David Käbisch | Michael Wermke (Hrsg.)

Transnationale Grenzgänge und Kulturkontakte

Historische Fallbeispiele in religionspädagogischer Perspektive

Transnationale Grenzgänge und Kulturkontakte

Studien zur Religiösen Bildung (StRB)

Herausgegeben von
Michael Wermke und Thomas Heller

Band 14

David Käbisch/Michael Wermke (Hrsg.)

Transnationale Grenzgänge und Kulturkontakte

Historische Fallbeispiele in religionspädagogischer Perspektive

EVANGELISCHE VERLAGSANSTALT
Leipzig

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

© 2017 by Evangelische Verlagsanstalt GmbH · Leipzig

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

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

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

Vorwort

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

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

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

David Käbisch (Frankfurt am Main)
Michael Wermke (Jena)

Inhalt

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

Teil I: Mission und Bildungstransfer

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

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

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

Teil II: Transatlantische Konstellationen

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

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

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

Teil III: Transnationale Aspekte in Lokal- und Regionalstudien

Adelserziehung an den katholisch geprägten Schulen als Fundament der polnischen Mentalität an der Schwelle der Aufklärung 155
Katarzyna Pieper-Brandstädter

»Oesterreichs Einheit ruht auf dem gemeinsamen Bildungsgang...« Die Bedeutung des Neuhumanismus für die Entwicklung des K.K. Staats-Gymnasiums Czernowitz im 19. Jahrhundert 169
Jonas Flöter

Staat, Bildung und Religion in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Transnationale Einflüsse im Zeitalter der Nationalisierung von Erziehung 201
Monika Jakobs

Das Volksbildungsinteresse der ›Religionsgeschichtlichen Schule‹. Transnationale Aspekte der religionsgeschichtlichen Erwachsenenbildung von 1890 bis 1920 223
Gregor Reimann

»Heimat und Modernisierung«. Ein Forschungsprojekt zu lokalen Bewältigungsstrategien gesellschaftlicher Modernisierungskrisen am Beispiel evangelischer Gemeinde- und Sonntagsblätter aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts 255
Sylvia E. Kleeberg-Hörnlein

Teil IV: Personen- und werkbezogene Zugänge

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

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

Teil V: Transnationale Diskurse heute

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

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

Bilanz

Mobilität und religiöse Bildung in der Moderne. Eine Zwischenbilanz in religionspädagogischer Perspektive 411
David Käbisch

Autorinnen und Autoren 425
Personenregister 427
Ortsregister 437
Sachregister 441

Transnationale Grenzgänge und Kulturkontakte

Forschungsfelder und Erkenntnisinteressen der historischen Religionspädagogik

David Käbisch

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

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

---

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

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

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

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

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

2 Margrit Pernau, Transnationale Geschichte, Göttingen 2011.

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

---

3 Vgl. die methodologischen Einführungen von Johannes Wischmeyer, ›Transnationale Bildungsräume‹. Methodische und thematische Anregungen für die Historische Religionspädagogik, in: Antje Roggenkamp/Michael Wermke (Hrsg.), Religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung in historischer Perspektive. Arbeitsfelder historischer Religionspädagogik, Leipzig 2014, 317–329; Claus Arnold/Johannes Wischmeyer (Hrsg.), Transnationale Dimensionen wissenschaftlicher Theologie, Göttingen/Bristol 2013; Esther Möller/Johannes Wischmeyer (Hrsg.), Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion, Göttingen/Bristol 2013, und David Käbisch/Johannes Wischmeyer (Hrsg.), Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne (erscheint 2017), ferner David Käbisch, Transnationale Bildungsräume verstehen und gestalten. Historiographische und religionspädagogische Aspekte, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 68 (2016), 275–285; David Käbisch, The category of space in the historiography of Religious Education. Transnational Perspectives, in: Hans Günter Heimbrock/Martin Rothgangel (Hrsg.), Location, Place and Space in Religious Education (erscheint 2017) und David Käbisch, Von der nationalen zur transnationalen Rechts-, Religions- und Bildungsforschung. Zum Beispiel: Deutschland, Frankreich und die Schweiz, in: Philippe Buettgen/Antje Roggenkamp/Thomas Schlag (Hrsg.), Religion und Philosophie – vergleichende Untersuchungen zur Lehrerausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz (erscheint 2017).

4 Meike Sophia Baader, Plädoyer für eine reflektierte transnationale Bildungsforschung zu Religion, in: International Journal of the Historiography of Education 5 (2015), 211–215, mit Bezug auf David Käbisch, Is Religion Underrated? A Position Paper on Educational Research in Religious Matters, in: International Journal for the Historiography of Education 5 (2015), 202–206, und die Bilanz von Friedrich Schweitzer, Rethinking the History and Challenges of Religious Education. The Meaning of Transnational Perspectives, in: David Käbisch/Johannes Wischmeyer (Hrsg.), Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne (erscheint 2017).

