisch-sozialistische Vision einer neuen Gesellschaft erhalten hat«.¹⁴ Die Arbeiten zum

13 Die Odenwaldschule wurde von 1946 bis 1951 von der Sozialistin und Reformpädagogin Minna Specht geleitet, die Seligmann spätestens 1939 in England kennenlernte.

14 So Ludwig Liegle im Schlusswort des Dokumentationsbandes Ludwig LIEGLE/Franz-Michael KONRAD (Hg.), Reformpädagogik in Palästina. Dokumente und Deutungen

Einfluss der Reformpädagogik auf die Kibbuzerziehung von Liegle und auch von weiteren Autoren wie Reuven Porat, Wolfgang Melzer, Maria Fölling-Albers und Werner Fölling werten hierzu programmatische Texte der in den 1920er Jahren geführten pädagogischen Debatten in Deutschland und Palästina und die spätere Erinnerungsliteratur ehemaliger Lehrer und Schüler aus.¹⁵ In einer erweiterten Rekonstruktion und Interpretation der Studienmotivation, der Studieninhalte und der berufsbioграфischen Verläufe der Frankfurter jüdischen Studierenden im Kontext der jeweiligen pädagogischen Lehrkonzepte und Handlungsfelder könnte vor diesem Hintergrund eine Erforschung von möglichen Prozessen und Wirkungen der »Internationalisierung pädagogischen Wissens« (Liegle) am Beispiel der Rezeption der Reformpädagogik durch jüdische Pädagogik ihren Ausgangspunkt nehmen.¹⁶ Die hierzu passenden, im Folgenden vorstellten Fallbeispiele stehen dabei mit ihren persönlichen und berufsbioграфischen Lebensläufen für verschiedene Strömungen innerhalb des Judentums; sie waren Mitglieder in jüdischen Jugendbünden, nahmen aus unterschiedlichen Motiven ihr Studium an der Frankfurter Akademie auf und zeigen in exemplarischer Weise die Synthese von zionistischen und reformpädagogischen Konzeptionen in der Praxis jüdischer Pädagoginnen und Pädagogen während der 1920er und 1930er in Europa und Palästina auf.

Hans Herbert Hammerstein (1901–1996, Studienbeginn 1928) stammte aus der zionistischen Jugendbewegung und war eine Zeit lang Gauleiter des Wanderbundes Blau-Weiß in Ostpreußen.¹⁷ Entscheidend geprägt wurde er von den reformpädagogischen Vorstellungen Siegfried Lehmanns (1892–1958), in dessen Kinderheimen in Kowno/Litauen und Palästina er 1926 und 1927

zu den Versuchen einer »neuen« Erziehung im jüdischen Gemeinwesen Palästinas (1918–1948), Frankfurt a.M. 1989, S. 213.

15 Reuven PORAT, *Die Geschichte der Kibbuzschule. Konzeptionen der »Neuen Erziehung« im Kibbutz*, Köln/Wien 1991, S. 18–42; 43–61; Wolfgang MELZER/Georg NEUBAUER (Hg.), *Der Kibbutz als Utopie. Mit einem Nachwort von Ludwig Liegle*, Weinheim/Basel 1988; Maria FÖLLING-ALBERS/Werner FÖLLING, *Kibbutz und Kollektiverziehung. Entstehung – Entwicklung – Veränderung*, Opladen 2000; vgl. Bernd SCHRÖDER, *Jüdische Erziehung im modernen Israel. Eine Studie zur Grundlegung vergleichender Religionspädagogik*, Leipzig 2000, S. 139–143.

16 Vgl. hierzu Ludwig LIEGLE, *Zur Transformation von »Reformpädagogik« und utopischem Sozialismus im jüdischen Gemeinwesen Palästinas*, in: Jürgen SCHRIEWER (Hg.), *Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen*, Frankfurt a.M. 2007, S. 117–148.

17 Vgl. zum Folgenden Yisrael SHILONI, *Das Mögliche und das Unmögliche. Erinnerungen*, Tefen 1998; Sophie BUCHHOLZ, *Hans Herbert Hammerstein / Yisrael Shiloni. Eine pädagogische Biographie (Magisterarbeit)*, Berlin 2008; Michael WERMKE, Art.: *Hammerstein, Hans Herbert [Yisrael Shiloni]*, in: *BBKL* 32 (2011), S. 619f.

mitarbeitete.¹⁸ Nach Abschluss seines Studiums in Frankfurt am Main 1930 fand Hammerstein zunächst eine Anstellung am Frankfurter Philanthropin. 1934 begann er gemeinsam mit seiner Frau Sophie Wolpe (1903–1942), die ebenfalls an der Akademie in Frankfurt studiert hatte, mit dem Aufbau der privaten jüdischen Volksschule in Bonn, für die er ein reformpädagogisches Konzept entwickelte. In diesem Konzept verband er bestimmte Prinzipien der Dorfschul- bzw. Kleinschulpädagogik mit seinen Überlegungen zu einer jüdischen Pädagogik.¹⁹ Wenige Jahre später wechselte Hammerstein als Schulleiter an eine jüdische Schule in Stettin. 1939 emigrierte er dann nach England, erreichte 1942 Palästina und arbeitete als Lehrer in dem vom Blau-Weiß-Verband gegründeten Kibbuz Beth Zerah.

Hammerstein lässt sich als Beispiel für die zionistischen Studierenden untersuchen, die gezielt eine professionelle Lehrerbildung anstrebten, die noch in Deutschland Konzepte für ihre schulische Tätigkeit im Geiste des Zionismus und der Reformpädagogik reflektierten und schließlich durch ihre Tätigkeit an den Kibbuzschulen ihr erworbenes pädagogisches Wissen verbreiteten.²⁰

Kurt Silberpfennig (1905–1942, Studienbeginn 1931) war der Sohn Philipp Silberpfennigs, Kantor und Lehrer der Jüdischen Gemeinde in Thorn/Ostpreußen. Nach seinem Studienabschluss 1933 unterrichtete er an der Volksschule des Philanthropins in Frankfurt am Main das Fach Musik neben Religion und Hebräisch.²¹ Nach dem Machtwechsel 1933 äußerte sich Silberpfennig zum Problem

18 In Kowno kümmerte sich Siegfried Lehmann um jüdische Straßenkinder. Mit einem Teil dieser Kinder wanderte er 1927 nach Palästina aus und gründete dort mit Unterstützung der zionistischen *Bilu*-Bewegung das Kinder- und Jugenddorf *Ben Schemen*, wo er Kinder und Jugendliche aus Europa und später aus den arabischen Nachbarländern auf eine landwirtschaftliche Tätigkeit in Palästina vorbereitete, vgl. Siegfried LEHMANN, Eine jüdische Kinderrepublik in Palästina. Das Kinder- und Jugenddorf Ben Schemen, in: Das werdende Zeitalter. Eine Monatsschrift für die Erneuerung der Erziehung 8 (1929), S. 90–98.

19 Zu Hammersteins Tätigkeit in Bonn vgl. Hans Herbert HAMMERSTEIN, Die Bonner Versuchsschule (Volksschule), in: Heinemann STERN, Didaktik der jüdischen Schule, Berlin 1938, S. 35–50.

20 Vergleichend lässt sich Rosa Katzenstein / Rachel Manor (1908–1984) heranziehen, die ab 1938 im sozialistisch orientierten Kibbuz Mishmar HaEmek zunächst als Lehrerin und später als Psychologin arbeitete. 1947 entwickelte sie für die Grundschule des Kibbuz ein Curriculum; s. Yuval DROR, National Education through mutually supportive devices, Bern 2007, S. 201. In den 1970er Jahren beschäftigte sich Manor mit sozialpsychologischen Fragen der Kibbuzentwicklung, s. Rachel MANOR, Generation Gap and Kibbutz Society, in: Louis MILLER, Mental Health in Rapid Social Change, Jerusalem 1972, S. 323–347.

21 Das 1804 gegründete Philanthropin war bis zur Schließung durch die Nationalsozialisten 1942 die größte jüdische Schule in Deutschland. Neben der Volksschule gehörten dem Philanthropin u.a. ein Kindergarten und eine Oberschule an.

der jüdischen Fürsorgeerziehung.²² In schulpädagogischer Hinsicht befürwortete er die Notwendigkeit einer national-religiösen jüdischen Erziehung, die die handwerkliche, landwirtschaftliche und gärtnerische Ausbildung der Kinder und Jugendlichen einschließt. Zu jener Zeit leitete Silberpfennig den Knabenchor der neo-orthodoxen Frankfurter Israelitischen Gemeindegabryoge Unterlindau.²³ 1938 schied er aus dem Philanthropin aus und übernahm in Berlin leitende Funktionärsaufgaben in religiös-zionistischen Verbänden, u.a. im Jugendbund Brith Hanoar schel Zeire Misrachi (Verband der Jugend des Misrachi), der mit dem Bachad (Brith Chaluzim Datium: Verband religiöser Pioniere) eng kooperierte. Silberpfennig war verantwortlich für die Palästina vorbereitungslager des Bachad und vertrat die Interessen des Verbandes im Leitungsgremium des Palästinaamtes (Palamt), in das im November 1938 die beiden Verbänden Bachad und Hechaluz (Der Pionier) zwangsintegriert wurden.²⁴ Mit der Schließung des Palästinaamtes im März 1941 übernahm er die Leitung der dem Bachad angehörenden Hachschara-Schule im Landwerk Steckelsdorf bei Rathenow. 1942 oder 1943 wurde die Schule geschlossen und Silberpfennig wurde mit seiner Familie sowie den verbliebenen Schüler und Schülerinnen nach Auschwitz deportiert und ermordet.

- 22 Vgl. Kurt SILBERPFENNIG, Über Fürsorge und Heilerziehung, in: Blätter für Erziehung und Unterricht 35 (1933), S. 3151f. Zur Einordnung von Silberpfennigs Beitrag in die innerjüdische Debatte um die Zukunft jüdischer Jugendfürsorgeeinrichtungen vgl. Claudia PRESTEL, Jugend in Not. Fürsorgeeinrichtungen in deutsch-jüdischer Gesellschaft (1901–1933), Wien u.a. 2003, S. 388f. Zu den Kinder- und Jugendfürsorgeeinrichtungen in Frankfurt am Main s. BEATE GOHL: Jüdische Wohlfahrtspflege im Nationalsozialismus. Frankfurt am Main 1933–1943, Frankfurt a.M. 1997, S. 43–49.
- 23 An der Synagoge Unterlindau wirkte seit 1902 der orthodoxe Rabbiner Jakob Horowitz (1873–1939), der von 1927 bis 1933 als Dozent für jüdische Religionswissenschaft an der Pädagogischen Akademie Frankfurt am Main unterrichtete. Eine Kurzbiografie zu Silberpfennig mit Hinweis auf seine Tätigkeit als Chorleiter und Pianist findet sich in Joachim Carlos MARTINI, Musik als Form geistigen Widerstandes. Jüdische Musikerinnen und Musiker 1933–1945. Das Beispiel Frankfurt am Main, Texte, Bilder, Dokument, Frankfurt a.M. 2010, S. 287.
- 24 Das Palästinaamt, das 1924 als deutsche Dependence der Jewish Agency for Palestine in Berlin gegründet wurde, war für die Beratung und Unterstützung von Auswanderern zuständig war. Aus dem 1917 gegründeten Weltverband Hechaluz bildete sich 1922 ein deutscher Landesverband, der das Ziel verfolgte, die Auswanderungsarbeit der verschiedenen zionistischen Verbände zu koordinieren. Nach 1933 wurde die Vorbereitung von Jugendlichen für die Auswanderung (Jugend-Alijah), die überwiegend in landwirtschaftlichen Schulen statt, in denen die jüdische Jugendliche auf ein Leben in Palästina vorbereitet wurden. Im Zuge dessen entwickelte sich der Hechaluz zur größten jüdischen Jugendorganisation in Deutschland. Die letzte Sitzung der Jugend-Alijah-Leitung, an der auch Silberpfennig teilnahm, fand im August 1941 in Berlin statt, s. Jizchak SCHWERSENZ, Die versteckte Gruppe. Ein jüdischer Lehrer erinnert sich, Berlin 1988, S. 79.

Silberpfennigs pädagogische Aktivitäten sind in zweierlei Hinsicht von besonderem Interesse. Als Student von Hermann Weimer (1872–1942) und Gerda Simons-Hajek lernte er unterschiedliche Konzeptionen im Umgang mit schwer erziehbaren Jugendlichen kennen; hier wäre zu untersuchen, ob und inwieweit das in Frankfurt erworbene sozialpädagogische Wissen seine eigenen Vorstellungen zur jüdischen Jugendfürsorge beeinflusst hat.²⁵ Des Weiteren wäre an seinem Beispiel die Verknüpfung nationaler, religiöser und zionistischer Vorstellung in der Praxis als Lehrer am Philanthropin und als Leiter einer Hachscharah-Schule zu untersuchen.²⁶

Lydia Sagenkahn (1911–2001, Studienbeginn 1931) wurde in Bajohren / Memelgebiet als zweitjüngstes Kind von insgesamt 13 Geschwistern geboren. Sagenkahn stammte, wie sie selbst formulierte, aus einer »streng religiösen« Familie, gehörte »aus Überzeugung und Liebe« zu ihrer Religion und war, inspiriert von der jüdischen Jugendbewegung, Mitglied einer jüdischen Pfadfinderorganisation. Sie besuchte das deutschsprachige Auguste-Viktoria-Gymnasium in Memel/ Klaipeda, musste aber infolge finanzieller Schwierigkeiten des väterlichen Gastwirtschaftsbetriebes 1922 ihre dortige Unterkunft wieder aufgeben. In ihrer Schulzeit habe Sagenkahn, wie sie in einem Bewerbungsschreiben an die Akademie mitteilte, »deutsche Kultur, Bildung und Erziehung genossen« und sei daher »eng mit dem Deutschtum verwachsen«. 1930 legte sie an ihrer Schule die Reifeprüfung ab und zog nach Frankfurt am Main um, in der Absicht, an der dortigen Pädagogischen Akademie zu studieren. Da das Memelgebiet 1919 vom Deutschen Reich abgetrennt wurde und 1923 Litauen zugefallen war, besaß Sagenkahn nicht die deutsche Staatsangehörigkeit. Erst nach einem wiederholten Antrag an das preußische Kultusministerium und einer Verzichtserklärung auf eine Anstellung im preußischen Schuldienst erhielt sie eine Studierlaubnis

25 Hermann Weimer, der die Pädagogische Akademie Frankfurt a.M. von 1927 bis 1932 leitete, war der Verfasser des Buches *Schulzucht*, Leipzig 1919, in der er für moderatere Form der Schulzucht eintrat. Gerda Simons-Hajek wurde 1927 mit der Studie *Die Erwerbslosenfürsorge während des Krieges* promoviert. Bevor sie 1932 zur Professorin für Praktische Pädagogik und Sozialpädagogik nach Frankfurt am Main berufen wurde, war sie u.a. Dozentin an dem von Gertrud Bäumer (1873–1954) gegründeten Sozialpädagogischen Institut in Hamburg.

26 Als Quellenmaterial liegen u.a. ein Bericht von Silberpfennig über seine Tätigkeit am Philanthropin von 1933 bis 1937 vor, sowie die Lebenserinnerungen von Ezra BENGERSHOM [Joel König], David. Aufzeichnungen eines Überlebenden, Frankfurt a.M. 1995. In dem Kapitel *In einer Palästina-Vorbereitungsschule* schildert Ben-Gershon das Leben in der von Silberpfennig (alias Moritz Schilling) geleiteten Hachschara-Schule in Steckelsdorf. Hinweise auf Silberpfennig finden sich in Ernst G. LOWENTHAL, *Bewährung im Untergang. Ein Gedenkbuch mit Kurzbiographien ermordeter Juden*, Stuttgart 1965, S. 192; Walter TETZLAFF: 2000 Kurzbiografien bedeutender deutscher Juden, Lindhorst 1982, S. 307f. und mit Bezug auf Lowenthal und Tetzlaff bei Joseph WALK, *Kurzbiographien zur Geschichte der Juden 1918–1945*, München u.a. 1988, S. 342.

und konnte damit 1931 ihr Studium aufnehmen. Die Examensarbeit über das Thema Zur Frage des »gegenwartsbetonten« Buchs und seiner Eignung für das proletarische Volksschulmädchen verfasste sie bei Marie-Anne Kuntze. Das vorhandene Prüfungsprotokoll im Fach Jüdische Religion weist aus, dass sie u.a. zum Thema Reformunterricht in Religion geprüft wurde. Es finden sich keine Hinweise, ob sie nach ihrem Examen 1933 als Pädagogin tätig werden konnte.

Sagenkahns Biografie ist insofern aufschlussreich, als sich in ihr wesentliche Merkmale des jüdischen Verbürgerlichungsprozesses wiederfinden lassen.²⁷ An ihr ließe sich der Konversionsprozess einer jungen Jüdin untersuchen, die dem traditionellen osteuropäischen Milieu entstammte, aus dem sie sich mit Hilfe ihrer Eltern bereits in ihrer Schulzeit zu lösen begann und in ihrer Studienzzeit mit säkular-sozialistischen Fragestellungen in Berührung kommt.

2.3 Absolventen der Pädagogischen Akademie in der Türkei

Mustafa Gencer hat unlängst darauf hingewiesen, dass der Transfer deutschen pädagogischen Wissens in das Osmanische Reich und später in die Türkei im Kontext der durch die Regierungen des Sultanats und der späteren Türkischen Republik forcierten wirtschaftlichen, sozialen und militärischen Modernisierungsprozesse eine wichtige Rolle einnahm. Die Entwicklungen in den westeuropäischen Ländern nahmen schon im Osmanischen Reich des 19. Jahrhunderts eine Vorbildfunktion ein; so lassen sich nach Gençer zahlreiche europäische Einflüsse auf Politik, Wirtschaft, Architektur, Kunst und Bildung, Kommunikation und Technik des Osmanischen Reiches nachweisen. Insbesondere Deutschland galt im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert »bei einigen osmanischen Intellektuellen als Leitbild für eine Gesellschaftsreform im Osmanischen Reich.«²⁸ Nach der Jungtürkischen Revolution und der Errichtung einer konstitutionellen Monarchie 1908 bis zum Zusammenbruch des Osmanischen Reiches 1918 habe es, so Gençer, erhebliche Anstrengungen einer Modernisierung des Bildungswesens gegeben, die auf die Hebung des Bildungsstandes der Bevölkerung und die Schaffung eines

27 Hierzu Simone LÄSSIG, *Jüdische Wege ins Bürgertum – Kulturelles Kapital und sozialer Aufstieg im 19. Jahrhundert*, Göttingen 2004, vgl. ebenfalls das Kapitel *Die Funktion der Volksschullehrerbildung für die »Verbürgerlichung«* (Simone Lässig) *jüdischer Lehrerinnen und Lehrer*, in: WERMKE, *Konfessionalität*, S. 334–337.

28 Mustafa GENCER, *Der Transfer deutschen Bildungswissens in das Osmanische Reich*, in: Esther MÖLLER / Johannes WISCHMEYER, *Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion*, Göttingen 2013, S. 117–136, hier S. 117.

»neuen Menschen«, der selbstständig zu denken und zu handeln in der Lage ist, abzielten.²⁹ Ein besonderes Augenmerk galt dem Ausbau des Volksschulwesens, »um den breiten Schichten der Bevölkerung eine Allgemeinbildung zu vermitteln und so die Grundlagen für den Aufbau eines höheren Schulwesens zu legen«.³⁰ Die eingerichteten Schulen sollten nicht nur das verbreitete Analphabetentum überwinden, sondern auch den Einfluss religiöser Schulen eingrenzen helfen. Die Jungtürkische Bewegung setzte sich v.a. aus Vertretern des bereits etablierten städtischen Bürgertums zusammen, die ihre liberalen politischen Vorstellungen in der Zeit des theokratischen Osmanischen Reichs nicht realisieren konnten. Nach dem verlorenen Balkankrieg 1912/13 stärkte das Osmanische Reich seine innenpolitischen Reformabsichten, um ein Auseinanderbrechen des Vielvölkerstaates zu verhindern. Das Deutsche Reich wurde hierbei zum Vorbild für die Reform des Heeres und des Unterrichtswesens ausgewählt. Die deutsche Reichsregierung unterstützte das osmanische Interesse und suchte eine enge Zusammenarbeit, auch um eigene politische und wirtschaftliche Zwecke zu verfolgen.

Die Zusammenbrüche des Osmanischen und Deutschen Reiches im Ersten Weltkrieg zerschlugen die bisherigen militärischen, wirtschaftlichen und kulturellen Kooperationen. Die türkische Revolution 1924 bis 1938 unter Mustafa Kemal (1881–1938, ab 1934 mit dem Ehrennamen Atatürk) und die Errichtung eines laizistisch orientierten, türkischen Staates 1923 sollten die Streitigkeiten zwischen den muslimischen, liberalen und laizistischen Fraktionen auch in den schulpolitischen Debatten des spätosmanischen Reiches beenden. Mit der Gründung der Türkischen Republik, die ideologisch eng mit dem Kemalismus verbunden ist und sich damit radikal von der osmanisch-islamischen Tradition abgrenzte, stellte sich zugleich die Frage nach der nationalen Einheit und der Bedeutung des Bildungswesens für die Entwicklung eines türkischen Nationalbewusstseins und einer nationalen türkischen Kultur als Bindeglied der unterschiedlichen Völker, Ethnien und Religionen in der Türkei. Zu den sog. sechs Prinzipien des Kemalismus, die dann auch in der Verfassung der Türkischen Republik von 1937 festgehalten wurden, gehört das Prinzip der Nationalität (*milliyetçilik*). Dieses Prinzip zielte darauf ab, durch die in den frühen 1930er Jahren vollzogene Sprach- und Schriftreform sowie durch die Entwicklung eines türkisch-nationalen Geschichtsbewusstseins eine einheitliche Nationalität im Vielvölkerstaat Türkei zu erzeugen. Dem Bildungswesen kam für die Umsetzung dieses Prinzips eine hohe Bedeutung zu; dabei wurde an die bereits unter den Jungtürken eingeleiteten Bildungsreformen, insb. im Bereich der Volksschulbildung, angeknüpft, wobei die deutschen

29 Gençer verweist hier auf die Erziehungsvorstellungen des Dichters Tevfik Fikret, der als der Vater der modernen türkischen Literatur gilt.

30 GENÇER, Transfer, hier S. 135.

Bildungsreformen, speziell in Preußen, weiterhin als Orientierung dienten.³¹ Vor diesem Hintergrund liegt die Vermutung nahe, dass der Frankfurter Student Bedi Ziya Egemen wie auch seine beiden weiteren türkischen Kommilitonen Mahmut Münir Raşit Öymen und Kemal Kaya ganz im Sinne der beabsichtigten Reformen im Bereich des Volksschulwesens in den frühen Jahren der Türkischen Republik beabsichtigten, die Entwicklung des deutschen Volksschulwesens in der Weimarer Republik kennenzulernen.³² Zum Studium an einer deutschen Volksschullehrerhochschule in Preußen waren sie damit möglicherweise von der türkischen Regierung beauftragt (s.u.), zumindest aber durch die kemalistischen Reformbestrebungen im Bildungsbereich motiviert. Da die Zulassung ausländischer Studierender an den preußischen Akademien der Zustimmung des Kultusministeriums bedurfte, ist mit Sicherheit davon auszugehen, dass entsprechende Anträge an das Ministerium gerichtet wurden; wobei es sicherlich kein Zufall ist, dass die drei türkischen Studierenden zum selben Zeitpunkt ihr Studium in Frankfurt aufgenommen haben.³³ Möglicherweise fiel die Wahl auf die Pädagogische Akademie in Frankfurt am Main, weil diese als simultane Akademie konfessionell nicht gebunden war und damit dem laizistischen türkischen Bildungswesen am nächsten kam.

Für alle drei Absolventen eröffneten sich nach ihrer Rückkehr in die Türkei unterschiedliche und jeweils erfolgreiche Karrieren in der Schul- und Ministerialverwaltung sowie im akademischen Bereich. Sie veröffentlichten sowohl eigene wissenschaftliche Publikationen wie auch Übersetzungen verschiedener Autoren aus den Bereichen Pädagogik, Psychologie, Philosophie und ferner Soziologie. Wie ihre intensive und langjährige Beschäftigung mit der deutschen Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts zeigt, hat sich das Studium in Deutschland auf die wissenschaftliche Tätigkeit der untersuchten türkischen Absolventen nachhaltig ausgewirkt.

Kemal Kaya (1903–1966) studierte vor seinem Studienaufenthalt in Frankfurt am Main Pädagogik im Institut für Pädagogik der Universität Gazi/Ankara und machte dort 1928 einen Abschluss. Nach seiner Rückkehr in die Türkei 1933 war er bis in die 1940er Jahre in der Bildungsverwaltung, u.a. als Abteilungsleiter

31 Gençer verweist in diesem Zusammenhang auf die Schriften von Georg Kerschensteiner, Friedrich Wilhelm Förster und Eduard Spranger, die »den Bildungsreformern als Grundlage [dienten] und [...] den Weg für eine westliche Bildung im spätosmanischen Reich und in der frühen Republik Türkei [bahnten]« (GENÇER, Transfer, hier S. 135).

32 Vermutlichen erhielten im Zuge einer türkischen Namensreform 1934 Münir Raşit den Nachnamen Öymen und Bedi Ziya den Nachnamen Egemen.

33 Entsprechende Unterlagen konnten allerdings weder im Hessischen Hauptstaatsarchiv noch im Geheimen Preußischen Staatsarchiv ausfindig gemacht werden. In beiden Archiven befinden sich die wesentlichen Aktenbestände über die Pädagogische Akademie in Frankfurt am Main.

im türkischen Bildungsministerium, tätig. 1946 bis 1950 war er Leiter des Dorf-institutes Aksu und des Bildungsinstitutes Balikesir.³⁴ Anschließend war er bis 1957 Leiter der Hochschule für Lehrerbildung in Ankara. Seine Publikationen beziehen sich v.a. auf fachdidaktische Fragen des Grundschulunterrichts; weiterhin war er als Autor sowie als Übersetzer deutschsprachiger Fachdidaktiken und Kinderliteratur, u.a. der Grimmschen Märchen, tätig.³⁵

Kemal Kaya ist in mehrfacher Hinsicht interessant. Zum einen könnten seine bildungsadministrativen Tätigkeiten im Bereich der Schulleitung und Lehrerbildung dahingehend untersucht werden, ob und inwieweit die preußischen Volksschul- und Lehrerbildungsreformen sowie die speziell von Franz Kade forcierten Überlegungen zur Dorfschulpädagogik eine Vorlage für die Reformen im türkischen Bildungswesen abgegeben haben. Zum anderen wäre zu erheben, ob und inwieweit Kayas Übersetzungen deutschsprachiger reformpädagogisch orientierter Publikationen wie die des Geschichtsdidaktikers Erich Andräß, des Schulreformer Franz Eitze und des Kunsterziehers Richard Rothe, einen Einfluss auf die Theorie und Praxis türkischer Pädagogik genommen haben.³⁶ Darüber hinaus bietet seine Übersetzungstätigkeit Forschungsmaterial für eine transkulturelle Kinderbuchforschung.

³⁴ Zu den Dorfinstituten als Einrichtungen der türkischen Volksschullehrerbildung vgl. Yasemin KARAKOSGLU, Was wurde aus den »Soldaten des Wissens«? Lehrerbild und Lehrerbildung in der Türkei im Wechselspiel von Staatsideologie und Wirklichkeit, in: Norbert RICKEN (Hg.), Über die Verachtung der Pädagogik. Analyse – Materialien – Perspektiven, Wiesbaden 2007, S. 397–411; s. auch den Beitrag von Gottfried HAUSMANN über die Bedeutung der türkischen Dorfinstitute für die europäische Pädagogik, in dem er die Bedeutung der von John Dewey angeregten und seit 1937 gegründeten sog. Dorfinstitute für die Ausbildung von Landschullehrern, mit deren Hilfe das verbreitete Analphabetentum in den ländlichen Gebieten der Türkei überwunden werden sollte, berichtet; zu Deweys Wirken s. Kadir KON, Zwischen Imperium und Republik: Mustafa Kemals Zeitung Hakimiyet-i Milliye (1920–1924), Bochum 2016, S. 320–323. Fraglich erscheint jedoch bei Hausmanns komparatistischem Zugriff, ob dieser ihn eine Relevanz der Dorfinstitute als ein erprobtes Instrument der Volksaufklärung erkennen lässt und nicht nur eine Ähnlichkeit der fortschrittlichsten Dorfinstitute mit der Odenwaldschule, vgl. a.a.O., S. 173. Zum Verhältnis der türkischen Dorfschulbewegung zur europäischen Reformpädagogik vgl. Süleyman GÖGERCİN, Die türkische Pädagogik im 20. Jahrhundert, Würzburg 1987, S. 172ff.

³⁵ Zudem übersetzte er Kinderbücher (neo)romantischer Autoren wie Ludwig Bechstein, Frederic Marrayat (englisch), Robert Reinick, Karl Simrock und Gustav Weil sowie zeitgenössischer Autorinnen wie Else Jung und Ebba Langenskiöld-Hoffmann (dänisch), außerdem Werke von Arthur Schnitzler und Anton Tschechow; die Hinweise verdanken sich den Mails von Mustafa Gencer, Universität Bolu / Türkei, an den Verfasser vom 9.1.2016 und vom 12.5.2016, sowie eigenen Recherchen. Eine Grundschule in Istanbul trägt heute Kemal Kayas Namen.

³⁶ Eric ANDRAESS, Çocuğa Uygun Tarih Tedrisati, (çev. Kemal KAYA), Tan Matbaası, İstanbul, 1934. Eitze FRANZ, Toplu Tedris Hareketleri, (çev. Kemal KAYA), Tan Matbaası, İstanbul, 1939. Rothe, Richard, 6–10 Yaşındaki Çocuklar İçin Resim Dersleri, (çev. Kemal KAYA), İstanbul Devlet Basımevi, İstanbul, 1937. Richard Rothe,

Mahmut Münir Raşit Öymen (1900–1997), Sohn eines Juristen, war nach seiner Rückkehr aus Deutschland 1933 lange Jahre als Generalsekretär der Gesellschaft für Pädagogik der Türkei (Pedagoji Cemiyeti) tätig und arbeitete hierbei eng mit dem türkischen Bildungsministerium zusammen.³⁷ Öymen verfasste und übersetzte zahlreiche v.a. psychologische und pädagogische Werke europäischer Autoren. Zu den von ihm übersetzten Autoren gehören der österreichische Psychologe Otto Tumlirz, die französischen Psychologen und Pädagogen Charles Richet und Jules Payot, der Schweizer Pädagoge Adolphe Ferrière sowie der russisch/US-amerikanische Soziologe Pitrim Sorokin.³⁸ Der deutschen Pädagogik und Philosophie widmete er zwei Monografien: 1935 veröffentlichte er das Buch *Yüzyilimizin Alman Pedagoglari* (Die deutschen Pädagogen unseres Jahrhunderts), dem 1972 das Buch *Alman Filozofisi*, (Deutsche Philosophie) folgte.³⁹

10–15 Yaşındaki Çocuklar İçin Resim Dersleri, (çev. Kemal Kaya), Maarif Matbaası, İstanbul, 1940. Zu ergänzen ist die von der ARBEITSGEMEINSCHAFT CHEMNITZER SCHULMÄNNER herausgegebene mehrbändig konzipierte Unterrichtshilfe Physikalischer Arbeitsunterricht, Yeni Mektepte Eşya, Fen Bilgisi, Atölye, (çev. Kemal KAYA), Kanaat Kütüphanesi, İstanbul, 1934. Mail von Mustafa Gencer, Universität Bolu / Türkei, an den Verfasser vom 12.5.2016, sowie eigene Recherchen. Zur Rezeption der altersstufenbezogenen Geschichtsdidaktik von Erich Andráß und der Übersetzung von Kemal Kaya s. Betül ALSAN u.a., Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarının Öğrencilerin Gelisim Düzeyine Uygunlununun incelenmesi / A research on confirmity of secondary level history textbooks pertinent to students degree of development, in: Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research 8 (2015), S. 689–699, insb. S. 690f.

³⁷ Seine Söhne Altan (geb. 1932) und Onur Öymen (geb. 1940) wurden einflussreiche türkische Politiker und u.a. in Deutschland tätige Diplomaten

³⁸ Otto Tumlirz, Çocuk ve Genç Terbiyesinin Yolları Yahut Pedagojinin Psikolojisi, (çev. M. Münir Raşit Öymen), Hüsnütabiât Basımevi, İstanbul 1946; ders., Pedagojik Psikoloji Yahut Eğitim Ruh Bilimi, (çev. M. Münir Raşit Öymen), Matbaacılık Okulu, İstanbul 1955. Charles Richet, Fizyolojiye Dayalı Genel Psikoloji Kanunları, (çev. M. Münir Raşit Öymen), Altın Kitap, İstanbul 1993. Pitirim A. Sorokin, Çağdaş Sosyoloji Teorileri I, (çev. M. Münir Raşit Öymen), İstanbul Matbaası, 2. Baskı, İstanbul 1975; ders., Çağdaş Sosyoloji Teorileri II, (çev. M. Münir Raşit Öymen), Yeni Desen Matbaası, Ankara 1974; ders., Yüzyılımızın Sosyoloji Nazariyeleri I–II, (çev. M. Münir Raşit Öymen), Hüsnütabiât Basımevi, İstanbul 1948. Adolphe Ferrière, Faal Mektep Esasları ve İstikbali, (çev. M. Münir Raşit Öymen), Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi, İstanbul 1932. Jules Payot, İrade Terbiyesi, (çev. M. Münir Raşit Öymen), Kanaat Kütüphanesi, İstanbul 1932. Zusammenstellung aufgrund der Mails von Mustafa Gencer, Universität Bolu / Türkei, an den Verfasser vom 9.1.2016 und vom 12.5.2016, sowie eigener Recherchen.

³⁹ Mahmut Münir Raşit Öymen, Yüzyılımızın Alman Pedagogları, Ülkü Matbaası, İstanbul 1935; ders., Alman Filozofisi, İstanbul Matbaası, İstanbul 1972. Die genannten Schriften konnten noch nicht eingesehen werden.

Öymens wissenschaftliches Werk bietet offenbar die Möglichkeit, nicht nur seine Rezeption der deutschen Pädagogik und Philosophie durch Öymen zu untersuchen, sondern über den türkisch-deutschen Transfer pädagogischen Wissens hinaus den Bildungstransfer auch in einen europäischen, v.a. französischsprachigen Kontext zu stellen.

Bedi Ziya Egemen (1908–1967) wurde als Sohn des Landesgerichtspräsidenten Ahmet Ziya in Radovishte (Osmanisches Reich; heute Radoviš/Mazedonien) geboren und stammte damit aus einer hochgebildeten sowie vermutlich auch begüterten Familie. 1928 erwarb er in Smyrna (Türkei; heute Izmir) einen Hochschulabschluss, das Bekaloria, und arbeitete 1929 als Volksschullehrer in Eskischehir (Türkei). 1930 erlernte er in Wien die deutsche Sprache und verbrachte ein Semester am dortigen Pädagogischen Institut, einem staatlichen Institut für Lehrerfortbildung. 1931 schrieb er sich als einer von drei türkischen Studenten an der Pädagogischen Akademie in Frankfurt am Main ein. Nach seiner Examensprüfung 1933 wechselte er zunächst für vier Semester an die Universität Frankfurt und anschließend an die Universität Gießen, wo er 1937 mit der Studie Grundlegung einer türkischen Erziehung aus türkischem Volkstum in den Fächern Pädagogik, Psychologie, Philosophie und Rechtswissenschaften promoviert wurde. Bedi Ziya musste sein Studium in Gießen für ein Jahr unterbrechen, weil er beauftragt wurde, das in Frankfurt neueröffnete türkische Konsulat als Mitarbeiter des Konsuls zu vertreten.⁴⁰ Dieser Umstand ist recht bemerkenswert, da er seinem Aufenthalt in Deutschland eine Art offizielle Note verleiht: Offenbar wussten die türkischen Regierungsstellen zumindest über sein Frankfurter Studium Bescheid und der knapp Dreißigjährige war ihnen hinlänglich bekannt, um ihn mit einer solchen Aufgabe zu betrauen. Nach seiner Rückkehr in die Türkei eröffnete sich für Bedi Ziya eine erfolgreiche Universitätskarriere. Zunächst unterrichtete er als Dozent für Pädagogik an der Philosophischen Fakultät und als Deutschlehrer an der Fakultät für Politikwissenschaft der Universität Ankara. Ab 1953 lehrte er an der islamischen Theologischen Fakultät der Universität Ankara (Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi). Er arbeitete eng mit dem Deutschen Institut für internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main zusammen und veröffentlichte u.a. Bücher über deutsche Pädagogik, Religionspsychologie und Bildungsphilosophie.⁴¹

40 Zum Lebenslauf vgl. Bedi ZIYA, Grundlegung einer türkischen Erziehung aus türkischem Volkstum. Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde bei der Philosophischen Fakultät der Ludwigs-Universität zu Gießen, Gießen 1937, S. 80f.

41 Mails von Mustafa GENCER, Universität Bolu / Türkei, an den Verfasser vom 9.1.2016 und vom 12.5.2016, sowie eigene Recherchen.

Im Gegensatz zu seinen Kommilitonen Öymen und Kaya kehrte Ziya nach seinem Studienabschluss nicht in die Türkei zurück, sondern blieb in Deutschland, um sich weiterhin wissenschaftlich zu qualifizieren. Schon zu Studienbeginn hatte er Anschluss an die nationalsozialistische Ideologie gefunden und bezeichnete es in einem Nachwort seiner Dissertationsschrift als Glücksfall, mit Männern in Verbindung getreten zu sein, »die mit ihrer deutschen Geisteshaltung vorbereitende Träger der deutschen Erneuerung waren« und meinte damit Männer wie Kade, Kriek und Pfahler.⁴² In dieser Schrift vereint Bedi Ziya kemalistisches Gedankengut mit nationalsozialistischen Vorstellungen seiner Lehrer und formt hieraus eine türkisch-völkische Pädagogik. In den 1980er Jahren fand die Dissertationsschrift in der türkischen Bildungsgeschichtsschreibung eine Würdigung ihrer Bedeutung für die Entwicklung der modernen kemalistischen Pädagogik. Insofern kann die Dissertationsschrift als ein besonderes Beispiel für den Transfer und die Rezeption pädagogischen Wissens dienen.

2.4 Die Dissertation von Bedi Ziya und ihre Rezeption in der türkischen Bildungsgeschichtsschreibung

Die 1937 an der Universität Gießen eingereichte Dissertationsschrift *Grundlegung einer türkischen Erziehung aus türkischem Volkstum* von Bedi Ziya wurde von Professor Gerhard Pfahler (1897–1976) betreut. Pfahler lehrte 1930/31 an der Frankfurter Akademie Pädagogik und Psychologie und wurde 1933 an die Universität Gießen berufen, als deren Rektor er zwischen 1934 und 1937 amtierte.⁴³ In jener Zeit befasste sich Pfahler mit Fragen einer rassenbiologisch begründeten Pädagogik und publizierte 1935 das Buch *Warum Erziehung trotz Vererbung?* Dieses Buch führte Bedi Ziya im Literaturverzeichnis seiner Dissertationsschrift auf, ohne sich jedoch explizit mit Pfahlers Rassentheorie auseinanderzusetzen.

Die Dissertation ist in sprachlicher und ideologischer Hinsicht ganz der nationalsozialistischen Rhetorik und Weltanschauung verpflichtet. Unter Rückgriff auf den nationalsozialistischen Sprachgebrauch unterzieht Bedi Ziya die Revolution unter Kemal Atatürk und die Gründung der türkischen Republik einer Interpretation im völkischen Sinne: Durch die kemalistische Revolution sei dem türkischen Volk die Wiederbesinnung auf seine eigenen, völkischen Wurzeln eröffnet worden. Die Einheit des Volkstums begründete

⁴² ZIYA, Grundlegung, S. 82.

⁴³ 1948 wurde Pfahler im Zuge der Entnazifizierung bei Aufrechterhaltung der Lehrbefugnis in den Ruhestand versetzt und 1952 rehabilitiert; s. hierzu HESSE, Professoren, S. 573–575.

Bedi Ziya rassistisch, kulturhistorisch und soziologisch. So sei die türkische Nation »kein durch eine Idee (islamisch oder osmanisch) künstlich geschaffenes Gebilde, sondern ein durch die Einheit der Sprache, der Kultur und der Ideale blutmäßig und ein organisch gewachsenes Gemeinschaftsganzes, das den geschichtlich bedingten Grundcharakter des Türkentums trägt.«⁴⁴ Durch die »nationale türkische Revolution«⁴⁵ 1918 unter dem »Führer Kemal Atatürk« sei nun der »›nationale Gedanke‹ als völkisches Prinzip, als Prinzip der Betonung und Verwirklichung völkischen Selbstbewusstseins« vor der Gefahr der Islamisierung und Arabisierung befreit worden.⁴⁶ Als wesentliche Elemente eines neuen türkischen Nationalbewusstseins bestimmte Bedi Ziya den Heldenmut des Soldatentums, die Dichtung »als Quelle für den Aufbau einer türkischen Geisteslebens«⁴⁷ und das von äußeren Einflüssen unverfälscht gebliebene anatolische Bauerntum, dem verbliebenen »einzige[n] Rest der türkisch-völkischen Überlieferung«.⁴⁸ In diesem Sinne erklärte Bedi Ziya als Aufgabe der Erziehung i.S. der »Türkisierung«, der Hinführung der türkischen Menschen zu den »Ursprüngen ihres nationalen Wesens«:

Auch die türkische Erziehung muss in den Gesamtvorgang völkischen Lebens eingeordnet werden, wenn sie als echte Erziehung ihre Funktion der türkischen Volksgemeinschaft erfüllen will. Was sie von übrigen [aufklärerischen und religiösen] Erziehungsformen unterscheidet, ist ihre besondere Mission, die sie von der geschichtlichen Wirklichkeit der völkischen Schicksalsgemeinschaft als Sinn und Inhalt, als Aufgabe und Ziel erhält. Dieses geschichtliche Wirklichkeit, welche als Sinnerfüllung der türkischen Gegenwart in Erscheinung tritt und das gesamte völkische Leben durchdringt, heißt die türkische Revolution und ihr völkisch-politisches Weltbild ist der Kemalismus.⁴⁹

Ausgeschlossen von den türkischen Erziehungsbestrebungen sei jedoch das in der Türkei ansässige Judentum, da es »blutmäßig, sprachlich und völkisch dem Türkentum fremd« geblieben sei.

44 ZIYA, Grundlegung, S. 13.

45 A.a.O., S. 16.

46 Ebd.

47 A.a.O., S. 49.

48 A.a.O., S. 50.

49 A.a.O., S. 58. Der »Türkisierung« waren auch in der Türkei lebende Völker ausgesetzt, die wie bspw. die Kurden oder Armenier sich nicht als Türken verstanden. Ihnen war es nicht gestattet, in der Öffentlichkeit ihre Kultur zu leben oder in ihrer Sprache zu kommunizieren.

Infolgedessen beschränkt sich die türkische Erziehung hauptsächlich auf die Menschen, die mit dem Türkentum nicht nur die Sprache, die Kultur und Religion gemeinsam haben, sondern in erster Linie das Blut. Folglich ist der neue Typus auch blutmäßig rein türkisch.⁵⁰

In seinen pädagogisch-politischen Vorstellungen nahm Bedi Ziya Bezug auf das totalitäre »nationalpolitische« Erziehungsmodell seines Lehrers Ernst Kriek. So zeigte sich Ziya in seiner Dissertationsschrift Kriek in expliziter Weise verpflichtet, wenn er ihm den persönlichen Verdienst zusprach, die »epochenmachende [...] Wendung im pädagogischen Denken« bewirkt zu haben. So habe Kriek den auf die Entwicklung des Individuums bezogenen Erziehungsbegriff wissenschaftlich überwinden und erfolgreich den »Gemeinschaftsbegriff zum Zentralbegriff aller pädagogischen Überlegungen« erheben können. Erziehung, so deutete Bedi Ziya Kriek, »wird nicht Werkzeug einer zur Menschheitsverbesserung verpflichteten Utopie, sondern erhält durch sinnhafte Einordnung in die Reihen der Gemeinschaftsfunktionen die ihr von der Gemeinschaft gestellte Wirklichkeitsaufgabe«.⁵¹ Diese Deutung entspricht dem von Kriek 1933 in seiner Publikation *Nationalpolitische Erziehung* entwickelten Verständnis von Erziehung, die »den ganzen Menschen durchwirken und ihn mit der völkischen Lebensgemeinschaft, mit Lebensordnungen und vorgefundenen Aufgabe in Übereinstimmung bringen [soll]: das ist die Durchformung des völkischen Weltbildes«.⁵² Beide teilten die Auffassung, dass der Einzelne erst in der Unterordnung unter die völkische Gemeinschaft seine eigentliche Bestimmung finden könne, und sahen das Ziel von Erziehung darin bestimmt, die völkische Gemeinschaft zu verwirklichen und damit zur Vollendung der deutschen und türkischen »Revolutionen« von 1918 beizutragen. Gleichwohl unterscheiden sich die konkreten erzieherischen Aufgaben in der Türkei von denen in Deutschland. Denn »je nach der Art, der Lage, dem Wesen der Gemeinschaft [werde bestimmt], in welcher sie durch die geschichtlichen Einflußfaktoren eine bestimmte Notwendigkeit geworden

50 A.a.O., S. 67f. Seit dem 19. Jahrhundert waren im Osmanischen Reich die Juden in religionsrechtlicher Hinsicht mit den Muslimen gleichgestellt. Die nach der türkischen Verfassung vollzogene Trennung von Staat und Religion sicherte den Status der türkischen Juden, so dass sie in der Türkei trotz Ereignissen wie dem Thrakien-Pogrom 1934 in relativer Sicherheit und Freiheit leben konnten. Möglicherweise schützte der strenge Laizismus in der Türkei die jüdische Bevölkerung vor dem zunehmenden Antisemitismus in anderen Teilen Europas. Zu der in der Türkei kontrovers geführten Debatte über die historische Deutung des Kemalismus s. die Rezension von Mustafa GENCER/Stephan NELLENSCHULTE zu Plaggenborg, Stefan (2012). Ordnung und Gewalt. Kemalismus – Faschismus – Sozialismus, München 2012, in: *History Studies* 5 (2013), S. 429–442.

51 A.a.O., S. 57, vgl. S. 81.

52 ERNST KRIECK, *Nationalpolitische Erziehung*, Leipzig 1933, S. 116.

ist und in ihr zur Verwirklichung kommen will«. ⁵³ Dementsprechend haben sich Erziehungsmodelle auf die je gegebenen »rassischen, völkischen, geopolitischen und geschichtlichen Voraussetzungen« zu beziehen. ⁵⁴ Die vorrangigen Aufgaben der türkischen Pädagogik lagen für Bedi Ziya in der Durchsetzung der türkischen Kultur und Sprache sowie der Überwindung des verbreiteten Analphabetentums und des islamischen Einflusses auf die Gesellschaft.

In einer 1987 erschienen Darstellung *Die türkische Pädagogik im 20. Jahrhundert* von Süleyman Gögercin findet die Dissertationsschrift Bedi Ziyas im Zusammenhang der Behandlung des Menschenbildes und des Erziehungsauftrags des Kemalismus Erwähnung. Gögercin führt aus, dass die kemalistische Revolution auf die Erziehung eines »neuen Menschen« als Voraussetzung für eine rasche Modernisierung aller gesellschaftlichen Bereiche setzte. Er erläutert diese Aussage mit Belegen aus Bedi Ziyas Dissertation: »Insofern bedeutet die kemalistische Revolution auch eine Kampfansage an den ›alten‹ osmanischen Menschentyp, einen Menschen, der religiös, größtenteils sogar abergläubisch, ›jenseitig, unhistorisch, entwicklungsfern, gleichgültig gegen die Gegenwart- und Zukunftsaufgaben‹ war«. ⁵⁵ Stattdessen, so Gögercin, sei der kemalistische neue Mensch ein modernes, vernünftig denkendes und handelndes Wesen, das sich gegen Nationalismus und Rassismus und für Gleichberechtigung, Unabhängigkeit und Frieden einsetze. Für die Erreichung dieses Ziels bedarf es daher eines entsprechenden Bildungswesens, damit die Voraussetzungen, die Türkei »zu einem der hochzivilisierten Länder der Welt zu machen und dadurch eine menschenwürdige Gesellschaft zu schaffen«, gegeben sind. ⁵⁶ Diese Zielbestimmung einer auf die Entwicklung des Subjekts bezogenen türkischen Erziehung steht nun aber in einem eklatanten Widerspruch zu Bedi Ziyas völkisch-rassistischer Deutung des kemalistischen Gesellschafts- und Menschenbildes und der sich daraus ergebenden Erziehungsvorstellungen. Gögercin umgeht den Umstand, dass Bedi Ziya eine völkische Interpretation des Kemalismus und seiner Erziehungsidee vorgelegt hat, und unterzieht die Dissertation Bedi Ziyas einer Art Re-Lecture, indem er bestimmte Äußerungen als Interpretamente für eine gemäßigte und demokratiefreundliche Deutung des Kemalismus, wie sie sich in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre in der Türkei hatte entfalten können, nutzbar macht, ohne diese kritisch zu problematisieren. ⁵⁷ So kann die Studie von Süleyman Gögercin als

53 ZIYA, Grundlegung, S. 57.

54 Ebd.

55 Süleyman GÖGERCIN, *Die türkische Pädagogik im 20. Jahrhundert*, Würzburg 1987, S. 134f., mit Bezug auf ZIYA, Grundlegung, S. 68.

56 A.a.O., S. 189.

57 Ab Ende 1982 wurde das von einer Militärjunta 1980 verhängte Kriegsrecht in der Türkei gelockert und Reformen zur Demokratisierung des Landes schrittweise durchgesetzt; u.a. wurde 1983 das Verbot der kurdischen Sprache in Ämtern und Schulen aufgehoben.

ein besonderes Beispiel für den Transfer pädagogischen Wissens dienen: Um der Deutung der kemalistischen Erziehungsideale unter den Bedingungen der sich demokratisierenden türkischen Gesellschaft der 1980er Jahre Autorität zu verschaffen, wird auf die von einer in den 1950er Jahren anerkannten pädagogische Autorität vorgelegten totalitär-nationalistischen Interpretation des Kemalismus aus den 1930er rekurriert, um so die historische Kontinuität zu den auf Mustafa Kemal Atatürk zurückgeführten pädagogischen Prinzipien sicherzustellen.

3. Abschließende Thesen zur Bedeutung akteursbezogener Forschung zum Transfer pädagogischen Wissens in bildungshistorischer Perspektive

Die bildungshistorische Sonderstellung der Pädagogischen Akademie in Frankfurt am Main, an der erstmalig in der deutschen Bildungsgeschichte neben evangelischen und katholischen auch jüdische, dissidentische und türkische Studierende für das Volksschullehrerstudium zugelassen waren, eröffnet besondere Möglichkeiten für die vergleichende akteursbezogene Erforschung von Transferprozessen pädagogischen Wissens.

1. Zunächst gilt es festzuhalten, dass die beobachtbaren Transferprozesse nicht unter den Voraussetzungen staatlicher Abhängigkeitsverhältnisse standen. Deutschland resp. Preußen befand sich weder gegenüber der Türkei noch gegenüber dem in Palästina sich entwickelnden jüdischen Gemeindewesen in einem kolonialen Verhältnis, auch wenn nicht völlig auszuschließen ist, dass noch nicht näher bekannte außenpolitische Absichten den Bildungstransfer zwischen den deutschen und den türkischen einerseits und den jüdischen Institutionen im britischen Mandatsgebiet andererseits flankierten.

