



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 <http://dnb.de> abrufbar.

© 2018, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13,
D-37073 Göttingen

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen 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 978-3-647-55845-5

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
David Käisch / 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 Sailer	137

Ruth Conrad	
Fremdwahrnehmungen. Transnationale Aspekte christlich-pädagogischer Enzyklopädie 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 Weltbundvereinigung 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 Forschungssazkente 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 insfern 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 erfolgversprechend angegangen werden.

Auch aus historiographischer Sicht besitzt das komparative Verfahren unbestreitbar 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 KAELBLE / 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 KÄLBLE/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 Transfersgeschichte« 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 Religionslehrerausbildung – 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 KÄELBLE / 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 LIPPARDT / 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/lipphardtv-ludwigd-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 MIDDLELL, 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 einführend 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 Transfersgeschichte mit den Methoden der historischen Komparatistik steht die *histoire croisée*. Im Zentrum ihrer Analyse stehen die Weltsichten 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 Verfestigung 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 Marktheorien 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-Lancester-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-Lancester-Methode am Beispiel Kolumbiens (1820–1844), in: Eckhardt FUCHS (Hg.), Bildung international. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen, Würzburg 2006, S. 231–252; Jana TSCHURENEV, »Paths to Schools«. Das monitorial System of Education in Bengal (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 bekannten 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 ordensgestützter 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.