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

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

---

5 Baader, Plädoyer, 213f.

6 A.a.O., 212, mit Bezug auf Andreas Wimmer/Nina Glick Schiller, Methodological Nationalism, the Social Science and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology, in: Sanjeev Khagram/Peggy Levitt (Hrsg.), The Transnational Studies Reader: Intersections and Innovations, New York 2008, 104–117.

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

8 Vgl. Meike Sophia Baader, Erziehung als Erlösung. Transformation des Religiösen in der Reformpädagogik. Weinheim/München 2005, ferner Michèle Hofmann/Denise Jacottet/Fritz Osterwalder (Hrsg.), Pädagogische Modernisierung. Säku-

wichtiger, aber kein notwendiger Untersuchungsgegenstand transnationaler Forschung.

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

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

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

---

larität und Sakralität in der modernen Pädagogik. Bern/Stuttgart 2006 und Jürgen Oelkers/Fritz Osterwalder/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.), Das verdrängte Erbe, Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie, Weinheim/Basel 2002.

9 Schweitzer, Rethinking the History (erscheint 2017).

10 Friedrich Schweitzer, Religionsunterricht in europäischen Schulen im Vergleich – Herausforderungen für international-vergleichende Forschung, in: Martin Jäggle/Martin Rothgangel/Thoma Schlag (Hrsg.), Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa, Göttingen 2013, 13–40, 17 (= Friedrich Schweitzer, Comparing Religious Education at Schools in European Countries: Challenges for international Comparative Research, in: Martin Jäggle/Martin Rothgangel/Thomas Schlag (Hrsg.), Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe, Göttingen 2016, 15–38).

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

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

---

11 Bislang erschienen vgl. Martin Jäggle/Martin Rothgangel/Thomas Schlag (Hrsg.), Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe, Göttingen 2016; Martin Rothgangel/Robert Jackson/Martin Jäggle (Hrsg.), Religious Education at Schools in Europe. Part 2: Western Europe, Göttingen 2014; Martin Rothgangel/Geir Skeie/Martin Jäggle (Hrsg.), Religious Education at Schools in Europe. Part 3: Northern Europe, Göttingen 2014.

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

13 Vgl. Richard R. Osmer/Friedrich Schweitzer, Religious Education between Modernization and Globalization. New Perspectives on the United States and Germany, Grand Rapids 2003; Friedrich Schweitzer/Henrik Simojoki, Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität. Mit einem Beitrag von Werner Simon, Gütersloh/Freiburg 2005; Friedrich Schweitzer u.a., Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften, Freiburg/Basel/Wien 2010.

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

Der in den 1970er Jahren u.a. von Hans-Ulrich Wehler vertretene modernisierungstheoretische Ansatz[15] ist seit ca. 20 Jahren in den Geschichtswissenschaften in die Kritik geraten. Neben der Abhängigkeit historischer Fallstudien von den Prämissen soziologischer und sozialphilosophischer Modernisierungstheorien (man denke etwa an marxistisch inspirierte Säkularisierungserwartungen) haben vor allem die *Postcolonial Studies* dafür sensibilisiert, dass modernisierungstheoretische Vergleiche koloniale, eurozentrische Wahrnehmungsmuster im Modus des »noch-nicht« reproduzieren können.[16] So kommen andere Regionen nicht selten als »Entwicklungsländer« in den Blick, in denen ein effizientes Wirtschaftswachstum (etwa durch deutsche Entwicklungshilfe), ferner die gesellschaftliche Differenzierung (Arbeitsteilung, Unterscheidung Privat- und Intimsphäre etc.), der wünschenswerte Wertewandel (Verhältnis der Geschlechter, Umgang mit individuellen Freiheiten etc.) oder die räumliche und soziale Mobilität »noch nicht« soweit sind. Faktisch, wenn auch ungewollt, können modernisierungstheoretische Ansätze damit zu einer Defizitwahrnehmung anderer Nationen, Regionen, Religionen und Konfessionen führen. Auch die Leitbegriffe der Nation, Religion und Konfession garantieren keine neutrale Vergleichsperspektive, da sie einem bestimmten westlichen, protestantischen Wahrnehmungshorizont

14 Zu diesen Vergleichsformen vgl. ausführlich Käbisch/Wischmeyer, Dimensionen.

15 Vgl. Hans-Ulrich Wehler, Modernisierungstheorie und Geschichte, Göttingen 1975, 11f.

16 Dazu ausführlich Käbisch/Wischmeyer, Dimensionen.

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

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

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

---

17 Nochmals Baader, Plädoyer, 212, mit Bezug auf Wimmer/Schiller, Nationalism, 104–117.

18 Vgl. Thomas Faist/Margit Fauser/Eveline Reisenauer, Transnational Migration, New York/Oxford 2013, 137–140 (dt. Thomas Faist/Margit Fauser/Eveline Reisenauer, Das Transnationale in der Migration. Eine Einführung, Weinheim/Basel 2014).