Mit der Zulassung türkischer Lehramtsstudierender steht die preußische Regierung in einer Tradition, die sich im 19. Jahrhundert zwischen zwei souveränen Staaten entwickelte und zu beider Nutzen dienen sollte. Welche Eigeninteressen Preußen in den 1920er Jahren mit der Ausbildung türkischer Pädagogen verfolgte, konnte anhand der vorliegenden Quellen nicht geklärt werden. Deutlich wird jedoch die Absicht der türkischen Administration, dass mit der Entsendung türkischer Studenten der Reform des Bildungswesens in der jungen türkischen Republik gedient werden sollte. Die Zulassung jüdischer Studierender in die staatliche Lehrerbildung ist faktisch eine Begleiterscheinung der Demokratisierung des Bildungswesens in der Weimarer Republik. Bestimmte bildungspolitische Absichten des preußischen Bildungsministeriums gegenüber den jüdischen Studierenden

lassen sich nicht feststellen. Gleichwohl sind bei ihnen unterschiedliche Motivationen für ihre Berufsentscheidung nachweisbar: Zum einen versprach sich ein Teil der jüdischen Studierenden durch das akademische Volksschullehrerstudium die Voraussetzung für den gesellschaftlichen Aufstieg, zum anderen verfolgten sie das Ziel, ihr pädagogisches Können zum Nutzen ihrer Weltanschauung – ob nun in einer der sozialistischen oder zionistischen Spielarten – zu professionalisieren.

Bei aller Unterschiedlichkeit der deutsch-türkischen und deutsch-jüdischen Transferbeziehungen lässt sich als Gemeinsamkeit erkennen, dass die Transferabsichten der Akteure und der hinter ihnen stehenden staatlichen oder auch prästaatlichen Institutionen darauf gerichtet waren, das Bildungswesen eines relativ jungen bzw. erst noch in Entstehung befindlichen staatlichen Gebildes zu sichern und zu entwickeln: Konkret diente der Transfer pädagogischen Wissens zur Stabilisierung der kemalistischen Herrschaftsordnung in der Türkei und der Entwicklung eines zionistischen Gemeinwesens in Palästina.⁵⁸

2. Es hat sich in akteurstheoretischer Hinsicht am Beispiel der Frankfurter Pädagogischen Akademie gezeigt, dass die Studierenden bzw. späteren Lehrkräfte in den verschiedenen Bildungsinstitutionen nicht lediglich als bloße Tradenten erworbenen pädagogischen Wissens dienten, sondern vielmehr als Handelnde aktiv pädagogisches Wissen gestalteten und gesellschaftliche Entwicklungsprozesse zu beeinflussen beabsichtigten. In systematischer Hinsicht lassen sich drei Handlungsebenen der Akteure des Bildungstransfers unterscheiden, die hinsichtlich ihrer Wechselwirksamkeit näherhin zu untersuchen wären:
 - a. die Ebene der pädagogischen Theoriebildung und der akademischen Lehre durch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an den Universitäten und Hochschulen für Lehrerbildung,
 - b. die Ebene der Konzeptionalisierung und Organisation der Bildungs- und Schulwesens durch Schulbeamte und -beamtinnen in den Ministerien, Schulverwaltungen und Lehrerseminaren, sowie Bildungspolitiker und -politikerinnen und Gewerkschafter und Gewerkschafterinnen.

⁵⁸ Analoges lässt sich auch für den Bildungstransfer im Nachkriegsdeutschland vermuten: Für die Entwicklung des Bildungswesens in der sozialistischen Gesellschaftsordnung der DDR wie auch in der marktwirtschaftlich ausgerichteten Bundesrepublik lassen sich Bezugnahmen – in Form von Abgrenzungen wie auch in Kontinuitäten – auf die bildungspolitischen Debatten der 1920er und 1930er Jahre nachweisen, mit Ziel, den Sozialismus bzw. die freiheitlich-demokratische Grundordnung zu sichern. Inwieweit jedoch dieser Transfer bei den späterhin in der Bundesrepublik und der DDR tätigen Absolventen der Frankfurter Akademie geleistet wurde, wäre eigens zu prüfen.

c. die Ebene der pädagogischen Handlungspraxis der Lehrkräfte in den Schulen und weiteren Bildungs- und Erziehungseinrichtungen.

Für die erste Ebene sind nur wenige, späterhin wissenschaftlich tätige Personen wie Robert Alt, Bedi Ziya Egemen, Gottfried Hausmann und Rosa Katzenstein/Rachel Manor zu benennen. Auf der zweiten Ebene befindet sich eine Reihe von Personen, die wie Hans Herbert Hammerstein, Kurt Silberpfennig und Kemal Kaya Schulen aufgebaut und geleitet haben, oder wie Karl Bungardt, Mahmut Münir Raşit Öymen oder Eva Seligmann in der staatlichen Schuladministration als Beamte oder Gewerkschafter Verantwortung trugen. Auf der dritten befindet sich das Gros der Absolventen, die an Schulen als Lehrkräfte tätig geworden sind.

3. Die Erforschung des Transfers pädagogischen Wissens vermag nicht nur zu beschreiben, auf welchen Akteursebenen pädagogisches Wissen rezipiert und tradiert wurde, sondern auch zu erheben, welche Veränderungs- bzw. Anpassungsprozesse das erworbene Wissen an die jeweils gegebenen nationalen gesellschafts- resp. bildungspolitischen Erfordernisse in den sich gewandelten Gesellschaften bzw. in den unterschiedlichen Nationen durchlaufen hat. So zeigte die nähere Untersuchung der Dissertationsschrift von Bedi Ziya in exemplarischer Weise den Transfer bildungstheoretischer und -politischer Konzepte, hier insbesondere zur Verhältnisbestimmung von Individuum (»der neue Mensch«) und Gemeinschaft (»Volk«), zu einem neuen Konstrukt nationaler Bildung (»völkischer Kemalismus«) und dessen Rezeption in der späteren nationalen Bildungsgeschichtsschreibung. Vergleichbare, komparatistische Untersuchungen könnten den Transferprozesse pädagogischen Wissens, beispielsweise bezüglich der Landschulpädagogik und der Entwicklung der türkischen Dorfinstitute und der Kibbuzschulen, auf den unterschiedlichen Handlungsebenen der Akteure aufdecken.

Bernd Schröder

Jüdisches Schulwesen im *Jishuv* und im Staat Israel –
eine religionspädagogische
Annäherung an transnationale Aspekte

Der Staat Israel und »Palästina« könnten angesichts ihrer (Vor-)Geschichte vor allem in den letzten 150 Jahren als Mustergegenstand transnationaler Geschichtsforschung gelten, so sehr ist ihre Entstehungs- und Beziehungsgeschichte von einem Geflecht an über sie selbst hinausweisenden Faktoren mitbestimmt. Doch die einschlägige Geschichtsschreibung ist de facto insofern gerade nicht transnational, vielmehr national angelegt, als sie mit hoher Konstanz die Nationwerdung von Israel und Palästina in den Mittelpunkt rückt¹ – sie spiegelt damit sowohl das vorrangige Interesse der beteiligten politischen Akteure als auch die dominante Außenwahrnehmung des Konfliktes. Demgegenüber könnte eine Sichtung der Geschichte dieses Raumes zwischen Mittelmeer und Jordan, die sich in dem Sinne als »transnational« versteht, dass Angemessenheit wie »Selbstverständlichkeit der Kategorie der Nation« infrage gestellt werden,² bislang vernachlässigte Facetten der Geschichte aufdecken und – angesichts des sich abzeichnenden Scheiterns der Vision zweier Nationalstaaten auf engstem Raum – möglicherweise sogar Wege in die Zukunft weisen.

Eine entsprechende historiografische Aufarbeitung ist jedoch auch hier nicht intendiert – vielmehr wird aus religionspädagogischer Perspektive lediglich *eine* Facette der Vorgeschichte und Entwicklung des Staates Israel fokussiert: das Schulwesen, dies wiederum mit besonderer Beachtung des Religionsunterrichts bzw. seiner Äquivalente. Exemplarisch soll daran überprüft werden, ob bzw. inwiefern eine transnational genannte methodische Orientierung auf Aspekte aufmerksam zu machen vermag, die einer sich »international« oder »vergleichend« nennenden Religionspädagogik (möglicherweise) entgehen. Als Alternative zum transnationalen Ansatz fungieren

1 Die klassische Darstellung von Walter LAQUEUR, *Der Weg zum Staat Israel: Geschichte des Zionismus*, Wien 1975, vgl. entsprechend Gudrun KRÄMER, *Geschichte Palästinas*, München (2002) ⁶2015 und zur Konfliktgeschichte etwa Dieter VIEWEGER, *Streit um das Heilige Land*, Gütersloh (2010) ⁵2015.

2 Margrit PERNAU, *Transnationale Geschichte*, Göttingen 2011, S. 18.

hier also nicht diverse historiografische Paradigmen, von der »*Connected History*« zur »Weltgeschichte«,³ sondern methodische Zugänge unter dem Dach »*vergleichender historischer Religionspädagogik*«.⁴

Unbeschadet der transnationalen Orientierung dieses Beitrags liegt der Fokus im Blick auf Schule und Erziehung allein auf jüdischer Seite – dies erscheint insofern als vertretbar, als das palästinensische Schulwesen eine demgegenüber weitgehend selbständige Entwicklung genommen hat und insbesondere von anderen ideellen Impulsen inspiriert bzw. geprägt wurde (und wird), als dies im jüdischen Schulwesen der Fall ist.⁵ Transnationalität wird somit nicht als Inter- oder Binationalität des Gegenstands (hier: *Jishuv*/ Staat Israel und Palästina) ausgelegt, sondern als zweifaches Interesse am Judentum: am Judentum als nicht allein nationaler, sondern auch religiös-kultureller Größe und an – primär jüdischen (!) – Einflüssen auf das Judentum in Palästina bzw. Staat Israel aus anderen Ländern bzw. deren Rezeption. In der hier erprobten transnationalen Perspektive wird also die Kategorie »Nation« zugunsten derjenigen der »Kultur« relativiert, zudem das Augenmerk auf innerjüdisch-länderübergreifende »Transfers«⁶ gelegt.

Will man »Transfer« und »Vergleich« gegeneinander profilieren (und zugleich als komplementär ausweisen), so legt letzterer den Akzent auf die vergleichende Sichtung gegebener Verhältnisse, ersterer auf die Untersuchung von Dynamiken, sprich: Entwicklungen, Kommunikations- und Rezeptionsprozessen.

3 Pernau, *Geschichte*, S. 36–84.

4 Vgl. dazu Bernd SCHRÖDER, *Vergleichende historische Religionspädagogik – methodologische Überlegungen*, in: ZPT 68 (2016), Heft 2, S. 238–251 (sowie den parallelen Beitrag samt Themenheft in: BJRE 38 [2016], No. 2, S. 200–212) sowie Peter GEMEINHARDT/Bernd SCHRÖDER/Werner SIMON (Hg.), »Rezeption« und »Wirkung« als Phänomene religiöser Bildung. *Forschungsperspektiven und historiographische Fallstudien*, Leipzig 2018.

5 Dazu Wolfram REISS, *Ägypten und Palästina*, in: Klaus HOCK/Johannes LÄHNEMANN (Hg.), *Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder*, Teil I, Schenefeld 2005, hier S. 311–345, sowie knapp David BAR-TAL u.a., »Victims of Our Own Narratives?« *Portrayal of the »Other« in Israeli and Palestinian School Books*, initiated by the Council of Religious Institutions of the Holy Land, Jerusalem 2013 (URL: <<http://israelipalestinianschoolbooks.blogspot.de/>> [28.7.2017]), S. 5f.

6 Zum »(Kultur-)Transfer« als methodisches Tool der Geschichtswissenschaft siehe neben PERNAU, *Geschichte*, S. 43–49, etwa Wolfgang SCHMALE, *Kulturtransfer*, in: LEIBNIZ-INSTITUT FÜR EUROPÄISCHE GESCHICHTE (IEG) (Hg.), *Europäische Geschichte Online (EGO)*, Mainz 2012 (URL: <<http://www.ieg-ego.eu/schmalew-2012-de>> [18.5.2016]).

1. Der Kontext im weiteren Sinne: Alter *Jishuv* – jüdische Philantropie – Neuer *Jishuv* / Zionismus – Staat Israel

Unbeschadet aller imperialen Umbrüche (Römer – Omajaden und Nachfolge – Kreuzfahrer – Osmanen – Briten – Völkerbund) haben in dem Landstrich zwischen Mittelmeer und Jordansenke, auf dem 1948 der »Staat Israel« gegründet wurde, stets u.a. auch Juden gelebt.⁷ Diese durchweg als altorthodox⁸ anzusprechenden, wenngleich religiös unterschiedlich gestimmten Gemeinden wurden über Jahrhunderte hinweg immer wieder durch Pilgerwesen und Zuwanderung aus allen Teilen Europas verstärkt. Sie lebten vor allem in wenigen Zentren wie Jerusalem, Safed, Tiberias und Hebron, den vier sog. Heiligen Städten des Judentums, unterhielten eigene Institutionen wie bspw. Schulen und Beziehungen zu ihren arabischen Nachbarn. Dieses altingesessene Judentum wurde aus der Perspektive der späteren zionistischen Einwanderer »alter *Jishuv*« (w. alte Siedlung) genannt.

Während die Zahl der Juden in Palästina noch im Jahr 1820 lediglich auf ca. 5.000 geschätzt wird, stieg sie bis 1870 auf etwa 25.000 an – dank Zuwanderung und deren Förderung durch europäisch-jüdische Philanthropen wie den Rothschilds (zunächst v.a. Lionel de Rothschild, 1808–1879), Moses Montefiori (1784–1885)⁹ und der österreichisch-jüdischen Familie von Laemel. Die so bedingte Einwanderung wird noch nicht dem Zionismus zugerechnet, sondern der traditionellen, in eschatologischen Texten des *Tanach*, des *Siddur* und der Traditionsliteratur begründeten Zionsliebe.

Demgegenüber verstand sich das von den zionistisch motivierten Immigranten errichtete Gemeinwesen, dessen Aufbau mit der ersten *Alijah* (w. Aufstieg) ab 1882 einsetzte, als »neuer *Jishuv*«. Dieser kann insofern als *multinationaler* Schmelztiigel bezeichnet werden, als im Zuge der verschiedenen *Alijot*, also der Einwanderungswellen vor der Staatsgründung, zwar durchweg Juden ins Land Israel kamen, aber eben Juden aus verschiedenen europäischen Ländern: aus Russland, Polen, Rumänien vor allem, später zudem aus Deutschland und anderen mitteleuropäischen Staaten, die vom nationalsozialistischen Deutschland besetzt oder bedroht wurden.

7 Michael KRUPP, Die Geschichte der Juden im Land Israel. Vom Ende des Zweiten Tempels bis zum Zionismus, Gütersloh 1993; detaillierter Alex CARMEL u.a. (Hg.), *The Jewish Settlement in Palestine, 634–1881*, Wiesbaden 1990.

8 Der Begriff ist retrospektiv gewählt, um diese Orthodoxie von der sog. modernen Orthodoxie zu unterscheiden, die vor allem mit dem Namen Samson Raphael Hirsch (1808–1888) verbunden ist; auch innerhalb dieser Althorthodoxie waren jedoch Strömungen wie »*Chassidim*« und »*Mitnagdim*« zu unterscheiden.

9 Ab 1857 entsteht auf seine Veranlassung hin das erste jüdische Viertel Jerusalems außerhalb der Altstadt – bis heute auffindbar durch die markante Windmühle, die das Zentrum der 20-Häuser-Siedlung bildete.

Auch wenn mit den Zionisten – anders als mutmaßlich Israel Zangwill 1901 schrieb¹⁰ – »[k]ein Volk ohne Land« in ein »Land ohne Volk« kam, wollte und musste der neue *Jishuv* sein Zusammenleben entwerfen und organisieren, ohne an die Sozialformen des alten *Jishuv* einerseits, der arabischen Bevölkerung andererseits anzuknüpfen. Als eine wesentliche Motivations- und Inspirationsquelle fungierte dabei der Zionismus, der sich als *transnationale* Bewegung par excellence begreifen lässt:¹¹ eine geistige Strömung, die in verschiedenen Kontexten Europas entsteht und je nach Vordenker – man denke etwa an Leon Pinsker (1821–1891; »Autoemancipation«, 1882), Ascher Ginzburg bzw. Achad Ha-Am (1856–1927; »Am Scheidewege«, 1895), Theodor Herzl (1860–1904; »Der Judenstaat«, 1896) – *unterschiedliche* Akzente setzt, aber *durchweg* ein »anderes« Land, nämlich Palästina, als den Ort identifiziert, an dem die eigenen Utopien Wirklichkeit werden sollen. Auf diese Hoffnung von einem »Altneuland« (Theodor Herzl) hin transferiert die zionistische Bewegung Menschen, Ideen, Material aus allen Teilen Europas nach Palästina und verwickelt diese dadurch in einen umfassenden, jedes Individuum wie das Gemeinwesen betreffenden Transformationsprozess.¹²

So wenig der Zionismus eine einheitliche Strömung darstellte, vielmehr sowohl sozial als auch ideologisch facettenreich war, lagen ihm doch einige gemeinsame Motive zugrunde, darunter v.a. die Zuflucht vor dem in Europa grassierenden Antijudaismus, das Streben nach einer »nationalen Heimstätte« (so die Balfour-Erklärung von 1917) für ein Judentum, das sich nicht als Religion, sondern (auch) als »Volk« resp. »Nation« definierte, und die Entwicklung eines neuen Lebensstils, der sich deutlich von demjenigen des »Schtetl« bzw. »Ghetto« unterscheiden sollte – markante Indikatoren dessen waren die Etablierung einer neuen Sprache (*Ivrit* statt Jiddisch), die Idealisierung des »*Chaluz*«, des Pioniers, der von seiner Hände Arbeit lebt (statt des »*Talmid Chacham*«, des Schriftgelehrten), die Idee der physischen Stärke und Wehrhaftigkeit (an Stelle der Rolle des Opfers antijüdischer Einstellungen und Übergriffe), und die Vision einer »modernen«, nicht auf Religion reduzierten

10 Dazu Diana MUIR, Ein Land ohne ein Volk für ein Volk ohne ein Land (2008), in: URL: <<https://heplev.wordpress.com/2012/10/05/ein-land-ohne-ein-volk-fur-ein-volk-ohne-ein-land/>> (13.5.2016).

11 Kerstin ARMBORST-WEIHS, Die Formierung der jüdischen Nationalbewegung im transnationalen Austausch: Der Zionismus in Europa bis zum Ersten Weltkrieg, in: Institut für Europäische Geschichte (IEG) (Hg.), Europäische Geschichte Online (EGO), Mainz 2010 (URL: <<http://www.ieg-ego.eu/armborstweihsk-2010-de>> [13.5.2016]).

12 Knappe Grundinformationen bietet Michael BRENNER, Geschichte des Zionismus, München (2002)³2008; Porträts einzelner Protagonisten und ihres Verständnisses von Zionismus stellen etwa Amnon RUBINSTEIN, Geschichte des Zionismus von Theodor Herzl bis heute, München 2001 und Samuel SALZBORN (Hg.), Zionismus: Theorien des jüdischen Staates, Baden-Baden 2015, vor. Eine Mikrostudie zur Vielfalt zionistischer inspirierter Vereine bietet am Beispiel Berlin Barbara SCHÄFER, Berliner Zionistenkreise: Eine vereinsgeschichtliche Studie, Berlin 2003.

jüdischen Kultur (wie sie sich exemplarisch in Gründung und Entwicklung der Stadt Tel Aviv im Jahr 1909 realisierte). Manche zionistischen Vordenker sprachen in Pointierung dieser Ambition von der Genese eines »neuen Judentums«.¹³

Auch nach der Proklamation des Staates Israel am 14. Mai 1948 blieben die transnationalen Momente der zionistischen Bewegung in bemerkenswertem Maße lebendig: Zuwanderungswellen von Juden aus den arabischen Staaten, aus Äthiopien, aus den USA und der ehemaligen Sowjetunion importierten je aufs Neue »*human capital*« und entfalteten zumeist gesamtgesellschaftlich prägende Kraft.¹⁴ Die Gesellschaft des Staates Israel hat nicht zuletzt wegen dieses Charakters einer Einwanderungsgesellschaft eine ausgesprochen hohe Dynamik¹⁵ – eine Dynamik, die angesichts der permanenten politisch-militärischen Konfrontation mit den Palästinensern in den Autonomie- bzw. von Israel besetzten Gebieten sowie mit dem Großteil der arabischen Nachbarstaaten in Vergessenheit zu geraten oder unterschätzt zu werden droht.

Erst im Jahr 2007, 110 Jahre nach dem ersten Zionistenkongress in Basel, wanderten erstmals mehr jüdische Israelis aus als ein.¹⁶ Schon seit Ende des 20. Jahrhunderts wurde in Israel bisweilen diagnostiziert, das Ende des Zionismus sei nahe – sei es, weil er seine Ziele im Wesentlichen erreicht habe,¹⁷ sei es, weil die inzwischen 50 Jahre anhaltende Besetzung der Westbank und ihre Folgen den Zionismus entkerne und moralisch delegitimiere.¹⁸

2. Der Gegenstand: Erziehung und Schule im Alten *Jishuv* – Neuen *Jishuv* – Staat Israel

Von den oben knapp umrissenen Anliegen des Zionismus her, die im Blick auf die vorangehende jüdische Geistes- und Kulturgeschichte in vielerlei Hinsicht als revolutionär einzustufen sind, erhellt die enorme Bedeutung von

13 Vgl. etwa MOSES CALVARY, *Das neue Judentum. Fünf Aufsätze*, Berlin 1936.

14 Detailliert aufgeschlüsselt werden diese Wanderungsbewegungen bei ITZHAK ALFASSI u.a., Art. »Israel, State of: Aliyah and Absorption«, in: EJ X (2007), S. 329–373.

15 Bewährte Information bieten MICHAEL WOLFFSOHN/Tobias GRILL, *Israel: Geschichte, Politik, Gesellschaft, Wirtschaft*, Opladen u.a. 2016; aktuelle Einblicke gewährt die Zeitschrift »Israel & Palästina«, Berlin.

16 Die Bevölkerung wuchs – bedingt durch hohe Fruchtbarkeit einerseits und Zuwanderung von ca. 650.000 (1948) auf 6,1 Millionen Jüdinnen und Juden (2014) bei einer Gesamteinwohnerzahl von aktuell 8,3 Millionen.

17 So ELIESER SCHWEID (*1929) in seinem Buch: *Elieser SCHWEID, Der Zionismus nach dem Zionismus*, Jerusalem 1996.

18 In diese Richtung argumentieren JUDITH BUTLER, *Am Scheideweg: Judentum und die Kritik am Zionismus*, Frankfurt a.M. 2013 und ILAN PAPPE, *Die Idee Israel: Mythen des Zionismus*, Hamburg 2015.

Erziehung und Schule innerhalb des zionistischen Projektes wie innerhalb des Staates Israel: Bei einschlägigen politischen und praktischen Initiativen war (nahezu) allen Protagonisten klar, dass der Erziehung der nachwachsenden Generation im Geist des Zionismus eine maßgebliche Rolle zukomme, ja, der Zionismus in gewisser Hinsicht als Erziehungsbewegung anzusehen sei.¹⁹

Die Geschichte namentlich schulischer jüdischer Erziehung im Land gliedert sich in mehrere Etappen.

2.1 Zur Vorgeschichte im alten *Jishuv*

Im Alten Jishuv, also vor 1882 und damit unter osmanischer Herrschaft, fand jüdische Erziehung nicht im Rahmen des staatlichen Schulwesens statt. Ein solches gab es überhaupt erst seit der sog. *Tanzimat* (osman. [Zeit der] Neuordnung; 1839–1876), allerdings ohne flächendeckend implementiert zu werden und ohne die religiös-ethnischen Minderheiten im Osmanischen Reich zu inkludieren.

Unterricht der (altorthodoxen) jüdischen Minderheit fand folglich ohne staatliche Förderung und Aufsicht innerhalb der Religionsgemeinschaft (osman. *Millet*) statt – in einer Ordnung, die auch aus anderen kulturellen Kontexten des vormodernen Judentums geläufig ist (und im arabisch-islamischen Raum in analoger Weise bestand): auf die Elementarschule (hebr. *Cheder* oder arab. *kutub*), die es für Jungen wie Mädchen gab, folgte eine weiterführende Schule für Jungen (hebr. *Jeschiva* oder arab. *madrassa*); für erwachsene Männer stand danach ein Lehrhaus (hebr. *Beit Midrasch*) zur Verfügung. Das Lehrprogramm all dieser Schulen war auf die Weitergabe jüdischer Traditionsliteratur und die Durchdringung der *Halacha* ausgerichtet; weltliches Wissen spielte als solches keine Rolle; Unterrichtssprache war Jiddisch (in aschkenasischen Gemeinden) bzw. Ladino (in sephardischen Gemeinden) – Hebräisch war als heilige Sprache für Alltagskommunikation tabu.²⁰ Dieses traditionelle Gefüge wurde ab Mitte des 19. Jahrhunderts punktuell ergänzt: Vermögende jüdische Philanthropen ließen in Palästina einzelne Schulen errichten, die nach dem Muster europäischer Vorbilder, die ihrerseits von der jüdischen Aufklärung

19 So etwa Moses Calvary; vgl. CALVARY, Judentum, S. 28 und im Blick auf den deutschen Zionismus insgesamt Zwi Erich KURZWEIL, Hauptströmungen jüdischer Pädagogik in Deutschland, Frankfurt a.M. 1987, S. 88–95; im Blick auf den Jishuv markiert dies in grundlegender Weise Rahel ELBOIM-DROR, Hebrew Education in Eretz Israel (Hebr.), Bd. 1: 1854–1914, Jerusalem 1986, und Bd. 2: 1914–1920, Jerusalem 1990.

20 Ein zusammenfassendes Porträt dieses Beschulungstyps entwirft etwa Elisha ANCELOVITS, Art. »Talmud Tora«, in: Enzyklopädie jüdischer Geschichte und Kultur, hg. von Dan Diner, VI (2015), S. 17–23.

(hebr. *Haskala*) inspiriert waren, »jüdisches« und weltliches Wissen vermittelten, z.T. sogar berufsorientiert waren, moderne europäische Sprachen im Unterricht verwendeten und prinzipiell Mädchen wie Jungen unterrichteten (wenngleich nicht koedukativ):

The first such school to be set up in Jerusalem, in 1856, was the [Simon von] Laemel School, named after the benefactors, a wealthy Austrian family;²¹ the language of instruction was German. Next was a school for girls [!] – subsequently the Evelina de Rothschild School²² – set up in 1864; the language French. In 1870, the Alliance Israélite Universelle,²³ under the influence of [Zwi Hirsch] Kalischer, founded an agricultural school at Mikveh Israel, near Jaffa; in 1880, a boys' school in Haifa; in 1882 a boys' trade school in Jerusalem; and, later on, schools in Jaffa, Tiberias and Safad.²⁴

An dieser Stelle ist – auch wenn dies nicht im Fokus des vorliegenden Artikels liegt – darauf hinzuweisen, dass sowohl in der Zeit des alten als auch in der des neuen *Jishuv* (also in der Ära des osmanischen Reiches wie des britischen Mandats) auch nichtjüdische Akteure Schulen in Palästina gründen: Neben dem Osmanischen Reich, das seit der *tanzimat* den Aufbau bzw. die Reform des staatlichen Schulwesens anstrebte, kommen europäische Akteure in den Blick – und zwar staatliche wie nicht-staatliche.²⁵ Häufig kooperieren Staaten und Kirchen bzw. Missionsgesellschaften, denn Nationalstaaten verstehen sich in dieser Ära von Mission und Imperialismus als Förderer bestimmter Konfessionen, kirchliche Gruppen ihrerseits suchen Staaten als Protektoren ihrer Anliegen – eindrücklich erkennbar wird dies etwa am Engagement des deutschen Kaisers Wilhelm II. und seiner Frau Auguste Viktoria im Palästina der Jahrhundertwende (vom 19. zum 20. Jahrhundert).²⁶ Als – bis heute bestehende (!) – Beispiele solcher Transfers aus Europa nach Palästina sind etwa zu nennen diverse anglikanische Schulgründungen seit den späten 1840er Jahren

21 Gegründet wurde die Schule durch Elise Herz, die Tochter Simon von Lämmels (1766–1845) und Ludwig August Frankl von Hochwart (1810–1894), der sie im Zuge einer Palästina-Expedition, über die er im Stil der Zeit berichtete (»Nach Palästina«, 1858), initiierte.

22 Die Schule wurde von Baron Lionel de Rothschild (1808–1879) finanziert und dessen früh verstorbener Tochter (1839–1866) gewidmet.

23 Dazu Carsten L. WILKE, Art. »Alliance israélite universelle«, in: Enzyklopädie jüdischer Geschichte und Kultur I (2011), S. 42–50.

24 Joseph S. BENTWICH, *Education in Israel*, Philadelphia 1965, S. 7.

25 Siehe dazu Bernd SCHRÖDER, *Religious Education and Mission: Historical Links and Present Challenges*, in: Stephen G. PARKER u.a. (eds.), *History, Remembrance and Religious Education*, Oxford et al 2015, S. 233–250.

26 Vgl. als exemplarische Aufarbeitung solcher Zusammenhänge Mitri RAHEB, *Das reformatorische Erbe unter den Palästinensern*, Gütersloh 1990, sowie Wolfgang SCHMIDT (Hg.), *Jerusalem – Geschichte einer Gemeinde*, Berlin 2015.

(von denen heute die »Anglican International School« zeugt),²⁷ das – 1851 von Theodor Fliedner ins Leben gerufene – Kinderheim mit Schule »Talitha Kumi«,²⁸ das – 1860 von dem schwäbisch-pietistischen Missionar Johann Ludwig Schneller gegründete – »Syrische Waisenhau« in Jerusalem²⁹ und die 1886 gegründete katholische »Schmidt-Schule«.³⁰

2.2 Zur Geschichte im Neuen *Jishuv*

Waren die philanthropisch-jüdischen Schulen v.a. aufklärerisch-humanistisch begründet, die Schulen der »Alliance Israélite Universelle« protozionistisch, hielt mit der ersten *Alijah* ab 1882, v.a. aber nach der zweiten *Alijah* bzw. *nach dem Ersten Weltkrieg* sukzessive auch ein neuer pädagogischer Geist Einzug. Dabei ist kennzeichnend, dass Schulgründungen zunächst dezentral erfolgten: Eine Gruppe *Olim* (hebr.: Einwanderer) ließ sich am Ort *x* nieder und gründete eine mehr oder weniger provisorische Schule, die von einem der ihren betrieben wurde – es entstanden also etwa russischsprachige Schulen im Geist der marxistischen *Poalei Zion* oder deutschsprachige Schulen bzw. Heime mit reformpädagogischem Akzent.³¹

Als exemplarischer Pädagoge dieser Ära kann Moses Calvary (1876–1944) herangezogen werden. In einem orthodoxen Elternhaus in Deutschland sozialisiert, studierte er am orthodoxen Rabbiner-Seminar zu Berlin, um dann als Gymnasiallehrer in Crossen (bei Zwickau) tätig zu werden. 1910 wandte er sich dem Zionismus zu und gehörte zu den Initiatoren des zionistischen Jugendbundes »Jüdischer Wanderbund Blauweiß« (gegr. 1912/13 – aufgelöst 1926). Er war es, der dessen erzieherische Leitideen entfaltete bzw. reflektierte.³² 1922 wanderte er nach Israel aus und arbeitete u.a. als Leiter des Kinderheims »Ahava« in Kirjat Bialik bei Haifa.³³

27 Dazu RAHEB, *Erbe*, S. 50f. sowie URL: <<http://www.aisj.co.il/about/history>> (24.6.2016).

28 Vgl. Almut NOTHNAGELE u.a. (Hg.), *Seht, wir gehen hinauf nach Jerusalem*. Festschrift zum 150-jährigen Jubiläum von Talitha Kumi und dem Jerusalemverein, Leipzig 2001.

29 Dazu hier nur: EVANGELISCHES MISSIONSWERK IN SÜDWESTDEUTSCHLAND (Hg.), *Die Schneller-Schulen. Anfänge in Jerusalem, drei Generationen – drei Aufgaben*, Stuttgart 1993.

30 Siehe URL: <<http://www.schmidtschule.org/index.php/en/schule/schulgeschichte>> (24.6.2016).

31 Beispiele bietet ELBOIM-DROR, *Hebrew Education*, *passim*.

32 Vgl. neben den Aufsätzen in CALVARY, *Neues Judentum etwa Moses CALVARY, Erziehung*, in: *Der Jude* 5 (1920/21), S. 123–128, sowie kleinere Beiträge in den »Blau-Weiss-Blätter[n]«. *Monatsschrift für jüdisches Jugendwandern*« (1913–1926).

33 Angaben nach KURZWEIL, *Hauptströmungen*, S. 89f. und Jutta HETKAMP, *Die jüdische Jugendbewegung in Deutschland 1913–1933*, (Diss.) Essen 1991 (Münster u.a. 1994), S. 59–65.

Kurz nach seiner Hinwendung zum Zionismus 1911 schrieb er eine scharfe Polemik gegen die »Sucht nach [allgemeiner] Bildung« unter den deutschen Juden seit »Mitte des achtzehnten Jahrhunderts«: »Die Bildung war die Form, in der das Deutschtum von der Judenheit Besitz ergriff.«³⁴ Der damit gegebenen Assimilationsgefahr gegenüber ist der Zionismus unverzichtbar; er nimmt als »Gemeinschaftsidee« seine erzieherische Aufgabe an und in dem einzelnen [sc. Juden]« wahr.³⁵ Im Unterschied zu Liberalismus und Orthodoxie bietet er *nicht-religiöse* »Formen [...] jüdischen Daseins.«³⁶

An seinen pädagogischen Überlegungen wird einerseits die enge Verwobenheit des »Blau-Weiß« mit den Idealen zeitgenössischer Jugendbünde in Deutschland und nationaler Besinnung deutlich, namentlich in der Betonung der »Gemeinschaft« und des leiblich-sinnenhaften Erlebens im Vollzug des Wanderns, andererseits aber eine kritische Position zur Diasporaexistenz von Juden und der ihr innewohnenden assimilatorischen Tendenz, damit einhergehend auch am Aufgehen von jüdischer in »allgemeiner Bildung« und am formalen Lehren und Lernen in der Institution Schule.

So unterschiedlich die von Zionisten gegründeten Schulen i.E. waren, lassen sich doch gemeinsame Merkmale nennen:

Im Vordergrund wohl aller dieser Schulen stand die einerseits überlebens- und berufsrelevante, andererseits identitätsstiftende Unterrichtung der Schüler. Insofern waren Sprachunterricht, Realienkunde und Handwerk/Landwirtschaft sowie Unterricht in jüdischer Geschichte – anders als im System des *Talmud Tora* – selbstverständliche Bestandteile des Lehrplans.³⁷

Ein strittiges Thema war hingegen das, was man aus Deutschland und anderswo als »Religionsunterricht« kannte: Er galt vielen Zionisten als typischer Ausdruck jüdischer Diaspora-Existenz und wurde deshalb vielfach durch Unterricht im *Tanach* (Hebräische Bibel) als Zeugnis jüdischer Geschichte im Land Israel ersetzt – dies allerdings mit im Detail sehr unterschiedlichen Lesarten.³⁸ Lediglich die Schulen der religiös-orthodoxen Zionisten konzipierten Bibel- als Religionsunterricht und ergänzten ihn um Unterricht in »Mündlicher *Tora*« sowie halachische Praxis im Raum der Schule.

34 Moses CALVARY, Die Aufgabe des Zionismus (1911), in: CALVARY, Neues Judentum, S. 5–28, hier S. 6f. (Hervorhebung im Original).

35 Ebd., S. 28.

36 Moses CALVARY, Blau-Weiß. Anmerkungen zum jüdischen Jugendwandern (1916), in: CALVARY, Neues Judentum, S. 75–90, hier S. 75.

37 Zur Charakterisierung und zum Stand des Schulwesens vor dem Ersten Weltkrieg siehe Norman BENTWICH, Jewish Schools in Palestine, New York 1912.

38 Ein detailliertes Bild zeichnet Jacobus SCHONEVELD, Die Bibel in der israelischen Erziehung: eine Studie über Zugänge zur Hebräischen Bibel und zum Bibelunterricht in der israelischen pädagogischen Literatur, Neukirchen-Vluyn 1987, hier S. 23–94.

Als drittes konstitutives Merkmal kann die Ingebrauchnahme des Hebräischen dienen. Zwar wurde bis Anfang des 20. Jahrhunderts in der Regel die Sprache des jeweiligen Herkunftslandes als Unterrichtssprache genutzt, doch im ersten Jahrzehnt setzte sich sukzessive das Hebräische durch. Als Alltagssprache war es maßgeblich durch Elieser ben Jehuda (1858–1922) wiederbelebt worden,³⁹ einzelnen Bildungsinstitutionen kam maßgebliche Bedeutung für die öffentliche Ingebrauchnahme des *Ivrit* zu.⁴⁰ 1898 wurde in Rishon-le-Zion ein Kindergarten eröffnet, in dem Hebräisch gesprochen wurde; Elementarschulen, v.a. solche in zionistischen Siedlungen und Kibbuzim nahmen die Idee auf; 1905 entstand am Rande Jaffos das Herzliya-Gymnasium, dessen 1909 errichtetes Stammhaus zum Nukleus der Stadt Tel Aviv wurde, 1925 die Hebräische Universität in Jerusalem.⁴¹ 1903 wurde u.a. auf Betreiben von Menachem Ussishkin (1863–1941) die »Hebrew Teacher Association« gegründet, die eine prägende Rolle bei der Ausgestaltung des zionistischen Schulwesens übernahm: Auf ihr Betreiben hin wurde auf Hebräisch unterrichtet, die achtjährige Volksschule etabliert, ein formaler Weg der Lehrerbildung eingeführt und ein »Board of Education« aufgebaut, das Kindergärten und Schulen verwaltete.⁴²

Unbeschadet solcher Tendenzen hin zur hebräischen Sprache betrieben zionistische Organisationen verschiedener Herkunftsländer Einrichtungen in ihrer Muttersprache. Ein prominentes Beispiel ist die von deutschen Zionisten 1901 gegründete Organisation »Esra« (w. Hilfe; »Hilfsverein der deutschen Juden«); auf sie geht u.a. die Gründung des ersten (Volksschul-)Lehrerseminars zurück (1904 in Jerusalem), zudem die Gründung des »Technion« mitsamt eines vorbereitenden Realgymnasiums (1912 in Haifa). Zumindest für den Fachunterricht an Schule, Seminar und Hochschule sah Esra die deutsche Sprache vor – und löste damit 1913 den sog. Sprachenkrieg aus.⁴³ Er wurde zugunsten des Hebräischen entschieden, weil die hebräischsprachige Gemeinschaft, gerade unter Lehrern, mittlerweile groß genug geworden war: Zwischen 1906 und 1913 »entwickelte sich Hebräisch in *Eretz-Israel* zur Sprache, die das Leben der hebräischen Stadt, der Arbeiterorganisationen und der ›hebräischen‹ Schulen bestimmte, und zur Grundsprache ausgewählter gesellschaftlicher Gruppen«.⁴⁴

39 Dazu etwa Benjamin HARSHAV, *Hebräisch*, Frankfurt a.M. 1995, S. 166–240.

40 Shlomo HARAMATI, *The role of Hebrew teachers in reviving the Hebrew language, 1882–1914*, Jerusalem 1979 (hebr.).

41 David N. MYERS, *Hebräische Universität*, in: *Enzyklopädie jüdischer Geschichte und Kultur*, III (2012), S. 14–18.

42 *Jubilee Book of the Teachers' Association in Israel, 1903–1953*, Jerusalem 1956 (hebr.).

43 Marcel MÜLLER / Friedrich QUASSDORF, Art. »Sprachenstreit«, in: *Enzyklopädie jüdischer Geschichte und Kultur*, V (2014), S. 555–557.

44 HARSHAV, *Hebräisch*, S. 230.

Nach dem Ersten Weltkrieg nahm der *Jishuv* und insbesondere das Schulwesen eine neuerlich gewendete Entwicklung: »The Jewish population rose from 70,000 in 1920 to 650,000 in 1948«;

[...] the early days of the [British] Mandate were, for Jewish education, a golden age. The Zionist Executive aimed at »bringing all the (Jewish) schools under one management and with one language of instruction (sc. Hebrew)«, and at ensuring »that no child (i.e. of elementary age) should be left out of school.« [...] we find, by 1920, some 150 institutions with roughly 12,500 pupils. There were also some 4,500 children in traditional Heders, Talmud Toras, and foreign schools such as those of the Alliance, making about 17,000 pupils in all. Education, up to the age of 14, was almost universal, and roughly two-thirds was conducted in Hebrew and under Zionist control [i.e. a »Board of Education«], compared with 1903 a revolution.⁴⁵

Allerdings zerbrach diese organisatorische Einheit alsbald durch weltanschauliche und pädagogische Differenzen: Zunächst etablierten sich ab 1904 Schulen, die neben den weltlichen Lehrplaninhalten verstärkt religiöse, d. h. orthodoxe Themen vermitteln wollten (sog. *Mizrachi*-Schulen), später formierten sich die Schulen in *Kibbuzim* und anderen sozialistisch inspirierten Siedlungen, die ihre Schüler »fortschrittlicher« unterrichten wollten (die sog. Arbeiter-Strömung), die übrigen verstanden sich als »allgemeine [zionistische] Strömung«.⁴⁶

2.3 Vom staatlichen Erziehungsgesetz 1953 bis heute

Mit dem staatlichen Erziehungsgesetz von 1953 wurde diese Zergliederung in Strömungen aufgehoben; seitdem gibt es nur mehr das »staatlich-allgemeine« und das »staatlich religiöse«, d.h. modern-orthodoxe Schulwesen (dazu die unabhängigen ultraorthodoxen Schulen und das arabisch-israelische Schulwesen).⁴⁷

Die weitere Schulpolitik des Staates Israel und die Entwicklung des Schulwesens lässt sich auf verschiedene Weise rekonstruieren, etwa so, dass sie primär auf die jeweiligen sozialen Herausforderungen reagieren (die

⁴⁵ BENTWICH, Education, S. 16, 22 (dort zitierend aus »Report of ›Committee of Deputies‹«, 1920, S. 6f.).

⁴⁶ Siehe Moshe AVIDOR u.a., Art. »State of Israel: Education«, in: Encyclopedia Judaica X (2007), S. 652–674, hier S. 654f.

⁴⁷ Vgl. zur Erläuterung und Diskussion Bernd SCHRÖDER, Jüdische Erziehung in Israel – Grundkonstellationen, Entwicklungen, Herausforderungen, in: Annika BLICHMANN/Karsten KLENKIES (Hg.), Pädagogische Kultur des Judentums als moderne Tradition, Paderborn 2016, S. 15–35.

wesentlich mit Einwanderung und militärischen Auseinandersetzungen zusammenhängen), oder so, dass bestimmte pädagogische bzw. schultheoretische Reformideen durchschlagen, etwa die der Chancengleichheit und der Bildungsexpansion in den 1970er Jahren oder die der Schulautonomie in den 1980ern.⁴⁸ In transnationaler Perspektive wiederum ließe sich diese Geschichte nach Referenzräumen ordnen: Dann liegt eine maßgebliche Wasserscheide in den 1970er Jahren. Bis dahin stammen beispielsweise die Erziehungsminister samt leitenden Angestellten des Ministeriums und viele israelische Erziehungswissenschaftler aus Europa und orientieren sich in hohem Maße an aschkenasisch-europäischen Referenztheorien, danach sind es bereits im Land geborene Israelis (hebr.: *Sabras*), die sich weitaus stärker am US-amerikanischen Horizont ausrichten.

Exemplarisch sei dies an den Erziehungsministern des Staates Israel vor Augen geführt: Zalman Shazar (1949–1950; *Mapai*), David Remez (1950–1951; *Mapai*), Benzion Dinur (1951–1956), Zalman Aranne (1956–1960 und 1963–1969; *Mapai*), Abba Eban (1960–1963; *Mapai*) waren Einwanderer, angefangen mit Yigael Allon (1969–1974; *Ha-Maarach*) sind alle übrigen Sabras: Yigael Yadlin (1974–1977; *Ha-Maarach*), Zebulon Hammer (1977–1984, 1990–1992 und 1996–1998; *Nationalreligiöse Partei*), Yitzhak Navon (1984–1990); Shulamit Aloni (1992–1993; *Meretz*), Amnon Rubinstein (1993–1998; *Meretz*), Yossi Sarid (1999–2000; *Meretz*), Ehud Barak (2000–2001; *Jisrael Achat*), Limor Livnat (2001–2006 und 2013–2015; *Likud*); Meir Shitrit (2006; *Kadima*), Yuli Tamir (2006–2009, *Awoda*), Gideon Saar (2009–2013; *Likud*), Shai Piron (2013–2014; *Jesch Atid*), Naftali Bennett (2015– *Ha-Beit Ha-Jehudi*).

Unter diesen 19 Minister/innen sind etwa Zalman Aranne (1899–1970) und Zebulon Hammer (1936–1998) als prägende Gestalten anzusprechen. Aranne stammte aus dem zaristischen Russland, wurde selbst in *Cheder* und *Jeschiva* unterrichtet, wanderte 1926 nach Palästina aus, schloss sich der Arbeiterbewegung an und setzte im Amt des Erziehungsministers »sozialdemokratische« Ideale um⁴⁹ – nicht zuletzt mit Hilfe deutsch-jüdischer, pädagogisch qualifizierter Abteilungsleiter wie Joseph Goldschmidt (1907–1981; 1953–1968 Gründungsrektor des staatlich-religiösen Schulsektors) und Heinrich Reinhold/Chanoch Rinott (1911–1995; 1960–1967 Generaldirektor des staatlich-allgemeinen Schulsektors).⁵⁰ Hammer wurde bereits im Land Israel (Haifa) geboren, studierte an der Bar-Ilan-Universität für das Lehramt an

48 Dazu AVIDOR, *Education*, S. 659f.

49 Vgl. Zalman ARANNE, *Autobiography*, Jerusalem 1971 (Hebr.), sowie die posthum veröffentlichte Aufsatzsammlung: Yosef YANAI (Hg.), *Thoughts on Educational Policy and its Implementation*, Jerusalem 1990 (Hebr.).

50 Vgl. Bernd SCHRÖDER, *Jüdische Erziehung im Staat Israel*, Leipzig 2000, S. 140 und 142.

staatlich-religiösen Schulen und repräsentierte als Bildungsminister die 1977 vollzogene Wende von der Arbeiterpartei zu Likud und »Nationalreligiöse Partei« (deren Vorsitzender er von 1986–1998 war) im Feld der Schulpolitik, die mit einer deutlichen Präferenz für die staatlich-religiöse Erziehung einherging – er ließ sich v.a. von fachfremden Politikern sephardischer Herkunft beraten.

3. Jüdische Erziehung in transnationaler Perspektive

Was anhand der Schulgeschichte i.A. bereits anklang, ließe sich im Blick auf dessen Gliederung in einen staatlich-allgemeinen und einen staatlich-religiösen Sektor ebenso detailliert zeigen wie für die sog. Fächer des Judentums: In der Zeit des (neuen) *Jishuv* wie der Gründerzeit des Staates Israel zeichneten nicht zuletzt Zionisten bzw. Israelis deutscher Herkunft sowohl für die Konzeptentwicklung und administrative Umsetzung als auch für die Unterrichtung vor Ort verantwortlich.⁵¹ Eigens genannt seien hier diejenigen, die, aus Deutschland resp. Österreich stammend, die einschlägige Theoriebildung mitprägten, namentlich Martin Buber (1878–1965), ab 1938 Professor für Sozialpsychologie und von 1949–1953 Gründungsdirektor eines Seminars für Erwachsenenbildung bzw. für die Ausbildung von »Lehrer-Instruktoren« an der Hebräischen Universität,⁵² Ernst Akiva Simon (1899–1988), ab 1955 Professor für Pädagogik an der Hebräischen Universität Jerusalem,⁵³ Siegfried Ucko (1905–1976), Professor für Pädagogik an der Universität Tel Aviv, Joseph Walk (1914–2005), u.a. Dozent für Pädagogik an der Bar-Ilan-Universität, und nicht zuletzt Michael Rosenak (1932–2013), Professor für Jüdische Erziehung an der Hebräischen Universität.⁵⁴

Rosenak ist biografisch wie ideell ein Beispiel par excellence für die transnationale Dimension jüdischer Erziehungstheorie – zudem eines mit prägender Wirkung, insofern er es war, »[who enabled] the Philosophy of Jewish Education [...] to become an academic field«.⁵⁵

1932 in Deutschland (Bremen) geboren, flüchtete seine Familie 1938 nach New York (USA); hier wurde er schulisch und zionistisch (im »*Ha-Schomer Ha-Dati*« [w.: orthodoxer Wächter]) sozialisiert. An der orthodoxen

51 Eine Zusammenstellung von Personen bietet SCHRÖDER, Erziehung, S. 139–143.

52 Dazu hier nur Juliane JACOBI (Hg.), Martin Buber Werkausgabe, Bd. 8: Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung, Gütersloh 2005, S. 341–344.

53 Dazu in deutscher Sprache v.a. Jan WOPPOWA, Widerstand und Toleranz. Grundlinien jüdischer Erwachsenenbildung bei Ernst Akiba Simon (1899–1988), Stuttgart 2005.

54 Zu Rosenak vgl. SCHRÖDER, Erziehung, S. 320–340.

55 Alex POMSON, In Memory of Michael Rosenak: scholarly, personal, exceptional, in: Journal of Jewish Education 80 (2014), S. 343–345, hier S. 343. Heft 4 dieses Jahrgangs des JJE ist ein »Special issue: The Legacy of Michael Rosenak, ז"ל«, darin S. 343–369.

New Yorker »Yeshiva University« absolvierte er einen Bachelor in »[Jewish] Religious Education« und Soziologie, an der »Columbia University« einen Master in Geschichtswissenschaften, ehe er 1958 nach Israel auswanderte. Hier arbeitete er zunächst als Lehrer und Dozent in verschiedenen Institutionen der Erwachsenenbildung, ehe er 1969 als Dozent an das – weltweit singuläre – »Melton Institut für jüdische Erziehung in der Diaspora« an der Hebräischen Universität wechselte, wo er 1976 promoviert wurde.⁵⁶ Ab Mitte der 1980er Jahre legte er seine monografischen Publikationen vor, beginnend mit »Teaching Jewish values« (1986) über »Commandments and Concerns« (1987) zu »Roads to the palace« (1995).⁵⁷ Bis zu seiner Emeritierung bleibt er dem Institut als Professor und zeitweiliger Direktor (1977–1980) verbunden – in der Sache bringt dies eine stete Bezugnahme auf Konstellationen jüdischer Erziehung in Israel wie in den USA und Kanada mit sich.

Ideell verbindet Rosenak Impulse aus der deutschen, der US-amerikanischen und der modern-orthodoxen israelischen jüdischen Tradition⁵⁸ – Ernst Akiva Simon und Seymour Fox gelten ihm als engste Lehrer und Gesprächspartner. Im Blick auf die Reflexionskultur jüdischer Erziehung besteht seine Leistung v.a. darin, Brücken zu schlagen zwischen bis dahin als unvereinbar geltenden Strömungen, etwa zwischen materialer und formaler Bildung (in der Sprache von Rosenaks jüdischer Erziehungsphilosophie: zwischen »transmission« bestimmter Gehalte jüdischer Tradition und »transformation« jüdischer Lernender in einem säkularen Zeitalter),⁵⁹ zwischen deskriptiver und normativer Reflexion,⁶⁰ zwischen Orientierung an der Traditionsliteratur (die Rosenak als unverzichtbare »language« jüdischer Erziehung definiert) und Ernstnehmen des gegenwärtigen kulturellen Kontextes (den Rosenak als eine von unendlich vielen möglichen Spielarten von »Literature« begreift)⁶¹ –

56 Biografische Details präsentieren vor allem die hebräischsprachigen Homepages URL: <https://he.wikipedia.org/wiki/Michael_Rosenak> (Hebr.; 22.5.2016) und URL: <www.michaelrosenak.co.il> (Hebr.; 22.5.2016); vgl. aber auch verstreut publizierte autobiografische Notizen Rosenaks, bibliografiert bei SCHRÖDER, Erziehung, S. 334f.

57 Dazu a.a.O., S. 324–334; zur Interpretation seines Werkes vgl. neben dem o.g. Themenheft des JJE und der u.g. Festschrift zu seinem 70sten Geburtstag COHEN, Languages and Literatures. Publikationen seines Sohnes Avinoam ROSENAK, A Philosophy of Jewish Education in Quotation marks: a possible reading of Michael Rosenak's last speech, in: JJE 80 (2014), S. 346–374.