19 A.a.O., 56.

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

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

Die an länderübergreifenden Beziehungen, Transfers und Verflechtungen orientierten Fallbeispiele des vorliegenden Bandes setzen – von Ausnahmen abgesehen[20] – kein *tertium comparationis* voraus, das *per definitionem* nicht Teil einer zu untersuchenden »ersten« Nation, Region, Religion oder Konfession und einer damit zu vergleichenden »zweiten« ist. Im Zentrum stehen vielmehr die subjektiven Wahrnehmungsmuster und Handlungsoptionen der untersuchten Akteure, Netzwerke und Institutionen sowie der Transfer politischer, religiöser und pädagogischer Ideen und Praktiken via Mobilität, Migration, Mission und Medien.

[20] Vgl. Sylvia E. Kleeberg-Hörnlein, »Heimat und Modernisierung«. Ein Forschungsprojekt zu lokalen Bewältigungsstrategien gesellschaftlicher Modernisierungskrisen am Beispiel evangelischer Gemeinde- und Sonntagsblätter aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, sowie Kerstin Müller, Religiöse Bildung in den USA als Herausforderung einer komparativen Religionspädagogik, beide in diesem Band.

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

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

Teil I:
Mission und Bildungstransfer

Religionspädagogische Resonanzen und die Mission

»Christianity Making« im missionarischen Bildungsraum am Ende des 19. Jahrhunderts

Karolin Wetjen

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

---

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

2 Rebekka Habermas/Richard Hölzl, Mission Global – Religiöse Akteure und globale Verflechtung seit dem 19. Jahrhundert, in: Rebekka Habermas/Richard Hölzl (Hrsg.), Mission Global. Eine Globalgeschichte seit dem 19. Jahrhundert, Köln/Weimar/Wien 2014, 9–28.

3 Siehe dazu Christine Egger/Martina Gugglberger, Missionsräume, in: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 24 (2013), 5–20, 13. Als prominenteste und sehr gut erforschte Beispiele für Disziplinen, zu denen die Missionare ihren Beitrag leisteten, sind Zoologie und Botanik, Sprachwissenschaft und vergleichende Religionsgeschichte zu nennen. Siehe bspw. Patrick Harries, Butterflies and Bar-

Folgenden sollen am Beispiel der Leipziger Missionsgesellschaft Austauschprozesse zwischen der Missionsbewegung und demjenigen Personen- und Institutionenkreis, der sich Ende des 19. Jahrhunderts mit der Vermittlung von Religion und der Erteilung von religiöser Unterweisung beschäftigte, untersucht werden. Wie resonierte[4] religionspädagogisches Wissen in der Mission und wie wurde es ihrerseits durch die Mission verändert? Es zeigt sich, dass in der und durch die Mission ein Bildungsraum entstand,[5] der Kolonie und Metropole gleichermaßen umfasste und in dem religionspädagogisches Wissen und eine damit verbundene spezifische Definition vom Christentum in der Moderne entwickelt wurden.

Das Hauptziel von Mission war die Vermittlung christlicher Religion. Unterweisungen im Christentum fanden in Heidenpredigten, aber vor allem im missionarischen Schulunterricht statt. Tatsächlich lassen die Quellen kaum eine Unterscheidung zwischen Predigt und Unterricht insbesondere in den Anfangsjahren der Mission zu.[6] In der religiösen Unterweisung in der Mission, verstanden als Kontaktzone[7], lassen sich Grenzziehungen zwischen dem Religiösen und Säkularen und Aushandlungen vom Christentum analysieren. Diese Aushandlungsprozesse, an denen neben den Missionaren auch die lokale Bevölkerung, *intermediaries*, und die koloniale Gesellschaft beteiligt

---

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

4 Zum Begriff der Resonanz siehe Kirsten Rüther, Der Streit um Englisch als Unterrichtsfach in lutherischen Missionsschulen Südafrikas (1895–1910). Impulse für eine Geschichte der Resonanzen, in: Habermas/Hölzl, Mission, 91–110, 92.

5 Zu transnationalen Bildungsräumen siehe Johannes Wischmeyer, ›Transnationale Bildungsräume‹. Methodische und theoretische Anmerkungen für die Historische Religionspädagogik, in: Antje Roggenkamp/Michael Wermke (Hrsg.), Religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung in historischer Perspektive. Arbeitsfelder historischer Religionspädagogik, Leipzig 2014, 317–329, sowie die Beiträge in Johannes Wischmeyer/Esther Möller (Hrsg.), Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion, Göttingen 2013, insbesondere den Beitrag von Sylvia Kesper-Biermann, Kommunikation, Austausch, Transfer. Bildungsräume im 19. Jahrhundert, 21–41.

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

7 Mary L. Pratt, Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation, New York [2]2008, 7.

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

1 Die Leipziger Missionsgesellschaft

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

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

---

8 In Anlehnung an Arvind-Pal S. Mandair/Markus Dressler, Introduction: Modernity, Religion-Making, and the Postsecular, in: Arvind-Pal S. Mandair/Markus Dressler (Hrsg.), Secularism & Religion-Making, Oxford 2011, 3–36.

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

10 Comaroff/Comaroff, Revelation, 11.

11 Niels-Peter Moritzen, Werkzeug Gottes in der Welt: Leipziger Mission 1836–1986, Erlangen 1986, gibt einen Überblick über die Geschichte der Leipziger Missionsgesellschaft.

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

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

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

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

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

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

16 Der Kilimandscharo galt als »höchster deutscher Berg« und war ein populäres Symbol für das deutsche koloniale Projekt. Siehe dazu Christof Hamann/Alexander Honold, Kilimandscharo. Die deutsche Geschichte eines afrikanischen Berges, Berlin 2011 und Iris Schröder, Der deutsche Berg in Afrika. Zur Geographie und Politik des Kilimandscharo im Deutschen Kaiserreich, in: Historische Anthropologie 13 (2005), 19–44.

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

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

2 Religionspädagogische Resonanzen im Missionsgebiet

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

25 Zur Beschneidungsdebatte siehe Karolin Wetjen, Der Körper des Täuflings. Konstruktionen von Körpern und die Beschneidungsdebatte der Leipziger Missionsgesellschaft 1890–1914, in: Linda Ratschiller/Siegfried Weichlein (Hrsg.), Der schwarze Körper als Missionsgebiet. Medizin, Ethnologie, Theologie in Afrika und Europa 1880–1960, Köln/Weimar/Wien 2016, 73–94.

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

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

ten die Missionare über eine größere Sammlung katechetischer Literatur und Bücher, die sich direkt an Lehrerinnen und Lehrer zur Repetition richtete.[28]

Wie weitreichend der Transfer religionspädagogischen Wissens in das Missionsgebiet war, zeigt das Referat des zur Koordination des Unterrichts nach Ostafrika entsandten Missionslehrer Knittels[29] anlässlich der 28. Konferenz der Missionare im September 1912 darüber, wie er sich die Missionsschulen künftig vorstellte. Er glaubte, sein Erziehungsziel, das er auf Ausführungen Pestalozzis und zeitgenössische Pädagogen zurückführte, die Ausbildung »religiös-sittlicher Persönlichkeiten«, durch eine moderne Form des Unterrichts, des konsequenten aber ohne Zwang und planmäßig ausgeführten »Erziehungsunterrichts« zu erreichen.[30] In seinem Stoffverteilungsplan schloss er sich eng an die religionsdidaktische Literatur an: In der Unterstufe sei nur biblische Geschichte zu thematisieren, dazu kämen »kleine leitfassliche Liedstrophen, Sprüche und Gebete«.[31] In der Oberstufe sollte der Katechismus behandelt werden, »aber nicht als besonderes Fach, sondern in Anlehnung an die bibl. Geschichte. Die einzelnen Katechismusstücke müssen aus der Behandlung der bibl. Geschichten heraus wachsen. Alle 14 Tage eine Geschichte, daran Katechismus angeknüpft, würde wohl genug sein«.[32]

Die Frage nach dem biblischen Text entschied Knittel dergestalt, dass Psalter und Neues Testament nach dem Originaltext, das Alte Testament aber nach einem Lesebuch behandelt werden soll – »wegen der großen Nacktheit mit der geschlechtliche Dinge besprochen werden«.[33] Hier resonierte deutlich die Debatte um die Einführung einer Schulbibel, wie sie im Kaiserreich prominent geführt wurde.[34] In dem Lehrplan tritt damit deutlich die Anleh-

---

28 Bücherlisten sind überliefert im Archiv der Evangelical Lutheran Church Tanzania, Bücher von Missionaren 1919, Moshi, III, Box 2.2, Shelf 5.2.