58 Rosenak schrieb v.a. in englischer Sprache, sprach aber selbstverständlich Hebräisch und verstand Deutsch, ohne es aber aktiv gebrauchen zu wollen.

59 Michael ROSENAK, Jewish religious education and indoctrination, in: Studies in Jewish Education, Jerusalem I (1983), S. 117–139.

60 Michael ROSENAK, Commandments and Concerns, Jerusalem 1987.

61 Ders., Tree of life, tree of Knowledge, Boulder 2001. Vgl. zu dieser grundlegenden Figur auch Jonathan COHEN (Hg.), Languages and Literatures in Jewish Education. Studies in Honor of Michael Rosenak, 2 Bde., Jerusalem 2006 (= Studies in Jewish Education XI) – dazu BERND SCHRÖDER, Rezension, in: ThLZ 133 (2008), S. 1047–1049.

insofern ist sein Werk in mancherlei Hinsicht vergleichbar mit der Leistung Karl Ernst Nipkows (1928–2014) für die deutschsprachige Religionspädagogik.

Angesichts der innerjüdischen Pluralität wie der kognitiven Dissonanzen zwischen religiösen und säkularen Weltdeutungen besteht die wesentliche Aufgabe sowohl jüdischer Erziehungstheorie als auch jüdischer Erziehung darin zu »übersetzen«⁶² und auf diese Weise die – auf den ersten Blick dominierenden – Gegensätze zu überwinden und eine »zweite Naivität« (hebr.: *Tmimut Schniah*) zu gewinnen.⁶³

Trotz des gewichtigen Einflusses deutschstämmiger Vordenker

läßt sich die Entwicklung jüdischer Erziehung im israelischen Schulwesen nicht als Fortsetzung oder gar Vollendung der gewaltsam abgebrochenen Modernisierung jüdischer Erziehung in Deutschland verstehen, sie ist vielmehr ein – zeitlich teilweise [...] parallel verlaufender – Neueinsatz, der kontextbedingt eigene bzw. noch viele andere Einflüsse synthetisierende Akzente gesetzt hat.⁶⁴

Schlussbemerkungen

Will man Wegmarken beim Aufbau des Schulwesens in *Jishuv* und dem Staat Israel verstehen, wird man Einflüsse aus anderen Ländern – in der *Jishuv*-Zeit v. a. Russland und Deutschland; seit den 1970er Jahren v. a. USA – nicht übersehen dürfen; ohne diese Komponente grenzüberschreitenden Austausches – in Gestalt der Migration von Personen, des Exports organisatorischer Konzepte und der Rezeption von Ideen – ist weder Bildungspolitik noch Erziehungswissenschaft oder Philosophie bzw. Theorie jüdischer Erziehung in Israel nachvollziehbar.

Sofern der Begriff »transnational« gerade auf solche grenzüberschreitenden Entwicklungen hinweisen will, kommt er also bei der Analyse von Entwicklungen in Schule und Erziehung in Israel angemessen und fruchtbar zur Geltung.

Allerdings wird man auch sogleich Vorbehalte geltend machen müssen: In der Tat scheint die Rede vom Transnationalen »die Nation, die durch die

62 So schon in Michael ROSENAK, *Roads to the Palace*, Oxford 1995, S. 141–144, und v.a. in seinem letzten Werk: Michael ROSENAK, *Covenant and Community. Six essays on contemporary Jewish life and education*, New York 2013.

63 Diesen Begriff übernahm Rosenak nicht von Paul Ricoeur, sondern von Akiva Ernst Simon – vgl. Ernst SIMON, *Die zweite Naivität* (1964), in: Ders., *Brücken. Gesammelte Aufsätze*, Heidelberg 1965, S. 246–279.

64 SCHRÖDER, *Erziehung*, S. 143.

Vordertür entlassen wurde, durch die Hintertür wieder hereinzulassen«. ⁶⁵ Sie lenkt die Aufmerksamkeit auf verschiedene *nationale* Phänomene, zwischen denen ein Austausch erkannt bzw. analysiert wird: So kann die Kategorie »transnational« im Blick auf Transfers im Bereich von Schulwesen und jüdischer Erziehung irreführend sein, wenn sie suggeriert, es sei wesentlich um den Transfer von Phänomenen gegangen, die nach ihrer nationalstaatlichen Herkunft unterscheidbar seien – das Besondere der hier im Ansatz angesprochenen Transfers liegt hingegen darin, dass es sich um *Austauschprozesse innerhalb des Judentums* handelte und handelt. Der Transfer deutsch-jüdischer oder amerikanisch-jüdischer pädagogischer und schulorganisatorischer Ideen ist insofern primär ein intrakultureller oder intrareligiöser Vorgang (wenngleich er grenzüberschreitend und insofern transnational stattfindet).

Zudem suggeriert die Rede von Transnationalität *Wechselwirkungen* – im Blick auf die hier betrachteten Phänomene muss indes festgehalten werden, dass das zionistische Aufbauwerk zwar Strahlkraft entwickelte und Aufmerksamkeit unter Juden in aller Welt fand; doch verlief die Einflussnahme primär in Richtung auf *Jishuv* und den Staat Israel, weniger als Impuls zur kritischen Revision der Verhältnisse in der Diaspora. Sofern Transnationalität Wechselseitigkeit signalisieren will, ist dies, jedenfalls in diesem Fallbeispiel, zu relativieren.

Jüdinnen und Juden in der Diaspora verstanden und verstehen sich in der Regel nicht als Angehörige einer »jüdischen Nation«, sondern als Bürger des jeweiligen Staates mit Zugehörigkeit zum Judentum im Sinne einer Religion, einer Kultur oder auch »nur« einer Schicksalsgemeinschaft. Demgegenüber rangen die Zionisten – als *eine* Strömung im Judentum des 19. und 20. Jahrhunderts – gerade um die (verspätete) Nationwerdung des Judentums: Alle Juden wurden von zionistischer Seite als Angehörige der jüdischen Nation und als potentielle, ja, zukünftige Bürger eines Staates Israel betrachtet. Die soeben noch als intrakulturell oder intrareligiös gekennzeichneten Phänomene sind aus zionistischer Perspektive also als *intranationale* Wechselwirkungen zu verstehen.

Die Kategorie des »Transnationalen« erweist sich insofern als schwerlich verallgemeinerbare Kategorie. Das gilt insbesondere für den Wortteil »national«. Als methodologisch wie sachlich wegweisend erscheint demgegenüber die Silbe »trans-«: Anders als die Rede vom »Vergleich« oder die Kennzeichnung von Phänomenen als »intra-« oder »inter-«, die auf Momentaufnahmen oder als statisch gegebene Phänomene zu zielen scheinen, markiert sie unzweideutig das dynamische Moment von Migration, Einflussnahme, Rezeption, kurz: Transfer.

65 PERNAU, Geschichte, S. 18.

Wissenschaftstheoretisch möchte ich vor diesem Hintergrund an der Kategorie »vergleichender Religionspädagogik« als Dachbegriff festhalten, zugleich aber »Bildungstransfers«⁶⁶ als wesentlichen Gegenstandsbereich komparativer Arbeit markieren.

⁶⁶ So auch der Tenor bei Esther MÖLLER/Johannes WISCHMEYER, Transnationale Bildungsräume – Koordinaten eines Forschungskonzepts, in: Dies. (Hg.), Transnationale Bildungsräume, Göttingen 2013, S. 7–20, hier S. 9.

Esther Möller

Negotiating Secularism: The Schools of the »Mission laïque française« in Lebanon 1909–1943

In spring 2010, thousands of Lebanese gathered in the streets of Beirut. Marching under the banner of »Lebanese Laïque Pride«, they campaigned for the secularisation of the Cedar State. They called on the government to abandon the interference of religion in state matters and to protect the legal rights of citizens.¹ Is it by mere accident that this group chose the label »Laïque« instead of »Secularist«, hence referring overtly to the French concept of secularism known as laicism?

This contribution will step back into history and elaborate on the ambivalent role schools of the French secular organization »Mission laïque française« played not only in the historical context of growing colonial domination in Lebanon but also in the process of Lebanese nation-building.² It takes a transnational approach that emphasizes that »ideas originated in a given place but circulated across national borders« and were »discussed and modified in specific transnational contexts«.³ A series of interrelated questions are raised by this analytical perspective: how and why did this secular organization try to export the French model of secular education to the Levant, to what extent did the French government support it and how was this enterprise perceived by the Lebanese authorities and population? Did the Muslims with whom the

1 This movement was initiated and propagated mainly through Facebook. See their page on: URL: <<http://www.facebook.com/laiquepride> (23.4.2018).

2 This contribution further develops ideas of my PhD thesis challenging the Catholic, Jewish, Protestant and secular French schools in Lebanon from 1909 to 1943 as spaces of a »Civilizing Mission«: Esther MÖLLER, *Orte der Zivilisierungsmission. Französische Schulen im Libanon 1909–1943*, Göttingen 2013.

3 Davide RODOGNO/Bernhard STRUCK/Jakob VOGEL, »Introduction«, in: Davide RODOGNO/Bernhard STRUCK/Jakob VOGEL (eds.), *Shaping the Transnational Sphere. Experts, Networks and Issues from the 1840s to the 1930s*, London/New York 2015, p. 1–20. 2. For the approach of transnational history in the context of education more specifically, see T. POPEVITZ (ed.), *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge*, London 2013; Eckhardt FUCHS/Silvia KESPER-BIERMANN/Christian RITZI (eds.), *Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert*, Bad Heilbrunn 2011; Esther MÖLLER/Johannes WISCHMEYER (eds.), *Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion*, Göttingen 2013. For a focus on Syria and Lebanon see Julia HAUSER/Christine LINDNER/Esther MÖLLER (eds.), *Entangled Education. Foreign and Local Schools in Ottoman Syria and Mandate Lebanon (19th–20th Centuries)*, Würzburg 2016.

Mission laïque was primarily concerned perceive it as an alternative to the French and foreign Christian schools that were omnipresent in the region? Looking at the secular French school becomes even more interesting because it sheds a new light on the history of French education in the Levant. Until now, this history has been dominated by Catholic institutions. Although they indeed constituted the majority of the French schools in the region, the secular institutions also had an impact in this field.⁴

Much has been written about the paradigm of secularism, about its critics and about its applicability to the world's different regions and even to the Middle East.⁵ However, there are only few studies about concrete processes of appropriation of secular ideas.⁶ The following article wants to contribute to filling this gap.

This contribution's hypothesis is that the French secular schools adapted their idea of laicism to the local public sphere by paying lip service to the importance of religion through their discourses and practices, while, at the same time, importing their negative perception of religion from France into the Lebanese context. The consecutive French governments supported them mainly just for pragmatic reasons, thereby being assisted by the Lebanese governments since 1926 who did not have much range of action until the country's independence from the Mandate power. Lebanese parents and civil partners cooperated with these schools for many different reasons. Although they all acknowledged the blessings of secularism, only some sought to implement it while others merely appreciated the religious neutrality of the institution for material and social reasons. Many Catholics, however, both from Lebanese and

4 Randi Deguilhem has already worked on the »Mission laïque française«, but has concentrated her analysis on Syria: Randi DEGUILHEM, »Exporter la laïcité républicaine: la Mission laïque française en Syrie mandataire, pays multiconfessionnel«, in: Jean-Pierre LUIZARD (ed.), *Le choc colonial et l'islam. Les politiques religieuses des puissances coloniales en terre d'islam*, Paris 2006, p. 383–398. Jennifer Dueck, in her book on the question of culture in mandatory Syria and Lebanon also takes the »Mission laïque française« into account, but not as a focus of her research and thus disposes of few archive material for this institution. See Jennifer DUECK, *The Claims of Culture at Empire's End. Syria and Lebanon under French Rule*, Oxford 2010.

5 For the general paradigm of secularism see José CASANOVA, *Public Religions in the Modern World*, Chicago, IL 1994, p. 19–39; Charles TAYLOR, *A Secular Age*, Harvard 2007; for the critics of Taylor see Talal ASAD, *Formations of the Secular. Christianity, Islam and Modernity*, Stanford 2003, p. 2f.; for the lively debate on the question of secularism in India see the articles in: Rajeev BHARGAVA (ed.), *Secularism and its Critics*, Delhi 1998; for the Arab World in particular see Elizabeth Susanne KASSAB, *Contemporary Arab Thought*, New York 2009, p. 220–281; Nazik Saba YARED, *Secularism and the Arab World (1850–1939)*, London 2002; John ESPOSITO / Azzam TAMINI (eds.), *Secularism in the Middle East*, New York 2000; 'AZİZ AL-'AZMA, *Al-'Almāniya min manzūr mukhtalif*, Beirut 1992.

6 See the articles on Iraq, Algeria and Tunisia in: Christine PEYRARD (ed.), *Politique, religion et laïcité*, Aix-en-Provence 2009.

French origin, rejected the idea of secularism for its neglect of the transcendental and for the way secular schools challenged the Catholic institutions' monopoly in regard to Francophone education.

Although laicism is indeed a special form of secularism, which refers not only to the independence of history and nature from external, supra-natural forces but the strict separation from church and state, this article will use both terms as synonyms.⁷

This approach is furthermore justified by the fact that Lebanese actors were using the Arabic expression »*al-ʿalmāniya*« for both secularism and laicism in the Arabic sources examined here. When they wrote in French they rather referred to »*laïcité*« which is the narrow, French version of secularism. Interestingly, the schools of the »Mission laïque française« in Beirut were and are often referred to as »*al-lā'ik*« what means that, although probably unconsciously, a certain personification has taken place between the school and the idea of secularism.

The archives explored for this contribution reflect the transnational sphere that is under scrutiny here: unpublished documents of the French Ministry of Foreign Affairs, of the »Mission laïque«, of the other French, mainly Catholic, schools being active in Lebanon and of different Lebanese journals, are complemented by interviews with former students and teachers.

The outline of the contribution is as follows: after an introduction of the historical context of secularism in both France and Lebanon, it will focus on the interaction of the »Mission laïque française« with its French and Lebanese partners. In doing so, the paper will concentrate on three chronological moments, which shaped the relation between the »Mission laïque« and its interlocutors: 1909, 1925 and 1935. This selection sheds light on the opportunities, risks and limitations of the French secular project in Lebanon. While the period around 1909 was marked by a quick adaptation due to new political and social circumstances, the time around 1925 revealed the failure of a secularism »à la Française« while the period around 1936 witnessed a certain distance of Muslim families and a stronger involvement of Christian families in the surroundings of the »Mission laïque française«.

7 For the definition of both see Azzam TAMINI, The Origins of Arab Secularism, in: John ESPOSITO/ Azzam TAMINI (eds.), *Secularism in the Middle East*, New York 2000, p. 13–28, 15.

1. Historical context: The transnational historic genesis of secularism

1.1 Secularism and education in France

It is impossible to understand the creation and activity of the »Mission laïque française« without integrating it into the historical context in France where the institution was elaborated. In fact, the heritage of the special kind of secularism France is known for today, the laicism, goes back to the establishment of the Third French Republic in 1875. Based on the principles of secular republicanism and turned against the monarchists and Catholics who rejected the new regime, the government severely restricted the rights of the Catholic church and orders right from the beginning. As education was the core issue in the ideological and political conflict between clericals and anti-clericals, the quasi-monopoly of education of the Catholic church was reduced by the creation of a republican school system that was compulsory, free of charge and »laïque«, which means that religion was not taught and did not play any role in the schools' daily life. Moreover, the Republicans granted secularism the place and importance of a new religion and tried to force the population to adhere to it.⁸ While some groups, like the Republican teachers, known as the »black hussars«, actively supported these ideas, other milieus rejected it.⁹ As the conflicts between both camps continued, different laws were elaborated for implementing secularism, the climax occurring in 1905 when the total separation of state and church was enacted. Yet, recent historical research has revealed how long it took to implement these laws. While in some colonial territories, like Madagascar, the French government carried out the secularization of education, other colonial regions like Algeria weren't exempt either but witnessed a more peaceful arrangement between clericals and anti-clericals because of the Catholic churches' important influence in this region.¹⁰

8 See Maurice AGULHON, *La République. L'Élan fondateur et la grande blessure (1880–1932)*, Paris 1990, 24–25; Jean BAUBÉROT, *Histoire de la laïcité en France*, Paris 2000, p. 44–46.

9 See Jacques and Mona OUZOUF, *La République des instituteurs*, Paris 1992, p. 134–135.

10 For Madagascar see J.P. DAUGHTON, *An Empire Divided. Religion, Republicanism, and the Making of French Colonialism, 1880–1914*, Oxford 2006; for Algeria see Oissila SAAIDIA, *L'anticléricalisme colonial: Quelles réalités dans les départements algériens?*, in: Philippe DELISLE (ed.), *L'anticléricalisme dans les colonies françaises sous la Troisième République*, Paris 2009, p. 77–84 and Raberh ACHI, *La laïcité en situation coloniale. Usages politiques croisés du principe de séparation des Eglises et de l'Etat en Algérie*, in: Association Française pour l'Histoire de la Justice, *La justice en Algérie (1830–1962)*, Paris 2005, p. 163–176; for Tunisia see Chorki Ben FRADJ, *La modernité dans le regard d'une laïcité excentrée: le cas de la Tunisie coloniale (1881–1955)*, in: Christine PEYRARD (ed.), *Politique, religion et laïcité*, Aix-en-Provence 2009,

In the Levant, the spirit of the famous phrase attributed to Gambetta, stating that secularism was not an item of export, prevailed.¹¹ The French government heavily supported the Catholic orders to disseminate French cultural influence, partly because the French officials shared these values, but mainly because both the Catholic orders and the Catholics in the Levant constituted guaranteed allies of the French presence in the region.¹²

In this ideologically heated context the secular association »Mission laïque française« was created in Paris in 1902. Its founder, Pierre Deschamps, had been an inspector of the private and public schools in Madagascar. There, he had realized the need to provide a neutral and adapted education for the colonies. With the help of some politicians and professors, like Pierre Fonçin, who was also head of the »Alliance Française«, he created the »Mission laïque française« to propagate secular education worldwide.¹³ Their rivals, but at the same time role models, were the Catholic missionaries. Thus, in a nutshell, the »Mission laïque française« confirmed what has been confirmed for secularism in general, namely, its inseparability from religious – i.e. Christian – roots.¹⁴ This close link is evident when looking, for example, at the vocabulary of the organization, which is rich of Christian connotations:

The Mission laïque is the *mission* of a *faith* really universal, because she is exempt of any revealed *dogmas* and of an imposed orthodoxy; she only carries with her the *truths* which can unite all men in the *community* of conscience and reason.¹⁵

The secretary general even named the organization's teachers »our missionaries«.¹⁶

p. 144–177; for West Africa see Jean-Louis TRIAUD, Une laïcité coloniale. L'administration française et l'islam en Afrique de l'ouest (1860–1960), in: Christine PEYRARD (ed.), Politique, religion et laïcité, Aix-en-Provence 2009, p. 121–143.

11 For the scientific discussion on this sentence see *ibid.*, 121.

12 See Dominique TRIMBUR, La revanche des congrégations? Politique anticléricale et présence catholique française en Palestine au début du XXe siècle, in: Jean-Pierre LUIZARD, Le choc colonial et l'islam. Les politiques religieuses des puissances coloniales en terre d'islam, Paris 2006, p. 121–135.

13 Archives of the Mission laïque (MLF)/Paris, Bulletin de la Mission laïque française, June 1907, no. 3, p. 88.

14 See Talal ASAD, Religion, Nation-State, Secularism, in: Hartmut LEHMANN / Peter VAN DER VEER (eds.), Nation and Religion. Perspectives on Europe and Asia, Princeton 1999, p. 178–196, 186.

15 »La Mission laïque est la mission d'une foi vraiment universelle, parce que sans dogmes révélés, sans orthodoxie imposée, elle ne porte avec elle que les vérités qui peuvent unir tous les hommes dans la communauté de la conscience et de la raison.« (emphasis by the author). Revue de l'enseignement français hors de France, 17/1920, no. 1, 3.

16 See for example Archives nationales (AN)/Paris, 60 AJ 119, letter from Edmond Besnard, the secretary general of the Mission laïque from Alexandria, 4 January 1913.

Yet, concerning their understanding of secularism, there seemed to be also differences among the members of the administrative board of the »Mission laïque française«. First of all, this was linked to the members' personal religious convictions. Although there is very little documented evidence, it is known that this organization comprised many Freemasons,¹⁷ a fact that led to different conflicts with the Non-Freemasons.¹⁸

The French government showed an ambivalent attitude towards the organization because of the competing influences of clerical and anti-clerical officials in different government departments, in particular the Foreign Office. Eventually, it supported the »Mission laïque's« task as another agent of French cultural influence in the world.¹⁹

1.2 Secularism and education in the Middle East

Today, secularism is both appraised and rejected in the Arab world. On the one hand, it is massively criticized by many Arab scholars and ordinary citizens as a creation of Christianity, and the efforts to implement it in Muslim countries are often perceived as undertakings to impose an alien form of rule on them, or even, »as a continuation of the crusades by other means.«²⁰ This fear is nourished by the fact that secular regimes were often imposed by autocratic states to inhibit democracy, a policy which provoked a return to religion, often in a radicalized and fundamentalist way.²¹ On the other hand, there are many

17 A notebook containing the data of all the teachers of the »Mission laïque française« at the beginning of the twentieth century, shows, behind the name of the second director in Beirut, Émile Chaufour, a laurel wreath and the Roman character I. According to Jacques OUZOUF / Mona OUZOUF, *La République des instituteurs*, Paris 1992, p. 279, teachers who had been Freemasons, received a laurel wreath on her grave, once they had died. In fact, as they point out, many men and women in the educational milieu at the turn of the twentieth century belonged to Freemason loges.

18 Contrary to Chaufour, other directors, like Jacques-Olivier Grandjouan, were not freemasons and thus complained about the organization's favors to local Freemasons. See for example AN/Paris, 60 AJ 138, letter from Grandjouan to the general secretary, Beirut/9 January 1936: »Mais c'est un fait qu'à Beyrouth les franc-maçons considèrent notre lycée comme leur maison. Je n'ai aucune prévention contre les franc-maçons, j'estime et j'admire l'oeuvre libératrice que les Loges ont pu accomplir en Orient. Mais je n'admets pas qu'on vienne me réclamer des faveurs ou des réductions sans autre motif que d'être franc-maçon.«

19 Jean RIFFIER, *Les œuvres françaises en Syrie (1860–1923)*, Paris 2000, p. 111; Matthew BURROWS, »Mission civilisatrice«: French cultural policy in the Middle East, 1860–1914, *The Historical Journal*, 29/1986, no. 1, 109–135, 135.

20 Charles TAYLOR, *Modes of Secularism*, in: Rajeev BHARGAVA (ed.), *Secularism and its Critics*, Oxford 1998, p. 31–53, 31.

21 See John ESPOSITO, *Islam and Secularism in the Twenty-First Century*, in: John ESPOSITO / Azzam TAMINI (eds.), *Secularism in the Middle East*, New York 2000, 1–12, 9.

Arab intellectuals as well as civil activists who fight for the implementation of secularism in their countries.²²

At the beginning of the 20th century however, the situation was only slightly different: secularism was mainly perceived and discussed in the Arab world in the context of the »right« attitude to adopt towards the Western countries. Secularism was clearly perceived as a Western concept what does not mean that it was unilaterally exported and implemented from the West into the Arab World.²³ Yet, the reactions were very divergent. Traditional clerics and notables from all religions similarly criticized Western ideas of secularism, and especially the weakening of religion this might entail.²⁴ They recognized Western advancements in science and knowledge, but they rejected the moral and intellectual ideas of the Enlightenment for being detrimental of religion. The Muslim scholar from Tripoli, Ḥusayn al-Jisr, clearly demonstrated this attitude.²⁵ Maybe this admiration for Western science has reinforced the uncertainty whether the Arab word for secularism and laicism *al-‘almāniya* derives from the word ‘ilm (science) or ‘ālam (world).²⁶ Yet, with regard to the Western educational institutions, the differences appeared soon between Muslim and Christian traditional clerics due to the many Western schools, which had been opened in the Levant since the beginning of the nineteenth century²⁷ and which were mainly of Christian obedience. While Christian Arabs in general welcomed these schools as institutions which reinforced their religious and social identity in the region and which linked them more closely to Europe which many of them felt belonging to,²⁸ many Muslims resented the multitude of schools opened by Western missionaries because they were seen to alienate their children from Muslim religion and culture. In order to fight

22 See Sadik J. AL-AZM, *Secularism, Fundamentalism and the Struggle for the Meaning of Islam*, Berlin, 2014. For different secular Arab intellectuals after 1967 see KASSAB, *Contemporary Arab Thought*, who mentions, among others, the ideas of the Egyptian Farag Fouda.

23 YARED, *Secularism*, p. 97.

24 *Ibid.*, p. 95.

25 See Johannes EBERT, *Religion und Reform in der arabischen Provinz. Husayn al-Gisr at-Traboulsi (1845–1909) – Ein islamischer Gelehrter zwischen Tradition und Reform*, Frankfurt a.M. u.a. 1991.

26 TAMINI, *The Origins*, p. 17.

27 The first Catholic missionaries from Italy and France arrived in the Levant at the end of the 17th century, but their number grew only dramatically in the 1830's, when the arrival of many Anglo-American Protestant missionaries provoked a competition between both confessions, reinforced by the governments, especially in France, which started supporting the missionaries and using them as agents of their imperial policy. See Samir KHALAF, *Cultural Resistance. Global and local Encounters in the Middle East*, London 2001, p. 131.

28 See the contributions on Buṭrūs AL-BUSTĀNĪ, Farah ANṬŪN, Jurji ZAYDĀN in: Bernard HEYBERGER / Carsten WALBINER (eds.), *Les Européens vus par les Libanais à l'époque ottomane*, Würzburg 2002.

the Western influence, Muslim notables and clerics founded their own modern institutions such as the »jam'īya al-maqāṣid al-khayrīya al-islāmīya« in Beirut in 1878²⁹. Its aim was to provide a modern education based on Islamic values, the curriculum covering religious instruction, the natural sciences, the Arab and French languages as well as other subjects. Hence, they also differed from the traditional Muslim schools, although they shared the latter's religious values.³⁰

Yet another position was taken by intellectuals – Christian as well as Muslim – who were not only fascinated by, but even identified with, secularism, though to varying extents and for different purposes.³¹ All of them criticized their respective fellow Christians and Muslims for not using their reason as well as the clergies for not encouraging the believers to combine modernity and faith.³² Yet, in regard to the political dimension of secularism, Muslim and Christian intellectuals also differed. There were only a few Muslim intellectuals who claimed a total eradication of religion or a secular nationalism like in France, for example. The Egyptian writer Ṭaha Ḥusayn belonged to this small group.³³ Other Muslim intellectuals, like Muḥammad Kurd 'Alī for example, never went so far as to doubt the place of religion at all.³⁴ Many Christian intellectuals engaged in this field, however, criticized the existence of religion more openly, as the dispute between Muḥammad 'Abduh and Faraḥ Anṭūn demonstrates.³⁵ This difference between Christians and Muslims may be less explained by their confessional identity, than by their juridical position in the Ottoman Empire, where the Christians belonged to the religious

29 See 'IṢĀM MUḤAMMAD SHBĀRŪ, *JAM'ĪYA AL-MAQĀSID AL-KHAYRĪYA FĪ BAYRŪT*, Dār Miṣbāḥ al-Fikr li-l-Ṭibā'a wa-l-Nashr 2000, p. 76; 'Abd al-Latīf Fākhūrī, *Madāris al-Maqāsid al-khayrīya fī Bayrūt*. Al-Lughā wa-l-dīn wa-l-huwīya, in: Julia HAUSER / Christine LINDNER / Esther MÖLLER (eds.), *Entangled Education*, 211–234.

30 See Martin STROHMEIER, *Muslim Education in the Vilayet of Beirut, 1880–1918*, in: Caesar FARAH (ed.), *Decision Making and Change in the Ottoman Empire*, Missouri 1993, 215–241.

31 See the dispute between Muhammad 'Abduh and Faruh Anṭūn, both of them defending their own religion as more compatible with secularism as described by Dominique AVON and Amin ELIAS, *Laïcité: Navigation d'un concept autour de la Méditerranée*, *Droits de Cité*, January 2011, URL: <<http://droitdecites.org/2011/01/03/religions-secularisation-et-laicite-des-concepts-en-mouvement-dcie/#more-9529>> (12.8.2011).

32 YARED, *Secularism*, p. 63.

33 KASSAB, *Contemporary Arab Thought*, p. 41–44.

34 Rainer HERMANN, *Kulturkrise und konservative Erneuerung. Muḥammad KURD ALĪ (1876–1953) und das geistige Leben in Damaskus zu Beginn des 20. Jahrhunderts*, Frankfurt a.M. et al. 1990, p. 241–243.

35 AVON / ELIAS, *Laïcité*; on Muḥammad 'ABDUH see Kaïs EZZERELLI, *Muḥammad 'Abduh et les réformistes syro-libanais: influence, image, postériorité*, in: Maher AL-CHARIF / Sabrina MERVIN (eds.), *Modernités islamiques. Actes du colloque organisé à Alep à l'occasion du centenaire de la disparition de l'imam Muḥammad 'Abduh*, novembre 2005, Damascus 2006, p. 79–105.

minorities. Thus, while in general, Muslims strengthened the compatibility of Islam with secularism, Christians fought for a secular state where Muslims and Christians had the same rights.³⁶

These discussions also comprised the question of secularism's place in the educational resort which was a very crucial matter at that time. The debates were even more encouraged by the fact that the Ottoman government, as a consequence of the different reforms of the *Tanzimat* period, fostered the opening of secular schools and the teaching of secular topics which were based on rationality and not on religion.³⁷ Schools like the »Maktab 'Anbar« in Damascus, which Randi Deguilhem has investigated, prove that secularism was, even though inspired from Europe, not only realized by European initiatives.³⁸

All the Muslim and Christian intellectuals in Greater Syria who pleaded for the introduction of secularism in education wanted the impact of religion to be diminished or even eradicated from the schools. In this perspective Buṭrūs al-Bustānī founded his »madrassa al-waṭaniya« in Beirut in 1863 where religion did not play any role, although it could be taught by teachers of the different religions.³⁹ Yet, once again, the intellectuals also differed in the radicalism of this view. The varying degree of Arab Europeanization that the respective intellectuals defended displayed those differences. Many Christian scholars wanted to completely adopt the European system of education and knowledge. One of the founders of the liberal journal *al-Muqataṭaf*, Ya'qūb Sarrūf, for example, wanted to introduce the theory of evolution to the Middle East.⁴⁰ The Muslim savants were more divided. Some thinkers like Ṭaha Ḥusayn and Naẓīra Zayn al-Dīn pleaded for the wholesale import of European subjects; according to them, this method did not deny Islam because in the past Muslims had always borrowed from other civilizations. This is why their ideal was

36 TAMINI, *The Origins*, p. 18; 22.

37 See Selçuk Akşin SOMEL, *The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire 1839–1908. Islamization, Autocracy and Discipline*, Leiden, 2001, p. 8; Cevat KARA, *Menschlichkeit, Wohlfahrt und Gesundheit als Ideale spätosmanischer Bildung (1876–1918)*, in: Marianne STEIMBACH-HEINS/Rotraud WIELANDT (eds.), *Was ist Humanität? Interdisziplinäre und interreligiöse Perspektiven*, Würzburg 2008, p. 282–299, 288. Yet, Benjamin FORTNA, *Islamic Morality in Late Ottoman »Secular Schools«*, in: *International Journal of Middle East Studies*, 32/2000, no. 3, p. 369–393, 370, is also cautioning against an ignorance of Islamic values which remained important in the Ottoman state schools.

38 Randi DEGUILHEM, *L'école secondaire Matktab 'Anbar à Damas*, in: *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, 52/1989, no. 2–3, p. 199–205.

39 See for example YARED, *Secularism*, p. 95; Fruma ZACHS, »Under Eastern Eyes«: East on West in the Arabic press of the Nahḍa Period, in: *Studia Islamica*, nouvelle édition/new series, 2011, no. 1, p. 159–183, 164.

40 See Dagmar GLASS, *Der Muqataṭaf und seine Öffentlichkeit. Aufklärung, Raisonement und Meinungsstreit in der frühen arabischen Zeitschriftenkommunikation*, Würzburg 2004, p. 415–434.

to link Western education with their Islamic heritage.⁴¹ Other Muslim thinkers, like Bāhitha al-Bādīya, however, wanted to take up only certain elements from Western education systems.⁴²

As will become clear in the following sections, the »Mission laïque française« in Beirut stood at the crossroads of these different perceptions of secularism.

2. 1909: New possibilities and quick adaptation

A new transnational perspective is necessary to detect the multiple reasons for the »Mission laïque française's« decision to open a school for boys in Beirut in 1909 and for girls in 1910. According to Jacques Thobie the only reason for its establishment was French political, economic, and cultural hegemony in this part of the Ottoman empire.⁴³ Although this French dominance must be taken into account, two other factors also seem important. First of all, there had been a certain »secular turn« in the French parliament which until then had always been pro-Catholic and yet accepted a secular French enterprise in the Levant.⁴⁴ Moreover, I argue that the Young Turk movement had a decisive influence. It is striking to see that in 1906 the »Mission laïque française« opened its first school in Saloniki, the center of the »Committee for Progress and Unity«,⁴⁵ and its second school in Beirut only one year after the Young Turk Revolution, which had brought a liberal vali to the vilayet of Beirut.⁴⁶ The archives do not provide any hard evidence for the relation between the »Mission laïque française« and the »Committee for Progress and Unity« in Beirut. Yet, political and ideological factors encourage this hypothesis.

41 YARED, *Secularism*, p. 103. On Taha Ḥusayn see KASSAB, *Contemporary Arab Thought*, 42; on Nazīra Zayn al-Dīn see Miriam COOKE, *Nazira Zeineddine al-Halabi. A Pioneer of Islamic Feminism*, Oxford 2010, 98.

42 This was the pseudonym of Malak Hifnī Nāṣif. See Margot BADRAN / Miriam COOKE (eds.), *Opening the Gates. A Century of Arab Feminist Writing*, London 1992, p. 233–234, and Susanne Bräckelman: »Wir sind die Hälfte der Welt!': Zaynab Fawwāz (1860–1914) und Malak Hifnī Nāṣif (1886–1918) – zwei Publizistinnen der frühen ägyptischen Frauenbewegung, Würzburg 2004.

43 Jacques THOBIE, *Les intérêts culturels français dans l'empire ottoman finissant. L'enseignement laïque et en partenariat*, Paris et al. 2008, p. 43.

44 BURROWS, »Mission civilisatrice«, p. 130.

45 See André THÉVENIN, *La Mission laïque française à travers son histoire 1902–2002*, Paris 2002, p. 81–85.

46 Kamal SALIBI, *Beirut under the Young Turks: As Depicted in the Political Memoires of Salīm 'Alī Salām (1868–1938)*, in: Jacques BERQUE / Dominique CHEVALLIER (eds.), *Les Arabes par leurs archives (XVIe–XXe siècles)*, Paris 1976, p. 193–215, 199–200. Concerning the general relation between Arabs and the Young Turks movement see Hasan KAYALI, *Arabs and Young Turks. Ottomanism, Arabism, and Islamism in the Ottoman Empire, 1908–1918*, Berkeley, CA 1997.

First of all, the »Mission laïque française« got the permission to open a school in Beirut by the local political authorities, although other foreign institutions had been refused.⁴⁷ Moreover, the vali of Beirut seemed interested in cooperating with the »Mission laïque française« for mastering a vocational school. Interestingly, it was the »Mission laïque«, headed by the French government, who refused this cooperation, because it did not want to loose any control or power over its institutions.⁴⁸ This incident reveals the greater openness to cooperation on the part of the Ottoman rather than of the French institutions. The »Mission laïque« also refused the cooperation with another school in Beirut, the »kullīya al-‘uthmāniya«, which was a private Muslim Sunni institution with a modern curriculum that even permitted to pass the French baccalauréat.⁴⁹ The fact that the »Mission laïque« refused to delegate the two French teachers the *kullīya* had asked for, may be explained by the competition the »Mission laïque« felt towards this school which attracted many Muslim Beirutis, the main target of the French secular school. Yet, this problem seems to have been solved later on, because in the semesters of 1913–1914, former students of the *kullīya* represented the largest group of the »Mission laïque’s« new students.⁵⁰

On the ideological level, the Freemasons in the Levant were not only in the Young Turk movement, but also in the Lebanese society, and they warmly welcomed an institution that put the Freemason values, especially secularism, into practice. That is why Beirutis Freemasons like Jūrj Şurşuq,⁵¹ Amīr Āmīn Arslān⁵² and others quickly accepted to cooperate with the school.⁵³

Next to the Freemasons, the »Mission laïque« was able to attract influential Muslim Sunni and Greek Orthodox families, the traditional population of Beirut. Apart from the Sursuq family, the children of ‘Umar Dā’ūq and of

47 The board of the Mission laïque in Paris and the first designated director in Beirut, Pierre Deschamps, had a debate on the question of asking a firman (decree), which Deschamps required for respect for the Ottoman government but which the board in Paris refused. Finally, they didn’t need it. See Archives nationales / Paris, 60 AJ 118, letter from Aulard to Deschamps, Jouy-en-Josas / 23 August 1910.

48 THOBIE, *Les intérêts culturels*, p. 50–56.

49 See STROHMEIER, *Muslim Education*, p. 227.

50 See AN/Paris, 60 AJ 120, *Statistique des élèves 1913–1914*.

51 For this important Beirutis family see Fruma ZACHS, *The Making of a Syrian identity. Intellectuals and Merchants in Nineteenth Century Beirut*, Leiden, 2005, p. 238–239; Dorothe SOMMER, *Les premières loges écossaises en Grande Syrie*, in: *Cahiers de la Méditerranée*, 72/2006, 321–330, 324.

52 It is much more difficult to find information on Arslan than on Sursuq. See Byron D. CANNON, *Nineteenth-Century Arabic Writings on Women and Society: The Interim Role of Masonic Press in Cairo (Al-Lata’if, 1885–1895)*, *Journal of Middle Eastern Studies*, 17/1985, p. 463–484, 478.

53 See AN/Paris, 60 AJ 118, letter from Deschamps to the general-secretary Besnard, Beirut/10 June 1909.

the Fākhūrī⁵⁴ and Bayhum⁵⁵ families attended the secular school. In fact, all of the most influential Sunni families of Beirut had some contact with this new school, except the family of Salīm ‘Alī Salām. Yet, it may be supposed that ‘Umar Dā’ūq, a clockmaker and politician as well as a member of the Sunni philanthropic society »Maqāsid«, who was very active inside the »Mission laïque«, represented Salām, to whom he was very close.⁵⁶

The third group of students was constituted by the Jewish community.⁵⁷ Yet, among the Jewish families, only one notable became active in the 1920’s, namely Joseph Farhi, the president of the Jewish Community from 1910 to 1924, who represented the Jewish parents’ concerns towards the »Mission laïque«.⁵⁸

The involvement of these religious notables is surprising, as many of them were also active members of the philanthropic society »Maqāsid«, a modern but nonetheless explicit religious institution or, in the case of Farhi, of

54 It is not possible to find out to which branch of the Fākhūrī family they belonged, because the archives only list the names of the children »Ahmed« »Abd-el-Mejd« and »Mustapha«. See AN/Paris, 60 AJ 121, Etat semestriel des élèves, 2^{ème} semestre 1912/1913. Moreover, there is one letter from the society of the Fakhūrī family, signed by »Rachid Fakhoury« See AN/Paris, 60 AJ 120, letter from »Rachid Fakhoury« to the director of the Mission laïque in Beirut, 12/11/1912. Yet it seems plausible that these are the children either of Muḥammad Fākhūrī, pharmacist in Beirut and member of the board of »Maqāsid«, or of his relatives Samīḥ or Nāji. See Carla EDDÉ, *L’émergence de la capitale libanaise à l’ombre du mandat français. Les premiers pas (1918–1924)*, PhD thesis from Université Aix-Marseille/Université Saint-Joseph Beyrouth 2008, p. 525.

55 During the mandate period, the historian and politician Muḥammad Jamīl Bayhum and the Member of Parliament ‘Abdallah Bayhum were engaged with the Mission laïque, but in the early years, the sources only mention Muḥammad ‘Alī Bayhum who in 1920 became the president of the school’s Alumni club. See AN/Paris, 60 AJ 122, letter from Deschamps to Mission laïque’s president Bienvenu-Martin, Beirut/12 May 1920.

56 Michael JOHNSON, *Class and Client in Beirut. The Sunni Muslim Community and the Lebanese State*, London 1986, p. 53. Interestingly, there were ongoing conflicts between different Sunni families for the leadership of the »Maqāsid«, first of all Salīm ‘Alī Salām and Aḥmad Mukhtār Baihum and later Muḥammad al-Fākhūrī and ‘Umar Dā’ūq, which may have influenced the Mission laïque, but the latter’s archives don’t mention them. See MICHAEL JOHNSON, *Factional Politics in Lebanon: the case of the ‘Islamic society of benevolent intentions (Al-Maqāsid) in Beirut*, in: *Middle Eastern Studies*, 14 (1978), no. 1, p. 56–75, 58–61.

57 The proportion of students, first the Muslim Sunni, second the Greek-Orthodox and third the Jews, in both boys’ and girls’ schools of the Mission laïque, did not change until the mid-1920s when more Catholic students filled the classrooms. For the statistics of both the see for example AN/Paris, 60 AJ 124, *Statistique des élèves*, January 1922.

58 See for example AN/Paris, 60 AJ 127, 1924–1925, »Comité de patronage«. For Joseph Farhi, see André ELMALEH (ed.), *In Memoriam. Hommage à Joseph David Farhi*, Jerusalem 1948. For the history of the Jewish community in Lebanon in general see Kirsten SCHULZE, *Jews of Lebanon. Between Coexistence and Conflict*, Sussex, 2001.

the Jewish community. As will become obvious throughout this article, they weren't motivated by any secular goals, but by an opportunity of education for their children that was French, but nevertheless religiously neutral, and which would benefit their social, economic and potentially political position within the Lebanese society.

How did the »Mission laïque« deal with this Beirut clientele? In the organization's journal, the members of the »Mission laïque« had emphasized the need to replace the Catholic French schools in the Levant by institutions which »really« represented the Republican France.⁵⁹ Yet, despite their evident secular objective the »Mission laïque française« immediately adapted their program to the political and religious traditions on the ground. The initiators thereby reproduced the Third Republic's attitude towards secularism inside and outside France in words and in deeds. That meant the strict separation of church and state which occurred in France itself, did not prevail for the colonies. In a speech in Saloniki in 1907, the »Mission laïque's« president, Alphonse Aulard, adopted it for the association's conduct:

To make it very clear [...] we do not direct any hostility towards anyone. It is true that the sentence of Gambetta, »laicism is not an item for export«, has often been quoted, but this does not prevent the *Mission laïque* from adopting it as its own.⁶⁰

In Beirut as well, the first director of the »Mission laïque«, Pierre Deschamps, referred to the missionaries, criticized them, and presented its school as the better alternative: in the school's brochure in 1910, he made clear that the school would scrupulously respect the children's' and their parents' beliefs and opinions.⁶¹ After World War I, the persons in charge of the »Mission laïque« even reinforced this discourse. In 1921 an article in the organization's journal stated that the »Mission laïque's« spirit of tolerance made them reluctant to force anyone to become a Christian, but also a Freethinker.⁶² Moreover, they

59 »La France jouit depuis des siècles en Orient d'une situation privilégiée. [...] Tout en rendant hommage aux écoles congrégationistes pour la diffusion de notre langue, il y aurait donc injustice à ne vouloir considérer que ce facteur dans l'établissement de notre influence.« in: MLF/ Paris, Bulletin de la Mission laïque française, 1906, p. 66.

60 »Qu'il soit bien entendu d'abord, a-t-il dit, que nous n'apportons ici aucune hostilité contre personne. Si souvent qu'ait été cité le mot de Gambetta: »anticléricalisme n'est pas un article d'exportation«, la Mission laïque le peut reprendre à son compte.« Archives of the French Foreign Ministry (MAE)/Nantes, Beyrouth Consulat Général, p. 359, Notes de Salonique, in: journal Stambul/ 25 October 1907.

61 »[...] que leurs enfants trouveront, dans son collège, non seulement la tolérance la plus scrupuleuse, mais le respect le plus sincère de leurs croyances et de leurs opinions.« Mission laïque française, Collège français de Beyrouth. Cours préparatoires. Cours professionnels, Beirut 1909, quoted in: ТЮБИЕ, Les intérêts culturels, p. 46.

62 »[...] elle ne veut faire du Mahométan un Chrétien ou un Libre-Penseur [...]«, in: Revue de l'enseignement français hors de France, 17/ 1920, no. 1, 5.

emphasized their will to contribute to the unification of all religions and ethnicities under the umbrella of patriotism.⁶³ At the beginning of their activity in Beirut, moreover, the »Mission laïque« attached much weight to the economic matters it taught.⁶⁴

By emphasizing the »real French«, the secular and the economic nature of its establishments, the »Mission laïque« responded to the expectations of its (potential) public, as letters from parents to the »Mission laïque française« reveal. The Lebanese correspondents highlighted the religious neutrality the school promised. In 1910, for example, a delegation of the village Maṭn in Mount Lebanon wrote a letter to Deschamps, complaining about the teacher of the only school in their village, a Protestant missionary who proselytized heavily and promised more than 100 pupils if the »Mission laïque« would open a school in the area.⁶⁵ Other parents emphasized the practical instruction in French, as this language had established itself as the lingua franca of business in the region. In this sense, a letter from two teachers in Adana to the »Mission laïque's« director in Beirut in 1912 qualified the French language as *incessant for commerce*.⁶⁶ A statistic of the students' career aspirations in 1913 confirmed this emphasis. Out of the 273 students asked, 105 chose »commerce« as their intended career, while 34 pupils opted for »industry« and 24 for »medicine, pharmacy«.⁶⁷

To summarize, it seems as if the »Mission laïque« attracted a certain milieu of Lebanese upset with the foreign Christian schools and involved in the traditional professions of commerce, medicine, but also open to new branches like the industry. This milieu corresponds very broadly with the traditionally influential milieus of Beirut. But this analysis also makes clear that secularism was the objective of a limited number of parents only.

Beyond the circle of parents and people directly interested and involved, the »Mission laïque française« received both positive and negative reception in society.

63 *Revue de l'enseignement français hors de France*, 18/1921, no. 16, Assemblée Générale Annuelle, 18 December 1921, 467.

64 In fact, in its school prospect from 1909 the Mission laïque emphasized its vocational branches, especially for commercial and industrial professions. See MAE/Nantes, Beyrouth Consulat Général A, Prospectus du Collège français de Beyrouth (1909), p. 2–4.

65 MAE/Nantes, Beyrouth Consulat Général A, letter from the inhabitants of Maṭn to Deschamps, 31 October 1910.

66 AN/Paris, 60 AJ 120, letter from a teacher at a Jesuit school and a teacher at the national Armenian school to Dupouey, Adana/09 October 1912.

67 AN/Paris, 60 AJ 120, Statistique des élèves 1913–1914.

The positive reception in liberal milieus can be represented by the periodical *al-Muqtaṭaf*. This liberal journal had been founded in Beirut by Christian Lebanese who had then exported it to Cairo.⁶⁸ Its authors discussed very controversially all topics of the time, ranging from women's rights to the questions of education, modernity and tradition. In 1910, one year after the schools' opening, the journal reported on the »Mission laïque française« in Beirut:

The secular faculty [al-kuliya al-'almāniya] in Beirut has offered us her yearbook, in which we find information on her branches, her conditions, her prescriptions and the courses she offers. In the preface it is said that the aim of the secular mission [al-b'atha al-'almāniya] is the service to France outside of France and in the colonies and other foreign countries as well as the dissemination of her language and her basic principles, which includes all polite respect of all religions without exception. And what is especially important is that the aim is not division but unity of the hearts and confidence between men and brothers and peace. And that is why the basis of science [asās al-ta'lim] of this school is politeness and patriotism. It does not teach the ideas of religion. [But] the students have all liberties in practicing and in obeying to the principles of their religion [al-ḥurriya fi qaḍā' wājibāthiim al-dīniya]. The school is not against this, but gives them all the necessary methods for fulfilling these deeds.

And in the first year the school consists of four sections: the section of general education, the section of preparing the medicine faculty, the section of industry and the section of commerce/business. And another project is the construction of a branch of agriculture in the region of the Bekaa which is known for its fertile earth. And we hope this will become true.⁶⁹

The anonymous author clearly approves of the schools' non-interference into religious affairs and their tolerance in letting the students practice their religious duties. But it also becomes obvious that socio-economic aspects, such as the schools' sections preparing for business and other professions were very important, too.

Yet, there were also negative reactions towards the »Mission laïque française«. They erupted mainly from the Roman Catholic milieus in Lebanon. In 1911, the Vatican's delegate in Syria, Monsignore Giannini, published a document that all priests should recite during the Sunday mass. It strongly condemned all secular initiatives, going so far as to threaten the parents of being excommunicated if they continued sending their children to an

⁶⁸ See GLASS, *Der Muqtaṭaf*, p. 633–644.

⁶⁹ »kitāb al-kuliya al-'almāniya al-fransawiya«, in: *al-Muqtaṭaf*, 37/1910, p. 810.

»acatholic« school.⁷⁰ He thereby joined the severe condemnation of freethinking currents by the Jesuits, as can be seen with the anti-freemasonry writings of the Jesuit Luwīs Shaykhū.⁷¹

Moreover, the »Mission laïque« remained marginal to the concerns of the French government which continued to support Catholic missionaries. The situation did not drastically change in 1920 when the French mandate was established and the state of Greater Lebanon emerged. Only some French politicians showed any interest in these secular schools which attracted the children of several Mandate critics. A real change only occurred in 1925.

3. 1925: The failure of a secularism à la Française

The time around 1925 witnessed important political events in France as in the Levant that led to a higher estimation of the »Mission laïque française« by the French authorities, but also to centrifugal trends within the Lebanese society in relation to secularism. The election of a leftist government in France in 1924 as well as the Syrian revolt against the French mandate in 1925 induced Paris to pursue a mandate policy that would be less built upon the Catholic missionaries and the Syrian and Lebanese Christian population.⁷² The new French High Commissioner, Maurice Sarrail, contrary to his predecessors a declared anti-clericalist, tried to implement this policy but made himself unpopular when he ordered the bombardment of Damascus in the fall of 1925.⁷³ These developments exacerbated a dilemma faced by the »Mission laïque«: by pushing secular schools to accept Lebanese Muslims, the French authorities paradoxically strengthened the schools' links with religion. The »Mission

70 »Nous renouvelons, de la manière la plus solennelle, la défense de nos vénérés prédécesseurs de fréquenter les écoles acatholiques. [...] Avec la défense, nous renouvelons la censure ecclésiastique relative, en vertu de laquelle les désobéissants ne pourront être absout et admis aux sacrements sans une autorisation spéciale de Nous et que nous n'accorderons que difficilement, pour quelque circonstance particulière qui atténuerait la gravité du péché.« Archives of the Lazarists (LAZ)/Paris, Lettre pastorale au clergé et au peuple latin du vicariat apostolique d'Alep pour le carême de 1911: Religion et laïcisme en face du problème de l'éducation populaire, Beirut: Imprimerie Catholique, 1911, p. 32–33. »Aatholic« could mean secular as well as protestant as both were declared enemies of the Catholic church and both constituted a severe concurrence to the Catholic monopole on foreign education in Lebanon.

71 See Monica CORRADO, *The Essentials of Freemasonry (al-khulāsa al-māsūniyya)*, an Annotated Translation of Luwīs Shaykhū's Article on Freemasonry, AHL/ Archeology & History in Lebanon (Winter 2007), p. 34–65.

72 See Jérôme BOCQUET, *La France, L'Église et le Baas. Un siècle de présence française en Syrie (de 1918 à nos jours)*, Paris 2008, p. 87.