29 Karl Knittel hatte vor seiner Abordnung das Lehrerseminar in Altenburg besucht und blieb auch nach seiner Zeit in der Mission im sächsisch-altenburgischen Schuldienst. Von 1911 bis 1920 war er als Missionslehrer tätig. Er koordinierte den Schulunterricht und legte auch einige wissenschaftliche Publikationen dazu vor. Leider sind seine Beiträge zum ostafrikanischen Schulwesen in den »Schulfragen«, einer Zeitschrift, die sich explizit der Situation in den Kolonien widmete, nicht mehr zugänglich. Siehe den Lebenslauf in der Personalakte Knittels, ALMW II.32.367.

30 Vgl. Protokoll der Chagga-Konferenz September 1912, Beilage 5: Karl Knittel, Wie ich mir unsere Missionsschulen denke, 1, ALMW II.32.100.

31 A.a.O., 8.

32 Ebd.

33 A.a.O., 9.

34 Siehe einführend Christine Reents/Christoph Melchior, Die Geschichte der Kinder- und Schulbibel, Göttingen 2011, 242–283.

nung an die Verhältnisse im Kaiserreich zu tage, die sich auch schon in den verschiedenen Institutionen zur Schulbildung, die die Leipziger Mission nach und nach gründeten, andeutete.

Der Transfer religionspädagogischen Wissens trug damit zu einem missionarischen Bildungsraum bei, der Kolonie und Metropole gleichermaßen umfasste. In diesem Raum zirkulierte das religionspädagogische Wissen durch die persönlichen Kontakte der Missionare, durch Reisende, aber auch durch die mindestens passive Teilnahme der Missionsangehörigen an dem religionspädagogischen Diskurs im Kaiserreich.

Im Lehrerseminar versuchten die Leipziger Missionare zudem, die von ihnen vorgenommenen Schwerpunktsetzungen wie auch die in der religiösen Unterweisung einzusetzenden Methoden an die einheimischen Lehrer weiterzugeben, die ab 1910 die Mehrzahl der Unterrichtsstunden in der Mission übernommen hatten. Die Lehrer hatten eine wichtige Funktion in den neu gegründeten Gemeinden inne und leiteten diese auch in der Übergangszeit, als nach dem Ersten Weltkrieg die Leipziger Missionare mit wenigen Ausnahmen das Land verlassen mussten.[35] Sie galten als Katecheten, als Führer der Gemeinde und als zukünftige Pastoren, weswegen auf ihre Ausbildung besonderes Augenmerk gelegt wurde. Knittel beispielsweise erläuterte, wie er den sogenannten »Lehrgehilfen« die Prinzipien des anschaulichen Unterrichts näherbringen wollte:

> »Ich habe mir vorgenommen, diese Methode mehr theoretisch durchzusprechen und erst am Schluß praktisch zu üben. [...] Anfangs muß ja die Hauptaufgabe darin bestehen, sie für ihr Amt zu erwärmen, daß sie sich als Hirten und nicht als Mietlinge fühlen und daß sie sich beim Unterrichten auf den kindlichen Standpunkt versetzen«.[36]

An die Lehrer der Mission, mehr noch als an die Schülerinnen und Schüler, wurden jedoch noch weitere Anforderungen gestellt, die von den Missionaren als Aspekte einer christlichen Lebensführung angesehen wurden und vor allem die Sittlichkeit der Missionsangehörigen in den Mittelpunkt stellte; die Einhaltung europäischer Hygienevorschriften gehörte ebenso dazu wie eine spezifische Form der Bekleidung, des Verhaltens und der Anschauun-

35 Siehe zur Situation der lutherischen Chaggagemeinden unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg Klaus Fiedler, Christentum und afrikanische Kultur: Konservative deutsche Missionare in Tanzania 1900–1940, Gütersloh 1983, 49–51.

36 2. Jahresbericht des Lehrermissionsbunds, Bericht von Karl Knittel, 14–16, ALMW II.12.6.

gen.[37] Vermittelt wurde in der Mission ein ganzheitliches Christentum, dem insbesondere die indigenen Lehrer genügen sollten.[38] Teil dieser Bestimmungen waren das Verbot von Polygamie, das Hinwirken auf die Unterlassung von Beschneidung oder ein europäischen Vorstellungen entsprechender Umgang mit Sexualität. Wesentlich wurde aber auch eine spezifische Form von Frömmigkeit, die sich als positive Kirchenfrömmigkeit verstehen lässt und zu der ein kindliches »Urvertrauen auf Gott« ebenso gehörte wie regelmäßiger Kirchgang und ritualisierte Gebete.