73 See Pierre FOURNIÉ, *Le mandat à l'épreuve des passions françaises: l'affaire Sarrail (1925)*, in: Nadine MÉOUCHY (ed.), *France, Liban et Syrie 1918–1946. Les ambiguïtés et les dynamiques de la réaction mandataire*, Damascus 2002, p. 125–168.

laïque« itself criticized this circumstance – for secular reasons and because it wanted to reach Christians as well.⁷⁴ Yet, many Lebanese Christians, mainly the Francophone Maronites, heavily criticized the »Mission laïque«. The Beirut journal *L'Orient*, founded in 1923 by Jabrā'il Khabbāz and Jūrj al-Naqqāsh,⁷⁵ was definitely defending a Catholic pro-French position and thus presenting a common »transnational community of ideas«⁷⁶ between French and Lebanese thinkers. That is why its authors severely criticized the arrival of Sarraïl and the French support of secular trends in politics and education. The main arguments were that, on the one hand, laicism was nothing »natural«, neither to the Christians nor to the Muslims.⁷⁷ On the other hand, this union between Christians and Muslims against secularism was deconstructed again when an article stated that the Muslims only made use of secularism in order to refute Christianity in Lebanon.⁷⁸ Ironically, this opinion was not entirely wrong as this contribution will show. Yet, the articles did not mention at all that there were very different Muslim, as well as Christian, voices towards secularism in Lebanon.

How did the »Mission laïque« and its Muslim public negotiate the school's secularism in concrete?

I argue that the negotiations, which were mainly dominated by the school's Lebanese partners, were conducted on a twofold level, both religious-ideological and sociopolitical, and that, due to the political and social changes of the mandate regime, the French secular school had to face even more challenges than in the beginning.

On the religious and ideological level, the school had to deal with two different groups of Lebanese: a strong traditional religiously oriented pressure group on the one hand and a secularly inspired group on the other. The differences between both groups can for example be seen in 1928, when Khalil Taqī al-Dīn gave a lecture on the Egyptian writer and intellectual Ṭaha Ḥusayn. While one part of the »Mission laïque«'s Lebanese partners welcomed this lecture, the other group disliked and criticized it.⁷⁹

74 »On veut cantonner la laïcité dans la communauté musulmane et nous réserver les pays Druzes et musulmans. Ce sont encore nos meilleurs clients, mais c'est une politique maladroite que d'entretenir la division en communautés en partageant les postes, les influences, les champs d'action entr'elles. [...]«. AN/Paris, 60 AJ 130, letter from Ruche to Besnard, Beirut / 13 January 1928.

75 See Ami AYALON, *The Press in the Middle East. A History*, Oxford 1995, p. 89.

76 Carol CHIN, *Modernity and National Identity in the United States and East Asia, 1895–1919*, Kent 2010, p. 135.

77 »Musulmans aussi bien que Chrétiens ont une horreur naturelle d'une doctrine pour laquelle Dieu peut être une quantité encombrante.« *L'Orient*, 28 March 1925, 2: »Vers une catastrophe« (Gabriel Kabbaz).

78 See *L'Orient*, 25 March 1925, S. 2: »Les faits du jour: L'éloge du laïc«.

79 »[...] les idées émises par Kalil Takieddine sont louées ou combattues.« AN/Paris, 60 AJ 130, »Amicale des anciens élèves«, report from May 1928, p. 2.

The date of this lecture was not innocent: in 1926 Ṭaha Ḥusayn had written a book on the pre-Islamic poetry (*Fī al-shiʿr al-jaḥilī*) in which he had, by claiming the importance to make use of Western scientific methods, not only stated that some of the classical poems were spurious, but in which he had also questioned Arabic as a sacred language.⁸⁰ This publication provoked a great debate, not only in Egypt but in all Arab countries, and many conservative people heavily criticized Ḥusayn's statements, while liberals welcomed them. Ḥusein was even dismissed from his position as minister of education.⁸¹ The school of the »Mission laïque« thus reflected the political, social and intellectual events in the Arab world on a micro-level.

Although the group of conservative clients was attending the secular school for its religious neutrality, it did not want to neglect or banalize the role of religion. As has been mentioned before, many of the Sunni partners of the »Mission laïque« belonged to the Sunni philanthropic society »al-Maqāṣid«. They thus considered religion as an important part of their individual and social identity which they did not seek at all to abandon. This became for example obvious through the request of ʿUmar Dāʿūq for a sheikh who would teach Islamic religion at the »Mission laïque«. The organization refused this request as it was »contrary to our principles«.⁸²

The second group of Lebanese clients of the »Mission laïque« defended a secularism in the French sense of the word. Many of them were Freemasons, a movement that witnessed a climax around 1925 in Syria and Lebanon.⁸³ Representatives like Felix Faris informed the »Mission laïque« about the society »pour la propagande de l'enseignement laïc en Syrie« he had founded.⁸⁴ Moreover, a letter from the grandmaster of the »Grande Loge de France« to the French Prime Minister Raymond Poincaré in May 1923 illustrates the influence of the »Mission laïque« on the Freemasonry in Lebanon: the grandmaster reported on the creation of the organization »Libéraux du Grand Liban et de la Syrie«, whose aim was to promulgate the secular educational system in their countries. A first step, according to the letter, would be the creation of 100 schools, followed by courses at the »Université laïque française de Beyrouth«, whose prototype would be the »Mission laïque française«.⁸⁵

80 See Salma Khadra TAYYUSI, *Trends and Movements in Modern Arabic Poetry*, vol. I, Leiden 1977, p. 149–152.

81 See KASSAB, *Contemporary Arab Thought*, p. 41.

82 See AN/Paris, 60 AJ 123, letter from director Lehericy to general-secretary Besnard, Beirut / 20 December 1920 and response from Besnard.

83 Thierry MILLET, *La Franc-maçonnerie en Syrie sous l'administration française (1920–1946)*, in: *Cahiers de la Méditerranée*, 72/2006, 4, URL: <<http://cdlm.revues.org/index1178.html>> (23.4.2018).

84 See AN/Paris, 60 AJ 127, letter from Mathieu to Besnard, Beirut / 05 January 1925.

85 See MAE/Paris, 378, letter from the grandmaster to Poincaré, Paris / 5 May 1923.

Another Lebanese secularist position more closely entangled with the »Mission laïque« in Beirut was represented by some former students of the secular school, and most prominently among them Khalil Taqī al-Dīn, already mentioned above. As a Druze, he probably belonged to the group of students of this denomination the »Mission laïque«, with the recommendation from the French High Commissioner, supported particularly.⁸⁶ After his education at the secular French school, he worked for the Lebanese and was also active as a writer.⁸⁷ Taqī al-Dīn was inspired by ideas of secularism. In his writings, for example, »religion is never mentioned.«⁸⁸ In 1930, as president of the school's alumni association, he asked the school's director to support the publication of a journal, *La Revue laïque*, to spread the »idée laïque« throughout Lebanon.⁸⁹ As Taqī al-Dīn did neither belong to the traditional notable Beirut families nor to one of the numerically important confessional communities, it can be asked whether secularism was, for him, also a means of fighting for more equality and rights for all Lebanese citizens.

As the archives contain no comment or follow-up reports about this initiative, it can be presumed that the school either had no money to support the initiative or did not want to push these secular ideas too far. Following up on the second opportunity, I suppose that the »Mission laïque« also reacted like this in respect to the other Lebanese partners, which belonged to the traditional influential families and communities in Beirut, and who did not want other ideological and social individuals or groups to gain weight inside the school and inside society.⁹⁰

86 In fact, the minorities' policy of the French Ministry of Foreign Affairs paid special attention to the Druses as a group the French both feared and tried to coopt. See BOCQUET, *La France*, p. 73.

87 See Julie Scott MEISAMI / Paul STARKEY (eds.), *Encyclopedia of Arabic Literature*, New York 1998, p. 758.

88 Amaya Martin FERNANDEZ, *National, linguistic, and religious identity of Lebanese Maronite Christians through their Arabic fictional texts during the period of the French mandate in Lebanon*, PhD thesis from Georgetown University 2009, p. 293.

89 »Le but de cette revue sera de propager les principes de laïcité parmi les populations de la Syrie et du Liban.« AN/Paris, 60 AJ 133, letter from Taqī al-Dīn to Ruche, Beirut / 6.3.1930.

90 The hypothesis that the conservative religious voices were dominant within the parents' council of the Mission laïque can be further proved by referring to Nazira Zayn al-Dīn, the feminist writer who was also a student at the secular girls' school. While her writings on the womens' own right to decide if they wanted to be veiled or not, were discussed and mainly attacked throughout Beirut, they didn't appear in the parents' councils' reports directly, but possibly indirectly. Indeed the parents, only fathers, often claimed a spatial segregation of their daughters towards the boys' school and towards the regards of passants to the school's schoolyard. See AN/Paris, 60 AJ 127, Comité de patronage, meeting at 30 October 1924; 60 AJ 130, Comité de patronage, meeting at 22 February 1929; 60 AJ 130, Comité de patronage, meeting at 16 April 1927.

In fact, in 1927, the mother organization also rejected the principal's idea to name the school after Marcelin Berthelot, a French scientist and well-known Freemason.⁹¹ This incident also makes clear that not only inside the Lebanese population, but also inside the »Mission laïque« different perceptions of secularism existed and provoked the question to what degree laicism should be implemented and proclaimed outside France. From 1925 to 1935 the school in Beirut was headed by Lucien Ruche, a much more radical secularist than his predecessors and successors.⁹²

In response to the parents' claims, the »Mission laïque« reiterated the religious freedom it had emphasized since the beginning. Reclaimed by Muslim students and their parents, the school thus allowed religious practices like Ramadan and the daily prayer.⁹³ Complaining about the negative effects of the students' fasting, the school's headmaster nevertheless had to accept the association's policy. Yet, the »Mission laïque's« tolerance also had its limits: when in 1925 a Jewish student from Baghdad wanted to eat only kosher, the headmaster, supported by the organization in Paris, did not accept his wish and sent him back to Iraq:⁹⁴ One could thus suppose that the wishes of Muslim parents took precedence over those of Christian and Jewish ones, but this was not the case: as the secretary-general explained to the new headmaster of the »Mission laïque« in autumn 1925, they only employed Christian Arabic teachers because Christian parents had not accepted Muslim Arabic teachers.⁹⁵

These examples reveal that the »Mission laïque« and its local partners engaged in practices of educational »borrowing and lending«,⁹⁶ adapting

91 AN/Paris, 60 AJ 130, Beyrouth Correspondance 1927–1928.

92 See AN/Paris, 60 AJ 130, letter from Ruche to Besnard, Beirut/3 November 1927 : »Il serait difficile de trouver mon nom même sur un registre de baptême. Je n'ai point d'horreur [...] pour les catholiques. Mais je n'ai pas non plus à me faire le champion de l'enseignement congréganiste. Toute cette propagande [...]« The critique of his successor, Jacques Grandjouan, however concerned first of all the freemasons. See for example AN/Paris, 60 AJ 138, letter from Grandjouan to Besnard, Beirut/9 January 1936: »[...] j'estime et j'admire l'oeuvre libératrice que les Loges ont pu accomplir en Orient. Mais je n'admets pas qu'on vienne me réclamer des faveurs ou des réductions sans autre motif que d'être franc-maçon.«

93 »L'autorisation d'observer le ramadan a été accordée aux élèves internes qui en firent la demande (9 en tout).« Archives nationales/Paris, 60 AJ 124, Rapports mensuels, March 1922.

94 »Si nous devons [...] nous montrer large quand il s'agit de laisser les élèves libres de pratiquer leurs devoirs religieux, encore faut-il que ces pratiques ne puissent troubler le bon ordre de l'établissement et créer un précédent fâcheux.« AN/Paris, 60 AJ 128, Rapports mensuels, October 1925.

95 AN/Paris, 60 AJ 128, letter from Besnard to Ruche, Paris/9 November 1925: »Les musulmans acceptaient de confier leurs enfants à des maîtres d'une autre religion ; les chrétiens ne l'acceptaient pas.«

96 Gita STEINER-KHAMSI, *Globalization in Education. Real or Imagined?*, in: Gita STEINER-KHAMSI (ed.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, New York 2004, p. 1–6, 1.

their understanding of secularism to the local context. Although the French actors changed their discourses and practices, I argue that their perception of religion remained inspired by their French background. First of all, inside the schools, many teachers criticized the religious practices mentioned earlier. Concerning the Ramadan, for example, Ruche stressed that the Quran did not impose the fasting, especially not for children, and that one day all these practices would disappear from school. Yet, he also feared that this would not happen, as the religious practices were more and more observed within the population.⁹⁷ Beyond the school, the teachers of the »Mission laïque« also criticized the important place religion hold inside the Lebanese society and the dividing forces religion developed. On the one hand, they blamed the mandate government who divided the religious communities as part of its policy.⁹⁸ On the other hand they also seemed to consider this division by religion belonging, in a kind of essentialist manner, as part of the Arab world.⁹⁹

In face of this situation, the members of the »Mission laïque« represented themselves as the unifying force, by the fact that they were ahead of all sects and beliefs.¹⁰⁰ One can thus clearly argue that they imported the French free-thinking ideas on religion as dividing a country and on the freethinkers' movement as a unifying factor.¹⁰¹

Next to the religious-ideological aspect of the negation of secularism, the socio-political element was equally decisive. Indeed, the »Mission laïque« leaned more towards the traditional than the liberal factions of their constituency because the former were more powerful. In fact, the parents who sent their children to the »Mission laïque« hoped to either remain in or enter the country's elite positions. During the mandate period, these positions were closely linked to the French government and often given to Maronites in order

97 »Cependant, le Coran n'impose pas aux étudiants l'obligation du jeûne! À plus forte raison à de jeunes enfants tels que la Division primaire...[...]. Il serait souhaitable que le collège puisse s'affranchir de cette tradition: mais sera-ce jamais possible ? Les observances religieuses sont de plus en plus exactement pratiquées par toute la population.« AN/Paris, 60 AJ 124, Rapports mensuels, March 1922.

98 »[...] c'est une politique maladroite que d'entretenir la division en communautés en partageant les postes, les influences, les champs d'action entre elles. [...]« AN/Paris, 60 AJ 130, letter from Ruche to Besnard, Beirut / 13 January 1928.

99 »[...] ces pays d'Orient si divisés par les croyances«. MAE/Nantes, Service des Œuvres françaises (SOFE), 197, letter from Besnard to the prefect, Paris/08 June 1931.

100 »[...] un symbole de l'union entre tous par-dessus les différences de sectes et de croyances [...]« Revue de l'enseignement français hors de France, 18/1921, 16, Assemblée Générale Annuelle 18 December 1921, p. 467.

101 See Jean-Pierre RIOUX / Jean-François SIRINELLI, *Le temps des masses. Le vingtième siècle*, Paris 2005, p. 48. As the authors show, the Catholics in France emphasized the dichotomy between the elite and the rest of the population while the Freethinkers stressed the importance to tighten the national bond by tightening the social bond.

to compensate their fidelity in 1920 and to keep them as loyal collaborators.¹⁰² While the traditional elites of the other communities had both refused and desired this collaboration as well, their attitude significantly changed after 1925. Especially most of the influential Sunni families started cooperating with the mandate power.¹⁰³ The same can be said for certain Shi'a families.¹⁰⁴ These developments can be seen on the scale of the »Mission laïque« as well. Although some families of this community had been engaged within the secular school from the beginning, their number increased in the 1920's. First of all, more students attended the secular school, among them still a majority of Sunni denomination, but also a growing number of Shi'a.¹⁰⁵ Furthermore, more Sunni notables attended the parents' association of the »Mission laïque«, among them the Member of Parliament 'Abdallah Bayhūm and the President of the Chamber of Deputies Muḥammad al-Jisr.¹⁰⁶ Yet, beyond these Francophile politicians the parents' association also counted some members who were explicitly anti-French, like the Arab nationalist politician Riyād al-Ṣulḥ¹⁰⁷ whose cousin Taqī al-Dīn al-Ṣulḥ attended the secular school, or the historian and politician Muḥammad Jamil Bayhūm.¹⁰⁸ Their engagement was nonetheless never as active as those of 'Umar Dā'ūq or others, and that's why one can suppose that their presence within the »Mission laïque« remained more from the schools' than from their own initiative.¹⁰⁹

102 See Gérard KHOURY, *La France et l'Orient arabe. Naissance du Liban moderne 1914–1920*, Paris 1993, p. 186–187; Fawwaz TRABOULSI, *A History of Modern Lebanon*, London/Ann Arbor, MI 2007, p. 93.

103 See Carla EDDÉ, *Étude de la composition du conseil municipal beyrouthin (1918–1953). Renouveau des élites urbaines ou consolidation des notables?*, in: Agnès FAVIER (ed.), *Municipalités et pouvoirs locaux au Liban*, Beirut 2001, p. 79–102.

104 The Mission laïque had, for example, some pupils from the Osseiran family, among them Hassan Osseiran. See AN/Paris, 60 AJ 136, »Procès Verbal de la Réunion des Anciens Élèves du Lycée du samedi 3 février 1934«. He may have belonged to the family of the Francophile Munir Osseiran. See Tamara CHALABI, *The Shi'is of Jabal 'Amil and the New Lebanon. Community and Nation State 1918–1943*, New York 2006, p. 142.

105 In October 1925, the Mission laïque's boys' school counted 325 Sunni, 54 Jewish 52 Latin Catholic and 49 Shi'a students. See AN/Paris, 60, 128, *Religion et nationalité des élèves*. In May 1927 the Sunni were 300, the Greek-Orthodox 137, the Catholics 80, the Jews 66 and the Shi'a students 46. See AN/Paris, 60 AJ 129, *Religion et nationalité des élèves*.

106 See for example AN/Paris, 60 AJ 130, *Comité de patronage*, meeting at 1 January 1927. Concerning al-Jisr see KAMAL SALIBI, *The Modern History of Lebanon*, New York 1965, p. 174.

107 See Patrick SEALE, *The Struggle for Arab Independence. Riad el-Solh and the Makers of the Modern Middle East*, Cambridge 2010.

108 See AN/Paris, 60 AJ 133, report of the meeting of 30 May 1931, where Riyād al-Ṣulḥ asked for a reduction of the school fees.

109 There is no proof for Riyād al-Ṣulḥ, but the biography on Muḥammad Jamil Bayhum by Ḥallāq contains a letter from the Mission laïque inviting him to participate in the

The domination of the French secular school by some rich families was severely criticized by a former student of the »Mission laïque«. In his memoirs *Miṣhāl Ghuraib* complains that in this secular school the socioeconomic position of the parents counted more than the actual performance of the student. As »a poor among the rich«, he had to witness that although his grades were the best in class, he only became a secondary school teacher, while other classmates with deplorable marks but influential parents became ministers.¹¹⁰ As, during the time of the Mandate, the ministries were mainly occupied by Maronites whose education was entrusted to Catholic orders, especially the Jesuits, Muslim parents hoped to challenge, via the »Mission laïque«, this »power monopoly«. They mainly focused on the field of higher education, which, for the Francophone part, was in the hands of the Jesuits, as their *Université Saint Joseph* was the only French speaking university next to the Anglophone American University of Beirut, founded and marked by American Protestants. When a Muslim father demanded in November 1925 »laïcisez la faculté de droit!«,¹¹¹ he did not fight for secularism but the repeal of Catholic privileges. Ironically, although in a more polemic way, Catholic Francophone and Francophile circles argued in the same terms. As the Maronite newspaper *L'Orient* put it, the »Muslims only use laicism to repress Christians«.¹¹² Confirming Jennifer Dueck's study on culture in mandate Lebanon, one can thus speak of a very pragmatic use of French institutions by traditional Sunni Muslims in Beirut.¹¹³ While the first 15 years of the mandate were marked by a certain play with different possibilities, the time from 1935 onward limited the »Mission laïque's« freedom of movement even more.

4. 1936: The Muslim distance

In the years around 1935 the »Mission laïque« witnessed a striking distance of Muslim families from its schools. This process already started in the late 1920s and was the result of the creation and modernization of Muslim schools in Lebanon.¹¹⁴ Moreover, as the French mandate government financially supported the private Muslim schools more generously, there were fewer reasons

parents' association. See Ḥassān ḤALLĀQ, *al-Mu'arrikh al-'Allāma Muḥammad Jamīl Bayhūm 1887–1978*, Bayrūt 1980, p. 151.

110 See Miṣhāl AL-GHURAĪB, *Mudhakkirāt mārūnī*, Bayrūt 1984, p. 45. As to the classmate becoming ministers he refers to Muḥammad Yūsif Baydūn who was member of the city council in Beirut and from 1980 to 1982 Minister of Industry.

111 AN/Paris, 60 AJ 127, Comité de patronage, meeting at 21 November 1925.

112 Archives L'Orient Le Jour/Beirut, L'Orient, 25 March 1925, p. 2: »Les faits du jour: L'éloge du laïc«.

113 See DUECK, *The claims*, p. 102.

114 For new schools of the »Maqāṣid« see SHBĀRŪ (see note 29), p. 81.

in attending a better suited French school.¹¹⁵ Finally, the Arab nationalist criticism, widespread within the Muslim community, towards the mandate power seems to have reached the *Mission laïque* as well, as can be deduced from the behavior of some students. In 1930, Taqī al-Dīn al-Ṣulḥ delivered a speech during the commemoration for the martyrs of First World War in which he compared the mandate government with the regime of Jamāl Pāsha.¹¹⁶ Asked by the mandate delegate for education, Bounoure, to punish al-Ṣulḥ, Ruche felt embarrassed because, as he outlined, he understood Bounoures' indignation, but on the other side he wasn't surprised to see his students adopting the historical and moral matters they had learnt to their environment.¹¹⁷ In 1935, Taqī al-Dīn al-Ṣulḥ sent a letter to Muḥammad Jamīl Bayhūm in which he told him that he had executed his order.¹¹⁸ Although we do not know which instruction he received, the letter clearly indicates the anti-French networks within the *Mission laïque*. This critique of the French mandate does not necessarily mean, as we know from other cases,¹¹⁹ a condemnation of the French culture or of French values, but the *Mission laïque* suffered from it nonetheless. That is why, from 1930 on, the »American University of Beirut«, to which a high school was attached, became more and more attractive for Muslim students as a place less linked to the mandate power.¹²⁰ It is interesting to see that biographies of Muslim alumni of the »Mission laïque« like Khalīl Taqī al-Dīn always mention his studies at AUB but not his schooling at the »Mission laïque«.¹²¹ Yet, the common rival, which was the American University of Beirut, brought

115 See DUECK, The claims, p. 100.

116 AN/Paris, 60 AJ 132, letter from Ruche to Besnard, Beirut / 29 May 1930. Afterwards, Taqī al-Dīn al-Ṣulḥ also expressed his criticism of the mandate in the journal al-Nida he founded with his brothers. See AYALON, The Press, p. 89.

117 Ibid.: »Je suis très embarrassé de répondre à M. Bounoure. M. Solh reconnaît et maintient les propos qu'il a tenus. D'autre part, les arguments de M. Bounoure paraissent assez solides bien qu'il ait quelque naïveté [...] à s'étonner que nos élèves profitent de la leçon que leur donne notre littérature, notre morale et notre histoire. Cependant cet incident peut être exploité contre nous, il peut paraître difficile d'admettre que l'Etat français paye des professeurs qui se permettent à son égard les propos que M. Solh s'est permis. [...] j'ai l'honneur de vous demander des instructions [...].«

118 HALLĀQ, Muḥammad Jamīl Bayhūm, p. 163.

119 Thierry Millet has given the example of the Lebanese and Syrian freemasons who denounced the French mandate, but held up the values linked to the French culture and the French revolution. See THIERRY MILLET, La Franc-maçonnerie en Syrie sous l'administration française (1920–1946), in: Cahiers de la Méditerranée, 72/2006, 4, URL: <<http://cdlm.revues.org/index1178.html>> (23.4.2018).

120 This is what director Ruche reported from his conversation with 'Abdallah Bayhūm. See AN/Paris, 60 AJ 135, letter from Ruche to Besnard, Beirut / 17 January 1933. For the appreciation of the American University of Beirut by Lebanese nationalists see AXEL HAVEMANN, Geschichte und Geschichtsschreibung im Libanon des 19. und 20. Jahrhunderts. Formen und Funktionen des historischen Selbstverständnisses, Würzburg 2002, p. 100.

121 See MEISAMI / STARKEY, Encyclopedia, p. 758.

the »Mission laïque« and the Jesuits closer together than ever before, a tendency which increased after the end of the mandate.¹²² This change can not only be observed in their reports and letters where they talked with much more respect about one another;¹²³ they also participated in common activities like associations for child care and others.¹²⁴ The French government strongly encouraged this cooperation as a joint venture against the »imperial enemies« which were the USA, Great Britain and Italy.¹²⁵ Despite their commonalities, the secular organization remained less privileged than the well-established Catholic schools. The »Mission laïque« suffered from the reduced involvement of its alumni and partners. In fact, the alumni association was less active than its Catholic counterparts. Beyond the traditional weight of the Catholic schools which had been implemented in the region for centuries, it seems as if the Catholic and Jewish schools had much more values and points of reference in common with their alumni – like the mess in the Catholic case – which facilitated their network. Moreover, important partners of the »Mission laïque« were also engaged elsewhere, like ‘Umar Da’ûq who was at the same time in the secular parents’ committee and president of the alumni association of the Lazarist school in Antoura.¹²⁶ Furthermore, the secular school was also criticized for its high fees. An anonymous journal article from 1934 which, according to the »Mission laïque’s« director Ruche was inspired by the Maronite school »madrasat al-ḥikma«, known for its Lebanese nationalism in the 1930s,¹²⁷ denounced the »Mission laïque’s« school policy. According to the author, the school no longer fought for secularism but for financial enrichment.¹²⁸ Yet, other articles remained friendlier towards the »Mission

122 See Henri JALABERT, *Les Institutions Scolaires Françaises au Liban*, in: Georges and Edith CORBAN-MERTENS (eds.), *France-Liban. Revue*, ca. 1960, p. 26–29, 28: »Après une première période assez pénible, les rapports ne tardèrent pas à se normaliser entre les maisons installées depuis longtemps et les nouveaux venus, pour aboutir enfin à la grande cordialité qui est de règle aujourd’hui.«

123 See the comment of the director of the Jesuit university Sautier on the Mission laïque director Grandjouan: »homme de très haute culture, causeur extraordinaire (sujet : Pédagogie moderne), et voulant être un homme d’action.« Archives of the Jesuits in France (SJ) / Vanves, »Fonds Jalabert«, 7 1 / B, letter from Sautier to Jalabert, Beirut / 18 January 1936.

124 »Un groupe de Français s’est réuni pour étudier des projets de protection de l’enfance ... toutes croyances ...le P. le Génissel fait partie du comité ainsi que le Proviseur.« SJ / Vanves, »Fonds Jalabert«, 26 / L, letter from Sautier to Jalabert, Beirut / 18 January 1936.

125 MAE/Nantes, »Beyrouth Consulat Général B«, p. 50, »Propagande française au Levant«, letter from the French consul Delanada to »Monsieur et Cher Compatriote«, Beirut / 19 May 1933.

126 See LAZ / Paris, »Association amicale des anciens élèves d’Antoura. Bulletin annuel«, May 1940, no. 3, p. 50.

127 See DUECK, *The claims*, p. 208.

128 AN/Paris, 60 AJ 137, Arabic journal article, 21 September 1934: »Al-Kulliyā

laïque«. In 1936, the journalist Mohammad Rafiq al-Shaghbi from the Beirut journal *al-Nahār* stated his astonishment of seeing a group of students from the »Mission laïque« attending the Friday prayer in the Mosque of Rās al-Nabʿa.¹²⁹ In his article he encourages the secular school to continue to let their students practice their religion. In fact, the distance outlined above didn't mean that traditional Sunni families totally vanished the »Mission laïque«. Its parents' committee in 1937 still comprised a majority of Sunni members.¹³⁰ Yet, I argue that the Lebanese involvement in the »Mission laïque« became even less secular and came to resemble even more local and national politics in Lebanon, where old elites retained the upper hand.¹³¹

5. Conclusion

This contribution has shown that, through a process of educational transfer, the »Mission laïque française« adapted its understanding of secularism/lai-cism in accordance with the local context.¹³² Moreover, the article also tried to demonstrate that, despite its initiative ideas, the organization was not able to overcome the importance of religion. The sentence used by Jonathan Benthall to describe the outcomes of secularization is appropriate »Throw religion out of the door: it flies back by the window«¹³³ thus fits perfectly.

By emphasizing the religious affiliation of their students, the »Mission laïque« also executed the French government's policy, which was based on religious categories in the sense that different religious communities received a different treatment. Finally, one gets the impression that the French were more obsessed by religion than the Lebanese themselves even though the French sought liberation from religion.

Despite the many difficulties the »Mission laïque« encountered in realizing its program, it nevertheless sent out important impulses. Alumni like Khalil Taqi al-Din or Nazira Zayn al-Din are two prominent examples, although

al-ʿAlmāniya tataqāda uḡuran bāhizan baynamā l-ghāya min inshāihā bathth al-thaqāfa al- ʿalmāniya lā l-tijāra«.

129 AN/Paris, 60 AJ 138, article from al-Nahār: »Talāmīdh al-Madrāsa al-ʿAlmāniya fī JāmiʿRās al-Nabʿa«. Date illegible, probably 1 January 1936.

130 See AN/Paris, 60 AJ 140, list of the committee's members: 9 Sunni, 2 Druse, 2 Freemason, 2 Greek-Orthodox, 1 Maronite and 1 »m.ch.« member.

131 Ussama MAKDISI, *Reconstructing the Nation-State: The Modernity of Sectarianism in Lebanon*, Middle East Report, 1996, no. 200, 23–2+30, 26.

132 The hypothesis of DEGUILHEM, *Expoter*, p. 398, thus seems not differentiated enough.

133 Jonathan BENTHALL, *Returning to Religion. Why a Secular Age is Haunted by Faith*, London/New York 2008, p. 169.

the »Mission laïque«'s influence was certainly not the only or their main inspiration. Moreover, in interviews, former students of the schools always emphasized the ties of friendship to classmates from other religions, a phenomenon not common in the private and public schools of that time.

Viktoria Gräbe

Die »halbherzige« Umsetzung des Laizismus

Religionspolitik und Religionsunterricht in der
jungen Volksrepublik Algerien 1962–1978

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, welchen Stellenwert Religionsunterricht im staatlichen Bildungswesen zu Beginn der Unabhängigkeit Algeriens von Frankreich erhielt. Die Fokussierung des Beitrags auf den Zeitraum 1962 bis 1978 leitet sich ab aus zwei für die Entwicklung des Bildungswesens einschneidenden Eckdaten: 1962 ist das Jahr »Null« der unabhängigen Republik, mit dem auch der Jahrzehnte währende Ablösungsprozess des Bildungssystems vom französischen Vorbild beginnt. Im Jahr 1978 dann findet eine Vereinheitlichung des bis dato dichotomen Bildungswesens statt, die auf eine Integration der religiös ausgerichteten Schulen (*enseignement originel*) in die staatlichen hinausläuft. Die Existenz solcher Schulen, die ab den 1960er Jahren neu konturiert und erstmalig gesetzlich geregelt wurden, muss für den vorliegenden Beitrag bewusst gemacht werden, auch wenn sie nicht Gegenstand der Untersuchung sind. Die Rekonstruktion der ideologischen Einbettung sowie der strukturellen Entwicklung des Religionsunterrichtes an Hand von programmatischen Texten und der Gesetzgebung setzt unabhängig von der gesetzten Zäsur bereits in einem wichtigen Abschnitt der kolonialen Entwicklung an, ohne dessen Kenntnis die postkolonialen Debatten nicht verständlich wären. Die große Errungenschaft französischer Bildungspolitik im ausgehenden 19. Jahrhundert nämlich, die kostenlose, verpflichtende und vor allem laizistische Schule für alle, weist im Hinblick auf die Dimension religiöser Unterweisung wider Erwarten Gemeinsamkeiten mit dem neu ins Leben gerufenen Bildungswesen der algerischen Nation auf, so die These.

1. Religionsunterricht in Algerien während der Dritten Französischen Republik

Algerien wurde 1830 von Frankreich erobert. Mit der Konvention von Bourmont im selben Jahr verpflichtete Frankreich sich zum Respekt gegenüber der Ausübung des Islam.¹ Die ab den 1850er Jahren von den arabischen Büros,

1 Raberh ACHI, La séparation des Eglises et de l'Etat à l'épreuve de la situation coloniale.

den regionalen Vertretungen des Kolonialregimes, eingerichteten *écoles arabes-françaises* folgten dieser Verpflichtung, indem sie den Schulunterricht zerteilten und damit weiterhin Raum für die Vermittlung der algerischen Kultur durch algerische Lehrer ließen. Die Schulen dieses Modells existierten von 1850 bis 1883.²

Die Verankerung des Religionsunterrichtes erlebte mit der Gesetzgebung der sogenannten Dritten Französischen Republik (1871–1940) und der Implementierung eines systematischen, landesweit einheitlichen Bildungswesens in Algerien in den 1880er Jahren einschneidende Veränderungen. Damit einher ging die Schaffung eines neuen Schultypus, der *écoles des indigènes*,³ die das in Frankreich 1882 verabschiedete Schulgesetz auch in Algerien umsetzen sollten.

Artikel 2 des Gesetzes verpflichtete die Schulen noch vor dem bekannten Gesetz zur Trennung von Staat und Kirche (»Loi de Séparation des Eglises et de l'Etat«, 1905) bereits zu diesem Zeitpunkt dem Laizismus:

Les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse, en dehors des édifices scolaires. L'enseignement religieux est facultatif dans les écoles privées.⁴

Ob in der Folge die religiöse Unterweisung im Sinne eines Konfessionsunterrichtes aus dem Curriculum öffentlicher Schulen in der Kolonie gestrichen wurde, ist in der Literatur umstritten. Bencheikh beispielsweise sieht in der kolonialen Schule nicht die Verwirklichung des laizistischen Prinzips.⁵ Der »Plan des études et programmes de l'enseignement primaire des indigènes en Algérie« von 1890, ein Schulprogramm mit landesweiter Geltung, zeigt tatsächlich auf, dass unabhängig von der Abschaffung des Religionsunterrichtes bzw. der Verlagerung religiöser Inhalte in den Geschichtsunterricht muslimische Rituale zumindest im Schulalltag geduldet werden sollten und ihre Befolgung, etwa das Einhalten des Ramadan, vom Lehrer im Rahmen seiner schulischen Tätigkeit ebenso verlangt wurde.⁶ Der »Plan des études et programmes de l'enseignement des indigènes en Algérie« von 1898 bestätigt nicht nur diese Haltung, sondern geht noch darüber hinaus, indem er eine

Les usages de la dérogation dans l'administration du culte musulman en Algérie (1905–1959), in: *Politix* 17 (2004), S. 81–106, hier S. 82.

2 Einen Überblick über die verschiedenen Schulmodelle bis 1883 gibt Fanny COLONNA, *Instituteurs algériens: 1883–1939*, Paris 1975.

3 A.a.O., S. 15.

4 Loi n° 11, 696 qui rend l'enseignement primaire obligatoire, 1882, URL: <<http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/mars1882.pdf>> (22.3.2018).

5 Ghaleb BENCHEIKH, *La laïcité au regard du Coran*, Paris 2005, S. 120.

6 Plan des études et de programmes de l'enseignement primaire des indigènes en Algérie, 1890, S. 119.

allen Religionen gemeine Idee von Gott darlegt und aus dieser Moral direkt ableitet. »Ils [les maîtres, V.G.] n'hésiteront donc pas à insister fréquemment sur le lien qui existe au fond des nos âmes, entre la conscience, la loi morale et l'idée de Dieu, [...]«⁷

Verfolgt wurden mittels der demonstrativen Toleranz sowie mit der Einführung eines neuen Unterrichtsfaches, der »*Education morale*«, die Überzeugung der Kinder vom Genie Frankreichs auf der einen, ihre moralische Leitung auf der anderen Seite. »Respectent-ils [les moniteurs, V.G.], au contraire, les prescriptions du Coran, ils auront une incontestable autorité pour parler au nom de la France, pour enseigner la morale.«⁸

Moralische Erziehung fungierte damit als »slightly secularized version of established tradition and its authority«⁹ kompensatorisch für den Wegfall des Traditionsfaches Religion; eine Entwicklung, wie sie auch in anderen (europäischen) Staaten seit der Aufklärung auszumachen ist.¹⁰ So werden in der Literatur heute allein für Europa fünf verschiedene Modelle des Religionsunterrichtes in staatlichen Schulen unterschieden.¹¹ Die jeweilige Entscheidung für Religionsunterricht *oder* Ethik/Moral hing dabei stark mit dem vorfindlichen Modell der Zusammenarbeit zwischen Staat und institutionalisierter Religion sowie mit der konfessionellen Zusammensetzung der Gesellschaft zusammen, wobei laut einer international vergleichenden Studie tendenziell Länder mit einer Staatsreligion häufig weiterhin auf (konfessionellen) Religionsunterricht bauen.¹² Vom Ethikunterricht, so Treml, erhoffen sich bis heute vor allem multikonfessionelle und multiweltanschauliche Gesellschaften eine (Wieder-)Herstellung des Inklusionsprinzips.¹³

Auch die weitere Umsetzung des Laizismus in der Kolonie blieb halbherzig. So erfolgte beispielsweise eine Modifikation bei der Ausweitung des Gesetzes zur Trennung von Staat und Kirche auf die Kolonie (1907). Hier wurde zwar

7 Plan des études et de programmes de l'enseignement primaire des indigènes en Algérie, 1898, in: Fanny COLONNA, *Instituteurs algériens: 1883–1939*, Paris 1975, S. 207–214, hier S. 209.

8 Plan des études et programmes de l'enseignement primaire des indigènes en Algérie, 1890, S. 119.

9 Yun-Kyung CHA u.a., *Values Education in the Curriculum: Some Comparative Empirical Data*, in: John W. MEYER u.a. (Hg.), *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*, London 1992, S. 74–82, 143.

10 A.a.O., p. 144f.

11 Bernd SCHRÖDER, *Religionsunterricht in Europa*, in: Martin ROTHGANGEL u.a. (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen 2012, S. 175–190.

12 David KAMENS, *Variant Forms: Cases of Countries with Distinct Curricula*, in: John W. MEYER u.a. (Hg.), *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*, London 1992, S. 74–82, hier S. 77.

13 Alfred TREML, *Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern. Eine Zwischenbilanz*, in: *Ethik und Unterricht*, Sonderheft 1 (1994), S. 18–29, hier S. 20.

das Prinzip der laizistischen Schule bestätigt, viele Privilegien und damit die Kontrolle blieben dem Staat, d.h. der Französischen Republik, im »nationalen und öffentlichen Interesse« erhalten.¹⁴ De facto diente diese Politik vor allem der Entwicklung einer »Günstlingswirtschaft«, die die Bindung loyaler Staatsdiener durch eine staatlich geregelte Ausbildung in eigens hierfür eingerichteten Schulen sowie vor allem mittels regelmäßiger Gehälter zu sichern trachtete.¹⁵ Unterlaufen wurden republikanische Prinzipien auch dadurch, dass solche religiösen Strömungen innerhalb des Islam gestärkt wurden, die aus republikanischer Perspektive eher als archaisch zu bezeichnen wären.¹⁶ Dazu gehörte vor allem der Maraboutismus, der herausragend fromme und für heilig gehaltene Männer ins Zentrum stellt.¹⁷ Gegner sowohl dieser magischen Tendenzen als auch der vom Kolonialregime praktizierten Spaltungspolitik waren vor allem Anhänger des sich um die Jahrhundertwende in vielen islamischen Ländern verbreitenden Reformislam, die sich in Algerien 1931 in der »Association des oulémas musulmans algériens« (AOMA) zusammenschlossen und landesweit Schulen als Gegenmodell zum kolonialen Bildungswesen gründeten.¹⁸

An der geschilderten Kolonialpolitik wird deutlich, dass der Transfer republikanischer Prinzipien Selektionsmechanismen unterlag. Maßgebliche Selektionskriterien waren die Aufrechterhaltung der Kontrolle aller gesellschaftlichen Bereiche in der Kolonie¹⁹ sowie die Pazifizierung der Bevölkerung und die moralische Formung insbesondere der Jugend.

2. Der »politische Islam« in den 1960er und frühen 1970er Jahren

Obwohl bereits in den 1960er Jahren religiöse Vereinigungen mit politischer Zielsetzung, die heute mit dem Namen »Islamismus« oder »politischer Islam« klassifiziert werden würden, in Algerien existierten, ist im hiesigen Kontext mit »politischer Islam« die politische *Ausdeutung* des Islam, seine Ausrichtung in programmatischen Reden und Schriften der 1960er und 1970er Jahre gemeint. Dass diese sich vom gelebten Alltagsislam unterscheidet, ja die Volksfrömmigkeit sogar in ihrer Abweichung vom propagierten Konterfei pejorativ beschreibt, ist ein Spannungsmoment nicht nur der Zeit, sondern auch der

14 A.a.O., S. 86f.

15 A.a.O., S. 83.

16 Jules ROUSSIER, Der Islam in Algerien, in: Deutsche Afrika Gesellschaft (Hg.), Afrika – heute. Jahrbuch, Köln 1960, S. 206–219, hier S. 213.

17 Ambroise QUEFFÉLEC u.a., Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues, Brüssel 2002, S. 404f.

18 Ausführlich mit dieser Vereinigung beschäftigt sich Ali MERAD, Le Réformisme musulman en Algérie de 1925 à 1940, Paris 1967.

19 ACHI, La séparation des Eglises et de l'Etat, S. 82, 86.

Forschungsperspektive. Dessen eingedenk kann und soll ausgehend von der Frage nach *programmatischen* Sichten die praktizierte Religiosität nicht thematisiert werden; dies erforderte eigene, gänzlich andere Quellenkategorien und eine gesonderte Untersuchung.

Im Juni 1962 wurde als Antwort auf die als neokolonialistisch wahrgenommenen Verträge von Evian eine programmatische Schrift mit dem Namen »Programme de Tripoli« vom »Conseil National de la Révolution Algérienne«, der ersten Regierung Algeriens, verabschiedet.²⁰ Auffällig an diesem Dokument ist die nur geringe Anzahl an Passagen, die sich explizit mit dem Islam als einem essentiellen Bestandteil der algerischen Kultur auseinandersetzen. Die identifizierten relevanten Passagen lassen eine deutliche Abgrenzung der Autoren vom Volksislam erkennen. Mit Weber könnte sie als Vorgang der Rationalisierung von Religion gedeutet werden, quasi als Abstreifen magischer Elemente.²¹ Dass die Diskreditierung des Maraboutismus als der am weitesten verbreiteten Form der Volksfrömmigkeit in Algerien vor allem jedoch politisch motiviert war, wird an der folgenden Passage des Programmes deutlich:

[Parallèlement à ce féodalisme agraire et administratif], il convient de noter l'existence d'une autre sorte de féodalisme: le maraboutisme des grandes congrégations. Ce dernier, qui avait pourtant joué avant 1830 et, épisodiquement jusqu'en 1871, un rôle positif dans la lutte nationale, s'est souvent converti, d'une façon partielle, en un féodalisme administratif. Dans le contexte obscurantiste de la colonisation, il n'a cessé d'exploiter, par la superstition et des pratiques grossières, le sentiment religieux.

Weiter heißt es:

Cependant, si le féodalisme dans sa forme organisée est mort, ses survivances idéologiques et ses vestiges sociaux demeurent. Ils ont contribué à altérer l'esprit de l'islam et entraîner l'immobilisme de la société musulmane.²²

Ob diese Abrechnung mit dem Maraboutismus tatsächlich auf eine redaktionelle Einflussnahme reformislamischer *Ouléma*, wie Nestvogel behauptet, zurückzuführen ist, lässt sich nicht mit Sicherheit sagen.²³ Sie wurde jedenfalls von weiteren Grundsatzprogrammen der folgenden Jahre, wie beispielsweise

20 Nicole GRIMAUD, *La politique extérieure de l'Algérie, 1962–1978*, Paris 1984, S. 49.

21 Max WEBER, *Die Wirtschaftsethik der Weltreligionen. Konfuzianismus und Taoismus*. Schriften 1915–1920, Tübingen 1991, S. 193.

22 Conseil National de la Révolution Algérienne, *Le Programme de Tripoli*, Paris 1962, S. 13f.

23 Renate NESTVOGEL, *Bildung und Gesellschaft in Algerien: Anspruch und Wirklichkeit*, Hamburg 1985, S. 47.

der »Charte d'Alger« (1964), aufgegriffen und bestätigt. Diese Haltung hatte schwerwiegende reelle Konsequenzen, etwa die schon in den 1960er Jahren vorbereitete und im Zuge der Agrarreform (1971–1976) vollständig umgesetzte Enteignung bzw. Verstaatlichung der *biens habous*;²⁴ unverkäuflicher und nicht übertragbarer Ländereien, die unter anderem Aufgaben der Bildung sowie der Caritas erfüllt hatten.²⁵ Rouadjia sieht hierin zurecht eine Fortsetzung kolonialer Praxis,²⁶ denn ein gleicher Vorgang war bereits in den 1850er Jahren rechtlich ins Rollen gebracht und damit zugleich der Existenz von Koranschulen aus vorkolonialer Zeit nahezu ein völliges Ende gemacht worden.²⁷ Hier wie da können der Wunsch nach Kontrolle und eine homogene Identitätsbildung als Motive angenommen werden.

Die Ablehnung volkstümlicher Formen der Religiosität zugunsten einer rationalen, wissenschaftlich und politisch akzentuierten Auslegung des Islam bestimmte damit den Ton programmatischer Schriften der 1960er Jahre. Sie war Teil der Argumentationsfigur, die eine Art Wahl-, wenn nicht gar Blutsverwandtschaft zwischen Islam und Sozialismus vorstellt, wie anhand der »Charte d'Alger« von 1964 exemplarisch verdeutlicht werden kann.

Il y a des journalistes, des hommes politiques et des pseudo-savants à la solde du colonialisme qui ont voulu inculquer à des générations entières d'Algériens que l'Islam était un obstacle aux programmes. Notre Révolution démontre depuis un an et demi que l'Islam a sur cette terre malgré les réactionnaires et les éléments rétrogrades soucieux de maintenir leurs privilèges, porté à leur plus haut niveau les principes de la solidarité humaine et de la justice sociale. Nous irons de l'avant et, dans le respect de nos traditions arabo-islamiques, nous construisons le socialisme.²⁸

24 Vgl. hierzu Décret n° 64–283 du 17 septembre 1964 portant réglementation des biens habous publics, in: Journal Officiel de la République Algérienne (JORA) Nr. 77, S. 1054–1055 und Artikel 36–38 der Ordonnance n° 71–73 du 8 novembre 1971 portant Révolution agraire, in: JORA Nr. 97, S. 1281–1300, hier S. 1283.

25 Henri SANSON, Statut de l'islam an Algérie, in: Annuaire de l'Afrique du Nord 18 (1980), S. 95–109, hier S. 102.

26 Ahmed ROUADJIA, Les frères et la mosquée. Enquête sur le mouvement islamiste en Algérie, Paris 1990, S. 93.

27 Gesetz vom 16.6.1851 sowie Ergänzungen zum *Code de l'Indigénat* 1881, s. Kamel ALMAZIGHI, Les medersas libres sous la colonisation, leur contribution au développement de l'enseignement de la langue arabe et au renforcement de la personnalité algérienne. L'exemple de la medersa »Moustakbal chabab« d'Huddein-Dey (Alger), in: Association des anciens élèves de l'EPS, du Collège de Slane, du Lycée de garçons et de la Medersa de Tlemcen (Hg.), Centenaire de la Medersa de Tlemcen. 1905–2005, Tlemcen 2005, S. 47–53, hier S. 48.

28 Commission Centrale d'Orientation, La Charte d'Alger. Ensemble des textes adoptés par le 1er congrès du parti du Front de Libération Nationale. (Du 16 au 21 avril 1964), Alger 1964, S. 153.

Hier wird auch als Pflicht der algerischen Revolution formuliert, »de redonner à l'Islam son vrai visage, visage de progrès.«²⁹

Die gleichwohl bereits in den 1960er Jahren einsetzende Abwendung der neuen Regierung (ab 1965) vom radikal linken Kurs lässt sich unter anderem auf den Legitimationsdruck zurückführen, der aus ihrer illegalen Machtergreifung mit Hilfe der »Armée Nationale Populaire« (ANP) infolge eines Staatsstreiches resultierte.³⁰ Konsequenz war ein utilitaristisches Verhältnis der neuen Machthaber zum Islam, das den Islam in öffentlich zelebrierter Weise als wichtiges Moment zur Stiftung von Einheit nutzte; eine Ambivalenz, die Mattes wie folgt zusammenfasst: »Das religiös-konservative und islamistische Element wurde durch diese Politik gestärkt, während die Staatsführung den Islam als gesellschaftlich einflussreichen Faktor zwar anerkannte, jedoch eine zu starke Einmischung der Religion in die Politik ablehnte; dies schloß indes nicht aus, daß die Religion zur Unterstützung ihrer Entwicklungsziele eingesetzt werden sollte.«³¹ Die Auswirkungen dieser Religionspolitik auf Religionsunterricht im öffentlichen Bildungswesen beleuchtet der nächste Abschnitt.

3. Die strukturelle Verankerung von Religionsunterricht im öffentlichen Bildungswesen (1962–1978)

Die Beibehaltung des laizistischen Bildungswesens wurde in der jungen Republik von Anfang an diskutiert, wie Chronisten der Zeitschrift *Annuaire de l'Afrique du Nord* beobachteten.³² Das koloniale Erbe wurde dabei augenscheinlich zunächst angenommen – Religionsunterricht war zu Beginn kein ordentliches Unterrichtsfach an öffentlichen Schulen.

Nicht ausschließlich ideologische Gründe, sondern ganz klar auch gravierende materielle und vor allem personelle Mängel waren ein, wenngleich leicht zu instrumentalisierendes, Argument gegen die Etablierung eines Religionsunterrichtes an öffentlichen Schulen. Analog zum französischen Bildungssystem für die algerische Kolonie waren die Unterrichtsfächer Moral, Philosophie und Staatsbürgerkunde (*Instruction civique*) mit überarbeiteten

29 A.a.O., S. 35.

30 György SZÉLL, Politik und Erziehungswesen in Algerien, Münster 1967, S. 87.

31 Hanspeter MATTES, Die staatliche Religionspolitik in Algerien im Umbruch. Vom Lavieren zur profilierten Steuerung, in: Sigrid FAATH (Hg.), Staatliche Religionspolitik in Nordafrika/Nahost. Ein Instrument für modernisierende Reformen? Hamburg 2007, S. 57–102, hier S. 58.

32 André ADAM/Georges GRANAI, Chronique sociale et culturelle, in: *Annuaire de l'Afrique du Nord* 2 (1964), S. 535–591, hier S. 550.

Lehrplänen hingegen von Anfang an Bestandteil des Curriculums.³³ So heißt es in einem *Protocole relatif à la répartition des établissements de l'enseignement* vom 16. Juni 1963:

Les élèves algériens inscrits dans les établissements et écoles de l'Office Universitaire et Culturel français reçoivent les enseignements qui concourent à la connaissance de leur langue, de leur pays, de leur civilisation (langue arabe pour cinq heures hebdomadaires, histoire, géographie, morale et instruction civique et, en complément aux programmes de philosophie des classes terminales, auteurs philosophiques arabes.³⁴

Erst 1964 wurde Religionsunterricht per Dekret zum ordentlichen Schulfach an öffentlichen Schulen ab dem Schuljahr 1964/65 erklärt.³⁵ Seine Position blieb bis zur Auflösung und Integration des religiösen Bildungswesens in das öffentliche Bildungswesen (1978) eine bescheidene: Er wurde weder durch eigens hierfür ausgebildete Religionslehrer noch in einem nennenswerten Umfang (durchschnittlich eine halbe Stunde pro Woche) unterrichtet.³⁶ Wie Prüfungsordnungen des *certificat d'études primaires élémentaires*, des *brevet d'enseignement général* sowie des *baccalauréat* zeigen, spielte bei keinem der drei Abschlüsse Religionsunterricht als Prüfungsfach eine Rolle.³⁷ Lediglich im Abitur wurde, abhängig vom gewählten Abitur-Typus (*baccalauréat normal* oder *baccalauréat option française*) ein Fach namens *philosophie musulmane* geprüft, dessen Prüfungsbeschreibung jedoch auf keinen direkt religionskundlichen Inhalt schließen lässt.³⁸ Erstmals im Jahr 1969 war *Education civique et religieuse* eine von drei Wahlpflichtoptionen in der Prüfung des *Brevet d'enseignement général* und zwar in Form einer einstündigen Prüfung mit dem niedrigsten Koeffizienten (1).³⁹

33 SZÉLL, Politik und Erziehungswesen, S. 59.

34 Décret n° 63–255 du 16 juillet 1963 portant publication du protocole algéro-français relatif à la répartition des établissements d'enseignement, in: JORA Nr. 52, S. 758.

35 Luc-Willy DEHEUVELS, Islam et pensée contemporaine en Algérie. La Revue Al-Asala (1971–1981), Paris 1991, S. 24.

36 Gilbert GRANDGUILLAUME, Country case study on the language of instruction and the quality of basic education: policy of arabization in primary and secondary education in Algeria. 2004, S. 5, URL: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146650e.pdf>> (22.3.2018).

37 Arrêté du 14 Février 1966 portant application du décret n° 66–38 du 11 février 1966 créant un brevet d'enseignement général, in: JORA Nr. 61, S. 695–699, Arrêté du 26 Mai 1966 relatif au baccalauréat de l'enseignement secondaire, in: JORA Nr. 51, S. 591–596 und Arrêté du 05 Juin 1968 relatif à l'examen du certificat d'études primaires élémentaires, in: JORA Nr. 56, S. 839–840.

38 »Epreuve de philosophie musulmane: l'épreuve consiste en une dissertation philosophique de caractère générale ayant trait aux grands courants de la pensée musulmane. [...]« (Anhang II des Erlasses vom 26.5.1966; Hervorhebung V.G.).

39 Arrêté du 04 Mars 1969 portant réorganisation du brevet d'enseignement général, in: JORA Nr. 27, S. 214–216.

Auch Strategiepapiere des Bildungsministeriums aus den frühen 1970er Jahren, die Auskunft geben zur gesellschaftlichen Legitimation und inhaltlichen Ausrichtung des neuen algerischen Bildungswesens, setzen Religionsunterricht mal als »*Education civique, morale et religieuse*«, mal als von der Staatsbürgerkunde gesonderten Unterricht erst ab der dritten bzw. vierten Klasse der polytechnischen Einheitsschule an.⁴⁰ Aus Plänen für die Oberstufe geht gar kein Religionsunterricht hervor.⁴¹

Angekündigt bereits in der Nationalcharta von 1976,⁴² fand erst am Ende der konzeptionellen Ausarbeitung der ersten Bildungsreform nach der Auflösung des *enseignement originel*⁴³ ein Ausbau des Religionsunterrichtes statt, der sich nicht nur an einem langsam steigenden Umfang sowie seiner allmählichen Implementierung auf allen Klassenstufen und in allen Schultypen festmachen lässt, sondern auch an der zumindest nominellen Herauslösung aus der bisherigen Trias aus Religion, Moral und Staatsbürgerkunde.⁴⁴ Staatsbürgerkunde und Religion/Moral wurden fortan getrennt unterrichtet. Mit Kamens kann hier ein typischer Fall konservativer bzw. religiöser Gesellschaften ausgemacht werden, in denen sich das Nationalstaatsprinzip einer starken Konkurrenz durch den Islam ausgesetzt sehe.⁴⁵ Diese Beobachtung könnte den Wegfall staatsbürgerlicher Bildung, wie er in der Folge eintrat, und die gleichzeitige Stärkung des Religionsunterrichtes erklären, die aus einer wachsenden Bedeutung des Islam als gesellschaftsordnendem Prinzip resultierte.

40 Aus dem Jahr 1974 existieren zwei Quellen mit unterschiedlichen Modellen: MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS PRIMAIRE ET SECONDAIRE, *La réforme scolaire. Objectifs de l'enseignement: Identification des contenus et des méthodes pédagogiques*. Algier 1974, S. 30 und MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS PRIMAIRE ET SECONDAIRE, *Directives générales pour l'élaboration des programmes des 1er et 2ème palier de l'école fondamentale polytechnique*, Algier 1974, S. 31.

41 MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS PRIMAIRE ET SECONDAIRE, *La réforme scolaire. Objectifs de l'enseignement: Identification des contenus et des méthodes pédagogiques*, Algier 1974, S. 48.

42 Ordonnance n° 76–57 du 05 juillet 1976 portant publication de la charte nationale, et procès-verbal de proclamation des résultats du référendum sur la charte nationale, in: JORA Nr. 61 vom 30.7.1976, S. 714–770, hier S. 731.

43 Décret n° 78–125 du 27 mai 1978 portant intégration du baccalauréat de l'enseignement originel au diplôme de baccalauréat d'enseignement secondaire, in: JORA Nr. 22 vom 30.5.1978, S. 359 u. Décret n° 78–126 du 27 mai 1978 portant intégration du diplôme »Al Ahlya« de l'enseignement originel au brevet d'enseignement moyen (B.E.M.), in: JORA Nr. 22 vom 30.5.1978, S. 360.

44 NESTVOGEL, *Bildung und Gesellschaft*, S. 145 u. *Direction de l'Organisation et de l'Animation Pédagogiques, Horaires et programmes de l'enseignement moyen polytechnique de trois ans*, Algier 1977, S. 307.

45 KAMENS, *Variant Forms*, S. 81.

4. Die inhaltliche Ausrichtung des Religionsunterrichtes im öffentlichen Bildungswesen (1962–1978)

Die Position des Religionsunterrichtes in Zusammenhang mit anderen Unterrichtsfächern lässt eine inhaltliche Ausrichtung erahnen, die jener der Moralkunde in kolonialer Zeit in zumindest einigen Aspekten, etwa was das identitätsstiftende Moment angeht, nicht unähnlich ist.

So waren mit der Wiedereinführung des Religionsunterrichtes schon zu Beginn der Unabhängigkeit auch bei den Linken Hoffnungen auf eine Neubelebung, wenn nicht erst Herausbildung einer genuin algerischen Identität verbunden. 1965 heißt es in einem Zeitungsartikel der Einheitspartei »Front de Libération Nationale« (FLN): »L'Algérie a plus qu'aucun autre pays musulman besoin d'un enseignement religieux moderne capable de ressusciter sa personnalité et ses vertus.«⁴⁶ Dieser Anspruch an Religionsunterricht erhielt sich mindestens bis zu den 1970er Jahren.⁴⁷

Wie dem Bildungswesen insgesamt, besonders dann im Zuge der 1969 eingeleiteten Bildungsreform mit ihren drei Leitprinzipien der Demokratisierung, der Arabisierung und der wissenschaftlich-technischen Ausrichtung, sollte dem Religionsunterricht also ein moderner Anstrich verliehen werden. Den gesellschaftlichen, intellektuellen und wirtschaftlichen Rückstand aufzuholen, hatte allererste Priorität und prägte gerade auch das Bildungssystem auf allen Stufen. Der erste algerische Bildungsminister formulierte 1962 als Ziel für die neu gegründeten Hochschulen:

Maintenant que cette Université est nôtre, et que nous avons le contrôle, maintenant que nous avons pris sur les événements, nous voulons posséder la science et la technique pour mieux disposer les richesses de notre pays et les exploiter aux profits des masses. Nos efforts porteront sur la recherche scientifique, véritable moteur de notre Université. Nous mobiliserons budget et intelligence, pour nous doter de laboratoires, pour former et initier notre jeunesse à l'atome et à l'énergie.⁴⁸

Die Analyse von Lernzielen und Programmatiken der Bildungsreform jedoch zeigt keine moderne Religionskunde, die beispielsweise durch die Einführung einer Beobachterperspektive oder durch einen komparatistischen Ansatz

⁴⁶ Front de Libération Nationale, *De l'école coranique à l'institut islamique. Un enseignement qui se modernise*, in: *Révolution africaine* 3 (1965), S. 8f., hier S. 9.

⁴⁷ So konstatiert Hosna 2006 hinsichtlich dem Religionsunterricht in der Nationalcharta 1976 attestierten Stellenwert: »La référence religieuse ici s'inscrivant (sic) certainement dans le cadre du souci de réappropriation identitaire, conséquence de la décolonisation. La politique d'éducation – formation est dotée, de la sorte, d'une double mission: en plus d'être un instrument au service du développement, elle est chargée de la réhabilitation culturelle de la personnalité nationale.« (S. 98)

⁴⁸ Zit. nach SzÉLL, *Politik und Erziehungswesen*, S. 58.

gekennzeichnet sein könnte, sondern einen ausgeprägten Hang zu dessen moralisierender Überformung. In einer Beschreibung der Lernziele für den Religionsunterricht in der Primarstufe heißt es im Jahr 1964, dass das Kind erkennen solle, »[...] que les obligations religieuses sont des vertus morales et des actions positives qu'il convient d'observer en raison de leur utilité pour l'individu et la société.«⁴⁹ Auch 1974 drehen sich in der bereits zitierten Konturierung der ersten Bildungsreform die Lernziele des Religionsunterrichtes vor allem um die Einübung tugendhaften Verhaltens:

L'éducation religieuse, basée essentiellement sur les manifestations religieuses que vit l'enfant dans son milieu, aura pour mission, à ce stade, d'inculquer un esprit et une morale qui développent les idées de solidarité, d'entraide (sic), d'hygiène et de politesse, de respect et de probité.⁵⁰

In einer weiteren Schrift, die im Kontext der Bildungsreform entstand, ist von einer *éducation religieuse* die Rede, die nach einem pragmatischen Ansatz der Werte und Prinzipien der islamischen Moral zu konzipieren sei.⁵¹ Hier werden zur islamischen Moral im Übrigen auch sehr konservative religiöse Pflichten gezählt, wie beispielsweise das gute Verhalten den Eltern gegenüber als einer »heiligen Pflicht«.⁵²

In diesen und weiteren Passagen wird Religion vor allem in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung erkannt, und, von aller Metaphysik und spirituellen Bedeutung »befreit«, als Instrument der Moralisierung gedacht. Ähnlich also wie unter französischer Herrschaft ist mit dem Religionsunterricht eine ausgeprägte »mission civilisatrice« verbunden. Historische Beispiele, die eine derartige Vermischung von Religion und Moral anprangern, sind bekannt; verwiesen sei hier nur exemplarisch auf Friedrich Schleiermachers zweite seiner berühmten »Reden über die Religion.« Es gibt auch neuere, gewagtere Stimmen, die nicht nur die Eigenheit, ja den Eigensinn von Religion gegenüber Moral verteidigen, sondern gar eine Gefahr in der nicht vollzogenen Scheidung sehen. Treml warnt 2007:

49 Zit. nach André ADAM, *Chronique sociale et culturelle Algérie*, in: *Annuaire de l'Afrique du Nord* 4 (1965), S. 165–193, hier S. 180.

50 Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire, *Directives générales pour l'élaboration des programmes des 1er et 2ème palier de l'école fondamentale polytechnique*, Algier 1974, S. 27.

51 Direction de l'Organisation et de l'Animation Pédagogiques, *Horaires et programmes*, S. 314.

52 A.a.O., S. 64f.

[Andererseits] kann sich ein religiöser Mensch, wenn er Religion mit Moral belastet, durch einen »transzendentalen Kurzschluss« zwischen Immanenz und Transzendenz als Werkzeug Gottes verstehen und zum Terroristen und Mörder werden, der keinerlei Rücksicht auf Menschliches mehr zu nehmen müssen glaubt.⁵³

5. Fazit und Ausblick

Die analysierten Auszüge haben transnationale Kontinuitäten in Legitimationen und inhaltlichen Füllungen von Religionsunterricht in aufeinanderfolgenden historischen Abschnitten unter verschiedenen politischen Ordnungssystemen aufgezeigt. Die Nutzung staatlicher Bildungssysteme zur Implementierung einer gemeinsamen, politisch definierten Identität ist mit Sicherheit ein transnationales Phänomen insbesondere zu Beginn der Nationenwerdung. »Nationales Prestigedenken« und »das Ziel der Machtsicherung durch die Konsolidierung kultureller Deutungshoheit«⁵⁴ finden sich hier wie da.

Der Bruch zwischen dem »laizistischen« Schulwesen und jenem mit ordentlichem Religionsunterricht hat sich dabei als kein tiefer erwiesen; gravierender und unerwarteter wirkt jener zwischen dem algerischen Bildungswesen und dem sozialistischen Ideal. Ein wichtiges Strukturmerkmal der sozialistischen Gesellschaft, die Weltlichkeit der öffentlichen Schule, wurde hier nicht umgesetzt. Anders auch als in gängigen Konzeptionen der polytechnischen Schule hat naturwissenschaftliche Bildung den konfessionellen Unterricht in der Funktion der Erklärung der Welt⁵⁵ nicht vollständig ersetzt.

Wie wenig statisch das Verhältnis von Religion und Staat auch in der »postsäkularen« Gesellschaft ist, zeigt die weitere Entwicklung auf. Seit den 1990er Jahren kann sich der Maraboutismus in Algerien einer Rehabilitation erfreuen, die auf die den Bruderschaften seitens der Politik zugeschriebene stabilisierende Wirkung zurückgeführt werden kann.⁵⁶ Damit einher geht eine Wiederbelebung des außerstaatlichen religiösen Bildungswesens an traditionellen Lernorten.

53 Alfred K. TREML, Religion und Erziehung aus systemtheoretischer Sicht, in: Gerhard BÜTTNER (Hg.), Zwischen Erziehung und Religion. Religionspädagogische Perspektiven nach Niklas Luhmann, Münster 2007, S. 29–40, hier S. 35.

54 Johannes WISCHMEYER, »Transnationale Bildungsräume«. Methodische und thematische Anregungen für die Historische Religionspädagogik, in: Antje ROGGENKAMP/Michael WERMKE (Hg.), Religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung in historischer Perspektive, Leipzig 2014, S. 317–329, hier S. 324.

55 Theo DIETRICH, Sozialistische Pädagogik – Ideologie ohne Wirklichkeit. Grundlagen, Erziehungs- und Schulkonzeptionen, Erkenntnisse, Bad Heilbrunn 1966, S. 108, 112.

56 MATTES, Die staatliche Religionspolitik, S. 90.

Religionsunterricht im staatlichen Bildungswesen bleibt im Spannungsfeld von moralischer Unterweisung und staatsbürgerlicher Erziehung bis heute ein Politikum. 2007 wurde im Rahmen der zweiten Bildungsreform die Wiedereinführung einer *Education civique, morale et religieuse* erneut thematisiert.⁵⁷ Ob der algerische Religionsunterricht an öffentlichen Schulen heute eine »kategoriale Scheidung«⁵⁸ der Bereiche Religion und Moral erlebt und welche Bildungsziele er verfolgt – die Erziehung zum gottesgläubigen Menschen, die Erziehung zum guten Staatsbürger oder die Integration in die Gesellschaft? – problematisieren aktuelle Untersuchungen⁵⁹ und zeigen den Bedarf nach weiterer Forschung auf.

57 A.a.O., S. 94.

58 Dietrich BENNER, Bildung und Religion. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines öffentlichen Religionsunterrichtes heute, in: Achim BATTKE u.a. (Hg.), Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft, Freiburg i.B. 2002, S. 51–70, hier S. 57.

59 Djilali EL-MESTARI, Le discours religieux des manuels scolaires algériens de l'éducation islamique dans le cycle secondaire, in: Tréma 20 (2011), S. 70–80, hier S. 71.

Siebren Miedema

Organizational Models of Islamic Religious Education at Schools in Europe: the Netherlands and France

1. Introduction

In agreement with the topic of this book, that is »transnationalizing the history of religious education«, I will specifically focus on Europe and how certain organizational models of Islamic religious education were developed in particular countries. Which differences and similarities can be traced?

In this chapter I will focus extensively on the particular case of my own country, the Netherlands, with the particularities of our dual educational system of public schools and denominational schools. By taking the Dutch case as our reference point and comparing this case with the organizational situation in France, I will also profit from the insights gained in a European research project, the well-known REDCo project, *Religion in Education: A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European countries*, in which both the Netherlands and France took part. This project was funded by the European Commission for three years (from 2006–2009), but is still continuing as the REDCo-network and producing joint publications. Initially it was carried out by research teams from eight countries across Europe: Estonia, Norway, Spain, France, the Netherlands, Germany, England and Russia under the stimulating leadership of Professor Wolfram Weisse from Hamburg, Germany.¹ Since 2009 researchers from South Africa and the Ukraine have joined this network too.

Having been a member of the REDCo-project, a consortium of academic philosophers of education, religious educators, educationalist, and cultural anthropologists, I have learned how specific and different particular societies are from a religious and worldview perspective. It became convincingly clear to me that being able to adequately understand a particular niche (city, region

1 Robert JACKSON et al. (eds.), *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*, Münster et al. 2007. Siebren MIEDEMA, *Contexts, Debates and Perspectives of Religion in Education in Europe*, in: Robert JACKSON et al. (ed.), *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*, Münster et al. 2007, pp. 276–283. Thorsten KNAUTH et al. (eds.), *Encountering Religious Pluralism in School and Society. A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe*, Münster et al. 2008. Pille VALK et al. (eds.), »Teenagers« *Perspectives on the role of Religion in their Lives, Schools and societies. A European Quantitative Study*, Münster et al. 2009.

or country) from a religious or worldview perspective in respect to education, presupposes knowledge of and insight in historical, political, educational, theological, economical, ethnic and cultural antecedents. It has made us aware of the historically constructed particularities of the arrangements in our own countries too: these arrangements have their own history and are therefore changeable too.

Dealing with the case of the Netherlands and from this perspective focusing in a dual-national comparison on France, I follow more or less the comparative approach I have applied in the REDCo-project, especially in the last chapter of the 2007 book.² However, I interpret the current publication also as a pilot study to extend the comparative approach by including in a second step transnational-oriented aspects. Thus, I try to combine elements of both a comparative as well as a transnational approach, while looking more for parallels and similarities instead of merely focusing on individual national differences. I am convinced that such an approach might also be helpful in dealing for example with Spain, Germany (specifically the Hamburg case) or England on the basis of a central REDCo publication on Islam and education in European countries.³ This could probably be combined with references to one or two recent case studies dealing respectively with Islamic education in Sweden⁴ and in Finland⁵ from which we hopefully can profit in understanding the state of the art of Islamic education in these two Nordic countries.

2. The Netherlands

During the French occupation of the Netherlands from 1795 until 1813 under the reign of King Louis Napoleon the state became responsible for the education of all inhabitants and the educational law of 1806 embodied the principle of the separation of state and church while formulating that all pupils should be educated in »all Christian and societal virtues«. Since the Constitution of 1848 the Netherlands have a dual educational system of public and denominational schools, and from that year on the aim changed into educating in »all societal and Christian virtues«. Since 1917 the government equally pays all denominational and public schools if schools meet certain criteria for example in term of numbers of pupils over a period of five years and the adequate professional

2 MIEDEMA, *Contexts*, pp. 276–283.

3 Aurora Alvarez VEINGUER et al. (eds.), *Islam in Education in European Countries. Pedagogical Concepts and Empirical Findings*, Münster et al. 2009.

4 Jenny BERGLUND, *Teaching Islam. Islamic Religious Education in Sweden*, Münster et al. 2010.

5 Inkeri RISSANEN, *Negotiating Identity and Tradition in Single-faith Religious Education. A Case Study of Islamic Education in Finnish Schools*, Münster / New York 2014.

qualification of the teachers. From then on public schools became more and more religiously neutral in a passive sense and denominational schools were perceived and perceived themselves as explicitly religiously laden.⁶

When the so-called »guest workers« arrived after the 1960s in the Netherlands – most of them were Muslims and came from the Mediterranean regions like Italy, Turkey, Spain, Morocco and Tunisia – and when they were also allowed to reunite with their families in the 1970s, their children first went to public, roman-catholic and protestant denominational elementary schools. Sometimes it was claimed within circles of public schools that public schools were the most appropriate ones for children from Muslim parents due to the so-called neutrality regarding religious matters of the public schools. But in fact the children spread quite equally over public and denominational schools. A side effect of this was that denominational schools developed more and more open, that is, interreligious approaches regarding religious education in their schools.

Public schools were also allowed to offer religious education as an extra-curricular subject matter to their pupils. This was and is mostly done in the form of humanist worldview education or Christian religious education, and although Islamic religious education as an extra-curricular subject matter was allowed too, only a few public schools used this opportunity. Today this is still the case, and only in the area around Rotterdam do public schools make use of this possibility. Since December 2008 the government is paying the salaries of the teachers in these extra-curricular modules being it Christian, humanist or Muslim teachers and the teachers need to have an adequate education.⁷

When the Muslim communities gradually became familiar with the Dutch society they founded their own organizations like mosques, broadcasting companies, social work organizations, and unions. Thus, they became active part of the pillarized Dutch society. They also became active in political parties and some became members of parliament, and in Rotterdam the Islamic Moroccan Achmed Aboutaleb became the mayor of that city in 2008.

The Muslim communities also started to use the possibilities of the dual educational system in the 1980s, and became aware of the principle of the freedom of education that made it possible for them to found their own Islamic schools. The first Islamic elementary school, the »Al Ghazali school«, was founded in Rotterdam in 1987. Soon more schools were founded mostly in the bigger cities or towns in industrial areas with a high number of Islamic

6 Ina TER AVEST et al., Religion and Education in the Dutch Pillarized and Post-Pillarized Educational System. Historical Background and Current Debates, in: Robert JACKSON et al. (ed.), Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates, Münster et al. 2007, pp. 203–219.

7 Marjoke RIETVELD-VAN WINGERDEN et al., Islam in Education in the Netherlands. History and Actual Developments, in: VEINGUER et al., Islam, pp. 69–93.

immigrants. The number of Islamic elementary schools is 49 in 2016. There is only one school for secondary education in Rotterdam, »Avicenna College«. There was also a Islamic secondary school in Amsterdam, the »Islamitisch College Amsterdam«, but due to quality reasons and bad administration this school was closed by the minister of education. Thus most of the youngsters now attend public or denominational secondary schools.

Important reasons for founding Islamic elementary schools were and still are the following ones: Muslim parents prefer a school curriculum in which Islamic religious education should be integrated; sometimes their children experience disrespect and discrimination in public and denominational schools; the cultural component of the program »Education in the children's own culture and language« (OETC) as well as the program itself became more and more problematic and was heavily criticized as hindering social integration and cohesion; it is expected that in the save environment of the Islamic schools more adequate attention can be paid to cognitive development and language acquisition. In the first decade of the 21st century most Islamic elementary schools stressed in the first place the cognitive development and language acquisition adjusted to the specific pupil population of the schools, and this combined with the teaching of the values of Islam and the ability to read the Qur'an in Arabic. The school choices of parents were and are fully in line with these school choice aspects.⁸

Islamic schools have, just like other school organizations in the Netherlands, organized themselves on a national level of a foundation of school boards. The first and largest one is the »Islamic School Board Foundation« (Dutch acronym ISBO), that was founded in 1990. This foundation provides Islamic schools with advice on administrative tasks being it financial, personnel, and supporting schools with curriculum material and the development of such material. School boards themselves have relatively autonomous status in respect to the general and more formal requirements of the minister of education due to the freedom of education. Next to ISBO few other organizations were founded, sometimes supporting schools in a particular city, for example in Rotterdam, or in a particular region (for instance focusing on the middle and eastern parts of the country).

Due to the fact that not all school boards were professionally organized enough to deal with such a complex organization of a school in the Dutch administrative and governmental context, and because some school boards were accused of having strong ties with foreign and sometimes fundamentalist Islamic organizations, the ministry of education ordered in 2002 and 2003 the

8 Hoesein NANHEKHAN, Verantwoordelijk en eerbiedig leven: een islamitische school, in: Siebren MIEDEMA/Henk VROOM (eds.) *Alle onderwijs bijzonder. Levensbeschouwelijke waarden in het onderwijs*, Zoetermeer 2002, p. 69.

inspectorate of education to scrutinize the administration, the foreign partnerships of the schools, the content of the religious education, as well as the quality of education of these schools. Some schools needed to improve their administration and most of the schools were strongly invited to strengthen the quality of education and to produce higher school end scores (CITO scores) on the basics.

Earlier I pointed to the fact that in the first decade of the 21st century most Islamic elementary schools stressed in the first place the cognitive development and language acquisition adjusted to the specific pupil population of the schools. This was also an effect of the impulses given by the ministry of education and the inspectorate. In May 2015 information was provided about the spectacular growth of the number of pupils in Islamic schools: from 9000 in 2010 to 11000 in 2014. This development should be interpreted against the background that most schools due to demographic reasons have to deal now with a rapid decrease of numbers of pupils.

The quality of education of Islamic schools has, according to the Dutch Inspectorate of Education, also grown in such a way that in general at the moment Islamic schools outperform public schools in respect to quality criteria. An effect of these developments has been that parents who earlier should have chosen a public school now opt to send their children to an Islamic school. Besides, due to a much more hostile atmosphere in society at large, Muslims cling together in a way that supports each other, and – according to a head teacher of an Islamic school in The Hague – children experience their Islamic school as a place »where they can be themselves«. ⁹ Wearing a headscarf for instance does not create any problems in these schools.

2.1 Juliana van Stolberg Elementary School

In terms of organizational models I want to point to two interesting cases – that have also attracted visitors from abroad – in which Islamic religious education is not positioned in a mono-religious but in an interreligious way, thus within the framework of an interreligious school, or a so-called cooperation school, and where the aim is to foster the religious or worldview personhood formation of the children. ¹⁰

The first case in which a variety of interreligious approaches in teaching and learning were practiced since 1989 was the one and only interreligious

9 Julia BROOS/ Ellen VAN GALEN, Steeds meer kinderen naar islamitische basisschool, in: *Algemeen Dagblad*, May 29, 2015.

10 Siebren MIEDEMA/ Ina TER AVEST, In the Flow to Maximal Interreligious Citizenship Education, in: *Religious Education* 106 (2011), pp. 410–424.

primary school in the Netherlands, the »Juliana van Stolberg Primary School« in Ede that combined the Christian and the Islamic tradition.¹¹ Inspired by the Ede-experience such a practice is still concretized in Hamburg, Germany.¹² The use of such an approach especially holds when the aim of religious or worldview education no longer is an education *into* a religion or worldview, and can neither exclusively be a mere teaching *about* religion or worldview or religions and worldviews. Educating about religions is conceptualized here as a function of an education *from* religions, that is enabling children to develop their own point of view on matters of religion in the context of plurality and to develop their own personal religious identity.¹³ Unfortunately the »Juliana van Stolberg Elementary School« – that was also the only interreligious school in the Netherlands recognized officially by the Dutch government and bringing children together from a Christian and Islamic tradition – was forced to stop in 2003. The reason was that Christian parents no longer sent their children to the school. The school gradually became in practice what was called a »black« school, an Islamic school, and this was of course not what the participants had initially in mind when founding the school as an interreligious school.

2.2 The Bijlmer Schools: cooperation of three schools

The second case has to do with the co-operation of schools with a different religious and/or worldview profile, and this also includes an Islamic school. This case might be inspirational for schools located at different places in Europe as well.

It is the co-operation between schools of different denominations in the »Bijlmer« district in the southeast part of the city of Amsterdam.¹⁴ Here three elementary schools belonging to different denominations – that is a public school, an Islamic school and an open Christian school – practice what they preach and preach what they practice: living together in difference. In these three schools, the population of teachers as well as those of pupils and parents represents different nationalities and a variety of religious and worldview commitments. The pedagogical approach used here is coined the »Bijlmer

11 Ina TER AVEST, *Kinderen en God, verteld in verhalen*, Zoetermeer 2003; id., Dutch children and their »god«: The development of the »god« concept among indigenous and immigrant Children in the Netherlands, in: *British Journal of Religious Education* 31 (2009), pp. 251–262.

12 Wolfram WEISSE (ed.), *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas*, Münster et al. 2008.

13 Robert JACKSON, *Religious education: An interpretive approach*, London 1997. Wim WARDEKKER/Siebren MIEDEMA, *Identity, cultural change and religious education*, in: *British Journal of Religious Education* 23 (2001), pp. 76–87.

14 MIEDEMA/TER AVEST, *In the Flow*, pp. 417–420.

Conversations«, emphasizing the need to draw each other into the conversation continuously. Although the teachers play a central role in the »Bijlmer Conversations«, the focus is on the needs of the pupil who is raised and who will also live in a multicultural and multi-religious society.

The three elementary schools in the Bijlmer have made a decision for close co-operation, because the problematic situation of most of the pupils in this poorer area of Amsterdam – where more than seventy different national and over twenty denominational backgrounds are represented – was and is perceived by the principals of these three schools as a shared problem, and is forming the main focus of their pedagogical task. In the meetings of the teams, the above mentioned »Bijlmer Conversations«, the teams of the three school (individually and jointly) develop their own way of responding to the diversity of their pupil population and the complexity of the acculturation and adjustment of the students. The voice of the teacher, the variety of sources of inspiration being biblical stories, sura's from the Quaran, and narratives from the humanistic tradition, the voice of the student, the need of the pupil to be equipped to live alongside one another in the multicultural and multi-religious society, are all combined. They come together in the pedagogical approach of »learning in difference« of the »Bijlmer Conversations«. The different pedagogical strategies of each of the three teams are rooted in the personal, that is religious or secular worldview of the members of the team. Religion(s) is/are seen as something you have to know about and you can learn from, provided that there is a certain sensibility towards, and recognition of, situations and *experiences of awe*; practices that render speechless. Diversity in religious and secular worldviews is seen as a given, as a societal fact, and as a challenge and not as a problem. Creating social cohesion as a network of teachers and parents from different cultural and religious backgrounds is seen as a challenge. For the creation of such networks each of the partners is of equal importance, or to put it differently: each of the schools is not able to develop its own identity without the contrasting or confronting encounters with the other schools. The slogan of the schools is: *The Plural of Togetherness is Future*. The schools' characteristic approach to difference is cemented in classroom activities stimulating the development of social competencies, and is related to the respectful encounter of students of different religious backgrounds. Respect and tolerance are a main focus both of worldview and citizenship education.

2.3 SIMON schools: a clear statement

After »9 / 11«, and especially due to the impact of the strong polarizing political and societal rhetoric of politician Geert Wilders and his one-member party, the so-called Party for Freedom, Islamic schools have often been the

scapegoats in the public debate on religion. A group of eight Islamic primary schools in the eastern and middle part of the country have joined forces in a corporation, a board, under the name SIMON in 2003. In 2008 they have started a process of reflection among board members and staff (teachers) on the tensions they experience between living and educating in line with the Islamic tradition and being situated in the highly secularized Dutch context. In autumn 2012 they have published a very impressive and extensive document, a clear statement, dealing with the identity profile of their SIMON schools titled »Becoming who you are«. These schools: want to be open for Islamic pupils and pupils with another religious or worldview background; they focus both on pupils and society and show their societal responsibility among other things by legitimizing explicitly and openly their policies and practices; they appoint 50% of teachers who are committed Muslims and the other 50% need to be teachers committed to another religion or worldview; they cooperate with other denominational and public schools as well as with societal organizations around the schools. The leading mission statement of SIMON is: diversity within the framework of the Dutch educational system. Inspired by this principle the eight schools should work out their own stance within the specific environment, the niche, where they are located in respect to parents, children and partners of the school.¹⁵

3. France

Now, I will take the Dutch situation as a reference point in dealing with the organizational situation in France. To be able and understand the French context in respect to Islamic religious education, I need to provide some historical context in respect to the place of religion and religious education in France.¹⁶

The French Constitution of 1958 describes France as a *laïque* social Republic, secular and democratic in nature. The basis is the law of 1905 with a few addenda to some of the articles of that law in later years. This law ensures the freedom of consciousness and the free exercise of all religions, but at the same time does not recognize or subsidize any religion. The state is neutral in religious matters and does not pay the ministers of any religion, although there is the possibility to subsidize the chaplaincy in and the free exercise of religious practice in public institutions like elementary schools, hospitals, asylums and prisons. The state or lower governmental bodies, may, due to their

15 Erdal AKTARAN, Worden wie je bent. Kaders voor het identiteitsbeleid op de SIMON scholen, Leusden 2012.

16 Jean-Paul WILLAIME, Teaching Religious Issues in French Public Schools. From Abstentionist *Laïcité* to a Return of Religion to Public Education, in: JACKSON et al., Religion, pp. 87–101.

lawful ownership, also wish to subsidize the conservation of religious buildings. Crucial for politics in France is the fact that the regulation by the state of religion is very strong in terms of reducing the social importance of religion as an institution in the public domain. This has, more than in the other European countries, strengthened the privatization or de-institutionalization of religion in France.

However, the conceptualization of *laïcité* has changed during the twentieth century from a militant form to a management form after the Second World War. This change is characterized as the secularization of *laïcité*. The first form was more of a counter-system, anticlerical, with a negative form of neutrality towards religion and a controlling role of the state in respect to religion. The latter's connotation is a more positive form of neutrality, less aggressive towards religion and offering a regulating framework in the pluralist democracy for the pluralism of both religious and non-religious worldviews, and seeking to find a place and a role in society for religious facts or probably more adequately characterized religious phenomena.

The separation of church and state in France, as it was fixed in the law of 1905, was preceded by the separation of school and church stated in the law on obligatory elementary schooling of 1882. Schools were then freed from any institutional religious tutelage by the church (read the Roman Catholic Church). Although the school's programme retained »duties before God«, the hard core of the curriculum became moral and civic instruction, instead of the former moral and religious instruction (Nota Bene: remember the Dutch »all societal and religious virtues« due to the French influence during the Napoleonic occupation that lasted from 1795–1813). In the first two decades of the 20th century, and partly under the influence of a positivistic conception of science, which also included the view that religion was only something of the past, there was a broad plea for moral education and for the teaching of religious history only. With the reorganization of the elementary school system in 1923 the phrase »duties before God« disappeared, and the focus of the curriculum became secular moral instruction without explicit references to religion. The complete separation of school and religion, both in its institutional forms and qua content, was realized.

The return of religion to the public schools took place at the end of the 1980s, and this was particularly triggered by the growing pluralism of religions in French society. Should religious matters be the responsibility of the family only or should schools also take responsibility here? So, the question of religion at school was put anew on the political agenda and now with an eye on knowledge of religious cultures as a pedagogically speaking necessary pre-requisite for the understanding of society's past and present. An extra impetus came shortly after »9/11« in 2002 from the report on *the teaching of religious facts in laical schools* (the title of the report) written by

the philosopher Régis Debray for the Minister of National Education. The two socio-political conceptions of militant respectively management *laïcité*, which I mentioned above, are paralleled in Debray's report on education and schooling in a *laïcité* of ignorance with no concern for religion whatsoever, in contrast to a *laïcité* of understanding in which the knowledge of religious facts and cultures and respect for the religious other is seen as a duty. This change, according to Debray, should affect both the curricula and the programmes for teacher training.¹⁷

Thus, after a long period of time, at the beginning of the 21st century religion has returned to school in France. Knowledge of religious facts or phenomena should foster the understanding of religious cultures and practices, and also respect for the religious other. In line with Debray three aims are mentioned: 1) an education in the symbolic language of religions; 2) a contribution to the understanding of and insight into cultural heritage; 3) a contribution to civic education. Already in 1882 civic education was prominently on the agenda in France, but then related to moral instruction and, in contrast to the time before, no longer explicitly related to religious instruction.

At the beginning of the 21st century both civic education and knowledge about religious facts are together on the pedagogical agenda of schools in France. The aim is fostering understanding and respect in religious matters. In France itself there is hardly any doubt whether an objective religious education is possible. However, following the line of thought of Debray, some voices can also be heard stressing the insight that next to the knowledge of religious facts the attitudes of believers, their piety and spirituality too must be taken into account in presenting such facts. The important pedagogical question arises here whether this turn to religious practices, rituals and spirituality still holds in France within the concept of teaching about religious facts as the aim of religious education.

How about the organizational models of Islamic religious education in this particular context?¹⁸ Based on the leading principle of *laïcité*, there are no specific lessons dedicated to religions, including Islam as a religion, in France. The only exceptions are the Alsatian and Moselle départements that are allowed to have religious education lessons, but only for the recognized Catholic, Lutheran, Calvinist and Jewish cults, but Islam as a religion is not yet recognized (Nota Bene: in French *islam* points to the religion and *Islam* in French is pointing to the culture, the civilization).

Completely in line with the developments I have sketched on the developments regarding the place of religion in the public domain and in schools, we

17 Régis DEBRAY, *L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Paris 2002.

18 Anna VAN DEN KERCHOVE, *Islam within the Framework of 'Laïcité'. Islam and Education in France*, in: VEINGUER et al., *Islam*, pp. 51–68.

see that the first Muslim (!) private elementary school, the Medersa Taalim oul-Islam school, started in 1990 in Saint-Denis. This school has a contract with the state. Three Muslim schools for secondary education started respectively in 2001 (Aubersville, not yet a contract), 2003 (Lille, contract in 2008) and 2007 (Decines, unclear whether there is a contract).

In the French system there are state schools (80 % of the pupils go there) and private schools (with 20 % of the pupils). Since a law from 1959 private schools can have a contract of association with the state, regulating the relationship between such a private school and the state. This includes that the state at least after five years of adequate functioning is paying the salaries of the teachers and that the school should meet the state instructions concerning the education, that is meeting the criteria and regulations of the national curriculum program that also state schools have to follow.

It means that Muslim pupils in Muslim schools do not only hear about Islam in religious education and that religious education is not a separate subject matter. According to the national curriculum, the teaching about religions should be realized within the framework of already existing school subjects: history, civic education, French, foreign languages, and the arts. Besides, the teachers need to be qualified professionals. The greatest part on religions comes to the fore in the history lessons, where in respect to Islam the cultural and historical context of Mohammed and the Quran and Hadith texts, and the cultural and religious diversity of Islam as a culture, a civilization instead of a religion. So, there is still a strong emphasis on the past and on the cultural aspects of Islam.

Most of the Muslim teenagers attend state schools (95 %) and most of the 5 % who attend private schools go to Catholic schools. Van den Kerchove states that:

The choice of a private Catholic school rather than a state school is mainly due to the perception of the higher scholarly standards of this type of school: parents who wish the best for their children will often send them to private schools. For some Muslims, the choice can also be due to the fact that Catholic schools allow to wear visible religious signs, such as the hijab for the girls.¹⁹

From the empirical results of the REDCo-project regarding France we know that Muslim pupils, but also a high proportion of pupils with no explicit religious background, quite often characterize the practices of *laïcité* as partisan: Roman Catholic feasts are official holidays while none of the Muslim feasts are. The same holds for religious food requirements regarding school meals.²⁰

¹⁹ *Ibid.*, p. 63.

²⁰ *Ibid.*, p. 58.

Crucial for integrating Islam as a culture in other school subjects at the side of the teachers is knowledge, competency, understanding of Islam as a culture and as a religion and reflexivity of the teachers on their own personal and professional attitude and stance. The training at the university level in the University Institute for Teacher Training could still be improved also dealing with religious issues including Muslim religious issues.²¹

4. Summary and Future Research

Using a comparative approach and thus focusing rather strongly on individual national identities, we can notice some similarities and differences between the Dutch and the French case. Firstly, both the Netherlands and France have an educational system consisting of state/public schools as well as private/denominational schools. The Dutch system was influenced by the French system in the early 19th century during the Napoleonic era. Secondly, in both countries there is the possibility within the educational system to have separate Islamic/Muslim schools. In France there are one elementary and three secondary schools for five million Muslims out of a total population of 62 million inhabitants. In the Netherlands, on the other hand, there are 49 elementary as well as one secondary school for 800.000 Muslims out of a total population of 16 million inhabitants. Thirdly, both school types are equally paid by the government/the state if they meet certain criteria. In the Netherlands this has been the case since 1917 and in France since 1959.

If we look more closely at both countries, however, we can see that there are also differences. Firstly, schools in France have to deal with the national curriculum and this is limiting the space for Muslim schools. Schools in the Netherlands, however, have to meet certain final goals, but there is a policy of deregulation by the state. The effect of this is that in denominational schools there is a lot of relatively autonomous space for concretizing the curriculum. This is also the case for Islamic schools. Secondly, from a didactical perspective we notice that in France religions as cultures are not dealt with in a separate subject matter or module Religious Education, but in other subject matters like History, Civic Education, Arts, Languages, and Geography. In the Netherlands, on the other hand, religions and worldviews are dealt with as religions and worldviews, and this could be organized in separate modules or integrated ones, although in public schools this is mostly done in a separate obliged module »Religious and Ideological Movements«. ²² And finally, in France teaching about religions and worldviews is the standard approach.

21 *Ibid.*, p. 63.

22 TER AVEST et al., *Religion*, pp. 213f.

In the Netherlands, however, this only applies to state schools, whereas in denominational schools there is mostly the combination of teaching about and from religion(s) and worldviews.

However, historians such as Gerd-Rainer Horn and Sylvia Kesper-Biermann stress that a comparative approach alone is not appropriate for the explanation of globalization in the field of religion as well as in education. What are some first insights, conclusions and consequences for the REDCo-Project if I try to look at hindsight for transnational aspects in my comparatively gained results on the Netherlands and France?

One remarkable insight from a transnational perspective has at least to do with the growing religious pluralism in West-European countries and the educational urgency to develop approaches in dealing with this situation. This resulted in the 1980s both in France and the Netherlands in stressing the importance of the place of religion in school and dealing with religions and worldviews from a cultural perspective and from the perspective of dialogue and encounter between pupils. Although a bit different, these developments were of influence in the complete school system of both countries.

The international and global impact of the event of »9/11« has reinforced the trend mentioned in parallel educational developments in both countries tremendously. On the basis of Debray's 2002 report and his preference for a *laïcité* of understanding religion was now also related in French schools to civic education and moral education. In the Netherlands civic and moral education were no longer the responsibility of the government but religion and worldview were explicitly mentioned in the 2006 law on active citizenship and social integration. So, global developments in terms of growing religious and worldview pluralism and tensions between religions and worldviews have triggered parallel developments in both countries. Both countries were able to accommodate within their particular organizational contexts the attention for Islam in public and private/denominational schools.

A very important parallel context is also the fact that religious communities do not have any institutionally regulated influence in both public and private/denominational schools in both countries. In France the very influential and main church, the Roman Catholic church, was completely set aside already in 1905 with a rigid separation of church and state. In the Netherlands the institutional influence of Protestant and Catholic churches diminished during the Interbellum and had completely disappeared also in denominational schools after the World War II. So, it became the schools' own responsibility to deal with »the religious«. After »9/11« the aim of religious education in schools became at least teaching and learning about religions and worldviews as part of citizenship education. The development of a personal worldview, however, is left over to the self-development of the pupils and might more (the Netherlands) or less (France) be pedagogically stimulated.

In conclusion, I think that after my cautious transnational trial it is not too much to say that in addition to a comparative methodology in Religious Education there is a need for historical studies examining transfer processes determined by media, non-national actors and global networks, thus using both insights from comparative as well as transnational approaches. Within the REDCo-project we have delivered insights on the basis of what Sylvia Kesper-Biermann has coined the »nation state paradigm«, and also my final comparative chapter in the 2007 book was greatly within the framework of that paradigm. If we should have taken the »European Horizon« as it was reconstructed in Part I of that book more seriously from a transnational perspective, the book had not only resulted in very insightful national case-studies but could also have pointed stronger to transnational tendencies, events, parallels and similarities.

Finally, a brief remark in respect to the notion of »transfer« in reaction to David Käbisch's article *Is Religion Underrated? A Position Paper on Educational Research in Religious Matters*.²³ I have recently stated that Käbisch's plea for the development of a meta-model with analytical criteria for transfer processes is a very complex methodological issue, which indeed deserves our attention.²⁴ Elsewhere Gert Biesta and I have concluded that the activity of transfer in terms of reception should focus on the interaction between existing traditions, ideas, and practices and input from the »outside« while taking into account the specificity of the »receiving« context regarding the take up, digestion, translation, and the transformation of the received »gifts«.²⁵ So, what is indeed needed is empirical research on factual processes of possible transformations in respect to organized models for and practices of religious and worldview education.

What I did in this contribution is describe the particular organizational models of Islamic religious education in the Netherlands and France on the basis of the comparative approach I have also applied in the REDCo-project by making clear whether there are similarities and differences between the two models. But I have also cautiously tried to combine this comparative approach with elements of a transnational approach, while looking more for parallels and similarities instead of merely focusing on individual national

23 David KÄBISCH, *Is Religion Underrated? A Position Paper on Educational Research in Religious Matters*, in: *International Journal for the Historiography of Education* 5 (2015), pp. 202–206.

24 Siebren MIEDEMA, *A Complementary Transnational Perspective on Religious Educational Contributions and Research*, in: *Bildungsgeschichte: International Journal for the Historiography of Education* 5 (2015), pp. 227–231.

25 Gert BIESTA/Siebren MIEDEMA, *Context and Interaction. How to Assess Dewey's influence on Educational Reform in Europe*, in: Jürgen OELKERS/Heinz RHYN (eds.), *Dewey and European Education. General Problems and Case Studies*, Dordrecht et al. 2000, pp. 33f.

differences. So, in Religious Education we should, in my view, in line with Gerd-Rainer Horn's view combine aspects of a comparative approach with aspects of a transnational approach. Following Sylvia Kesper-Biermann we need to move away from a nation state paradigm and profit more from the insights to be gained by using a transnational paradigm.

Wilna A.J. Meijer

Islamic Education in the Netherlands

Transnational Dimensions of a School Struggle

1. Introduction

The following notes are from my diary of 2006. They guided me through a radio interview on the occasion of the launch of my book on Islamic education that year.¹

1. Since the so-called »Rushdie affair« in 1989, the Netherlands has had its Islam debate. It suffered from black-and-white oppositions right from that beginning. Clichés on the West and its Enlightenment as opposed to Islam and its medieval backwardness are repeated again and again, yet more emphatically in the aftermath of »Nine-eleven«. In my book I have tried to rediscover detail and nuance, for the sake of an adequate understanding of Islamic education. It is my intention to address both parties in the dichotomised debate: on the one hand, Enlightenment advocates who turn away from religion by embracing *laïcité* after the fashion of the French, and, on the other, Muslim orthodoxy that isolates itself by turning away from western modernity.
2. Islam is, as the Jewish and Christian religions, a book religion. As such, education is part and parcel of it. I have studied Islamic education in that perspective. Therefore, I have not restricted myself to Islamic primary education as it exists in the Netherlands since 1988 (coincidentally the school year the Rushdie affair and the ensuing debate flared up, viz., in spring 1989). In order to understand Islamic education, it proved helpful to study its heyday in classical medieval Islam, and to discover how hearing and listening, memorisation and recitation, culminated in debate, reflection and argumentation (disputation) in the continued and advanced stages of Islamic education. This is in itself already a correction of the caricature of narrow-mindedness and medieval backwardness that Enlightenment advocates project onto Islamic education. Although it happens all the time

1 Wilna A.J. MEIJER, *Traditie en toekomst van het islamitisch onderwijs*, Amsterdam 2006. Translated by: Susan Rustidge, *Tradition and Future of Islamic Education*, Münster et al. 2009.

in the present debate, it is wrong and misleading to oppose Qur'anic education, i.e., the primary stage of a comprehensive Islamic education, as a place of blind memorisation, to the top level of the present educational systems in the West (i.e., the universities, and more in particular to impressive technological scientific achievements). This is as wrong and misleading as to suggest that the Islamic primary schools of the present Dutch situation could be compared to Qur'anic schools.

3. There can be no question about it: if Protestant and Catholic, as well as Jewish and Hindu schools have right of existence under Dutch constitutional law, so do Islamic schools. I call upon Islamic schools to make the most of this educational opportunity and not to withdraw and isolate themselves and cherish an unhistorical, unchanging Islam as in a museum. The new context, in this case, the Netherlands, presents a case for rethinking Islamic tradition and reinterpreting its source texts. I try to show that inspiration can be taken from the Islamic educational tradition itself (e.g., from the culture of debate intertwined with balanced and reflective individual judgment, the *jadāl* and *ijtihād* of the medieval Islamic university). As Hallaq has convincingly argued, the *gate of ijtihad* was never closed.² I also point at the present work of dissident Islamic theologians and philosophers in this connection. They show a hermeneutical way to address a major intellectual challenge for Muslims today, especially Muslims in the Western world, viz., to rethink and reinterpret their heritage in order to recontextualise it in the Western societies where they have come to live.³ Islamic education, from primary up to higher education, can play a role and take on responsibility in this respect.

It was along these lines that I tried to address both sides of the debate, back in 2006. In retrospect, I can say that I was entirely ignored by Dutch Enlightenment advocates, at the time circling around member of Dutch parliament Ayaan Hirsi Ali, originally from Somalia and now living in the USA. But people involved in Islamic education, at least some of them, were open to dialogue. To mention just one example, I was even invited to speak at the celebration of the fifth anniversary of a group of Islamic schools.

- 2 Wael B. HALLAQ, *Was the Gate of Ijtihad Closed?* in: *International Journal of Middle East Studies* 16 (1984), pp. 3–41; Wael B. HALLAQ, *Authority, Continuity and Change in Islamic Law*, Cambridge 2001. Cf. MEIJER, »Tradition«, pp. 127–131.
- 3 Nasr Aboe ZAYD, *Vernieuwing van het islamitisch denken. Een wetenschappelijke benadering*, Amsterdam 2002; Nasr Abu ZAYD, *Rethinking the Qur'an. Towards a Humanistic Hermeneutics*, Utrecht 2004; Fazlur RAHMAN, *Major Themes of the Qur'an.*, Minneapolis, MN/Chicago, IL 1980; Fazlur RAHMAN, *Islam and Modernity. Transformation of an Intellectual Tradition*, Chicago, IL/London 1982.

2. A New School Struggle in the Netherlands

Article 23 of the Dutch Constitution, which guarantees equal funding of public and denominational education and hence the freedom of education, was once more topic of a debate around the turn of the century because of the rise of Islamic schools in the Netherlands. It was called a »New School Struggle«, which refers to a characteristic Dutch development at the previous turn of the century. Hirsi Ali played an important role, as a member of Dutch parliament as well as in her contributions to the public debate in the Dutch media. I want to look back briefly.

The first, original School Struggle came to an end along with an amendment of Dutch Constitution in 1917. In the nineteenth century, only public schools were financed through public funding. Although not subsidized, denominational schools were allowed to manifest themselves and develop freely. Hence, the religious diversity of Dutch society was already acknowledged at that time. The School Struggle was waged around the turn of the century, its goal being the achievement of equal rights and equal funding for denominational education. In 1917, the principle of equal funding of public schools and denominational schools was included in Dutch Constitution. This was, in other words, the acknowledgement of the principle of freedom of education. It implies, for instance, the freedom to appoint teachers of a certain religious denomination, and also the freedom to organise education as one sees fit, for instance with respect to the curriculum, subject matter and educational appliances, although the government does set quality standards which are safeguarded by school inspectorates. This development gave an enormous impulse to denominational education. The ratio of public schools to denominational schools changed considerably; the number of denominational schools rapidly exceeded the number of public schools in the Netherlands. Even a century later, in the quite secularised and plural context of that age, still only a minority of pupils are enrolled in public primary schools, viz. 32%.⁴

The term pillarisation (Dutch: *verzuiling* – from *zuil*, i.e., *pillar*) is used in this context to describe the Dutch situation: the division of society into various different, to a certain extent autonomous, religious and ideological communities or »pillars«. Even though, during the second half of the twentieth century, secularisation increased rapidly and large-scale depillarisation took place in the media and in politics, and also in the worlds of work and leisure, the pillars remained very recognisable in the world of education.⁵ The three main

4 J.M.G. LEUNE, *Onderwijs en maatschappelijke verandering. Een terugblik op 200 jaar onderwijs en onderwijsbeleid in Nederland*, in *Tweehonderd jaar onderwijs en de zorg van de staat*, P. BOEKHOLT et al. (eds.), Assen 2002, pp. 11–48.

5 Cf. A.B. DIJKSTRA et al. (eds.), *Verzuiling in het onderwijs. Actuele verklaringen en analyse*, Groningen 1997.

pillars in Dutch education were, and still are, public, Catholic and Protestant. And then, towards the end of the twentieth century, an Islamic pillar started to manifest itself. This occasioned the so-called *New School Struggle*, this time not leading up to an amendment of the constitution but to a more modest government regulation.