In Rückgriff auf religionspädagogische Literatur, ihre neokonfessionelle konservative Erziehung und Ausbildung und ihre lutherische Dogmatik versuchten die Missionare in den Schulen damit eine spezifische Lesart von Christentum im transnationalen Bildungsraum zu entwickeln und durchzusetzen. Gleichzeitig sollte diese Lesart aber nicht nur für das Missionsgebiet Gültigkeit erlangen.

3 Missionarische Resonanzen in den Überlegungen zum Religionsunterricht im Kaiserreich

Im Kaiserreich waren die Vertreter der älteren protestantischen Missionsgesellschaften eng vernetzt. In Konferenzen und Tagungen und in gemeinsamen Publikationsorganen in regionalen oder in überregionalen Zuschnitten versuchten die Missionsvertreter ihre Anliegen in der Gesellschaft des Kaiserreichs zu formulieren.[39] Zur Formierung der Missionswissenschaft als Teildisziplin der praktischen Theologie und der größer werdenden Anerkennung der Mission in bürgerlichen Kreisen des Kaiserreichs trugen – neben der zunehmenden Popularität und damit einhergehender Aufmerksam-

---

37 Siehe zu dieser Form der »Erziehung« in den Missionsschulen unter anderem, Comaroff/Comaroff, Revelation, 234; Helge Wendt, Die missionarische Gesellschaft: Mikrostrukturen einer kolonialen Globalisierung, Stuttgart 2011, 177–237; Rüther, Power, 221–252.

38 Nicht selten kam es zu Konfliktfällen, in denen die einheimischen Lehrer eben diesem Kodex nicht entsprochen hatten und deswegen aus dem Missionsdienst entlassen werden mussten. Siehe die Diskussion über »sittliche Verfehlungen der Missionsgehilfen« auf der Konferenz der Chaggamissionare im August 1907, ALMW II.32.97.

39 Zur Mission als verflochtenes Unternehmen siehe Habermas, Mission; Gerald Faschingeder, Missionsgeschichte als Beziehungsgeschichte. Die Genese des europäischen Missionseifers als Gegenstand der Historischen Anthropologie, in: Historische Anthropologie 10 (2002), 1–30.

keit für koloniale Themen – vor allem die Schriften Gustav Warnecks bei.[40] Warneck hatte ab 1896 den ersten Lehrstuhl für Missionswissenschaft an der Universität Halle inne und war der führende Herausgeber der Allgemeinen Missionszeitschrift, einer Zeitschrift, die sich allen Belangen der Mission bzw. der Missionswissenschaft widmete.[41] Mit der Evangelischen Missionslehre legte Warneck ein missionstheoretisches Standardwerk vor, dass unter anderem den Missionaren der Leipziger Mission stetiger Leitfaden wurde.[42] Warneck engagierte sich für die Mission aber auch in innerkonfessionellen Streitigkeiten, in der Frage des Kulturkampfes und in Auseinandersetzungen zwischen »positiver« und »moderner« Theologie.[43]

1887 legte Warneck ein Handbuch für Lehrer vor, das schnell zum Standardwerk avancierte. Das Handbuch »Die Mission in der Schule« sollte Lehrer – hauptsächlich Religions- und Geografielehrer – in die Lage versetzen, die Mission in der Schule zu thematisieren. Das Handbuch versuchte bei gängigen biblischen Geschichten mithilfe illustrierender Beispiele Ansatzpunkte für das Thema Mission aufzuzeigen. So hieß es beispielweise in der Behandlung der Frau aus Kanaa:

> »Dies merkwürdige Weib hat viele ihresgleichen unter den heutigen Heidenchristen. Auch diese wissen oft nicht viel von Jesus; aber das was sie wissen, glauben sie wirklich, und von dem, was sie glauben, machen sie ernstlich Gebrauch. Ihr geringes Wissen von Jesu ist ein Pfund, mit dem sie handeln; während bei uns leider das religiöse Wissen oft nur ein totes Kapital, unser Glauben ein Spielzeug

---

40 Die Missionsbewegung selbst sprach um die Jahrhundertwende von einem »Missionsjahrhundert«. Siehe z.B. Gustav Warneck, Pflanzung und Pflege des Missionslebens in Gemeinde und Schule, Gütersloh 1892, 6, oder Georg Haccius, Missionsgedanken an der Wende zweier Jahrhunderte, in: Hermannsburger Missionsblatt 47 (1900), 2–12, 5.

41 Im Editorial der ersten Ausgabe nannte Warneck die Steigerung der Popularität der Mission als dringendstes Ziel: »Sie will den Versuch wagen auch da ein Verständnis für die Mission zu Stande zu bringen und dahin Kunde von ihr zu tragen, wo aus Vorurtheil und Mangel an Kenntnis Indifferentismus gegen sie herrscht, will den Aufrichtigen unter ihren Gegnern Gelegenheit zur Prüfung und den Zweiflern Material zur Bildung eines günstigen Urtheils liefern«. Gustav Warneck, Dic cur hic? Unser Programm, in: Allgemeine Missionszeitschrift 1 (1874), 3–10, 4.