In 1988, the first Islamic primary schools opened their doors in the Netherlands. Their number increased, and in the course of time a couple of Islamic secondary schools were instituted. As is the case for Catholic and Protestant schools, these Islamic schools are subsidised by the government. There has been a beginning in higher education to develop curricula specifically tailored for Islam in the Netherlands. This included the training for Islamic ministry and pastoral care at the level of higher vocational education and specialisations in Islamic Studies within faculties of theology and religious studies at university level. Whereas present-day Catholic, Protestant and public schools are hardly distinguishable as to outward identifiable characteristics, that doesn't apply to the new Islamic pillar in Dutch education. The headscarves worn by girls are already sufficient to guarantee this. However, this situation resembles that of Dutch Reformed schools («reformatrische scholen», the amount of which is modest as compared to Catholic and Protestant schools) that also have dress requirements: girls are not allowed to wear trousers. Dutch Reformed schools have had an acknowledged position in Dutch education for many years, so here again lies no reason to ban Islamic education.

Initially, there was little public and political interest in the new phenomenon of Islamic education in the Netherlands. When spoken of, it was often in a sympathetic tone of voice. The new development was judged to be a «typically Dutch route to the emancipation» of a section of the population. The fact alone that they refer to article 23 of the Dutch Constitution goes to show that Muslims have found their way here. But the liberal politician Bolkestein opened the discussion on the right of existence of Islamic education. At the 1991 congress of the Liberal Internationale in Bern he said: «If everyone's cultural identity is to be permitted to exist unchanged, integration will suffer for it». In the autumn of 1991, there is a lively debate in the Dutch press and in the Lower Chamber about, among other things, Bolkestein's rejection of Islamic education (arguing that «separate schools are a forerunner of a separated society»). However, it was not until ten years later, following the terrorist attack on the World Trade Center in New York, that the Dutch Islam debate – in which the right of existence of Islamic education is a fixed item – became even more harsh, even nasty at times. The populist politician Pim Fortuyn created a stir with a remark about the «backwardness of Islam» (on the 9th of February 2002 in the Dutch newspaper *de Volkskrant*). The electoral success, a few years later, of the «one issue» party (the issue being the struggle against Islam which is supposed to threaten the Netherlands like a «tsunami») of the equally populist

politician Geert Wilders,⁶ may be seen as the harvest of what was sown by Fortuyn. A harvest Fortuyn was unable to reap himself as he was murdered in the run-up to the parliamentary elections of 2002. However, Wilders's electoral success is undoubtedly also partly due to the murder of filmmaker Theo Van Gogh in November 2004. Van Gogh collaborated in the making of the Islam-critical movie *Submission* by Ayaan Hirsi Ali, broadcasted on Dutch national television channel in the summer of that year.⁷

As a member of the liberal party, the VVD, in the Lower Chamber, Hirsi Ali played a prominent role in the still short history of the pillar of Islamic schools in the Netherlands. It is due to her that, in the autumn of 2003, Islamic education comes under attack in Dutch Parliament, in spite of the fact that the coalition agreement of the seated Christian Democratic (CDA) and Liberal (VVD) cabinet included the clause that article 23 of the Constitution was not open to discussion. In an internal note, Hirsi Ali made far-reaching proposals: she set the stakes high, demanding a ban on Islamic education. Following deliberation within the VVD parliamentary party, however, she adjusted her viewpoints and moved a motion with the support of a parliamentary majority concerning stricter rules for the establishment of new religion-based schools. Although the motion was rejected in Dutch parliament, the cabinet note published in the next year, in spring 2004, shows that the government had nevertheless listened quite closely to the voice of Hirsi Ali and the liberals. According to this note, newly established schools have to comply with new and stricter requirements: 80% of a school's population, at the most, may comprise pupils with a learning disadvantage. At a first glance, this regulation does not seem to distinguish along religious or ethnic lines; however, as educational jurists have pointed out, the new criterion, »learning disadvantage«, primarily hinders the establishment of new *Islamic* schools. For children from other than a native Dutch background are more likely to have a learning disadvantage because of a lesser command of the Dutch language. The new regulation is a masked form of discrimination.⁸

The New School Struggle occasioned by the new phenomenon of Islamic schools in the Netherlands resulted in a compromise between CDA and VVD, the Christian Democrats and the Liberals. On the one hand, article 23 of the Constitution, which regulates the freedom of education and state funding for

6 Presently, Wilders has added an issue or two, in the Netherlands as well as in his cooperation with like-minded nationalist parties in other European countries, such as the Front National in France, viz., closing national borders against migration and an anti-European political agenda.

7 Ayaan HIRSI ALI, *Submission. De tekst, de reacties en de achtergronden*, Amsterdam 2004; Ayaan HIRSI ALI, *Mijn vrijheid. De autobiografie*, Amsterdam/Antwerpen 2006 (English translation: Infidel, 2007).

8 MEIJER, *Tradition*, p. 30.

denominational education, is once again explicitly endorsed in the cabinet note. On the other hand, however, the new 80% rule curbs the further growth of Islamic education, rather than other denominations that already have had their schools for decades. Once again, a political compromise was struck between liberals and confessionals, just as was the case with the constitutional revision of 1917, when Article 23 granted the freedom of education and state funding for schools on a religious basis in exchange for general suffrage.⁹

This little history in educational regulation is very much a Dutch national case. So what about »transnational dimensions«, the topic of this conference? They jump into the eye as soon as one looks at the argumentations in the underlying debate. I have already mentioned the frequent references in the Dutch Islam debate to the French *laïcité*, the separation of church and state. Philosophers from Leiden University, Herman Philipse and Paul Cliteur, as important as aides in Hirsi Ali's personal ›shortcut to Enlightenment‹ as in their participation in the New School Struggle debate, presented French *laïcité* as the example for the Netherlands to follow.¹⁰ My own contribution to the debate on Islamic education also drew on trans-national *and* »trans-present«, i.e., historical dimensions. In my book, I presented the high standard of Islamic education in medieval Baghdad, as well as more recent voices of dissident Islamic theological reformers, such as Abu Zayd (who was banned from Egypt and came to live and work in the Netherlands) and Fazlur Rahman (who came to the US from Pakistan).¹¹ Indeed, in the present context of cultural and religious diversity, trans-national dimensions are addressed as soon as historical backgrounds of diverging ethnic and religious groups are

9 MEIJER, Tradition, pp. 26–32.

10 The fact that Hirsi Ali, alumna from Leiden University, became Member of Parliament, may have been a factor in why the voice of liberalism in Dutch Islam debate was as much that of philosophers (particularly from Leiden University indeed) as of politicians, in the public debate in the media as well as in the political process. On a regular basis, there have been calls for the separation between church and state following the French example. It is precisely education that is at issue here – think of the reassessment of *laicity* in France, along with the report *Laïcité et République* by the Stasi committee in 2003, that aims at a ban on wearing »ostentatious religious signs« in schools. Although wearing a cross by Christian pupils also falls under this ban, it primarily aimed against the wearing of headscarves by Muslim girls. The central idea of *laicity* is protecting individuals and guaranteeing their freedom of thought. The school is considered the ultimate place where one has the opportunity to develop one's own independent judgement. Within the current liberal argumentative framework all attention goes to religious limitations to the individual freedom of thought, although, educationally speaking, there is equal reason to fear the instrumentalisation of education for political causes. In this sense, one could point at an inconsistency when the French president Jacques Chirac, on receiving the Stasi committee report *Laïcité et République*, said on the one hand that *laïcité* guarantees the freedom of thought, and on the other hand that schools form the »instrument par excellence« for »letting the republican idea take root«.

11 MEIJER, Tradition (note 1), pp. 109–127, 152–171 respectively. Cf. also note 3.

put forward for consideration. The very person of Hirsi Ali herself is also a case in point, a case that I will dwell upon in the next section. Above, I argued that Hirsi Ali was an important actor in the recent Dutch educational history case of the New School Struggle. Her presence in the Netherlands did not go unnoticed, she really made a difference in Dutch public and political life. Conversely, her time in the Netherlands really made a difference to her, to her life and biography, especially because it was the time of her »gradual exit from Islam«. ¹² The subsequent books she wrote, entirely or partly biographical, are fascinating reading matter. ¹³

3. The transnational case of Ayaan Hirsi Ali in the Netherlands

In her mid-thirties, Ayaan Hirsi Ali wrote the autobiography *Mijn vrijheid*, (*My Freedom*), (note that *Infidel* was chosen as the title of the English translation). The original Dutch title refers to the individual freedom she gained vis-à-vis the traditional Islamic background of her youth. The book is structured in two parts. These represent two opposite worlds, viz., »my youth« versus »my freedom«. In the latter part there is a section entitled »Farewell to Allah«. »Nine-eleven« was a factor in her explicit distancing herself from Islam, because it made her realise with dismay that, in her youth, she could very well have taken sides with the attackers. However, she considers her education at Leiden University to have contributed even more to her apostasy from her childhood and youth religion. The contrast between, on the one hand, her life at that time, in 2001, as an intellectually as well as politically very important person in Dutch public and political life, and, on the other hand, the life of her grandmother, an illiterate Muslim woman in rural Africa, is massive. Throughout a traditional Muslim childhood and subsequent Muslim Brotherhood youth, she lived in Somalia, Ethiopia, Saudi Arabia, and Kenya, constantly on the move. In 1992, she escaped, very courageously, from an arranged marriage. On her way from Nairobi to Canada, where the husband that her father traded her to, lived, on a stopover in Germany, she seized the moment and took the train to Amsterdam. Upon arrival there she claimed »to be a Somali asylum seeker fleeing the civil war, but in reality fleeing my arranged marriage and the wrath of my family and clan for breaking the marital contract my father had made«. ¹⁴ This is a citation from her most recent book. It is followed by a nicely compact summary of what happened in her years in

12 Ayaan HIRSI ALI, *Heretic. Why Islam Needs a Reformation Now*, New York 2015, p. 42.

13 In 2006, 2010 and 2015 respectively: Ayaan HIRSI ALI, *Mijn vrijheid*; Ayaan HIRSI ALI, *Nomad. From Islam to America*, New York 2010; HIRSI ALI, *Heretic*.

14 HIRSI ALI, *Heretic*, p. 42.

the Netherlands: »I ended up at a refugee screening camp, worked hard to get off welfare and learn Dutch, received a university degree, and ended up writing, debating, and then being elected to the Dutch Parliament«. ¹⁵ Amazing, indeed, and admirable – and there is yet more to come.

The 2006 autobiography ends at the point that her time in the Netherlands is drawing to a dramatic close. Death threats had followed her short movie *Submission*, a fierce criticism of the position of women in Muslim communities, on premiere in Dutch television in summer 2004. In November that year, Theo van Gogh, producer of the movie, was killed by an angry young male Muslim, and Hirsi Ali was forced to go into hiding. As one can imagine, these events were at the forefront of the Dutch Islam debate, and the topic of Islamic education was more or less moved aside. I have even considered the idea that the regulation ending the New School Struggle in 2004 gained very little public attention because Hirsi Ali herself became trending topic later that year. Her life in the Netherlands had once more become far from easy. She had to hide in various places, and when finally an apartment was found where she could live on a more permanent basis, it turned out that she was not really welcome because neighbours feared running a risk having her that close, living in the same building. But her tempestuous farewell from the Netherlands was marked by something else. The closing chapter of her 2006 biography tells the story of this political riot in spring 2006. The Dutch minister of Internal Affairs (Rita Verdonk, who had actually become friends with Hirsi Ali in the years of her parliament membership) annulled Hirsi Ali's Dutch nationality which she had obtained in 1997. The reason given was that Hirsi Ali had supplied the authorities with a false family name and year of birth when she applied for Dutch nationality in 1992. Fierce criticism was the share of Verdonk, who was suspected of a hidden agenda, viz., applying for the liberal party's leadership. It all eventually resulted in the collapse of the cabinet.

Hirsi Ali was in the US, consulting with and applying for a position at the American Enterprise Institute, when she was publicly accused of identity fraud by Verdonk. She had already decided to leave the Netherlands, where her life had recently become uneasy, before she was the subject of this political riot. On return to the Netherlands, she renounced her parliamentary seat in an impressive and beautiful public speech, broadcasted widely. She convincingly explained her side of the matter, opening her speech by giving her name in a list of family names of the African family clan relations, among which is *Ali* (the contested false name). ¹⁶

15 HIRSI ALI, »Heretic«, p. 42.

16 »Nu vraagt u zich wellicht af: Hoe heet ik? Ik ben Ayaan, de dochter van Hirsi, die de zoon is van Magan, de zoon van Isse, de zoon van Guleid, die de zoon was van Ali, die de zoon was van Wai'ays, die de zoon was van Muhammad, van Ali, van Umar, van het geslacht Osman, de zoon van Mahamud. Ik ben van deze clan. Mijn oervader is Darod,

I admired Hirsi Ali for her courage, her independence, her intellectual vigour, her brilliant public performance, her impeccable Dutch, for the way in which she, after arriving at the age of 23 in the Netherlands, lived the far from easy life of a migrant and reached in about ten years, with hard work and inimitable input, the top of Dutch political life. And yet, reading the 2006 autobiography in the days of its publication, I felt the desire to read her future autobiography. The one that appeared in 2010, *Nomad*, was once more highly critical of Islam and of multiculturalism in Western societies.¹⁷ Once again, the format of her argument is a dualism, a dichotomy of Islam versus the free West. The book's subtitle reflects that scheme: *from Islam to America*. I then expressed the hope that another future autobiography would show new developments. I was particularly curious whether her attitude towards religion in general, and towards her own original religion in particular, would change over time, as I expected it to because of my own personal history vis à vis the religion of my childhood.

Although I can of course in no way compare myself to Hirsi Ali, I do personally recognize the way she criticized and distanced herself from the religion of her forefathers and explicitly developed her own, individual position regarding that heritage. A logical, analytical criticism of religion, concentrating on arguments for and against the existence of God, as practised by the Leiden University philosopher, Herman Philipse, in his *Atheist Manifesto*, inspired her to leave Islam behind, or at least gave her the arguments to justify that decision. Hirsi Ali wrote an interesting foreword for a revised edition to this manifest of Philipse, in which she expresses the hope that it will function as a »short-cut to enlightenment« for other Muslims, as it did for her personally.¹⁸ In my contribution to a book dedicated to Siebren Miedema on the occasion of his retirement as professor at the Free University of Amsterdam, I explained how very much I was able to identify with Hirsi Ali in this clear cut farewell to the religion of her childhood. And it was here that I also expressed my curiosity for a possible future autobiography of Hirsi Ali in this respect.¹⁹ I myself had experienced, since the days of that farewell of mine, that there is no clear black and white in these matters, and that cumulating experience of the historicity and relativity of everything human, religion included, generally calls

die achthonderd jaar geleden vanuit Arabië naar Somalië kwam en de grote stam van de Darod stichtte. Ik ben een Darod, een Macherten, een Osman Mahamud, en een Magan. Vorige week was er nog enige verwarring over mijn naam. Hoe ik heet? U weet nu hoe ik heet« (at a press conference, May, 16, 2006).

17 HIRSI ALI, *Nomad*.

18 Herman PHILIPSE, *Atheïstisch manifest*. En: *de onredelijkheid van religie* (Bert Bakker), Amsterdam 2004, pp. 9–15.

19 Wilna A.J. MEIJER, *Reason and Religion. A Lifetime Curriculum*, in: Ina TER AVEST (ed.), *On the Edge: (Auto) Biography and Pedagogical Theories on Religious Education (Sense)*, Amsterdam et al. 2012, pp. 103–113.

for more moderate judgment.²⁰ So I assumed that Hirsi Ali's autobiography would also in due time allow for more nuance and relativity in judging the religion of her childhood, Islam. Simply growing older and gaining more life experience are often enough to experience the inadequacy of black and white oppositions. Her most recent book, *Heretic*, came perfectly in time, viz., when I had to prepare this paper. It fulfilled my expectation, as I already gathered before reading the book itself, from the various articles that my newspaper, *NRC Handelsblad*, published upon appearance of the book.²¹ It was also immediately translated into Dutch; Hirsi Ali is still very much in the middle of the picture in my country.

Little Luther of Islam, was the title of the book review by Paul Steenhuis in *NRC Handelsblad*. This really made me smile. In the days of her fight against Islam and Islamic schools in the Netherlands, Hirsi Ali called for a *Voltaire for Islam* – and the already mentioned Philipse (they were quite close in those days) said that she herself was that Voltaire. In my book on Islamic education, I mentioned this and I asked whether there wasn't a suitable candidate for this honorary title among the three critical Muslim intellectuals who were awarded the Dutch Erasmus prize in November 2004, two days after Theo van Gogh was assassinated, a remarkable coincidence. The prize winners were the Moroccan feminist and sociologist Fatima Mernissi, the Iranian philosopher Abdolkarim Soroush and the Syrian philosopher Sadik al-Azm.²² Al-Azm had already been crowned with the honorary title: »the Voltaire of the Arab world«, although he was also called the »heretic of Damascus«, and heretics are, to my knowledge, dissidents *within* a religion. By comparison, Abdolkarim Soroush was called the »Luther of Islam«, because he intended to reform Islam from the inside out.²³ In that sense Hirsi Ali is no Luther; she is an apostate, professedly, up until now. In her latest book, she says explicitly that she is no Luther, although she does take »the lesson of Luther«²⁴ to heart and follows his example in publicly criticizing Islam by theses – however only five, not 95, which is why she is called »a *little* Luther« by Steenhuis. She engages »in a critical

20 In the 2012 article, I wrote: »Thirty years ago, I might have sided with Hirsi Ali in a debate on reason and religion, but now (i.e., in my 2006 book on Islamic education) I felt the need to fight her position«. MEIJER 2012, p. 111.

21 Ayaan HIRSI ALI, »Ik moest weer in gesprek met de islam«. Een voorpublicatie, in: *NRC Handelsblad*, March 25, 2015; PAUL STEENHUIS, *Kleine Luther van de islam*, in: *NRC Handelsblad*. Supplement: Boeken. March 27, 2015; Guus VALK, *Aanjager islamdebat. Kritiek op alle religies ligt zeer gevoelig in VS*, in: *NRC Handelsblad*, March 25, 2015.

22 Fatima MERNISSI et al., *Religie en Moderniteit. Winnaars Erasmusprijs 2004*, ed. M. SPARREBOOM. Amsterdam 2004.

23 Wilna A.J. MEIJER, *Tradition*, p. 32.

24 HIRSI ALI, *Heretic*, pp. 57–76.

appraisal of the core creed of Islam«,²⁵ the sort of reappraisal or rethinking that other dissidents have practised before – she mentions, amongst many others, Abdolkarim Soroush and Abu Zayd. Dissidents have found too little public support in their attempts at reform of Islam, to her opinion. Instead, politicians and opinion leaders – Obama is her example here – as a rule condone Islam by separating political jihadism from »true Islam« as a religion of peace.

Hirsi Ali is now beyond the dichotomy that I fought against in my book on Islamic education and of which she was then a paradigm example: »the dichotomy of Islam versus the modern West – the dichotomy that is a myth paradoxically shared by Enlightenment fundamentalists and Muslim fundamentalists alike«. ²⁶ She distinguishes Medina Muslims, Mecca Muslims, and Modifying Muslims. Mecca Muslims are the majority: devout traditional Muslims whose religious beliefs are in uneasy tension with modernity and who therefore often withdraw into self-enclosed enclaves (cocooning). Medina Muslims are the, at present problematic, political fundamentalists, who »argue for an Islam [...] unchanged from its original seventh-century version«. Hirsi Ali was herself a Mecca Muslim during childhood and a Medina Muslim in her youth, but now she identifies with »the Modifying Muslims«, the »growing number of people born into Islam who have sought to think critically about the faith we were raised in«. ²⁷ And although she emphasizes that the new book is not about theology (she is not a Luther, after all), her amendments are critical about the literalist and legalistic way of reading the Qur'an that fundamentalists practise. Modern Muslim theologians, such as Abu Zayd and Soroush, have voiced comparable criticism and have developed alternative readings and interpretations of the Qur'an. ²⁸

In my book on Islamic education, I fought Hirsi Ali's position in the Dutch debate on Islamic education. I feel quite more close to the position she takes in her latest book. In my vindication of the right of existence of Islamic education in the Netherlands and the promising prospect of what it could contribute to the development of a Dutch Islam, I referred to modern Islamic theologians

25 HIRSI ALI, *Heretic* (note 12), p. 51. Her five amendments aim at »five core concepts in Islam that are fundamentally incompatible with modernity«: »Muhammad's semi-divine and infallible status along with the literalist reading of the Qur'an, particularly those parts that were revealed in Medina; The investments in life after death instead of life before death; Sharia, the body of legislation derived from the Qur'an, the hadith, and the rest of Islamic jurisprudence; The practice of empowering individuals to enforce Islamic law by commanding right and forbidding wrong; The imperative to wage jihad, or holy war«. *Ib.* pp. 234, 24 resp.

26 Wilna A.J. MEIJER, *Tradition*, p. 52.

27 Ayaan HIRSI ALI, *Heretic*, pp. 14, 17.

28 Cf. the opening chapter of the third part (»A conceivable future«): »Hermeneutics of the Qur'an«; Wilna A.J. MEIJER, *Tradition*, pp. 145–156.

and philosophers such as al-Azm, Abu Zayd, Rahman and Soroush. They accepted the challenge to rethink Islam, its source texts, its history and tradition, with the objective of recontextualising Islam in the present, modern Western world. This hermeneutical intellectual challenge was a main reason for me to advocate for the new pillar of Islamic education in the Netherlands, that it should not be restricted to primary schools, but also include secondary and higher education institutions. What Islam needs in the current context is an intellectual culture, I said: »the crucial question of the validity and significance of the [Islamic] tradition for the current context [...] represents the intellectual challenge for Muslims«. ²⁹ There is intellectual work to do for Muslims in the Netherlands as in the other Western countries that they have recently come to live in, and Islamic education can be justified from that perspective. Clearly, this requires Islamic education of high educational quality.

4. Islamic schools in the Netherlands: the recent years

Let us return to the recent history of Islamic schools in the Netherlands. What happened since 2004, when the »80 % regulation« was implemented? As sketched above, Hirsi Ali's movie and its dramatic aftermath stirred up the Islam debate, but at the same time Islamic education in the Netherlands almost disappeared from the agenda. And with Hirsi Ali's departure to the US, the entire Islam debate went into the background. ³⁰ Although the Dutch nationalist politician Wilders voices, up until today, discriminatory one-liners against Islam on a regular basis, he is not looking for debate, indeed, not willing to enter into debate because the one-liners attract the media attention that he aims for successfully enough as it is. What's more, the Dutch Islamic schools themselves, united in the »Islamic School Board Organisation«

²⁹ Wilna A.J. MEIJER, *Tradition*, p. 168.

³⁰ Probably Hirsi Ali took the fiery debate on Islam and Islamic education that she fuelled in the Netherlands with her to the USA. Valk calls her »een belangrijk aanjager van het islamdebat in de VS« – »a major initiator of the Islam debate in the USA«; VALK, *Aanjager*. In her 2006 biography, she looked back on her years in the Netherlands with contentment, at least in so far as her success in putting Islam on the agenda of Dutch political debate is concerned; Ayaan HIRSI ALI, *Mijn vrijheid*, pp. 420f. She also says here to look forward to her new position at the American Enterprise Institute, because it will allow her more time to think than she had as a member in Dutch parliament: »meer tijd om over de dingen na te denken dan toen ik Tweede Kamerlid was in Den Haag en met gemarchandeerde probeerde programma's in het wetgevende proces opgenomen te krijgen«; *ib.*, p. 428. This is a hint at her frustration about the process that I have described above as the »New School Struggle«: how her initial political target to ban Islamic education, i.e., to get rid of article 23 of the Dutch Constitution, eventually watered down into the »80 % regulation«.

(ISBO),³¹ decided in the aftermath of the political process sketched above to withdraw or pull back from the public arena. They decided to focus their energy now, not at the opening of new Islamic schools, but rather at improvement of the already existing schools. The discussion of the facts and figures in Islamic education by Driessen and Merry (2006) therefore remained valid for quite a while. At the time, there were 46 primary Islamic schools and two secondary schools – a number that, as Driessen and Merry put it, »does not even begin to meet the demand for more schools«.³² Since then, four primary and the two secondary schools were closed down because of the two main reasons put forward by the Dutch Education Inspectorate, time and time again, and also in ensuing public discussions, whenever »the state of Islamic education in the Netherlands« was commented upon. These two »weaknesses« involve administrative and financial problems and irregularities on the one hand and insufficient educational quality (mainly, but not exclusively, in terms of learning results) on the other hand.

Driessen and Merry listed the following, divergent weaknesses: Islamic schools principals having problems as intermediaries between the rather orthodox school board and the liberal non-Muslim teachers; low job satisfaction of teachers (at the time as a rule non-Muslim); problems regarding the availability of RE teachers who speak Dutch and have had an adequate teacher training; limited administrative experience of board members; and influence from international radical Islamic organisations occasionally financially aiding Islamic schools. Two points stand out more in particular, according to Driessen and Merry, viz., »both the instructional quality of the RI [Religious Instruction] lessons and the administrative vulnerability of the Islamic schools«, which »indicate that much improvement is still needed«.³³

It is my impression that since 2004, whenever Islamic education was more occasionally paid some media-attention, this was no longer in terms of the fundamental Enlightenment vs. Islam debate, but as a rule more down to earth in terms of empirically measurable administrative and educational quality. Driessen did empirical follow up studies that highlighted these deficits once more as a main result of investigation, and, likewise, did the Education Inspectorate's 2008 report on »administrative practices in Islamic education«.³⁴ »Administrative problems« regard, e.g., proper use of public money;

31 The majority of the Islamic primary schools are united in ISBO; eight Islamic schools (and four school boards) are not ISBO schools.

32 Geert DRIESSEN / Michael MERRY, *Islamic Schools in the Netherlands: Expansion or Marginalization?*, in: *Interchange* 37 (2006), No. 3, p. 204.

33 DRIESSEN / MERRY, *Islamic Schools*, p. 213.

34 Geert DRIESSEN, *Opbrengsten van islamitische basisscholen; prestaties, attitudes en gedrag van leerlingen op islamitische scholen vergeleken*, Nijmegen 2007; Geert DRIESSEN, *De verwachtingen waargemaakt? Twee decennia islamitische basisscholen*,

»educational quality« regards learning results as measured by national tests and exams, but also coverage of key objectives and aspects of educational climate and didactical quality (such as instructional quality, stimulating students' activity and addressing learning differences between students – in the latter respects, subjectivism may have crept into the inspectors' observations and judgments). Occasionally there has been, in political or public reception of these findings, a tendency to identify the established problems with the Islamic character of the so-called »weak« schools in question. But then specialists would stand up to show the fallacy of such short-circuited argumentation. I am for example thinking of Jaap Dronkers here, the very educational scientist who was a main force behind the rather new practice in the Netherlands to make school results public and to publicly identify excellent as well as weak and very weak schools. Dronkers has denounced the tendency to identify problems with educational quality of some schools with their Islamic character. He pointed out that the low level of education of the parents is the main factor behind the poor performance of schools – Islamic and other schools alike, and that this same factor may also account for administrative weaknesses found in some Islamic schools. Dronkers further argued that the number of Islamic schools performing weakly as compared to other weakly performing schools is not exceptional, rather to the contrary.³⁵ Previously, Dronkers had already argued that religious schools in general have a relatively high »cognitive effectiveness« (i.e., as to learning results), and further, that they do not differ significantly in non-cognitive results (regarding values and attitudes) – and that this holds for Islamic schools too.³⁶

Meanwhile, as said, Islamic schools continued to work silently, in the background so to speak, to meet the criticisms of the Dutch Inspectorate and to improve on the various officially identified weaknesses. Recently, I had a conversation with Rasit Bal, director of ISBO, to learn about the improvements achieved in Islamic schools in the Netherlands in the last decade. Bal explained to me in what respect changes and improvements have now been established. In contrast with the early days of Islamic education in the Netherlands, today around 50% of the teachers are Muslims who had their teacher education in the Netherlands. Now, teachers themselves often are able to provide religious education and the days that special teachers, e.g., imams, often not in command of the Dutch language, were attracted to give religious education, are

in: *Mens en maatschappij* 83 (2008), No. 2, pp. 168–189; *Inspectie van het onderwijs, Bestuurlijke praktijken in het islamitisch onderwijs* (Inspectie van het onderwijs), Utrecht 2008.

35 Jaap DRONKERS, *Islamitische scholen. Een pleidooi voor precisie*, in: *S&D* 4 (2011), pp. 50–56.

36 Jaap DONKERS/Ariana NEED, *Het voortbestaan van religieuze scholen*, in: M. TER BORG et al. (eds.), *Handboek religie in Nederland*, Zoetermeer 2008, pp. 380–387.

gone by now. Teaching materials for Islamic religious education are now available, for grades 3 to 8 of primary schools (i.e., for 6- to 12-year old children) which come with both teacher guides and students workbooks. These materials have been developed for Islamic schools in the present Dutch context. That makes a big difference to the days that religious education in Islamic schools was simply determined by what the teacher, coming from outside the school team, supplied at his own discretion from his own experience and wisdom. The present 45 to 50 primary Islamic schools (organised in 20 school boards) are doing well. In 2015, only one of the 29 very weak primary schools identified by the Education Inspectorate is an Islamic school, and it should be added that there is now also one Islamic school among the excellent primary schools. Annually, ISBO publishes education reports on its website. A more or less steady decline of »weak« schools among the Islamic schools over the years can be established. The transparency of the ISBO organisation is apparent from its website, which is in itself a sign of administrative improvement.

In conclusion, primary Islamic education in the Netherlands is doing well at present. The time to present itself once more with regained self-confidence to the outside world seems to have come, as I gathered from an item on Islamic Schools in the Dutch TV news on May 29, 2015. The number of Islamic primary schools is on the rise, it said, and more and more parents want their children to go to Islamic schools now that their educational quality is warranted (national test scores having improved over the years). There will be 49 Islamic primary schools in the coming school year, the news item said, and an increase up to 70 is prevised.

However, primary education is only the beginning of what a mature Islamic education in the Dutch context should involve. Two Islamic secondary schools were closed, as I already mentioned. However, one of them, »Avicenna« in Rotterdam, soon made a promising restart, also according to the Education Inspectorate that visited the school in spring 2015. In Dutch higher education, however, Islamic education is still largely a desideratum. If there is to be a vital intellectual culture in Islam in the Netherlands, this should be developed. There is a need for Muslim intellectuals reflecting upon their history, the tradition and its source texts, discussing its possible meaning and significance for the current situation, for the present world and this particular country – and communicating their ideas and interpretations to their fellow people, Muslims and non-Muslims alike, primarily those involved in Islamic schools in the Netherlands. A paradigm example of what I have in mind here is the excellent intellectual work on Islam and Islamic education in the present Western world by Abdullah Sahin in the UK.³⁷

37 Abdullah SAHIN, *New Directions in Islamic Education. Pedagogy and Identity Formation*, Markfield 2013.

5. A final observation

Recently, following the news on the Islamic State expansion in the Middle East in the summer of 2014, the debate on Jihad youth flared up in the public and the political domain, in the Netherlands as in other Western countries. Muslim youth, born and raised in the Netherlands, recently converted to jihadism, are migrating to Syria to fight the war of IS but also to live in the Islamic caliphate and to raise a family there. IS seems to have a brilliant media strategy, the internet and social media are central to it. To mention just one impressive figure that I read in my newspaper recently:³⁸ 45,000 to 50,000 twitter accounts are IS-related. The IS media centre Al Hayat (meaning: Life) brings out Hollywood style beheading video movies on the one hand, but also the glossy multilingual digital magazine *Dabiq* with idyllic images of daily life in the earthly paradise of the IS caliphate: smiling soldiers with a cat or a toddler, children eating ice creams, women in beautiful apartments, etc. *Dabiq*, by the way, is a small town in the North of Syria where, according to a 9th century hadith of the Persian scholar Imam Muslim, history will come to an end in a final battle between Islam and the West.³⁹ The combination of the use of modern technology and a Salafistic literalist, ahistorical approach of Islamic tradition and its source texts, is curious. This recent turn in the history of political Islam in the Middle East and its attracting young people from Western countries is a very new phenomenon that nobody saw coming.⁴⁰

In my daily reading the news on these matters in my newspaper, *NRC Handelsblad*, over the past year, I was waiting for the moment that the role of education, the role of schools and teachers, in either prevention or rehabilitation or re-socialisation of Jihad youth, would come up in the debate. And I was also waiting, sort of anxiously, for the first criticisms of Islamic education to appear in this connection, arising out of the familiar cliché black and white opposition of Islam versus the West. The new debate started in the summer of 2014, and to my surprise it took months before the role of schools and teachers was put forward in that connection. When it eventually came up, it was

38 NRC Handelsblad, June 22, 2015.

39 Dirk VLASBLOM, Moslims die bijna al hun geloofsgenoten verketteren, in: NRC Handelsblad – Weekend, April 11/12, 2015.

40 Although the role of internet in Islamic radicalisation was well known already; cf., on »the virtual Ummah«: Olivier ROY, *L'islam mondialisé*, Paris 2002. Very interesting in this respect is the PhD thesis of Pieter Nanninga at the University of Groningen. He studied al-Qaeda suicide attack and martyrdom videos in terms of the symbolic construction of jihadism as the transnational movement fighting a global Jihad against Western occupation of Muslim territory. It emphasizes the social meaning of martyrdom for the actors, fostering a sense of solidarity: »suicide attacks are essential to publicize jihadism and therefore to attract, bind and mobilize support«; Pieter NANNINGA, *Jihadism and Suicide Attacks. Al-Qaeda, al-Sahab and the Meanings of Martyrdom* (PhD thesis), University of Groningen 2014, p. 29.

about schools that are given a role in prevention and about teachers who are called upon to detect and diagnose radicalisation among their students. It is interesting to note that the role of counter propaganda, or *counter narrative*, to jihadism is not primarily attributed to schools and teachers (and rightly so, I think), but to »key figures within the Muslim community« involved as expert »de-radicalizers« by the government. It is tempting to elaborate on the way that socialisation and education are conceived of in this connection, how the influence of parents and families, teachers and schools, imams and mosques, peers and the media are discussed – but that would take another paper. Here, I only wanted to express in closing how pleased I was that the Islamic schools in the Netherlands were not once again called into question and contested in this connection. Perhaps I can take this as a sign that they are now accepted as an obvious and familiar part of the Dutch educational system.

BILANZ

Friedrich Schweitzer

Rethinking the History and Challenges of Religious Education

The Meaning of Transnational Perspectives

The intention of this final chapter of the book is not to write a summary that would bring together the many insights on transnational phenomena described in the preceding chapters – a task that would be impossible to fulfill from the beginning given the wide scope of the different chapters and the references to a broad variety of themes and locations. Neither will I make any attempt of reviewing the different chapters, for example, by raising the question to what degree they actually contribute to successfully demonstrating the plausibility and fruitfulness of a transnational focus of research in the history of religious education. Instead, I will concentrate on the question of what transnational perspectives could mean for our understanding of research in religious education, especially concerning the history of religious education in terms of academic discussions as well as in terms of guiding models especially for teaching Religious Education as a school subject (Religious Education/RE as opposed to religious education in general).

As described in the introduction by the editors of this book, the transnational approach understands itself in close connection to more traditional approaches of comparative research which should be broadened and complemented by transnational research. Ultimately, and even if the editors of the present volume are quite cautious in this respect in their introduction, this raises the question if international comparative research should be left behind altogether in order to make transnationalism the new research model of choice. In my view, especially this last question – transnational *versus* international comparative approaches – refers to important open questions. Consequently the role of the relationship between comparative and transnational approaches in religious education will be of special interest in the following. In respect to transnational relationships and processes of exchange and transfer, the present volume contains very substantial contributions. Yet it is easy to see that the different chapters raise even more questions concerning future work. This is why I will conclude with a series of open questions as well as with some ideas of how the methodological discussion could be continued.

Readers should be aware of the perspective from which my comments have developed. I have been privileged to be able to pursue a strong interest in

questions of comparative religious education in different directions, in terms of international comparisons but also concerning comparisons between religious education in the context of different Christian denominations as well as of different religions, at least with first steps, especially concerning Christianity and Islam. In doing so, I have been interested in both, producing case studies, for example, on religious education in Germany and in the United States as well as advancing the methodology of comparative research in religious education which, twenty years ago when I published a first small piece on such questions, was very much an uncharted field. In a number of steps and with respective publications, especially in conversation with general education, I have tried to sketch out some methodological baselines especially for international-comparative research in religious education which, on the whole, I still consider to be in its initial stages since the number of pertinent studies must be called rather limited.¹ Given this background it would not make sense to try to duplicate the introduction of this volume which draws on the transnational research in other fields of study, especially in the field of general historical studies. Instead my focus will be on my own field – research in religious education – and I will take the liberty to look at transnational issues from this perspective.

Before going into detail it must be emphasized that, at least from my point of view, the present volume deserves special attention and appreciation for a number of reasons that, according to the program of the conference which was the starting point for the book, motivated this endeavor.

1 Cf. on questions of comparative methodology, Friedrich SCHWEITZER, Towards Comparative Research on Religious Education in Europe: Reasons-Obstacles-Methodological Considerations, in: *Informationes Theologiae Europae* 1998, pp. 143–152; id., Comparative Research in Religious Education: International-Interdenominational-Interreligious, in: Rune LARSSON/Caroline GUSTAVSSON (eds.), *Towards a European Perspective on Religious Education. The RE Research Conference March 11–14, 2004, University of Lund, Skelleftea 2004*, p. 191–200; id., *Comparing Religious Education at Schools in European Countries: Challenges for international Comparative Research*, in: Martin JÄGGLE et al. (eds.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe*, Göttingen 2016, p. 15–38; as comparative case studies for different contexts see Richard R. Osmer/Friedrich SCHWEITZER, *Religious Education Reform Movements in the United States and in Germany as a Paradigmatic Response to Modernization*, in: *International Journal of practical Theology* 1 (1997), p. 227–254; Richard R. OSMER/Friedrich SCHWEITZER, *Religious Education between Modernization and Globalization. New Perspectives on the United States and Germany*, Grand Rapids, MI 2003; Friedrich SCHWEITZER et al., *Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften*, Freiburg et al. 2010; Friedrich SCHWEITZER/Henrik SIMOJOKI, *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität. Mit einem Beitrag von Werner Simon*, Gütersloh/Freiburg 2005; Friedrich SCHWEITZER, *Religionspädagogik im Plural. Aufgaben der evangelischen Religionspädagogik im Kontext islamischer Religionspädagogik*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 64 (2012), p. 66–74.

- Transnational research can bring together international historians of education as well as of religion and religious education. As can be seen from the respective chapters, this endeavor is definitely very worthwhile and should be continued in the future.
- The focus on media that, as transnational carriers of exchange, embody the process of globalization in the field of religious education, for example, journals, textbooks and pictures, does indeed yield interesting and innovative insights. While the exact understanding of what should count as »media« in this case, certainly is in need of further discussion, it is more than obvious that media have played a crucial role in transnational contexts, not only, however, in the sense of transnational carriers of ideas or forms of practice but also in terms of creating or reinforcing negative views of the other. Moreover, in order to discern the function of media in this context, one should not only look at the transnational availability of certain media but also at their actual use and impact, for example, on the ways in which Religious Education is taught in different places. Such research should also go beyond examining individual media in order to gain a more comprehensive understanding of the transnational role of media in general. Clearly, more work remains to be done, in this respect, but the prospects are quite promising.
- As can be seen from a number of the chapters as well as from many other discussions in the field, competing models for organizing Religious Education in schools have become a main topic in academic religious education. The question which organizational models have been transferred from one country to another, therefore, is of special interest for transnational research. While the respective chapters clearly show that international transfer has in fact played an important role in this context, the more comprehensive question is still open. The present volume does not answer this question yet.
- In order to identify the models transferred, again a more systematic approach would be needed. A number of complex questions will have to be posed in this respect: What exactly does »transfer« mean in this context? And what are the presuppositions of such transfer? What makes certain models attractive for importing them while others are not taken up? What are the presuppositions that possibly are determined nationally, for transnational forms of receptivity concerning such models? And of no less interest in this context, is it even possible to transfer such models or do models change once they are used in another place so that, in fact, they become different models? The chapters of this volume offer interesting beginnings in this direction but it is also evident that much work remains to be done concerning the transnational transfer of models of Religious Education.

- Non-national actors and international or even global religious networks have played a more important role in the history of religious education than commonly assumed. It is in this respect that one of the most important insights can be gained from the present volume. As far as the standard historical accounts in the field of religious education tend to be limited to one national context, they should be broadened and complemented by transnational accounts and perspectives. In this respect, the title of this chapter (which was formulated by the editors of this volume) – Rethinking the History and Challenges of Religious Education – certainly holds true. We do have to rethink the history of religious education by including a transnational approach. As will become clear below, however, this demand may sound very new and it is indeed innovative but, at least to some degree, it also implies a return to ways of thinking about religious education that are not without important precedent in this field in earlier times. In fact it is important to become clear about the reasons why the religious education discussion was international and transnational at some point in history but lost this orientation at another time.
- Altogether, and corresponding to the main intention of the editors described in the introduction, the present volume intends to expand the methodology of transnational history in the field of (religious) education. This aim is closely related to the preceding one, and I would like to repeat that the volume is indeed a major step in this direction. Yet it also shows that we are still far away from being in the position to capture and present transnational perspectives in religious education in any comprehensive manner. So far, it is more the questions that have become clear while many answers or results are still lacking. Moreover, the case studies presented here, obviously are no more than first glimpses of a much broader reality that still waits to be (re-)discovered in the future. This does not speak against the transnational approach in religious education but it means that the transnational dimension of the history of religious education remains to be uncovered in much more detail and in respects that must be further discussed. In doing so, it may also be helpful to include even more partners in the dialogue, for example, from fields like comparative law, economics, political studies, religious studies, etc., whose experience and expertise can also be of interest in the present context.

Clearly, these general reflections are in need of more detailed elaboration which I will attempt in the following, with special emphasis on questions of methodology that are of major importance in the present context.

1. How can transnational perspectives make us rethink the history and challenges of religious education?

Whoever has read the articles in this volume will probably agree that it is pretty obvious that a transnational approach is a very useful way for analyzing and then also rethinking the history of religious education. First of all, this impression is due to the material presented by the various authors but, most likely, it must also be understood in the context of today's readership. It is easy to see that a transnational approach is in line with today's more or less taken for granted situation of working together on a multinational basis by sharing insights and ideas about what the future of religious education should be and how it can be improved. It has become quite common not only for individuals to travel to other countries but also for academic conferences to bring together people from different countries and continents.² International associations like ISREV (International Seminar on Religious Education and Values), the most important international institution in this field so far, has come to play an important role for many academic religious educators around the world who attend the bi-annual meetings of the seminar. Many other associations and interest groups have come into existence in the international field of religious education, in addition to individual conferences like the one behind this book. With all of this, the still new possibilities of the internet – email attachments instead of traditional mailings, Skyping, etc. – have assumed an important role in bringing people closer together across national borderlines. Moreover, in today's understanding, such endeavors are in line with the idea of Christian *ecumene* and also of interreligious dialogue and cooperation. It is no surprise then that readers will find it most natural to focus on transnational phenomena and connections, on individual actors and networks. In this sense, from a sociology of knowledge perspective, one could be tempted to say that the transnational approach is an adaptation of the contemporary experience of an increasingly post-national world to academic research. This view includes both: an appreciation because the transnational approach makes use of a changing world in order to gain new insights by overcoming traditional limitations, but also a slight caveat referring to the epistemological risk of confusing transnationalism in the past with experiences that have not become available before the late 20th century, at least not on a mass basis. Otherwise transnational approaches could end up as yet another example of biography writ large. Both is to be avoided, underestimating the physical and intellectual mobility of earlier generations of researchers and academics as

2 Cf. Friedrich SCHWEITZER, *Begegnung in der Wissenschaft: Internationalisierung und Vergleichende Religionspädagogik. Überblick und Zukunftsperspektiven*, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 21 (2005), pp. 189–206.

well as overestimating it. Last but not least, there definitely were times when the nation state was very influential in terms of defining borders, for travel and trade but also for the exchange of insights and ideas. It would obviously be mistaken to assume that such influences would have completely disappeared in our contemporary world and that academic mindsets have become fully international or transnational instead of being bound to certain national territories and fields of discussion.

In any case, however, concerning standard accounts of the history of religious education, the transnational approach is apt to challenge our traditional ways of thinking. So far, in most cases, the history of religious education appears as a collection of different histories that have taken place within different countries. This often seems to imply that only a German can write the history of religious education in this country, only an American can do so there, etc. – with, by the way, at least one notable exception: it was the American author Ernst C. Helmreich who wrote one of the most important and most valuable historical accounts on Religious Education in Germany published in 1959.³ Yet in reality, none of these religious education histories occurred in isolation from each other. Many researchers were in fact in touch with colleagues and friends (or, sometimes as well, opponents) in other countries, often through correspondence and the exchange of publications and sometimes with meetings in person. Moreover, in ways that have not been researched to a sufficient degree, they incorporated ideas and insights from these colleagues, quite independently of national borders. The transnational approach makes us painfully aware of the fact that such backgrounds still tend to receive less attention than the more immediate contexts within the respective country. At least to my knowledge, the present volume is the very first to show a clear focus on transnational connections in the field of religious education. The same cannot be said about religious education journals which, at least at certain times, showed more transnational or international attention than the more general historical accounts make us aware of.⁴

Consequently, it can certainly be stated that the history of religious education should no longer be viewed exclusively through national lenses alone. Approaches limited to a particular country clearly are in need of being broadened. Maybe one day, a group of authors will get together and will even

3 Ernst Christian HELMREICH, *Religious Education in German schools. An historical approach*, Cambridge/London 1959; German translation: Ernst Christian HELMREICH, *Religionsunterricht in Deutschland. Von den Klosterschulen bis heute. Mit einer Vorbemerkung von Gert Otto*. Aus dem Englischen übersetzt von Christa Reich, Hamburg 1966.

4 For an analysis of major journals in the field of religious education cf. SCHWEITZER et al., *Religionspädagogik als Wissenschaft*, and SCHWEITZER/SIMOJOKI, *Moderne Religionspädagogik*.

try to write an international history of religious education from a transnational perspective. So far, however, I am not aware of any serious attempt in this direction.

Yet the chapters of the book also indicate a clear need for further clarifying the meaning of the term »transnational«, especially when applied to the field of religious education. Does it denote exclusively mutual and cooperative relationships of exchange, like the association with the term »network« seems to imply? How do unilateral forms of reception fit with transnationalism, for example, with American theology importing German theology in the 19th and early 20th century? What about forms of transmission that were forced upon the receiving side, like in colonial times in many locations in the subjected countries or colonies?

The case of transnational transfer in colonial times is of interest in other respects as well. Such transfers tended to be closely connected to colonial policies pursued by national states. This implies that the emphasis on individuals and networks favored by transnational approaches, may not be appropriate or sufficient. Clearly one should expect an interplay between the national level and the individual level as well as the group level. According to the editors' introduction to this volume, colonial politics are not considered by the transnational approach, at least not as a central question. Yet, as several chapters even in the present volume show, such politics certainly defined the frameworks – and possibly also the terms – of transnational exchange and transfer. Since religion and religious education often played an important role in colonial politics, it may not be advisable to not account for the respective influences, at least not in researching the history of religious education. This also applies to the case of resistance against transnational influences, like opposition against Western education or, only touched upon in the present book,⁵ the case of resistance against the national government and system – for example, in Socialist countries – by making use of educational models from countries with different systems that are more democratic. In such cases, theoretical distinctions necessarily become fuzzy, like when individual educators or groups and networks of educators, knowingly or unknowingly, either become carriers of a certain – i.e. Western – culture or are viewed, rightfully or not, as such carriers by those who resist them. Influences at the level of the state and at the level of individuals obviously can occur in blended forms.

In sum, in its application to religious education, the transnational approach should not limit itself to a self-understanding that locates it within the contemporary process of overcoming nation-centered thinking but should be

5 Henning SCHLUSS, Netzwerke in einer geteilten Nation. Erziehung, Bildung und Religion am Ende der DDR, in the present volume.

highly sensitive to different historical, political and geographical contexts being studied. The term »transnational« itself is no less abstract than the term »international« or the term »comparative«. Its value for research depends on its actual use which must be differentiated and apt to do justice to very different phenomena and contexts that may not easily lend themselves to being brought – or forced? – together under one and the same umbrella or standard definition.

To make this more concrete, it may be helpful to consider some examples from different historical times and backgrounds, early on when transnationalism was a normalcy and later, when it was considered problematic.

2. Why religious education has been transnational from early on and why it was supposed not to be transnational anymore: Before and after the turn of the 19th century

This volume and its contributions have their focus on transnational constellations in the 20th century, sometimes reaching back to developments in the 19th century. This emphasis could be taken to mean that transnational exchange or cooperation was more or less limited to – or at least, most characteristic of – the time period of the last 100 or 200 years. This assumption would not be coincidental. Often it is in fact assumed that the 19th and 20th centuries were the time when transnationalism developed, due to new possibilities of international travel and communication and personal networking. The emphasis on mobility and (modern) media as presuppositions of transnationalism can also be read in this way. Yet things may not be so clear in this case. While it is certainly true that the factors mentioned above have indeed played an important role in spurring transnational activities, it should also be noted that transnationalism in religious education, on the one hand, clearly was not limited to the time since 1800 and, on the other, that it has taken more than the innovations mentioned above in order for this process to flourish. Even if the meaning of »transnational« or »international« changes depending on the existence of (modern) nation states, it remains important to be aware of the forms of exchange and transfer that occurred in earlier times.

The one educator and religious educator that I consider to be the true archetype of transnationalism in this sense in fact lived in the 17th century. His latinized name is Comenius. He was born in Bohemia (today's Czech Republic), he studied in Germany, worked in Bohemia and in Poland. He was called to England in order to reform the school system there, then received a call from the newly founded Harvard University in Massachusetts/New England but instead went to Sweden in order to become an educational reformer there.

He later worked in Hungary and was again active in Poland before he found a final home in Amsterdam. He published his works in Czech, Latin and German – and obviously knew even more languages.⁶

I doubt that we will find anyone in the field of religious education until today whose biography would include nearly as many international contacts, exchanges, employments and commitments. Moreover, several networks played a decisive role in his life. Compared to his biography, most CVs of today would look pretty parochial. His publications were read and used in many countries, especially his best-selling textbook for teaching Latin, the famous *Orbis pictus*.⁷ Moreover, the theological and educational thinking of Comenius entailed a truly universal or global view of human existence as well as of education.⁸ Most recently, he has been described and praised as one of the rare forerunners of today's movements for peace, including religious peace based on ecumenical reconciliation.⁹ This is why I call him a true archetype of transnationalism, in education as well as in religious education and beyond.

In some respects, the transnationalism in the life of Comenius was due to his personal, educational and religious convictions, in other words, his own ecumenical and global openness. In other respects, he was a victim of religious persecution (he belonged to a religious minority not included in the Peace of Westfalia from 1648) and also a victim of the Thirty Years' War devastating most of Europe during his life-time. In the end, Amsterdam was the only place willing to allow him a peaceful life.

The international orientation and transnationalism lived and advocated by Comenius was no lasting achievement in the field of religious education, although other, less impressive examples from the time of the 16th, 17th and 18th centuries could probably be named – Erasmus with his also impressive biography, August Hermann Francke's adaptations from François Fénelon, in other ways also Jean-Jacques Rousseau. In any case, only about 150 years after

6 Cf., for example, Veit-Jakobus DIETERICH, Johann Amos Comenius. Ein Mann der Sehnsucht 1592–1670. Theologische, pädagogische und politische Aspekte seines Lebens und Werkes, Stuttgart 2003.

7 Joh Amos Commenii Orbis sensualium pictus: hoc est: Omnium fundamentalium in mundo rerum & in vita actionum pictura & nomenclatura, Faks. der Ausgabe Noribergae 1658, Nürnberg ²1979.

8 To just mention one of his main works, Johann Amos COMENIUS, Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung, Dimitrij TSCIŽEWSKIJ et al. (eds.), Heidelberg ²1965.

9 Cf. Karl Ernst NIPKOW, Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart, Gütersloh 2007, pp. 69–102; also see the recent historical study by Manfred RICHTER, Johann Amos Comenius und das Colloquium Charitativum von Thorn 1645. Ein Beitrag zum Ökumenismus (Pracownia Comeniologii i Badań interdyscyplinarnych, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlchu, Deutsche Comenius-Gesellschaft: Labyrinthi Tom. I), Redaktion Roman Mnich, Siedlce 2013.

Comenius passed away in 1670, another most influential classic of education, theology and religious education, Friedrich Schleiermacher, showed himself unconvinced of international or transnational perspectives in our field. In his famous lectures on education from 1826, he argued that any meaningful theory of education must be limited to the »area of a particular language« and that it would not be »equally applicable« in other areas.¹⁰ Schleiermacher assumed that there is a close link between language and culture or what he called *Volksthümlichkeit* which roughly translates, if it can be translated at all, as popular culture.¹¹ (Schleiermacher would have loved reading this caveat of mine because he could have clearly taken the poor translation of his term as further evidence for his claim that exact translations are impossible.)

In his lectures, Schleiermacher argues that, due to the boundedness of language and culture, theories of education will be limited to the »area of a particular nationality«. ¹² Yet he also adds a critical discussion of an understanding of nationality that amounts to »hostility« against others. In this interest, he tries to balance nationality and, as he calls it, the general feeling of humanity (*allgemeines Menschengefühl* – again a term that resists exact translation).¹³ His convictions concerning the natural geographical limitations of educational theories should therefore not be understood as expressive of nationalism in the sense of (German) superiority, although they may rightly be considered part of the new awareness of nations and nationalities characteristic of German thinking at that time. At least in the first place, they are part of Schleiermacher's philosophy of science, to use a term that did not come into use until much later. He is convinced that a theory of education should never be exclusively »speculative« but must always include »empirical« references.¹⁴ For Schleiermacher, this view includes the reference of his theory to a particular location, rather than claiming that it could be equally valid at all places and at all times.

In our present context, Schleiermacher's position could be discussed in two directions – on the one hand as an argument against transnational approaches because education is a nationally-bound field of praxis, and on the other hand, as a normative perspective for guiding transnational research which, from this point of view, should follow an interest in humanity, for example, in the sense of human rights. The two poles in his argument – education as tied to popular

10 Friedrich SCHLEIERMACHER, *Erziehungslehre*. Aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen, hg. von C. PLATZ, Berlin 1849, p. 30.

11 Ibid.

12 Ibid.

13 A.a.O., p. 31.

14 Cf. a.a.O., p. 26.

culture (*Volksthümlichkeit*) and general feeling of humanity (*allgemeines Menschengefühl*) – could be taken to denote a normative dimension and criteria by which different transnational phenomena can not only be categorized but also be evaluated. Colonially enforced forms of transfer would be an example of transnationalism that violates the norms of general humanity. Moreover, as will be discussed below, Schleiermacher's point concerning language may sound dated, given today's role of English as the worldwide language and contemporary *lingua franca*. Yet the meaning of language for transnational approaches is much more complex and therefore needs to be considered in more detail.

In addition to this, there is a more general lesson to be learned from the developments in the 17th and 18th centuries. This lesson has to do with the problem of sublation (in the sense Hegel's term *Aufhebung*) which, in the present context, I take to mean that what is sublated, does not just disappear but remains present in that which is the result of the sublation. In other words, this observation can remind us of the fact that no concept is innocent. Even the *transnational* includes the *national* – a reference that did not make much sense in pre-nation-state times and a concept that acquired rich and often problematic meanings in the 18th and 19th centuries, first through Romanticism with its new interest in popular (national) culture and later, more problematically, through the nationalism terminating in the horrors of German National Socialism.

In my understanding, it would make sense to not only be clear about the »trans« but also about the »national« in transnational. Even if the term transnational clearly attempts to broaden the understanding of international especially over against its use in international comparative research, in doing so, even unintentionally, it remains focused on national perspectives. This might turn out to be a decisive weakness, at least if we were to rewrite the history of religious education exclusively from a transnational perspective. Consequently, and quite in line with the intention of the editors of this volume, it must be kept in mind that, most obviously, *subnational* – local or regional, informal or non-formal – networks have also played an important role for the history of religious education, just like *supranational* tendencies like the processes of modernization and globalization should not be underestimated in their effects on the field.

The reminder of the different academic outlooks characteristic of Comenius on the one hand, and of Schleiermacher on the other, should not make readers think that the one author should be viewed as superior to the other – although it is undoubtedly true that most of today's readers will find Comenius more attractive. Yet this preference will remain superficial as long as it is not informed by in-depth study of the sometimes opaque writings of Comenius and, more importantly, not aware of the differences between the

historical circumstances of their lives. In fact, their different views are closely connected to different experiences with what terms like »nation« and »nation state« could mean and what realities they could refer to.

3. Of apples and oranges – transnational and comparative: One or two Approaches?

Whoever develops an interest in the praxis and theory of education beyond their own turf will inevitably encounter the question of legitimate and illegitimate comparisons. The common warning against comparing apples and oranges often raised in this respect, testifies to this. A concrete example in our present field would be comparing Religious Education as a school subject in Germany and as a field of work in congregations in the United States. Do they have enough in common to be compared in any meaningful way?

When Richard Osmer and I worked on our study comparing Christian religious education in the United States and in Germany, we were often haunted by the question if this was a legitimate form of comparison or if the differences were so strong that meaningful comparisons were out of the question from the beginning.¹⁵ I vividly remember that one very helpful answer to this question came from the discovery of the many personal ties between the two academic fields in the countries under study. To just name a few examples: especially starting in the 19th century, many American scholars spent some years at German universities;¹⁶ in the first decades of the 20th century international conferences and even associations started to gain importance; after 1945, German religious educators went to the United States, for example, Oskar Hammelsbeck who even published an extensive travel log in the journal *Der Evangelische Erzieher*.¹⁷ In other words, there were many more personal and even institutional contacts between the two countries than I had ever heard of through existing textbooks. Such textbooks obviously are not very reliable in terms of transnational connections, no less concerning exchange with the United States than with other countries. Even one of the – allegedly – most

15 Cf. the publications by OSMER / SCHWEITZER quoted above.

16 In this volume, the chapter by Gordon MIKOSKI captures some of these experiences.

17 Cf. Oskar HAMMELSBECK, *Pädagogisches Reisetagebuch*. New York – San Franzisko, in: Sonderdruck EvErz, Frankfurt a.M. 1956; Vorwort. Cf. also Friedrich Robert HAARHAUS, *Erziehung und Erziehungsideale in Kanada*, in: EvErz 10 (1958), pp. 57–69; Hans-Jochen GAMB, *Arabische und israelische Begegnung. Reisenotizen aus Palästina*, in: EvErz 10 (1958), pp. 69–75; Herbert von BORCH, *Die Krise der amerikanischen Schule und Universität im Zeitalter der Wettbewerbskoexistenz*, in: EvErz 13 (1961), pp. 9–22. With different geographical references: Herbert SCHULTZE, *Der Religionsunterricht in den europäischen Schulen*, in: EvErz 17 (1965), pp. 24–29.

typically German teaching approaches in the second half of the 20th century, so-called problem-oriented RE, does in fact go back to an English precursor.¹⁸

However, finding out about such international or transnational contacts often was a true serendipity (what Germans call a *Zufallsfund*). Sometimes, religious education journals include references to such occasions, for example, international consultations. Yet in most cases it turned out to be very difficult to find out more about such contacts and consultations, like who was there for what purposes, possibly representing whom and with what consequences. This is obviously not only true for comparative work between Germany and the United States. As Gerd-Rainer Horn reports, even in the case of a classic like Jacques Maritain, finding out about transnational connections often depended on lucky circumstances.¹⁹

From my perspective and research experience then, transnational constellations were not an alternative to doing comparative work but actually were part of its justifications. To study religious education from an international comparative perspective makes sense because the field itself has never been completely bound to national boundaries. There was, at least at certain times and in certain places, a common field of discussion and academic work that makes comparisons meaningful, just like in the case of comparing two German authors in the field of education.

This is especially true considering religious education in terms of Roman Catholicism which has understood itself more clearly and more explicitly as global than Protestant religious education. In the early 20th century, for example, the leading German journal of Catholic religious education *Katechetische Blätter* carried more or less regular reports on experiences in other countries in this field.²⁰ At the same time, the contributions of Werner Simon and Markus Müller in the present volume show some of the problems connected to the international orientation and structure of Roman Catholicism.²¹ A unitary catechism to be used all around the world – certainly a prime example of transnational media influence – can also be viewed and experienced as a form of imperialism, and it is no coincidence that there were clear counter-movements against it.

18 Cf., for example, Harold LOUKES, *Teenage religion: An enquiry into attitudes and possibilities among British boys and girls in secondary modern schools*, London 1965.

19 Gerd-Rainer HORN, *The Methodology and Practice of Transnational History. With Special Attention to Religious Studies*, in the present volume.

20 Cf. SCHWEITZER et al., *Religionspädagogik als Wissenschaft*, and, for later developments, also SCHWEITZER / SIMOJOKI, *Moderne Religionspädagogik*.

21 Werner SIMON, *Ein Katechismus für alle? Das transnationale Projekt eines Welteinheitskatechismus*; Markus MÜLLER, *Von der »Operation Munich« zum »catechetical Sputnik«*. *Katholische Religionspädagogik der 1950er Jahre zwischen Re-education und Weltmission*, both in the present volume.

Yet what exactly does transnational mean in this context? In their introduction, the editors write that, opposed to the comparative approach, the transnational approach is much freer from the system constraints of sociological theories. I admit that this claim is not very clear to me, let alone convincing. In my understanding, comparative approaches can – and should – operate at different levels, preferably at all levels that turn out to be relevant in a particular case. It should indeed include the level of social systems but also that of groups or of individuals. There is no reason why it should not be possible – or even to be recommended – to have comparative studies, for example, on leading religious educators from different countries, like in Germany and in the United States in early 20th century.²² At least to some degree, such comparisons can be very enlightening, in terms of both, similarities and differences. Moreover, interpretations at a system level are also needed within transnational research. Systemic presuppositions or developments often have effects on individual actors, on networks and shared international projects.

More specifically, the editors of this volume argue that research in religious education should become more independent from large-scale social theories like modernization theory.²³ Yet a number of the case studies in this volume show that the idea of modernization did in fact permeate the processes of transnational transfer described. Typically, this is the case in colonial situations when Western influences are interpreted as modernization. Yet the idea of modernization can also be found in Western countries themselves.

The chapters by Mustafa Gencer on the transition from the Ottoman Empire to the Turkish Republic and by Esther Möller on French-influenced laicist schools in Lebanon are clear examples for how the process as well as the idea of modernization influenced and, in part, motivated transnational transfer.²⁴ The case of laicist schools in Algeria after 1962 when Algeria became independent from France, described by Viktoria Gräbe is more complex but can also be read in the sense of the struggle with a certain (French and laicist) understanding of modernization.²⁵ This does not imply that interpretations necessarily have to have a main emphasis on modernization. Yet it would also not make sense avoiding the – often problematic – implications associated with this term.

22 Cf. the publications by OSMER / SCHWEITZER.

23 See the editors' introduction to this volume.

24 Mustafa GENCER, *Modernisierung von Institutionen religiöser Bildung in der Übergangsphase vom Osmanischen Reich zur türkischen Republik*, Esther MÖLLER, *Negotiating Secularism: The Schools of the Mission laïque française in Lebanon 1909–1943*, both in the present volume.

25 Viktoria GRÄBE, *Die »halbherzige« Umsetzung des Laizismus. Religionspolitik und Religionsunterricht in der jungen Volksrepublik Algerien 1962–1978*, in the present volume.

It has been argued that international comparative research in religious education should operate at different levels and, as far as possible, should also include the interplay between different levels.²⁶ The same must be said about transnational approaches. To say it again, an exclusive focus on individual actors and networks will not suffice for accounting for the multidimensional realities of transnational exchange. The international as well as supranational influences that possibly shape the activities at an individual or group level, have to be accounted for as well.

In a more systematic sense, the articles in this book can be read as argument for not presuming a choice between international-comparative and transnational approaches. In other words, they can be taken to show that both approaches are in fact complementary.

For example, in his discussion of transnational approaches and methodologies, Horn recommends to identify parallel experiences existing across national frontiers – a research question that clearly belongs to traditional comparative work.²⁷ Moreover, he refers to socio-political readiness as a presupposition for transnational reception – again a comparative question if studying such readiness must embrace – and compare – the situation in different countries.

Similarly, in her methodological discussion, Silvia Kesper-Biermann observes that comparative research provides methodological inspirations for transnational research.²⁸ As has become clear above, this also applies the other way round. Transnational research can certainly inspire comparative research.

Judging from the case studies in this volume, one could speak of an interesting kind of interplay between comparative and transnational approaches. In order to make this more visible, the different chapters could be loosely grouped based on how they integrate transnational perspectives – a tentative typology which should not be confused with an evaluation of the different chapters which, in the first place, should be appreciated for their specific content and approach.

- A first group of articles does not make explicit reference to transnational perspectives or only in passing. These articles can nevertheless be read from a transnational perspective but this task is more or less left to the readers who, in turn, are supported or guided in this direction by the theoretical context of the book, especially the editors' introduction. A good example for this is Wilna Meijer's account on Islamic Education in the Netherlands

26 Oddrun M. H. BRÅTEN, *Towards a methodology for comparative studies in religious education. A study of England and Norway*, Münster et al. 2013.

27 HORN, in the present volume.

28 KESPER-BIERMANN, *Transnationalising the History of Education. The Concept of Educational Spaces*, in the present volume.

and the struggle ensuing from it.²⁹ Her account entails, in fact, many transnational dimensions but these dimensions are not researched in an explicit manner. Nevertheless, especially in the present context, this article can be read as an important contribution to the present discussion. Another example is Robert Schelander's study on the role of language in Protestant Religious Education in the Habsburg Empire.³⁰ Although directed only at this empire, the article includes, as readers will easily detect, a whole range of transnational aspects. Bernd Schröder's article on Jewish schools in Jishuv and in the state of Israel also is of special interest here.³¹ Similarly to Miedema, Schröder discusses both, the comparative approach used by him in earlier work,³² and the transnational approach discussed in the present volume. Yet more clearly than Miedema, Schröder insists on comparative research as the methodological umbrella under which he sees space for transnational connections as well.³³

- A second group of articles is based on prior work that did not have a transnational focus. In this case, the earlier research results or even the sources on which they are based, are broadened by adding a transnational approach or by at least making use of a transnational lense. Siebren Miedema's chapter on *Organizational Models of Islamic Religious Education in the Netherlands and in France* is based on international-comparative research.³⁴ Yet he explicitly discusses what it would mean to reconsider the research results reported by using a different, i.e., a transnational approach. Sara Haen and Markus Müller go even a step further.³⁵ Both refer to an earlier research project that compared Protestant and Catholic religious education

29 Wilna A.J. MEIJER, *Islamic Education in the Netherlands. Transnational Dimensions of a School Struggle*, in the present volume.

30 Robert SCHELANDER, *Sprache als nationales Bildungsmedium. Protestantischer Religionsunterricht und Nationalitätenfrage im Habsburgerreich*, in the present volume.

31 Bernd SCHRÖDER, *Jüdisches Schulwesen im Jishuv und im Staat Israel – eine religionspädagogische Annäherung an transnationale Aspekte*, in the present volume.

32 Cf. Bernd SCHRÖDER, *Jüdische Erziehung im modernen Israel. Eine Studie zur Grundlegung vergleichender Religionspädagogik*, Leipzig 2000.

33 Also see Bernd SCHRÖDER, *Comparative historical approaches in religious education research – methodological perspectives*, in: *British Journal of Religious Education* 38 (2016), p. 200–212 (= Bernd SCHRÖDER, *Vergleichende historische Religionspädagogik – methodologische Überlegungen*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 68 [2016], pp. 238–251).

34 Siebren MIEDEMA, *Organizational Models of Islamic Religious Education at Schools in Europe: the Netherlands and France*, in the present volume.

35 Sara HAEN, *Andere Länder, Konfessionen und Religionen in religionspädagogischen Zeitschriften. Wahrnehmungsmuster aus katholischer und evangelischer Perspektive*, in the present volume; Markus MÜLLER, *Von der »Operation Munich« zum »catechetical Sputnik«*. *Katholische Religionspädagogik der 1950er Jahre zwischen Re-education und Weltmission*, in the present volume.

journals in Germany.³⁶ In their present analysis they expand their earlier research focus by including references to other countries in order to present an analysis of transnational references. Similarly, Ruth Conrad extends her research on theological encyclopedias in Germany by asking how other countries come into view in them,³⁷ while Michael Wermke uses his study of the biographies of former students of the *Pädagogische Akademie* in Frankfurt for analyzing processes and effects of knowledge transfer.³⁸

- A third group of contributions consists of articles with a clear focus on transnational connections and transfer. There is no clear dividing line between the second and the third group distinguished here. It probably holds true for all contributions to the present volume that they have grown out of earlier work that was not done under the rubric of »transnational«. Yet in their present form, some of the articles most likely come closest to what case studies undertaken as transnational research might look like in the future. Henrik Simojoki, for example, also based on earlier work focused on a German religious educator (Friedrich Delekat),³⁹ uncovers the vicissitudes of international cooperation and exchange during the 1930s, under the opposing nationalist influence of the German Nazi government.⁴⁰ Another example, rare because of its reference to France, Antje Roggenkamp discusses networks for peace in France and Germany during the 1920s.⁴¹ Further examples can be seen

36 Cf. SCHWEITZER et al., *Religionspädagogik als Wissenschaft*.

37 Ruth CONRAD, *Fremdwahrnehmungen. Transnationale Aspekte christlich-pädagogischer Enzyklopädie im 19. und frühen 20. Jahrhundert*, in the present volume, also cf. Ruth CONRAD, »Damit werden die Angelsachsen, die bisher so vielfach sich auf deutsche theologische Arbeiten stützen, sich von uns losgelöst, ja uns überholt haben« (Max Christlieb). *Beobachtungen zur Internationalisierung theologischer Verlagsprogramme im 19. und 20. Jahrhundert*, in: Claus ARNOLD/Johannes WISCHMEYER (ed.), *Transnationale Dimensionen wissenschaftlicher Theologie (Veröffentlichungen des Instituts für Europäische Geschichte. Abteilung für Abendländische Religionsgeschichte Beiheft 101)*, Göttingen 2013, pp. 125–152. Ruth CONRAD, *Lexikonpolitik. Die erste Auflage der RGG im Horizont protestantischer Lexikographie (Arbeiten zur Kirchengeschichte 97)*, Berlin/New York 2006.

38 Michael WERMKE, *Transfer pädagogischen Wissens. Die Absolventen der Frankfurter Pädagogischen Akademie (1927–1933) im geteilten Nachkriegsdeutschland, in Palästina/Israel und in der Türkei*, in the present volume.

39 Henrik SIMOJOKI, *Evangelische Erziehungsverantwortung. Eine religionspädagogische Untersuchung zum Werk Friedrich Delekats (1892–1970)*, Tübingen 2008.

40 Henrik SIMOJOKI, *Kirche, Staat und Erziehung im ökumenischen Diskurs. Transnationale Netzerkennung und Wissenschaftskommunikation im Vorfeld der Weltkirchenkonferenz in Oxford 1937*, in the present volume.

41 Antje ROGGENKAMP, *Friedensnetzwerke in den 1920er Jahren. Überlegungen zur transnationalen Analyse von deutscher und französischer Weltbundvereinigung für die Freundschaftsarbeit der Kirchen*, in the present volume.

in the chapters referring to colonial and postcolonial situations mentioned above (Algeria, Turkey, Lebanon).⁴²

This tentative overview does not only show the interplay between international-comparative and transnational approaches. It also can be considered clear evidence of the fact that transnational research in religious education still is at a very early stage. Quite independently of the typology offered above, not many studies carried out with an originally transnational guiding interest have become available up to now. This is also true, however, for international-comparative studies in this field.⁴³ While there clearly are more comparative than transnational studies in religious education so far, their number also is quite limited, and certain types of research like comparative historical studies have remained very rare.

4. Transnational approaches in religious education: Open questions

As stated above, transnational approaches with different emphases as described in the introduction of the present volume, can enrich research in religious education in important ways. Yet at this point, most readers of the present volume will most likely have many questions that need to be addressed in future work. In the following, I will describe at least some of them. In doing so, my perspective again comes from religious education. In this respect it is complementary to the perspective developed in the editors' introduction who are working from the perspective of transnational research in the field of general history, trying to apply it to the history of religious education.

⁴² See GRÄBE, Die »halbherzige« Umsetzung des Laizismus; MÖLLER, Negotiating Secularism, and GENCER, Modernisierung von Institutionen religiöser Bildung.

⁴³ See the overviews by SCHWEITZER, Comparing Religious Education and Bernd SCHRÖDER, Comparative historical approaches in religious education research – methodological perspectives, in: *British Journal of Religious Education* 38 (2016), pp. 200–212 (= Bernd SCHRÖDER, Vergleichende historische Religionspädagogik – methodologische Überlegungen, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 68 [2016], p. 238–251).

4.1 What is »transnational« – and what is not?

- When exactly should the designation »transnational« be used in religious education? Religion always tends to include a core dimension that is not limited to a particular country. The New Testament itself, for example, could be called a document of transnationalism.
- Does transnational connote intentional reception? Does it also include or even imply possibly unwanted influences? Is it limited to unilateral influences or does it also refer to bi-lateral or even multi-lateral exchange? Does this make a difference?
- Does transnational always mean cooperation and dialogue? Does it also include espionage, stealing, breaching copyrights and dodging patents?
- Does transnational imply that international knowledge transfer is really possible in religious education? How can this be reconciled with the fact that, at least today, many research findings in religious education in a particular country or location go completely unnoticed by an international audience, sometimes because they are only published in the respective vernacular, for example, in Finnish or Hungarian – to mention only two languages that very few people read outside these countries? What does this imply for the nature of religious education as an integrated field of research?

4.2 How can transnational approaches do justice to national parameters?

- Education is a field for which national parameters play an important role. National or, in the case of federal states, regional (state) governments determine respective policies most of all for state sponsored schools but sometimes also for other educational activities and institutions. This is even more true for religious education and especially for Religious Education as a school subject because often state-wide or regional Churches also have a say in it. In this respect, references to national factors certainly remain important. How can research in the history of religious education do justice to the interplay between the different dimensions or levels?
- The lasting importance of national factors is especially clear concerning the legal presuppositions of Religious Education. At least in some cases, national constitutions set frameworks that are binding for both, government policies and the actual practice of Religious Education. While legal frameworks, for example, within the European Union may show certain tendencies of becoming more similar in certain respects (and may be

expected to do so by the Union), this does explicitly not include Religious Education or, at best, at an informal level of shaping popular opinion instead of legislation.

4.3 The language factor in transnational research

- What should be the role of language in identifying transnational phenomena to be studied? Many of the chapters are based on exchanges in English and sometimes in French, to a certain degree in Arabic (although no Arabic sources are quoted). Exchanges and transfers in eastern European languages (Hungarian, Czech, etc.) are not included although their importance for religious education in Germany has recently been (re-)discovered⁴⁴ and although one could certainly uncover many more interesting examples of exchange and transfer.
- Language does not only play an important role for research but also for the transnational connections to be studied. Were such connections based on one party learning the other party's language? Did people use a third language as *lingua franca* (Latin, later English, French, sometimes German, in other parts of the world, Arabic)? What did this imply for the cooperation?
- In this volume, Bernhard Dressler touches upon an interesting case of terminological translation. He refers to the difficulty or even lacking possibility of translating the German term *Bildung*.⁴⁵ In my own teaching I used to make similar statements – yet students as well as colleagues from other countries have taught me better. It is obviously not enough to look at English or French in order to judge what can be translated and what not. The Scandinavian languages, for example, clearly have equivalent distinctions (*dannelse* versus *utdannelse*) and in modern Greek, *Bildung* obviously still translates nicely as *paideia*. (Students with Russian as their mother tongue also refer to equivalents in their language but I am not familiar with Russian.) Language can clearly be a barrier to transnational cooperation. It will be a task for the future to become more mindful of linguistic worlds in religious education that go beyond the Roman, Germanic, and Anglo-Saxon languages.

⁴⁴ Cf. David KÄBISCH/Bernd SCHRÖDER, Anstöße und Perspektiven. Aufgaben der (historischen) Religionspädagogik im Gespräch mit Friedrich Niebergall, in: David KÄBISCH (ed.), Friedrich Niebergall. Werk und Wirkung eines liberalen Theologen, Tübingen 2016, pp. 217–231.

⁴⁵ Bernhard DRESSLER, Bildungsgeschichte und Bildungstheorie. Das systematische Verhältnis von Genese und Geltung in der Religionspädagogik, in the present volume.

4.4 What forms of transnationalism should be studied?

- Theoretically, the number of transnational phenomena that could be researched, is indefinite. Is the emphasis on migration, media, and missionary activities sufficient for responsible choices?
- Are there general criteria for selecting possible research projects and for giving them priority? How can such criteria be defined and defended?

4.5 Should academic transnationalism be an object of research of its own?

- Academic transnationalism has played an important role in the history of religious education. Can it be subsumed under the general umbrella of mobility and migration or does it require separate study?
- Over the last 30 or 40 years international cooperation and networks have reached a new stage in religious education, at least in Western countries. For the first time in history, at least to my knowledge, integrated international research projects have been carried out in the first decades of the 21st century.⁴⁶ Future case studies on transnationalism in religious education would probably be well advised to devote special interest to them as well.

4.6 What is the meaning of national and transnational contexts of discovery?

- It has been argued that contexts of discovery should play no role concerning the validity of scientific claims.⁴⁷ What does the distinction between context of discovery and validation mean for transnationalism?
- If it is true that historical and national backgrounds can only be viewed as contexts of discovery but not of validation which always has to be universal,⁴⁸ why is a transnational context of discovery still of interest?
- In a more general sense, the motives and interests energizing transnational

⁴⁶ Cf. Hans-Georg ZIEBERTZ/William K. KAY (eds.), *Youth in Europe. An international empirical study about life perspectives*, Münster 2015; Robert JACKSON et al. (eds.), *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates*, Münster 2007; Friedrich SCHWEITZER et al. (eds.), *Confirmation Work in Europe. Empirical Results, Experiences and Challenges. A Comparative Study from Seven Countries*, Gütersloh 2010; Friedrich SCHWEITZER et al. (eds.), *Youth, Religion and Confirmation Work in Europe: The Second Study*, Gütersloh 2015.

⁴⁷ Cf. DRESSLER, *Bildungsgeschichte*.

⁴⁸ *Ibid.*

research do not receive much attention in the chapters of the present volume. However, such motives and interests always influence research and the individual researchers, even if behind their backs. It might therefore be worth more than a footnote to consider the who and why in transnational research, no less than with other approaches.

These are some of the open questions which, at least from my perspective, should be addressed in future work. In a last step, I want to come back to more theoretical and methodological considerations, among others concerning international comparative and transnational research in religious education.

5. Broadening the scope: From transnationalism to multilateralism

From my point of view, the observations and considerations concerning international-comparative and transnational approaches presented in this article can be summarized as follows:

- Transnational approaches and comparative approaches are closely related to each other and could therefore also be treated as a single approach. What clearly unites these approaches – rather than turning them against each other – is the interest to extend research beyond national limitations. Such interests can be taken up in research at many different levels and with different methodologies.
- Transnational approaches and comparative approaches are different yet complementary. It hardly makes sense to pursue transnational processes of reception without comparatively taking account of the different contexts in the countries involved. It makes even less sense to do international comparative research without controlling for mutual influence or third party influence. To just mention one example from the contemporary discussion, it does not make sense to study the transnational exchange between Germany and the United Kingdom on the professionalization of teachers of Religious Education without paying attention, for example, to the PISA studies as a third-party influence.⁴⁹ Or, to refer to an example from the present volume, the ecumenical consultations of the 1930s described by Henrik Simojoki clearly mirror both, the importance of non-state networks as well as the influence of the national-socialist German state.

⁴⁹ Cf. Henrik SIMOJOKI et al., Die Professionalisierung des Religionslehrerberufs als Aufgabe und Gegenstand religionspädagogischer Forschung. Historische und systematische Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 68 (2016), pp. 135–152.

The transnational approach is about broadening our understanding of religious education by widening the spatial parameters of our thinking. This important interest should be taken even further in the future which is why it seems necessary, at the end of this article, to also think about the next step that should be taken.

In terms of transnational relationships from a German point of view, it seems obvious that additional examples beyond the selection in the present volume should be taken into account. Three countries immediately come to mind, not in any exhaustive sense (the absence of case studies concerning eastern Europe has already been mentioned) but as well-founded suggestions: South Korea, South Africa, and Latin America. In all three cases, there have been important and extensive transnational connections that continue to play a vital role in theology and religious education. It would certainly be highly interesting to study these connections which, again, raises the question of criteria for the choice of possible case studies mentioned above.

In addition to Protestant and Catholic case studies, one should also include Orthodox Christianity. Particularly in German religious education, the Orthodox as well as respective relationships, transfers and forms of cooperation have been widely neglected.⁵⁰ Orthodox Churches most often are organized on a national level, as so-called autocephalic units. Until today they represent Churches that are independent from each other. This implies that nation-oriented (»international«) approaches are needed but there also is space for transnational research, for example, concerning network-type cooperation.

To the degree that the present volume takes up examples from different religions, the interreligious dimension has already been included. Yet one might well take another step in this direction by asking about processes of reception and about influences between the different religions. And most certainly, especially in Frankfurt (where the conference took place that led to this volume), the Jewish tradition and its interplay with other traditions in education must be kept in mind.⁵¹

However, my point is not to draw up an outline for the next conference or for another volume on transnational approaches in religious education. Neither is it my intention to have a complete list of possibilities for broadening our views. My concern is again with the adequacy of the concept of the transnational. While the concept is rightfully used to encourage us to cross national borderlines, it should not make us believe that national borders are the only

50 Cf. Athansios STOGIANNDIS, *Leben und Denken. Bildungstheorien zwischen Theosis und Rechtfertigung. Eine Untersuchung zum Verhältnis von evangelischer und orthodoxer Religionspädagogik*, Münster/Hamburg 2003; Yauhenija DANILOVICH, *Religiöses Lernen im Jugendalter. Eine internationale vergleichende Studie in der orthodoxen und evangelischen Kirche*, Göttingen 2016.

51 Cf. WERMKE, *Transfer pädagogischen Wissens*, also SCHRÖDER, *Jüdisches Schulwesen*.

dividing lines that have limited religious education research. The term multi-lateralism may remind us of the many limitations and of the many blind spots the history of religious education is still suffering from.

I am very grateful to the editors of this volume for having taken the initiative first for an international and interdisciplinary conference and then also for a first book on transnational approaches in religious education. Moreover, I am grateful for their suggestion and encouragement that we should definitively take more steps in the direction of freeing our thinking from national and other limitations that can blind us against the true complexity of our field. Religious education has been more international and more transnational than the standard accounts make us believe.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Dr. Ruth CONRAD ist seit 2018 Professorin für Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Homiletik/Liturgik und Kybernetik an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Dr. Bernhard DRESSLER ist Professor em. für Praktische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik am Fachbereich für evangelische Theologie der Philipps-Universität Marburg.

Dr. Mustafa GENCER ist seit 2010 Professor für Geschichte an der Abant İzzet Baysal Universität in Bolu, Türkei.

Dr. Viktoria GRÄBE ist seit 2014 Studiengangskordinatorin an der Charité – Universitätsmedizin Berlin.

Dr. Sarah HAEN ist seit 2008 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Praktische Theologie/Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Eberhard-Karls-Universität in Tübingen.

Dr. Gerd-Rainer HORN ist seit 2013 Professor für die Geschichte des 20. Jahrhunderts am Institut d'Études Politiques de Paris (Sciences Po).

Dr. David KÄBISCH ist seit 2013 Professor für Religionspädagogik am Fachbereich für Evangelische Theologie der Goethe-Universität in Frankfurt am Main.

Dr. Sylvia KESPER-BIERMANN ist seit 2017 Professorin für Historische Bildungsforschung an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

Dr. Wilna A. J. MEIJER ist Professorin für Erziehungsphilosophie an der Universität Groningen.

Dr. Siebren MIEDEMA ist Professor em. für Religionspädagogik und Professor em. für Allgemeine Pädagogik der Vrije Universiteit Amsterdam.

Dr. Gordon MIKOSKI ist Associate Professor of Christian Education am Princeton Theological Seminary, Princeton NJ.

Dr. Esther MÖLLER ist seit 2015 Projektleiterin des Forschungsprojekts »Roter Halbmond« am Leibniz-Institut für Europäische Geschichte in Mainz.

Dr. Markus MÜLLER ist seit 2018 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Leibniz-Institut für Europäische Geschichte in Mainz.

Dr. Antje ROGGENKAMP ist seit 2015 Professorin für Praktische Theologie und Religionspädagogik der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Dr. Robert SCHELANDER ist seit 1997 außerordentlicher Universitätsprofessor für Religionspädagogik an der Universität Wien.

Dr. Peter SCHEUCHENPFLUG ist seit 2009 Lehrkraft für besondere Aufgaben am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts der Universität Regensburg und apl. Professor mit Lehrbefugnis für Pastoraltheologie.

Dr. Thomas SCHLAG ist seit 2005 Professor für Praktische Theologie (mit den Schwerpunkten Religionspädagogik, Kirchentheorie und Pastoraltheologie) an der Theologischen Fakultät der Universität Zürich.

Dr. Henning SCHLUSS ist seit 2010 Universitätsprofessor für empirische Bildungsforschung und Bildungstheorie an der Universität Wien.

Dr. Bernd SCHRÖDER ist seit 2011 Professor für Praktische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen.

Dr. Dr. h.c. Friedrich SCHWEITZER ist seit 1995 Professor für Praktische Theologie / Religionspädagogik an der Eberhard-Karls-Universität in Tübingen.

Dr. Henrik SIMOJOKI ist seit 2012 Professor für Evangelische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Dr. Werner SIMON ist Professor em. für Religionspädagogik, Katechetik und Fachdidaktik Religion an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz.

Dr. Michael WERMKE ist seit 2011 Inhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik sowie Direktor des Zentrums für Religionspädagogische Bildungsforschung der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Dr. Johannes WISCHMEYER ist seit 2013 Pfarrer der Ev. Landeskirche in Württemberg und Habilitand an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz.

Register¹

Personenregister

- 'Abduh, Muḥammad 378
'Alī Salām, Salīm 382
Abdūlhamīd II. 316, 321f.
Achelis, Ernst Christian 169
Adick, Christel 70f.
Ajello, Nello 53
Akif, Mehmed 321
al-Azm, Sadik 438, 440
al-Bādiya, Bāḥitha 380
Albertz, Martin 269
al-Dīn, Khalīl Taqī 387, 389, 394, 396
al-Dīn, Naẓīra Zayn 379f., 396
Alfassi, Itzhak 357
Ali, Ayaan Hirsi 430f., 433–440, 434, 436, 438f., 440
Allon, Yigael 364
al-Mulk, Nizam 311
al-Naqqāsh, Jūrj 387
Aloni, Shulamit 364
Alsaticus 239
al-Ṣulḥ, Riyāḍ 392
al-Ṣulḥ, Taqī al-Dīn 392, 394
Alt, Robert 311, 351
Ancselovits, Elisha 358
Andräß, Erich 342f.
Anṭūn, Farah 378
Aranne, Zalman 364
Arnold, Franz Xaver 292
Avon, Dominique 378
- Bagley, William Chandler 164
Bal, Rasit 442
Barak, Ehud 364
Barth, Christian Gottlob 104, 198, 113, 114
Barth, Karl 87, 227–231
Baumgarten, Otto 162, 169f.
Baumgarten, Paul Maria 183
- Baur, Gustav 164
Bayhūm, 'Abdallah 382, 394
Bayhūm, Muḥammad Jamīl 392–394
Bellarmins, Robert 180, 192
Bencheikh, Ghaleb 400
Ben-Gershon, Ezra 338
Benner, Dietrich 83, 86
Bennett, Naftali 364
Benthall, Jonathan 396
Berthelot, Marcelin 392
Besser, Rudolf 158
Betz, Otto 209
Biesta, Gert 426
Blaschke, Olaf 157
Blumhardt, Johann Christoph 100, 106
Bohne, Gerhard 90
Böhm, Hans 269
Boyer, André 276, 279
Brand, Amand 152
Briggs, Charles 225
Brunner, Emil 228
Buber, Martin 365
Buchrucker, Karl 129
Bungardt, Karl 333, 351
Burkart, Albert 284
Burke, Peter 155, 170
Busch, Wilhelm 196, 198
Butler, Nicholas Murray 164
- Calvary, Moses 360
Caruso, Marcel 66
Caterini, Prospero 178
Cevdet, Abdullah 320
Clarke, Fred 256, 260, 264
Cliteur, Paul 434
Colomb, Joseph 288, 292
Comenius, Johann Amos 87, 456–459

1 *Kursiv* gesetzte Seitenangaben verweisen auf Anmerkungen, recte gesetzte auf den laufenden Text.

- Congar, Yves 52, 287
 Conrad, Gloria 298f.
 Conrad, Ruth 30, 465
 Cowen, Robert 66
 Crommelin, Samuel 141

 Dam, Harmjan 235
 David, Augustin 181
 de Faye, Eugène 250f.
 de Greuve, Fredericus Christianus 140
 de Rothschild, Evelina 359
 de Rothschild, Lionel 355
 de Urquinaona y Bidot, José 180
 de Waal, Anton 183
 Debray, Régis 422, 425
 Degen, Roland 297, 302–306
 Deguilhem, Randi 372, 379, 396
 Deharbe, Joseph 177, 196, 199, 271f.
 Delekat, Friedrich 256
 Derkennes, Françoise 286
 Dewey, John 78, 285f., 342
 Dibelius, Martin 296
 Dibelius, Otto 258, 269
 Dickson Smith, James Walter 257, 259, 264
 Dickinson, Willoughby H. 243, 245
 Dinur, Benzion 364
 Dowey, Edward 226
 Dupanloup, Félix Antoine Philibert 181
 Dressler, Bernhard 468f.
 Driessen, Geert 441
 Dronkers, Jaap 442
 Dueck, Jennifer 372, 393

 Eban, Abba 364
 Egemen, Bedi Ziya 341, 344, 351
 Eggersdorfer, Franz Xaver 205
 Eitze, Franz 342
 Elchinger, Léon Arthur 286
 Ensor, Marita 58
 Erasmus von Rotterdam, Desiderius 438, 457
 Estermann, Monika 156
 Exeler, Adolf 286

 Failing, Wolf-Eckart 214–216

 Falcke, Heino 296
 Fallot, Tommy 243
 Farhi, Joseph 382
 Fargues, Marie 286
 Feneberg, Johann Michael 151f.
 Fénelon, François 139, 457
 Ferrière, Adolpe 343
 Fichte, Johann Gottlieb 223
 Fliedner, Theodor 360
 Foerster, Friedrich Wilhelm 249
 Fortuyn, Pim 432f.
 Fölling, Werner 335
 Fölling-Albers, Maria 335
 Förster, Theodor 168f.
 Francke, August Hermann 457
 Frings, Joseph 275
 Fühmann, Franz 304

 Gajek, Bernhard 143, 145–147
 Gamm, Hans-Jochen 212
 Gasparri, Pietro 197f., 199f.
 Gencer, Mustafa 25, 32, 339, 341–344, 462
 Genius, Josef 186
 Ghuraïb, Mishāl 393
 Gide, Charles 243, 244–246, 251
 Giese, Josef 179
 Giesecke, Hermann 330
 Ginzburg, Ascher 356
 Gogarten, Friedrich 258, 265
 Gögercin, Süleyman 348
 Goldbrunner, Josef 207f., 209, 279–283, 281, 285, 290, 291f.
 Goldschmidt, Joseph 364
 Gollwitzer, Helmut 296
 Goßner, Johannes 138, 151–153
 Gottas, Friedrich 128, 130
 Göttler, Joseph 188f., 198
 Gounelle, Elie 237, 243, 245, 247, 250
 Gräbe, Viktoria 33, 462
 Graf, Friedrich Wilhelm 135
 Graff, Mario 162
 Green, Andy 63
 Grom, Bernhard 288
 Gundert, Hermann 115

- Haarhaus, Friedrich Robert 213
 Habermas, Jürgen 16
 Haen, Sara 464
 Hakkı, Kılıczade 320
 Hallāq, Ḥassān 392
 Hallaq, Wael B. 430
 Hammelsbeck, Oskar 210–212, 460
 Hammer, Zebulon 364
 Hammerstein, Hans Herbert 335f., 351
 Hausmann, Gottfried 332, 342, 351
 Heckel, Theodor 268f.
 Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 82f., 223f., 459
 Hengstenberg, Ernst W. 223
 Helmreich, Ernst Christian 454
 Herbart, Johann Friedrich 272
 Hergenröther, Josef 179
 Heringa, Jodocus 141
 Herzl, Theodor 356
 Hesse, Hermann 115
 Heuser, Caspar Anton 179
 Hirscher, Johann Baptist 271, 292
 Hodge, Charles 222–226
 Hoff-Strohl, H. 240
 Hofinger, Johannes 208, 290f., 293
 Hölderlin, Friedrich 91
 Homrighausen, Elmer 228, 230
 Honecker, Erich 303
 Honecker, Margot 304f.
 Höpcke, Klaus 304
 Horn, Gerd-Rainer 27f., 288, 425, 427, 461, 463
 Hornberg, Sabine 70f.
 Hromádka, Josef L. 296
 Hudal, Alois 188
 Husayn, Taha 378f., 387f.
 Hüllen, Ferdinand 185
- Immer, Karl 269
 Iwand, Hans Joachim 296
- Jackson, Robert 39
 Jäger, Georg 165
 Jaksch, Wenzel 197, 200
 Jungmann, Josef Andreas 272–274, 276, 281, 289–292
- Käbisch, David 72, 169, 327, 426
- Kade, Franz 329, 342, 345
 Kaelble, Hartmut 56f.
 Kähler, Reinhard 296
 Kalischer, Zwi Hirsch 359
 Kaltner, Balthasar 193
 Kaltwasser, Cambria 227
 Kamens, David 407
 Kant, Immanuel 75, 86, 90, 222–224
 Karsen, Fritz 331
 Katzenstein, Rosa 336, 551
 Kaya, Kemal 341f., 345, 351
 Kemal (Atatürk), Mustafa 340, 349
 Kesper-Biermann, Sylvia 21, 31, 238, 425–427, 463
 Khabbāz, Jabrā'il 387
 Kierkegaard, Søren 231
 Kleinau, Elke 63
 Kohnstamm, Philip 256f., 259, 261–263, 266
 Kuntze, Marie-Anne 329, 339
 Kupferberg, Florian 166
 Kurd 'Alī, Muḥammad 378
 Kriek, Ernst 329, 331, 345, 347
- Langewiesche, Dieter 64
 Lavater, Johann Kaspar 149–151
 Lehmann, Siegfried 335, 336
 Leibniz, Gottfried Wilhelm 75
 Leney, Tom 63
 Lenzen, Dieter 83
 Le Roy, Alphons 160
 Leschinsky, Achim 298
 Lichtenberger, Henri 240
 Liegle, Ludwig 334f.
 Linden, Jakob 177, 196
 Lindner, Heike 40
 Livnat, Limor 364
 Loder, James 231
 Löffler [Vorname unbekannt] 306f.
 Loukes, Harold 214
 Lubienska de Lenval, Hélène 286
 Lücke, Gottfried Christian Friedrich 224
 Luhmann, Niklas 16, 76
 Luther, Martin 84–86, 108, 240, 248, 289, 438f.
- Machen, J. Gresham 226
 Mackay, John A. 227–229
 Mann, Friedrich 161

- Manor, Rachel 336, 351
 Mattes, Hanspeter 405
 Mayer, Heinrich 192–194, 196
 McManus, William E. 277–280, 290
 McVeigh, Joe 60
 Meckel, Markus 296
 Meier, Uto J. 152
 Meijer, Wilna A.J. 34, 463
 Melanchthon, Philipp 85f.
 Melchers, Paul Ludwig 179
 Melzer, Wolfgang 335
 Menczel, Philipp 125
 Merry, Michael 441
 Metz, Johann Baptist 58
 Miedema, Siebren 34, 437, 464
 Mikoski, Gordon 30, 460
 Millet, Thierry 394
 Moeller, Reinhard Johannes 245
 Möller, Esther 21, 25, 33, 209, 255, 462
 Monod, Wilfred 240, 243f., 245, 250
 Mönnichs, Theodor 177
 Monroe, Paul 257, 260
 Montessori, Maria 286
 Moritzen, Niels-Peter 153
 Morris, Charles R. 257, 260, 264
 Muhammed, Abidullah 321
 Müller, Ernest 186
 Müller, Markus 29, 31, 461, 464
 Muntinghe, Hermannus 140
 Musil, Robert 122–124
- Nagel, Jürgen G. 116
 Nagl, Franz Xaver 190
 Nanninga, Pieter 444
 Napoleon, Louis 414
 Navon, Yitzhak 364
 Neander, Johann August Wilhelm 224
 Nebraska, Alfonso 288
 Nestvogel, Renate 403
 Neuner, Gerhard 305f.
 Nick, Henri 250
 Niebergall, Friedrich 17, 162
 Niemöller, Martin 296
 Nijenhuis, Willem 140
 Nipkow, Karl Ernst 215, 367
 Nordera, Luciano 184
- Obama, Barack 439
 Ochs, Kimberley 66
 Oelkers, Jürgen 77, 84, 89
 Oldham, Joseph H. 256, 258–260, 264, 269
 Osmer, Richard R. 16, 42, 230f., 460
 Osterhammel, Jürgen 99
 Otto, Rudolf 258
 Öymen, Mahmut Münir Raşit 341, 343–345, 351
- Pace, Edward A. 279
 Palmer, Christian 159
 Papst Pius IX. 178, 271
 Papst Pius X. 182, 183, 186, 190f., 197f.
 Papst Pius XI. 196
 Pascha, M. Reşid 315
 Pascha, Said 316
 Patry, Raoul 244, 246
 Paulsen, Friedrich 62, 64
 Payot, Jules 343
 Pernau, Margrit 38
 Peters, Ulrich 329
 Pfister, Adolph 165f., 166
 Pfähler, Gerhard 345
 Philipse, Herman 434, 437f.
 Phillips, David 66
 Pichler, Johann Evangelist 191
 Pichler, Wilhelm 191f., 194, 196, 200
 Piffel, Gustav Friedrich 192
 Pinsker, Leon 356
 Piper, Otto 229, 243
 Piron, Shai 364
 Poincaré, Raymond 246, 248f., 251, 388
 Porat, Reuven 335
 Prange, Klaus 77
 Preger [Vorname unbekannt] 244, 249
- Quinet, Camille 276, 279
- Raab, Karl 198, 199
 Rade, Martin 237, 247f., 252
 Rahman, Fazlur 434, 440
 Rambaud, Jules 249, 249, 252
 Reichwein, Adolf 329
 Rein, Wilhelm 156, 161–163, 162f., 165, 168, 174
 Reinhold, Heinrich 364
 Remez, David 364

- Reuß-Lobenstein, Heinrich LIV. 150
 Richet, Charles 343
 Richter, Otto 171
 Rinott, Chanoch 364
 Röck, Heinrich 128–130
 Roggenkamp, Antje 28, 30, 465
 Rolfus, Hermann 165f.
 Rosenak, Michael 26, 41, 365f. 366f.
 Rothe, Richard 342
 Rouadjia, Ahmed 404
 Rousseau, Jean-Jacques 84, 457
 Roy, Gustave 245f.
 Rubinstein, Amnon 364
 Ruche, Lucien 390
 Rushdie, Ahmed Salman 429
 Ruysen, Théodore 251

 Saar, Gideon 364
 Sagenkahn, Lydia 338f.
 Sahin, Abdullah 443
 Sailer, Johann Michael 30, 137–153, 292
 Sangnier, Marc 240
 Sarid, Yossi 364
 Sarraill, Maurice 386f.
 Sauter, Gerhard 75
 Schaede, Ina 87
 Schaff, Philipp 168
 Schatz, Klaus 182
 Schelander, Robert 299, 464
 Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph 223
 Scheuchnpflug, Peter 30
 Schlag, Thomas 29
 Schleiermacher, Friedrich 79, 81, 82, 88, 223–226, 458f.
 Schlögl, Rudolf 137f., 148f., 152
 Schlosser, Georg 247
 Schluss, Henning 31, 84f., 455
 Schmid, Karl Adolf 156, 157–159, 163–165, 168–170, 172
 Schmidt, Wilhelm 360
 Schmidt, Johanna 165
 Schmitt, Carl 258, 265
 Schnackenburg, Rudolf 287
 Schöllkopf, Wolfgang 109
 Schönfeld, Hans 269
 Schotte, Alexandra 162
 Schrader, Wilhelm 158–160
 Schrant, Johannes Matthias 139f.