42 Gustav Warneck, Evangelische Missionslehre. Ein missionstheoretischer Versuch. 3 Bände, Gotha 1892–1903.

43 Zur Biographie und zum Werk Warnecks siehe Hans Kasdorf, Gustav Warnecks missiologisches Erbe. Eine biographisch-historische Untersuchung, Gießen/Basel 1990.

> ist. So glauben sie mit einem einfältigen Glauben an die Erhörung des Gebets, und darum erleben sie viele Gebetserhörungen. Sie glauben mit einem einfältigen Glauben an das ›unvergängliche, unbefleckte und unverwelkliche Erbe, das uns behalten wird im Himmel‹, und darum gehen sie auch freudig in den Martyrertod. [...] Das ist wohl noch viel, oft recht viel Schwachheit an diesen jungen Christen, aber trotz derselben nicht selten ein starker und beschämender Glaube und Glaubensgehorsam«.[44]

In den Unterrichtsbeispielen sollte ein Ideal vom Christentum vorgeführt werden, das direkt aus dem Missionsgebiet abgeleitet wurde: Die religiöse Unterweisung dort könne solch kindlich auf Gott vertrauenden Gläubigen hervorrufen, und dies müsse auch das Ziel des Religionsunterrichts im Kaiserreich wieder werden. »Es geht von der Mission ein rückwirkender Segen auf die Heimat aus, an dem auch die Schule teilnimmt, wenn sie eine Arbeiterin für die Mission wird«.[45] In einer eingehenden Besprechung des Buches und der übrigen Literatur zur Berücksichtigung des Themas Mission im Schulunterricht forderte Professor Martius, Konsistorialrath in Magdeburg, eine Umarbeitung der Lehrpläne und Religionsbücher. Als ein »Lebenselement der christlichen Religion« müsse die Jugend mit Mission vertraut werden:

> »Gerade in einer Zeit, wo an den christlichen Lehren eine immer schärfere, zersetzende Kritik geübt wird, muß der Beweis für die Wahrheit des christlichen Glaubens aus dem Leben der Kirche, das durch diesen Glauben geweckt wird, geführt werden. Dieser Beweis führt für jeden, der sehen will, die Mission. Dazu kommt, dass die Kinderherzen auf den Missionston geradezu gestimmt sind. Sie spüren hier etwas von der Kraft des Evangeliums«.[46]

Der Direktor der Franckeschen Stiftungen Frick plädierte ebenfalls anhand des Warneckschen Werkes für eine stärkere Berücksichtigung der Mission in den höheren Schulen und gab dazu methodische und didaktische Handreichungen; schließlich könne man auch durch das Interesse für Mission zum

---

44 Gustav Warneck, Die Mission in der Schule. Ein Handbuch für den Lehrer, Gütersloh [14]1911, 41.

45 A.a.O., 4.

46 M. Martius, Die Förderung der Mission durch die Schule, in: Allgemeine Missionszeitschrift 34 (1907), 397–412, 398. Zur Entwicklung von Empathie über große Distanz siehe Richard Hölzl, »Mitleid« über große Distanz. Zur Fabrikation globaler Gefühle in Medien der katholischen Mission, 1890–1940, in: Habermas/Hölzl, Mission, 265–294.

Glauben kommen.[47] Der Oschatzer Schulinspektor Gäbler plädierte auf einer Konferenz in Leipzig ähnlich:

> »Die Mission gibt aber auch einen wertvollen Inhalt an Stoffen und Lebenskräften für den Unterricht. Man hat gesagt, daß der Ausgangspunkt aller Religion ein inneres Erleben, ein Berührtsein von Gott und göttlicher Kraft sei, und daß der Religionsunterricht besonders zur Persönlichkeitsbildung dienen soll. [...] Aber ist mit dem Alten und Neuen Testament die Reihe der religiösen Charaktere abgeschlossen? O nein, es gibt auch gottberührte Gegenwartsmenschen, z.B. die Helden der Mission, die für die religiöse Idee alles in die Schanze schlagen, die die Gesinnung Jesu in sich zur Erscheinung bringen, die in seiner Kraft apostelfreudig hinausgehen auf der Heiden Straße, die im Bewußtsein der Gottesnähe feststehen in allen Gefahren, in christlicher Entsagung, Liebe und Geduld alle Anfechtungen und Entbehrungen ertragen, die in Kindern und vertierten Alten den göttlichen Funken anzufachen suchen, ganze Volksstämme innerlich und äußerlich erneuern. Solche Persönlichkeiten müssen auf die Kinder wirken; mit ihnen jauchzen und weinen, hoffen und bangen sie. Hier quillt ein tiefer Born reichen religiösen Lebens. [...] der Missionsunterricht muß ein wesentlicher Bestandteil unseres künftigen Religionsunterrichts werden auf Grund der ihm innewohnenden Lebenskräfte«.[48]