 Schreiber, August Wilhelm 245
 Schreibmayr, Franz 274, 274, 277, 279–281, 283, 285, 289, 290, 291
 Schriewer, Jürgen K. 66
 Schröder, Bernd 13f., 17, 26f., 33, 35, 37, 41, 464
 Schröffer, Joseph 289
 Schultze, Herbert 213
 Schwaiger, Georg 142f.
 Schwarz, Karl W. 131, 133
 Schweitzer, Friedrich 16, 35, 42, 80, 89, 203, 231
 Seligmann, Eva 333f., 351
 Serge, Victor 54
 Shaykhū, Luwīs 386
 Shazar, Zalman 364
 Shetty, Parinitha 109
 Shields, Thomas Edward 279
 Shitrit, Meir 364
 Siegmund-Schultze, Friedrich 236f., 237, 240, 242, 243–245
 Silberpfennig, Kurt 336–338, 351
 Simojoki, Henrik 28f., 31, 203, 465, 470
 Simon, Ernst Akiva 365f., 367
 Simon, Werner 461
 Simons-Hajek, Gerda 329, 338
 Smith, James Walter Dickson 257f.
 Sorokin, Pitrim 343
 Soroush, Abdolkarim 438–440
 Spranger, Eduard 258, 341
 Steiner-Khamsi, Gita 66
 Stieglitz, Heinrich 183, 184f., 187f., 196
 Stolberg-Wernigerode 150–152
 Stoy, Fritz 165
 Strauss, David Friedrich 107
 Stübiger, Heinz 63

 Tamir, Yuli 364
 Taylor, Charles 372
 Tenorth, Heinz-Elmar 64, 68
 Thilo, Georg Wilhelm Moritz 170f.
 Thobie, Jacques 380
 Tillich, Paul 258
 Tilmann, Klemens 206f., 273–275, 274, 276f., 290
 Tinga, Eelco 140
 Tremel, Alfred 401, 409
 Troeltsch, Ernst 242

- Tröhler, Daniel 65
 Trubar, Primos 130
 Tumlirz, Otto 343
 Turczynski, Emanuel 125
- Ucko, Siegfried 365
 Ullmann, Carl Christian 224
- Van Gogh, Theo 433, 436, 438
 Vogel, Heinrich 296
 von Hauber, Albert 159
 von Ketteler, Wilhelm Emmanuel 181, 189,
 272
 von Laemmel, Simon 359
 von Rohden, Gustav 168f., 172f.
 von Schenk, Eduard 146, 152
 von Scherr, Gregor 181
 Valk, Guus 40
 van den Kerchove, Anna 423
 van Osterzee, J.J. 42
 van Steenwijk, Antonius 139
 Vermeil, Edmond 240, 242
 Vierthaler, Franz Michael 145
 von Borch, Herbert 213
 von Faulhaber, Michael 195
 von Prondczynsky, Andreas 68
 von Raumer, Karl 64
- Waitz, Sigismund 197, 200
 Walk, Joseph 365
 Wallau, René Heinrich 237, 252
 Waterkamp, Dietmar 15, 37f.
 Weber, Max 403
 Wehler, Hans-Ulrich 64
 Weimer, Hermann 338
 Weisse, Wolfram 413
 Wermke, Michael 33, 465, 471
 Westermayr, Johann Baptist 197
 Weth, Wilhelm 183
 Wiegmann, Ulrich 305, 331
 Wilders, Geert 419, 433, 440
 Will, M. Robert 240
 Willam, Franz Michel 275f., 283
 Wischmeyer, Johannes 72, 169, 209, 238
 Wolf, Alison 63
 Wolf, Ernst 296
 Wyckoff, DeWitte Cambell 230f.
 Wyneken, Gustav 333
 Wyneken, Lisbeth 333
- Yadlin, Yigael 364
- Zangwill, Israel 356
 Zayd, Abu 434, 439f.
 Zenkovskij, Vasilij 257, 260
 Ziya, Bedi 341, 344–348, 351
 Zwerger, Johann Baptist 182

Orts- und Länderregister

- Afrika 32
 - Nordafrika 33
 - Westafrika 375
 Ägypten 166, 311, 388, 434
 - Kairo 385
 Albanien 25
 Algerien 33, 399f., 402–404, 406, 410
 Amerika
 - Anglo-American 377
 - Südamerika 160
 - Nordamerika 153, 160, 166, 206, 256, 293
 Äthiopien 357, 435
 Atlantik 26, 280
- Australien 170
- Belgien 160, 166, 205, 245, 271, 286
 - Löwen 54, 59, 275
 - Brüssel 24, 276
 Böhmen 122
 - Zagorice 130
 Britain 64, 227, 395
 Bulgarien 163
 - Albena 163
- China 99, 290
 - Peking 24

- Chorasan 311
- Dänemark 99, 103, 160, 166, 173, 237
- Fanö 256
 - Kopenhagen 237, 246
- DDR 28, 31, 211, 295–297, 295, 297–299, 300–305, 307, 330f., 350
- Deutschland 16f., 25, 26, 28f., 32, 34, 40, 42, 62, 76, 78, 93f., 99, 114, 158, 159, 163f., 165, 167f., 172, 177, 178f., 183, 185–188, 191, 195f., 203, 205f., 210, 212–214, 216, 237–239, 242f., 243, 245, 246f., 248, 250, 251, 254, 256, 258, 260, 262, 268, 271, 277f., 282, 288, 290, 292, 295, 308, 327f., 330f., 334–336, 336f., 339, 341, 343–345, 347f., 350, 355, 360f., 365, 367
- Allgäu 152
 - Altenberg 205
 - Augsburg 152, 199
 - Baden-Württemberg 104f., 158
 - Bad Oeynhausen 265
 - Bamberg 192
 - Bayern 143, 149, 277
 - Berlin 152, 153, 158f., 171, 222f., 224, 240f., 258, 329, 331f., 337, 356f., 360
 - Berlin-Köpenick 329, 333
 - Berlin-Neukölln 331
 - Berlin-Spandau 329
 - Besigheim 158
 - Bielefeld 68
 - Bonn 227, 329, 336
 - Brandenburg 158
 - Bremen 334, 365
 - Cottbus 329
 - Dillingen 149, 151
 - DirlEWang 152
 - Dortmund 168, 329
 - Dresden 299
 - Düsseldorf 146, 152
 - Ebingen 157
 - Eichstätt 208, 288, 291
 - Esslingen 158
 - Frankfurt 31, 327–329, 336, 337f., 338, 341, 344, 349, 465, 471
 - Freising 177, 181, 195, 197
 - Gießen 332, 344f.
 - Glött 150
 - Göggingen 152
 - Göppingen 158
 - Gotha 158
 - Greifswald 34
 - Halle (Saale) 158, 168, 222, 224, 329
 - Hamburg 92, 153, 332, 338, 413f., 418
 - Hamburg-Altona 152, 153, 329
 - Hannover 329
 - Hessen 332
 - Ingolstadt 142
 - Jena 34, 162, 162, 165, 298
 - Karlsruhe 104
 - Kassel 329
 - Kiel 329
 - Köln 236, 329
 - Königsberg 158
 - Konstanz 253, 353
 - Leipzig 152, 158, 274, 298
 - Lüneburg 296
 - Mainz 166, 181, 241, 272, 332
 - Marburg 34, 232
 - Marktoffingen 148
 - Mecklenburg-Vorpommern 308
 - Michelfeld 152
 - München 24, 39, 137, 142, 152, 153, 181, 184, 188, 192, 195, 208, 277, 279, 289
 - Münster 58, 179, 186, 229
 - Norddeutschland 159, 186
 - Ostdeutschland 302
 - Pfaffenhausen 151
 - Potsdam 329
 - Regensburg 181, 289
 - Sachsen 295, 300
 - Seeg 151f.
 - Spaichingen 166
 - Speyer 296
 - Steckelsdorf 337, 338
 - Stuttgart 158
 - Telgte 186
 - Trier 185, 289
 - Tübingen 203, 231
 - Ulm 152, 158
 - Weimar 241
 - Westdeutschland 211f., 216, 296, 299, 302
 - Wiesbaden 241
 - Würzburg 177, 179
 - Zwickau 360
- Estland 236, 413

- Europa 12, 25, 34, 36, 39f., 50, 52f., 56, 58f.,
92–94, 115, 153, 158, 173f., 222, 230, 235,
238, 245, 256, 260, 267, 275, 295, 317, 321,
335, 336, 347, 355f., 359, 364, 377, 379,
401, 413, 418, 457, 471
- West-European 425
- Finnland 169, 236
- Helsinki 169, 299
- Frankreich 33f., 42, 62, 76, 78, 92, 94, 103,
160, 205, 237f., 240f., 246, 249, 254, 271,
276, 286, 399–401
- Aubersville 423
 - Elsass 240f.
 - Fribourg 59
 - Lille 423
 - Nordfrankreich 239, 244, 248
 - Paris 24, 164, 173, 197, 240, 246, 248,
250, 257, 375, 381, 386, 390
 - Saint-Brieuc 181
 - Saint-Denis 423
- Ghana 99
- Georgien 183f.
- Griechenland 161, 166, 251
- Athen 161
 - Saloniki 380, 383
- Großbritannien 99, 124, 160, 443, 470
- Edinburgh 235
 - England 26, 43, 62, 62, 78, 92, 166, 170,
173, 201, 237, 244, 246, 250f., 334, 336,
413f., 456
 - London 173, 256, 269, 296
 - London-Purley 296
 - Manchester 165
 - Oxford 31, 34, 255–257, 268
 - Wales 201
 - Westminster 221, 225–227
- Indien 18, 99, 109, 111, 311, 372
- Südwestindien 109f., 115
 - Chotanagpur 153
 - Mangalore 109
- Irak 372, 390
- Bagdad 311
- Irland 60, 160
- Belfast 60
 - Enniskillen 60
 - Fermanagh 60
- Island 166
- Israel 26, 30, 33, 41, 41, 109, 211–213, 327,
353–358, 360f., 363–368, 464, 465
- Haifa 359f., 362, 364
 - Jerusalem 32, 57, 355, 359f., 362, 365
 - Mishmar HaEmek 336
 - Rishon-le-Zion 362
- Italien 24, 53, 55, 60, 130, 160, 183f., 184–188,
192, 242, 256, 260, 334, 377, 395, 415
- Mantua 183
 - Rom 32, 32, 127, 131f., 153, 178, 183, 184,
187, 187f., 190, 197f., 273, 289
 - Trient 178, 180, 193
- Japan 50, 165f., 256
- Kamerun 99
- Kanada 160, 213, 366, 435
- Kenia 435
- Kolumbien
- Medellin 291
- Korea 471
- Kroatien 166
- Lettland 236
- Libanon 33, 388, 371, 371f., 373, 382, 384–
389, 393, 396, 462, 466
- Bekaa 385
 - Tripoli 377, 403
 - Beirut 371, 373, 376, 378–385, 381f.,
389f., 393f.
- Liberia 100
- Litauen 236, 335, 338
- Klaipeda 338
 - Kowno 335, 336
- Madagascar 374f., 374
- Mazedonien 344
- Mexiko 256
- Mitteuropa 293, 297
- Nairobi 435
- Niederlande/Holland 34, 60, 139–141, 160,
166, 205, 237, 257, 271, 286, 413–416, 418,
424–426, 429–445, 463f.
- Amsterdam 140, 257, 416, 418f., 435, 437,
457
 - Bijlmer 418f.

- Den Haag / Hague 417, 440
- Deventer 141
- Groningen 140, 444
- Leiden 140, 434f., 437
- Nijmegen 56, 291
- Rotterdam 415f., 443
- Tilburg 59
- Wassenaar 245
- Norwegen 160, 237, 413

- Oberbayern 199
- Oberlausitz 300
- Osmanisches Reich 344
- Ostdeutschland 302
- Österreich 122–124, 127f., 130, 132, 160, 166, 178, 186, 188, 191, 196, 200, 205, 299, 365, 359
 - Graz 188
 - Habsburgerreich 121f., 125, 127, 134, 135
 - Innsbruck 289, 290
 - Innsbruck-Feldkirch 197
 - Kärnten 130, 131
 - Klagenfurt 183
 - Kronland 125
 - Salzburg 193, 197
 - Seckau 182
 - Sommerein 133f., 133
 - Wien 123, 128, 133, 189, 191, 194, 344
- Pakistan 434
- Palästina 26, 30, 33, 104, 166, 311, 327f., 330, 334–338, 349f., 353–356, 358f., 364
- Philippinen
 - Manila 290f., 293
- Polen 122, 297, 355, 456f.
 - Bielitz 128f., 128
 - Bielsko 128
 - Breslau 241, 329
 - Elbing 329
 - Stettin 329, 336
 - Teschen 129
 - Thorn 336
- Portugal 160, 166
- Preußen 328f., 341, 349
 - Ostpreußen 335f.
 - Bajohren 338
- Ruhrgebiet 238, 247, 252
- Rumänien 355
- Russland 103, 160, 211, 256, 260, 262, 355, 364, 367, 413
 - Leningrad / Sankt Petersburg 305
- Saudi-Arabien 435
 - Mekka 439
 - Medina 439, 439
- Schlesien 128, 130, 152
- Schweden 103, 160, 414, 456
 - Stockholm 235, 252, 256
- Schweiz 58f., 65, 100, 114, 138, 144, 149, 149f., 151, 160, 205, 229, 237
 - Basel 97, 100, 105f., 112, 357
 - Beatenberg 236
 - Bern 433, 236
 - Fribourg 24, 59
 - Genf 237, 243, 268f.
 - Lausanne 235
 - Zürich 238
- Serbien
 - Belgrad 257
- Slowakai
 - Somorja 133f.
- Slowenien 130
 - Celje 132
 - Maribor 132
 - Pettau 132
- Somalia 430, 435
- Sowjetunion 42, 213, 301, 357
- Spanien 42, 55, 58, 160f., 160, 166, 242, 413–415
- Südafrika 173, 417, 471
- Syrien 213, 311, 371f., 379, 385, 388, 444

- Thailand
 - Bangkok 291
- Tschechien
 - Mähren 122
 - Ostrava 296
 - Prag 257
- Tschechoslowakei 134, 295f., 297
- Tunesien 372, 374, 415
- Türkei 25, 30, 256, 327f., 332, 339–341, 341–343, 343–350, 415, 466
 - Adana 384
 - Ankara 332, 341f., 344

- Aydin 321
- Balikesir 342
- Eskischehir 344
- Istanbul 318, 342
- Izmir/Smyrna 344
- Iznik/Nicea 313

- Uganda 291
 - Katigondo 291
- Ukraine 413
 - Czernowitz 125
 - Galizien 166
 - Kiew 257
- Ungarn 122, 131, 133f., 160
 - Sopron 134

- USA 16–18, 24, 26, 42, 78, 165, 212, 226, 231, 233, 237, 240, 271, 277, 279f., 282, 285f., 285, 290f., 357, 365–367, 395, 430, 440
 - Baltimore 279
 - Berkeley 59
 - Chicago 212
 - Hartford 296
 - New York 211, 225, 257, 365, 432
 - Princeton 30f., 221–223, 223–225, 225–229, 229f., 232f.
 - Washington 277

- Vatikan 52, 55, 57, 59f.
- Vereinigte Staaten von Amerika → USA
- Vereinigtes Königreich → Großbritannien

Sachregister

- Abendland 259, 266, 321
- Aberglaube 103, 110, 207, 348
- Absolvent 30, 33, 240, 312–314, 327f., 330, 332–334, 339, 341, 351
- Akademie 30, 33, 305, 307, 327–332, 334–339, 341, 344f., 349f., 465
- Akademisierung 155, 328
- Akteur 12, 19, 21–23, 26, 29, 31, 33, 35f., 38f., 41, 98, 117, 119, 175, 205, 216, 237f., 254f., 299, 327f., 330, 349–351, 353, 359
- Alijah 355, 360
- Allgemeinbildung → siehe Bildung
- Allgemeingeschichte → siehe Historiographie
- Altersstufe 181, 194f., 199
- Altorthodoxie → siehe Theologie
- Amerikabegeisterung 281
- Amerikanismus 212
- Analogie 89, 91
- Analphabetentum 340, 342, 348
- Andacht 137, 142, 146, 169f., 263
- Anerkennung 76, 86, 109, 118–120, 125, 174, 191, 199, 212, 242, 244, 260, 296
- Anthropologie 81, 53, 87f., 348
- Antichristentum 262, 266
- Antijudaismus 356
- Antiliberalismus 265
- Arabisierung 346, 408
- Arbeiter/Arbeiterbewegung 159, 160f., 163, 175, 185, 241, 243, 259, 269, 286, 299f., 344
- Arbeiterorganisationen 362–365
- Arbeitsschule → siehe Schule/Schulwesen
- Armenschule → siehe Schule/Schulwesen
- Assimilation 202, 361
- Aufklärung 79, 81, 86, 89, 117, 137, 139, 143, 145, 265, 342, 346, 358, 360, 401
- Aufklärungstheologie → siehe Theologie
- Ausdifferenzierung siehe Modernisierung
- Ausland 30, 162–165, 167, 175, 203–207, 209, 211, 213–216, 276, 334, 341
- Auslandsschule → siehe Schule/Schulwesen
- Auslegung 102, 144, 180, 404
- Austauschprogramm 277, 368
- Austauschprozess 30, 33, 40, 135, 261, 267
- Auswanderung 278, 337, 366
- Außenamt/ Außenminister 268f., 296, 315
- Außenpolitik 36, 349
- Autonomie 78, 91, 322, 357, 364
- Ästhetik 168, 283

- Balfour-Erklärung 356
- Balkankrieg 319, 340
- Bantu-Kultur 208
- Beamte 240, 297, 322f., 333f., 350f.
- Bekehrung 104, 106, 108

- Bekenntnis 124, 132f., 159, 170, 181, 206, 242, 247, 265, 304, 328f., 331
- Bekenntnisschulwesen 333
- Bekenntnissynode 265
- Bell-Lancaster-Methode 24
- Benediktiner 32, 152
- Benefizium 152
- Berufsausbildung → siehe Bildung
- Berufsbiografie 327, 331f., 334f.
- Berufung 272, 287
- Betbuch 137, 141–143, 145–147, 151
- Bibel 98, 106, 108, 111f., 129, 144, 150, 189, 194f., 239, 286, 289, 361
- Bibelunterricht → siehe Unterricht/
Unterrichtswesen
- Bildung
- als Leitbild der Moderne 28
 - als Selbstbildung 146, 241
 - als wechselseitige Erschließung 82
 - und Ausbildung 83, 118
 - und Menschenwürde 87
 - und Nationalitätenkonflikt 123f.
 - und Reformation 84
 - und Verfassungsrecht 92f.
- Bildungsbegriff/-theorie 75–94, 211, 351
- Bildungseinrichtung → siehe Schule/
Schulwesen
- Bildungsgeschichte → siehe
Historiographie
- Bildungspolitik 33, 35, 39f., 79, 265, 297, 328, 349, 367, 399
- Bildungsraum → siehe Raum/
Raumsoziologie
- Bildungsreise siehe Mobilität
- Bildungsstandard 38f.
- Bildungstransfer 25, 37, 98, 108–116, 170, 334, 344, 349 (siehe auch
Wissenstransfer)
- Bildungsverantwortung 302, 305
- Bildungswesen → siehe Schule/Schulwesen
- Biografie 30, 81, 142, 152, 169, 327, 330–332, 334f., 339, 365
- Bischof 110, 177f., 179–183, 189–192, 195–197, 200f., 205, 248, 250f., 274, 275, 286, 289, 306
- Bischofskonferenz 183, 201, 289
- Bolschewismus 207
- Botanik 106, 111
- Brahmanenschule → siehe Schule/
Schulwesen
- Brahmane 111f.
- Bruderstaat 296, 308
- Herrnhuter Brüdergemeine 151
- Buchgeschichte → siehe Historiographie
- Buchhandel/-kultur 130, 142f., 149, 157f., 175
- Bundesland 15, 307f.
- Bundesrepublik Deutschland 28, 203, 205f., 210, 283, 296, 308, 330, 333f., 350
- Bürgerrecht 173, 297
- Bürgertum 102, 104, 340
- Bürokratie 122, 129, 315–317
- Byzantinismus 185
- Calvinismus 226, 252, 422
- Christenlehre 187, 298f., 301
- Christologie / Jesus Christus
- als Gottes Offenbarung 140
 - als Hirte 167
 - als Erlöser 228, 267
 - als Gottes Heilsplan 273
 - als Richter 267
- Curriculum 111, 278, 280, 311, 313, 325, 400, 406
- CVJM 242
- Daltonplan 212
- DDR 28, 31, 211, 295–307, 330f.
- Dekonstruktionen 91
- Demokratie 18, 208, 241, 261, 279, 283, 298, 334, 348, 364
- Demokratisierung 155, 349, 408
- Denationalisierung → siehe
Modernisierung/
Modernisierungsprozess
- Denkschrift 93, 265, 315
- Deutschung 338, 361
- Diaspora 361, 366, 368
- Didaktik 92, 196, 200, 332, 342
- Diktator / Diktatur 21, 256, 278, 293
- Diözesankatechismus 179, 183f.
- Diözese 15, 151, 177, 186–188, 190f., 193, 196
- Diskurs 24, 75, 80, 87, 90–92, 98, 162, 180f., 203f., 210, 217, 253, 255–258, 260f., 264, 267f., 271, 273, 276, 280, 285, 287f., 292f.
- Dorfschule → siehe Schule/Schulwesen

- Einheitskatechismus 178–190, 198, 201, 274, 276
- Einheitsschule → siehe Schule/Schulwesen
- Einwanderung 355, 357, 360, 364
- Elementarbildung → siehe Bildung
- Emanzipation 89
- Emigration → siehe Migration
- Empirismus 13, 22, 25, 82, 90f., 160, 214, 257, 272
- Entangled History* → siehe Historiographie
- Entfremdung 315, 319
- Episkopat 192f., 195, 199
- Erbauungsbuch 131
- Erlebnisunterricht → siehe Unterricht/Unterrichtswesen
- Erlösung 87, 118, 209, 267
- Erlösungsbedürftigkeit 88
- Erlösungslehre 265
- Erstkommunionunterricht → siehe Unterricht/Unterrichtswesen
- Erweckungsbewegung 141, 150f.
- Erzbischof → siehe Bischof
- Erziehung
- antiautoritäre 24, 213
 - antireligiöse 211
 - demokratische 208, 261, 279, 283
 - islamische 25, 34, 311f.
 - jüdische 358, 365f.
 - koloniale 99
 - kommunistische 299, 305
 - laizistische 42, 318, 340f., 399f., 405, 410
 - moralische 93, 279, 401
 - nationale 171f.
 - säkulare 110
 - sozialintegrative 93
 - staatsbürgerliche 407, 411
 - totalitäre 261, 265, 331
 - und Erlösung 87
- Erziehungsbegriff 264, 347
- Erziehungsideal 333, 349
- Erziehungsmonopol 298
- Erziehungsphilosophie/-theorie 365f.
- Erziehungssystem 82, 213, 297, 318
- Ethikunterricht → siehe Unterricht/Unterrichtswesen
- EU-Bildungspolitik → siehe Bildungspolitik
- Europäisierung 35, 38
- Evangelium 90, 98, 104f., 107f., 119, 127, 144, 243, 249, 251f., 273f., 276, 287, 296
- Examen 158, 328, 339, 344
- Familie 17, 29, 105, 108f., 114, 134, 146, 150, 179, 206, 300, 304f., 333, 337f., 344, 355, 365
- Fanatismus 318
- Fächerkanon 106, 240
- Ferienkurs 34, 163
- Firmunterricht → siehe Unterricht/Unterrichtswesen
- Formalstufe 272, 280
- Freiheit 78, 82, 84, 90, 93, 128f., 132, 206, 242, 264
- Freikirche → siehe Kirche
- Friedensarbeit/-bewegung 30, 236, 296
- Friedensethik 254
- Friedensprozess 237
- Friedensvertrag 243, 250
- Frömmigkeit 106, 131, 133, 138, 143, 145f., 153, 284, 297, 402f.
- Gebet/Beten 107f., 110, 127, 130, 144, 146f., 170, 184, 192f., 239, 242, 263, 276
- Gebetbuch → siehe Betbuch
- Gefängnispfarrer → siehe Pfarrer
- Geisteswissenschaft 89, 157
- Gemeinde 18, 32, 34, 114, 129–133, 201, 207f., 296, 300, 302, 304f., 336f., 349, 355, 358
- Gemeindepädagogik 299, 306
- Gemeinschaftsschule → siehe Schule/Schulwesen
- Generalkongregation 179
- Gerechtigkeit 76, 90, 135, 244, 251, 300, 304, 316
- Gesangbuch 127, 129
- Geschichte → siehe Historiographie
- Geschichtsunterricht → siehe Unterricht/Unterrichtswesen
- Gesellschaftsgeschichte → siehe Historiographie
- Gesetz 86, 92f., 94, 112, 123–126, 266, 278, 323f., 326, 363, 399–401
- Gesetzgebung 37, 160, 399f.
- Gewalt 243, 246, 248, 253, 266f., 278, 367
- Gewerkschaft 333f., 350f.
- Glaube 90, 103, 107, 110, 113, 127, 130, 144, 148, 153, 159, 161, 167, 181f., 184, 189, 193,

- 207, 209, 247f., 253, 260, 262f., 266f.,
272, 283, 287, 289, 348, 411 (siehe auch
Aberglaube)
- Glaubenslehre 180
- Glaubensunterricht → siehe Unterricht/
Unterrichtswesen
- Glaubensüberlieferung 202
- Glaubensverkündigung 273, 291
- Glaubensvermittlung 201
- Gleichberechtigung 123–125, 348
- Globalgeschichte → siehe Historiographie
- Globalisierung/Globalization 11, 22, 35, 99
- Gottebenbildlichkeit 88
- Gott 84, 87, 90, 107, 109, 115, 140, 143f., 152,
168, 170, 209, 247, 252, 266f., 273, 401,
410f.
- Gottesdienst 131, 134, 167–169, 172
- Gottesreich → siehe Reich Gottes
- Gymnasium → siehe Schule/Schulwesen
- Handlungsspielraum 22, 38
- Heidelberger Katechismus → siehe
Katechismus
- Heidenmission/Heidenpredigt 106, 109
- Heidenschule → siehe Schule/Schulwesen
- Heidentum 207
- Heimatkunde → siehe Unterricht/
Unterrichtswesen
- Herrnhuter Brüdergemeine 151
- Historiographie
- Beziehungsgeschichte 18, 32, 35–37, 41f.,
67, 353
 - Bildungsgeschichte/historische
Bildungsforschung 11, 20, 22–26, 43, 61f.,
67–69, 72, 75, 160, 257, 330, 334, 345, 351,
413, 449, 451f., 454f., 466
 - Geschlechtergeschichte 67
 - Gesellschaftsgeschichte 17f., 67f.
 - Globalgeschichte 65, 67, 354
 - *histoire croisée*/Verflechtungsgeschichte/
entangled history 11, 18, 21, 26, 32, 35,
37f., 41f., 47, 49f., 56, 67
 - Kirchengeschichte 13, 17, 23f., 123, 229
 - Komparatistik, historische
→ siehe Vergleich
 - Kulturgeschichte/Historische
Kulturwissenschaft 15, 18, 67
 - Kulturtransferforschung, historische
18f., 21, 23, 25f., 33, 35, 37, 39, 41f., 98,
176, 216, 327f., 354
 - Mentalitätsgeschichte 292
 - Ordensgeschichte 293
 - Rechtsgeschichte 40
 - Religionsgeschichte 13, 17, 22f., 39, 43,
47, 51–53, 58, 67, 451
 - Rezeptionsgeschichte 13, 17, 22f.
 - Theologiegeschichte 87f., 292f.
 - Transfergeschichte → siehe
Kulturtransfer
 - transnationale Geschichte 11, 20–22,
24–27, 29–31, 35, 38, 39–41, 43, 47–51,
53, 56f., 64–67, 156, 235, 237, 253,
268, 353f., 414, 426f., 449–456, 458,
462–472
 - Vergleichende Geschichte
→ siehe Vergleich
 - Wirkungsgeschichte
- Hochschule → siehe Schule
- Homiletik 106
- Homogenität 27, 94, 118, 404
- Humanismus 80f., 83, 171, 266, 325, 360
- Idealismus 87, 90, 104, 106, 117, 127, 185, 195,
205, 209, 251, 266, 286f., 333, 346, 349,
356, 361, 364, 410
- Identität 29, 132f., 152, 198, 319, 361, 404,
408, 410
- Ideologie 37, 78, 94, 98, 208f., 215, 260f.,
264, 266, 300, 305, 320, 330, 340, 345,
356, 399, 405
- Imam-Hatip-Modell 325f.
- Immigrant → siehe Migration
- Imperialismus 302, 304, 355, 359
- Implementierung 39, 400, 407, 410
- Individualisierung
→ siehe Modernisierung/
Modernisierungsprozess
- Inklusionsprinzips 401
- Inkulturation 182, 202
- Institutionalisierung 11, 14, 19, 29f., 32, 113,
162, 203, 298
- Integration 82, 93, 156, 163, 208, 260, 278,
311, 319, 325, 399, 406, 411
- Internationalisierung → siehe
Modernisierung/
Modernisierungsprozess
- Islam 12f., 15, 24f., 27, 34, 91, 206, 213,
311–325, 340, 344, 346, 348, 358, 399,
402–405, 407, 409

- Jeschiva 358, 364
- Jesuitenorden 171, 273, 275, 290, 292f.
- Judentum 25, 171, 214, 331, 333, 335, 346f., 354–358, 361f., 365, 368
- Jugendfürsorge 338
- Kaiser / Kaiserreich 24, 94, 122, 130, 359
- Kanon / Kanonisierung 85, 106, 144, 146, 155, 175, 197, 240
- Kardinal 178, 197f., 200
- Kaste / Kastenwesen 109, 111f., 117
- Katechese 91, 177, 181, 187–189, 199, 201f., 208, 272, 286, 291
- Katechetenkonvent 303
- Katechetenverein 178, 186, 192, 195
- Katechetik 29, 106, 177f., 180, 184, 186–196, 198–201, 204f., 208, 210f., 217, 271–281, 285f., 288, 290–292, 301, 461
- Katechismus 108, 111, 130, 177–202, 239, 271–277, 279, 281–285, 287, 289f., 292
- Katholizismus 166, 271
- Kemalismus 340, 346–349, 351
- Kerygma 272, 281, 289–292
- Kibbuz 336, 362f.
- Kibbuzschule → siehe Schule / Schulwesen
- Kinderbibel 108
- Kindergarten 212, 281, 301, 362
- Kindergottesdienst 167–169
- Kinderheim 335, 360
- Kinderkatechismus → siehe Katechismus
- Kirche 9, 23f., 29, 31, 40, 78, 90, 92–94, 103, 123f., 126–128, 131–135, 139, 143, 148, 153, 158, 166–168, 177–181, 183–190, 194, 198–201, 209f., 235–237, 239, 243–245, 250, 252, 254–256, 258–269, 273, 278, 284, 287, 295–300, 302f., 305–307, 359, 400f.
- Kirchengemeinde → siehe Gemeinde
- Kirchengeschichtsschreibung → siehe Historiographie
- Kirchenjahr 184, 187, 194
- Kirchenkampf 265, 268
- Kirchenleitung 248, 254, 299
- Kirchenpolitik 166, 237, 268, 290
- Kirchenrecht 92, 94, 179, 199
- Klassengesellschaft 241, 253
- Kloster 208, 312
- Klosterschule → siehe Schule / Schulwesen
- Kollektivverziehung → siehe Erziehung
- Kolonialisierung 83, 100, 174f.
- Kolonialpolitik 117, 174, 402
- Kolonie 30, 244, 250, 400–402, 405
- Komparatistik, historische → siehe Vergleich, historischer
- Konferenz 31, 42, 126, 132, 169, 176f., 183, 201, 235, 252, 255f., 258, 260f., 267–269, 289, 296, 299
- Konfession 9, 11f., 18, 23f., 26, 28f., 31f., 35, 38, 93f., 102f., 117f., 127, 130, 132, 134f., 137, 145, 148, 152f., 156, 166, 172, 174, 203f., 215, 257, 265, 316, 328, 331, 341, 359, 400f., 410
- Konfessionskrieg 93f.
- Konfessionsschule → siehe Schule / Schulwesen
- Konfessionsvergleich → siehe Vergleich
- Konfirmandenunterricht → siehe Unterricht / Unterrichtswesen
- Konfirmation 108, 295, 298, 301f.
- Kongregation 178f., 198, 298
- Konversion 110, 153, 339
- Konvertit 111f.
- Konzil 178–180, 182, 185f., 188, 192f., 195, 201, 210, 292
- Kulturgeschichte → siehe Historiographie
- Kulturtransfer
- als historischer Prozess 11, 18f., 21, 25, 28f., 32f., 66f., 70, 98, 105, 107, 116, 170, 271, 277, 291f., 327, 330, 349, 351, 354, 368, 426, 451, 455, 459
 - Anlässe / Motive 19, 216, 350
 - Akteure 19, 22f., 33, 71, 216, 330, 349, 351
 - Selektionskriterien 33, 216, 283, 451
- Kultusministerium 328, 338, 341
- Laie 106, 148, 162, 168, 170, 287
- Laientheologie → siehe Theologie
- Laizismus / Laizität 33, 40, 92–94, 318, 340f., 399–402, 405, 410
- Landeskirche 295f., 299f., 303
- Lateinschule → siehe Schule / Schulwesen
- Ländervergleich → siehe Vergleich
- Lebenswelt 83, 182, 287
- Lehramt 287, 288–290, 292, 328, 331, 349, 364
- Lehranstalt → siehe Schule / Schulwesen
- Lehrbuch 129f., 169, 184, 211, 278f., 281, 299–301, 313
- Lehrerseminar 131, 350

- Lehrplan 15, 106, 109, 123, 128f., 299, 301, 318, 325, 361, 363, 406
- Lehrstuhl 258, 332
- Lernort 13, 29, 410
- Lernziel 80, 408f.
- Lexikonpolitik 166, 175
- Liberalismus 93, 124, 171, 207, 259–262, 265f., 340, 361
- Lied / Liedgut 108, 111, 168f., 171, 193
- Liturgie 143, 168, 190, 272–274, 276, 280
- Luthertum 87, 273
- Mandat / Mandatspolitik 32f., 36, 349, 359, 363
- Marxismus 297, 360
- Materialkerygmantik → siehe Kerygma
- Medien des (transnationalen) Wissenstransfers 12f., 98
- Bibel / Bibelübersetzung 108, 112, 189, 194, 239, 361
 - Erbauungsliteratur 109, 131, 137, 139, 143
 - Fachzeitschrift 29, 203–217, 271, 276
 - Geistliches Buch 30, 137–153
 - Katechismus 12, 30, 108, 111, 130, 177–202, 239, 272–293, 461
 - Lexikon 12, 28f., 155–176
 - Missionsblatt 102, 108
 - Schulbuch 36, 62, 112, 114, 123, 129f., 186, 189, 295, 299–303, 450, 457, 460
- Mediengeschichte → siehe Historiographie
- Medizin 106, 163
- Medrese 311–315, 317–326
- Mensch / Menschenbild → siehe Anthropologie
- Menschenwürde 87, 348
- Mentalität 81, 98, 157, 170, 241, 326
- Mentalitätsgeschichte → siehe Historiographie
- Metapher 103, 113, 252
- Metaphysik 87, 409
- Methodologie → siehe Historiographie
- Migration 12, 23, 28, 31, 33, 40, 67, 71f., 132, 177, 180, 367f., 444, 469
- Alijah 355
 - Arbeitsmigration 58
 - Auswanderung 115, 278, 337, 366
 - Bildungsmigration 31f., 42, 67, 72, 149–151, 460
 - Einwanderung 355, 357, 360, 364
 - Flucht 356, 365
 - Vertreibung 173
- Milieu 78, 162, 172, 272, 339
- Militarismus 181, 244, 249, 314, 316f., 320, 339f., 357, 364
- Militärregierung 277
- Mission / Missionswesen 24, 36f., 153, 174f., 206–208, 227, 235, 257, 263, 288, 359f.
- äußere 153, 249
 - innere 153, 249
 - *mission civilisatrice* (Zivilisierungsmission) 117f., 409
 - *mission laïque française* 33, 371–397
 - Missionar 98, 100f., 104–109, 111–117, 207, 360
 - Missionskatechetik 288, 291
 - Missionspädagogik 37
 - Missionschule → siehe Schule / Schulwesen
- Missionsgesellschaft
- Basler Mission 97–120
 - Gossner Mission 153
 - Schneller Mission 360
- Mittelmeer 353, 355
- Mittelschule → siehe Schule / Schulwesen
- Mobilität 12, 23, 26, 28, 31, 33, 40, 105, 177, 180
- Bildungs- / Studienreise 31f., 42, 277, 280, 285
 - Kulturtourismus 31
 - Kulturaustauschprogramm 277, 280
 - Missionsreise → siehe Mission
 - Pilgerreise 32, 355
 - Visitationsreise 127
- Modernisierung / Modernisierungsprozess 16–18, 311f., 314f., 320, 324, 339, 348, 367
- Amateurisierung 155
 - Ausdifferenzierung 16, 81, 84, 118
 - Autonomie 65, 78, 91, 322, 364
 - Demokratisierung 155, 349, 408
 - Denationalisierung 12
 - Enträumlichung 12
 - Entstaatlichung 12
 - Globalisierung 11, 22, 35, 99
 - Internationalisierung 22–24, 26, 155, 171, 173, 175, 257, 335
 - Nationalisierung 155, 170, 175, 319, 322
 - Ökonomisierung 83

- Pluralisierung 17, 22, 35, 180
- Professionalisierung 155, 163
- Rationalität 78, 81, 88, 221, 379, 403
- Reflexivität 17, 78, 80
- Relativierung 17
- Säkularisierung 22, 42, 155, 259f., 263, 266, 324
- Spezialisierung 155
- Standardisierung 11, 27, 63, 112, 155
- Transnationalisierung 61f., 175, 267f.
- Universalisierung 171
- Modernisierungstheorie 16–18
- Monarchie 121f., 124f., 127, 129, 339
- Montessori-Schule → siehe Schule / Schulwesen
- Moralerziehung → siehe Erziehung
- Moralisierung 76, 88, 193, 243f., 246, 279, 282, 312, 357, 401f., 405–411
- Moschee 312, 323
- Multilateralismus 24, 470f.
- Musik 88, 209, 240, 307, 314, 336
- Musterschule → siehe Schule / Schulwesen
- Muttersprache 126, 239f., 362

- Nachkriegsdeutschland 327, 334
- Nation / Nationalstaat 11, 14, 20, 27f., 123, 255, 319, 325, 353, 359, 368, 407
- Nationalisierung → siehe Modernisierung / Modernisierungsprozess
- Nationalismus / Nationalismusforschung 20f., 25, 37, 121, 241f., 245, 321, 348
- Nationalitätenkonflikt 121–125, 134f.
- Nationalsozialismus 262, 330f.
- Naturwissenschaft 109, 315–317, 324f., 410
- Neo-Orthodoxie → siehe Theologie
- Netzwerk 12f., 21, 25, 30–32, 35, 37, 39, 42, 101, 103f., 114, 137f., 148f., 159, 161–163, 165f., 175, 235f., 253, 255, 295f., 300, 308, 311, 327, 334
- Neuhumanismus → siehe Humanismus
- Neuscholastik → siehe Theologie

- Oberrealschule → siehe Schule / Schulwesen
- Odenwaldschule → siehe Schule / Schulwesen
- Offenbarung 140, 144, 271
- Opposition 297, 301
- Orden 24, 171, 208, 273, 313f.

- Ordensgeschichte → siehe Historiographie
- Organisationsmodell 12, 25, 34, 39, 135, 413, 417, 422, 426, 451, 464
- Orient 110, 125, 213, 277, 281
- Orthodoxie → siehe Theologie
- Ökonomie 78, 83f., 99f., 102, 105, 244, 324
- Ökumene 30, 42, 118, 138, 151, 235, 255f., 258–261, 264, 267f.

- Palästina-Vorbereitungsschule → siehe Schule / Schulwesen
- Panislamismus 319
- Pantheismus 110
- Parlamentarismus 92, 319
- Partei / Parteiwesen 157f., 165f., 212, 262
 - Awoda 364
 - DDP 241
 - DNVP 241
 - DVP 241
 - Front de Libération Nationale 408
 - Ha-Beit Ha-Jehudi 364
 - Ha-Maarach 264
 - KP 290
 - Likud 364f.
 - Mapai 364
 - Nationalreligiöse Partei 364
 - NSDAP 262, 331, 333f.
 - SED 296f., 305, 307
 - Solidarność 297
 - SPD 241, 334, 364
 - USPD 241
 - Zentrum 241
- Pazifismus 245f., 249, 334, 402
- Pädagogik 11f., 17–19, 24, 26, 28–30, 33, 37, 41, 68, 78f., 82, 84, 86f., 89–93, 111, 155f., 158–167, 173, 175f., 181, 185f., 188f., 191, 200, 207f., 210–212, 214, 216f., 256–260, 262, 264, 266, 268, 272, 279–282, 295, 297–299, 302–307, 318, 327–339, 341–345, 347–351, 360f., 363–365, 465
- Personalismus 11, 18, 21, 311–313, 317, 330
- Pfadfinder 338
- Pfarrer 34, 97, 106, 126f., 131–134, 139, 150, 158, 163, 168f., 180, 275, 297
- Pfarrgemeinde → siehe Gemeinde
- Philanthropin 336–338
- Philosophie 16f., 76f., 82, 90f., 140, 156, 242, 257, 317, 341, 343f., 366f., 405f.

- Pluralisierung → siehe Modernisierung/
Modernisierungsprozess
- Pluralität 94, 129, 367
- Politikwissenschaft 89, 344
- Pontifikat 190, 196, 297
- Postkolonialismus 399, 466
- Pragmatismus 13, 33, 78, 116, 118, 156, 180f.,
279f., 301, 409
- Predigt 106, 109, 130f., 139, 141, 147, 239,
312, 321
- Presbyterian Church → siehe Kirche
- Priester 84, 140, 148, 167, 274, 277, 286f.
- Priesterseminar 179, 185, 290
- Primarstufe → siehe Schule/Schulwesen
- Privatisierung 11, 17, 24, 33, 118, 123, 197, 201,
243, 258, 261, 317, 323
- Privatschule → siehe Schule/Schulwesen
- Professionalisierung 106, 117, 155, 163, 336,
350
- Protestantismus 18, 24, 30, 32, 78f., 85, 93,
111, 121, 125, 127f., 131, 141, 150, 153, 158,
166, 170, 172, 236, 244, 246, 248–252,
265, 289
- Provinzialismus 88, 158, 183f., 187, 190, 210,
215, 244, 300, 303, 322
- Psychologie 163, 257, 263, 272, 332, 336, 341,
343–345, 365
- Publizistik 113, 140, 147, 161, 166, 195, 201,
215, 253, 263, 266, 275, 345
- Quäker 245
- Quietismus 252
- Ramadan 390f., 400
- Rasse/Rassismus 172f., 345f., 345, 348
- Rationalisierung → siehe Modernisierung
- Raum (soziologisch)
- Bildungsraum 11, 21f., 31, 61, 69–73, 98f.,
177, 209, 238; 255, 267, 327
 - Rechtsraum 11
 - Sprachraum 11
 - Verwaltungsraum 11
 - Wirtschaftsraum 11
- Realgymnasium → siehe Schule/
Schulwesen
- Rechristianisierung 102
- Rechtfertigung 93, 250, 307, 319
- Rechtsgeschichte → siehe Historiographie
- Rechtssystem 39f., 94, 322
- Reformation 32, 84, 130, 172, 432
- Reformbewegung 16, 42, 178, 186, 189, 271,
317
- Reformkatechetik 279f., 286, 288, 291f.
- Reformpädagogik 239, 332–336
- Reformschule → siehe Schule/Schulwesen
- Regionalkatechismus → siehe Katechismus
- Reich Gottes 102f., 115, 117, 204, 207, 244,
247, 252, 274, 289
- Reisebericht/-tagebuch 32, 113, 203, 207,
211f., 216
- Religionsbuch 130, 184, 189f., 194, 200, 208,
275
- Religionsfreiheit → siehe Freiheit
- Religionsgemeinschaft 328, 358
- Religionsgeschichte → siehe
Historiographie
- Religionskunde 39, 92, 406, 408
- Religionslehrer → siehe Lehrer/
Lehrerbildung
- Religionspädagogik
- historische 14, 19, 23, 27f., 31, 42f., 119,
354
 - vergleichende 11, 13, 22, 35f., 43, 214, 369
 - und Erziehungswissenschaft 35f., 43
- Religionsunterricht
- als Bewahrer kultureller Identität 132
 - als Bibelunterricht 361
 - als Prüfungsfach 406
 - als Teil globaler Bildungsstrategien 27
 - algerische 399–411
 - evangelische 121–135
 - islamische 12, 15
 - jüdische 353, 361
 - katholische 125, 186, 271f., 332
 - und Nationalitätenfrage 121f.
 - und Religionspolitik 399f.
- Religionsverfassungsrecht 92, 94
- Religionsvergleich → siehe Vergleich
- Religionswissenschaft 258, 316
- Religiosität 18, 28, 112, 115, 117, 278, 403f.
- Repression 268, 302
- Säkularisierung → siehe Modernisierung
- Scharia 322f.
- Schneller-Schule → siehe Schule/
Schulwesen
- Schulaufsicht 92, 126, 334
- Schulbildung → siehe Bildung

- Schulbuch 36, 112, 114, 123, 129f., 186, 189, 295, 299f., 302f., 306
- Schulgesetz → siehe Gesetz
- Schulkatechese → siehe Katechese
- Schulsystem 25, 42, 110f., 298, 315, 317, 323
- Schule / Schulwesen
- Arbeitsschule 208, 282, 285, 332
 - Armenschule 169
 - Auslandsschule 12
 - Brahmanenschule 111f.
 - Christenschulen (parochial school) 110
 - Dorfschule 330, 336, 342
 - Einheitsschule 407
 - Elementarschule / Grundschule 24, 211, 314, 316, 358, 362, 415–418, 420f., 423f., 430, 432, 441
 - Gemeinschaftsschule 333
 - Gymnasium 15, 125, 158, 338, 362
 - Heidenschule (vernacular school) 110f.
 - Kibbuzschule 336, 351, 362f.
 - Konfessionsschule 207, 315f., 324, 372f., 423, 425, 431–433, 440–443, 445
 - Missionsschule 111, 160, 172, 174
 - Montessori-Schule 286
 - Musterschule 128, 298
 - Odenwaldschule 332, 334
 - Palästina-Vorbereitungsschule 338
 - Privatschule 331
 - Realgymnasium 362
 - Schneller-Schule 360
 - Sekundarschule 111, 240, 315, 424, 441
 - Sibyan-Schule 314–316
 - Sonderschule 334
 - Sonntagsschule 26, 34, 167–169, 257
 - Volksschule 34, 62, 124, 129, 169, 189, 194, 212, 316, 327f., 330f., 336, 340f., 344, 349f.
- Schwimmunterricht → siehe Unterricht / Unterrichtswesen
- Seelsorge 150, 167, 205
- Sekundarschule → siehe Schule / Schulwesen
- SED → siehe Partei / Parteiwesen
- Sibyan-Schule → siehe Schule / Schulwesen
- Solidarität 119, 133, 247, 304f., 404, 409
- Solidarność → siehe Partei / Parteiwesen
- Sonderschule → siehe Schule / Schulwesen
- Sonntagsschule → siehe Schule / Schulwesen
- Sozialdemokratie → siehe Partei / Parteiwesen
- Sozialismus 40, 81, 89, 171, 296f., 301f., 308, 329, 331, 333f., 339, 350, 363, 404, 410
- Sozialpädagogik 329, 338
- Soziologie 16f., 145, 201, 327, 341, 343, 346, 366
- SPD → siehe Partei / Parteiwesen
- Spiritualität 140, 153
- Sprachunterricht → siehe Unterricht / Unterrichtswesen
- Staat-Kirche-Verhältnis 40
- Staatsbürgerkunde 295, 300, 405, 407
- Staatskirche 92f.
- Stakeholder 39
- Studierende 32, 235, 312–315, 319, 321, 324f., 328, 331, 338, 341, 344, 353
- Studentenbund 331, 334
- Studium 32, 34, 106f., 144–146, 183, 313, 317, 327f., 333–336, 339, 341, 344, 449f.
- Subsidiaritätsprinzip 201, 323
- Symbol 84, 127, 174, 326
- Synagoge 337
- Talmud 361, 36
- Tanzimat 314f., 317f., 320, 323, 358f., 379
- Terrorismus 410
- Testament 108, 144, 153, 187
- Theologie
- Aufklärungstheologie 131, 133, 145
 - Befreiungstheologie 53, 55
 - Black theology 233
 - dialektische 78, 87, 230
 - feministische 233
 - freikirchliche 24
 - islamische 24, 314, 344, 430
 - jüdische 24
 - katholische 24, 52–54, 58, 140
 - liberale 107, 224–226, 228f.
 - Neologie 101
 - (neu-)lutherische 87, 93, 252
 - neuscholastische 177, 271, 273
 - *nouvelle théologie* 52
 - orthodox(-lutherische / -reformierte) / neuorthodoxe 131, 223, 225f., 228–230, 240, 242
 - protestantische 24, 76, 79, 222f., 231, 265
 - queer theology 233

- Vermittlungstheologie 224
- Theologiegeschichte → siehe Historiographie
- Toleranz 130, 132f., 304, 401
- Totalisierung 256, 265
- Tradition 12f., 31f., 37f., 49, 79–81, 87, 89f., 119, 122, 151, 162, 171, 193, 198, 259f., 281, 291, 297f., 301, 314–320, 323, 325f., 339f., 349, 355, 358, 363, 366, 414
- Traktat 113f., 138, 152f.
- Transfergeschichte
→ siehe Historiographie
- Transformation 12, 117, 202, 308, 311, 318f., 326, 356, 366
- Translation → siehe Übersetzung
- Transnationalisierung → siehe Modernisierung/
Modernisierungsprozess
- Transzendenz 410
- Türkentum 346f.

- Ultramontanismus 171, 271
- Umwelt 20, 145, 296
- UNESCO 37, 207, 332
- Universitätsferienkurs → siehe Ferienkurs
- Universitätsgeschichte → siehe Historiographie
- Unterricht / Unterrichtswesen
 - Bibelunterricht 111, 361
 - Christenlehre 187, 298f., 301
 - Deutschunterricht 295, 300
 - Erlebnisunterricht 292
 - Erstkommunionunterricht 200
 - Ethikunterricht 401
 - Firmunterricht 15
 - Geschichtsunterricht 295, 361, 400
 - Handwerk / Landwirtschaft 361
 - Heimatkunde 295, 300f.
 - Konfirmandenunterricht 108, 301
 - Realienkunde 361
 - Religion → siehe Religionsunterricht
 - Schwimmunterricht 41
 - Sprachunterricht 361
 - Staatsbürgerkunde 295
- USPD → siehe Partei / Parteiwesen
- Übersetzung 39f., 41f., 75–77, 85, 108, 118, 138–141, 143, 145, 152f., 156, 160, 164f., 168, 170, 175, 179, 182, 194, 198, 201, 276, 290f., 341–343, 367
- Übersetzungskonflikt 35, 39f.
- Vaterland 171f., 313
- Verbürgerlichung 339
- Verein 17, 28, 104, 109, 113f., 137, 178, 186, 192, 195, 204, 235, 272, 274, 277, 362
- Verfassung 27, 30, 37, 39, 42, 92–94, 296, 319, 340
- Verflechtungsgeschichte → siehe Historiographie
- Vergewaltigung 248
- Vergleich, historischer / Vergleichskriterien
 - assoziativer 36f., 41
 - diachroner 14, 16, 255
 - genetischer 16, 18, 40
 - interkonfessioneller / interreligiöser 15, 29, 35, 215
 - kontrastiver 36, 41, 49
 - internationaler/
länderübergreifender 15f., 17, 20, 35, 38–40, 43, 47–49, 64, 212, 231, 427, 459–465, 470f.
 - synchroner 12–14, 255
 - systematischer 15, 36f., 41
 - theoriegeleiteter 15, 17, 21, 36, 41
 - tertium comparationis 18
- Verkündigung 98, 115, 179, 273f., 291
- Versöhnung 16, 21, 38, 118, 236, 239, 249
- Verstaatlichung 126, 134, 265, 404
- Verteidigung 83, 90, 303, 409
- Vielvölkerstaat 121, 123, 340
- Volksaufklärung → siehe Aufklärung
- Volksbildung → siehe Bildung
- Volkschulbildung → siehe Bildung
- Volksislam 403
- Volkskirche → siehe Kirche
- Volksschule → siehe Schule / Schulwesen
- Vorbild 33, 147f., 184, 205, 279, 285, 300, 323, 325, 334, 339f., 362, 399
- Völkerbund 235f., 250f., 255

- Wahrheit 76, 110, 157, 159, 165f., 172, 189, 198, 272, 284, 304
- Wahrnehmung 11f., 21f., 24, 26, 29–31, 110, 115, 117, 155f., 160, 167, 172, 174, 186, 203f., 209f., 215–217, 252, 302, 353
- Wehrdienst 321
- Weihnachten 146, 301

- Weltanschauung 20f., 33, 90, 92, 94, 101, 166,
204, 206, 209, 215, 265f., 272, 297, 307,
328f., 345, 350, 363, 401
- Weltausstellung 25, 123, 128, 164
- Weltbild 114, 207, 346f.
- Welteinheitskatechismus 177f., 182, 185f.,
188, 190–202
- Weltkirchenkonferenz 31, 255, 268
- Weltkrieg 16, 24, 118, 134, 165, 190, 235, 242,
273, 330f., 333, 340, 360f., 363
- Weltmission 206, 271
- Weltreligion 23, 214
- Wiedervereinigung 308
- Wirklichkeitsverständnis 152, 182
- Wirkungsgeschichte → siehe
Historiographie
- Wirtschaftswunder 58
- Wissenschaft 15f., 18, 20, 24, 26f., 29f., 35–
38, 42f., 62, 79, 82, 86f., 89, 109f., 115–117,
122, 155–159, 161–163, 166, 173–175, 191,
193, 203, 212–216, 255–258, 260, 267,
269, 271–273, 281, 305, 307, 311f., 315–318,
320–322, 324f., 327f., 331–333, 341, 344f.,
347, 350f., 364, 366f., 369, 404, 408, 410
- Wissenschaftsbeziehungen/
Wissenschaftskommunikation 24–26,
175, 255
- Wissenschaftstheorie 29, 215f.
- Wissenstransfer 23–26, 28–32, 42, 155, 170,
175, 277, 280, 283, 285, 288, 291, 328,
330f., 345, 349f., 453, 465, 467
- Zeitschrift 12, 28f., 113, 137, 160, 175f., 185,
203–205, 209–211, 215f., 237, 271, 276,
299, 320, 332, 405
- Zensur 239, 253
- Zentralisierung 117, 325
- Zionismus 25, 36, 334–338, 350, 355–358,
360–363, 365, 368
- Zivilgesellschaft 17, 272
- Zivilisation 80, 103, 172, 251, 311, 315–317,
348
- Zivilisierung / Zivilisierungsmission 31, 33,
117f., 172
- Zuwanderung → siehe Migration
- Zwei-Regimenten-Lehre 90, 93