Die zu Helden stilisierten Missionare,[49] rührende Rettungs- und Bekehrungsgeschichten aus zumeist exotisch wahrgenommenen Ländern und Erzählungen über die »Opferfreudigkeit« sogenannter »Heidenchristen« sollten das in der und durch die Mission entwickelte Idealbild vom Christentum in die Schulen im Kaiserreich transportieren und zu einer gelebten Religiosität Anstoß geben. Aus Sicht der Missionskreise wie auch einer größeren kirchennahen Öffentlichkeit sollte auf diesem Wege der Rückbesinnung auf Religion bzw. einer Erneuerung des christlichen Lebens und Glaubens der

---

47 Otto Frick, Die Mission in der Schule, in: Allgemeine Missionszeitschrift 14 (1887), 524–534, 534. Zuerst erschienen in: Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen. Zur Förderung der Interessen des erziehenden Unterrichts (1887). Sehr ähnlich: K. Hemperich, Die Mission in der Erziehungsschule, in: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 20 (1897), 50–75, 66. Hemperich gibt Beispielstunden, in deren Fokus Livingstone steht.

48 1. Bericht des Leipziger Lehrer-Missionsbundes, Juni 1910, ALMW II.12.6.

49 Vgl. Karolin Wetjen, Das Globale im Lokalen. Die Unterstützung der Äußeren Mission im ländlichen lutherischen Protestantismus um 1900, Göttingen 2013, 75; Anna Johnston, British Missionary Publishing, Missionary Celebrity, and Empire, in: Nineteenth Century Prose 32 (2005), 32–47, 32.

sogenannten »Krise der Moderne« begegnet werden. Die »äußere Mission« wurde dadurch zum Akteur der »inneren Mission«.[50]

Die Bemühungen der Missionsinstitutionen um die Religionslehrer und die Thematisierung von Mission fanden deswegen nicht nur auf theoretischer Ebene in religionspädagogischen Beiträgen ihren Ausdruck. Spätestens ab der Jahrhundertwende hatten die Missionen die (neue) Bedeutung der Religionslehrer für die Erteilung des Religionsunterrichts erkannt und bemühten sich nach Kräften, diese Gruppe für sich zu gewinnen. Den Anfang machte die Berliner Mission, die 1902 einen ersten Lehrermissionsbund gründete. 1912 hatten sich bereits 15 Lehrermissionsbünde gegründet,[51] die zumeist einem geografischen Zuschnitt entsprachen.

Auch die Leipziger Mission stand den Bemühungen nicht nach: Ab 1901 wurden regelmäßige Veranstaltungen organisiert, die sich vor allem an Lehrer richteten. 1902 fand beispielsweise ein solcher Lehrkursus in Kooperation mit der Hermannsburger Mission in Hannoversch-Münden statt. Hier sprachen die beiden Missionsdirektoren, Missionare und lokale Geistliche über verschiedene Missionsangelegenheiten, wie das Missionsziel, das Missionsleben in Norddeutschland und über die Frage, wie der Missionssinn in der heimatlichen Kirche belebt werden könne.[52] In den Vorträgen wurden Bilder von der Mission gezeichnet, die Lehrer in den Stand versetzen sollten, Mission in ihrem Unterricht zu thematisieren, für die Mission zu werben und auf eine Erneuerung des christlichen Lebens hinzuarbeiten.

1910 baute die Leipziger Mission ihr Engagement für die Lehrer noch gezielter aus: Die Gründung eines eigenen Lehrermissionsbundes erfolgte nach einem weiteren Lehrkursus im Leipziger Missionshaus. Um möglichst vielen Teilnehmern zu ermöglichen, nach Leipzig zu kommen, waren die Bezirksschulinspektoren Sachsens um Unterstützung und Bewilligung von Stipendien angefragt worden. Im Vorfeld der Konferenz hatte zudem eine intensive Suche nach geeigneten Mitgliedern unter den regelmäßigen Unterstützern der Mission stattgefunden.[53] Der Erfolg des Verbandes war zumindest in den ersten Jahren vor dem Weltkrieg beträchtlich. Ein Mitgliederverzeichnis von

---

50 Zur Verflochtenheit von »innerer« und »äußerer Mission« siehe prominent Habermas, Mission.

51 Leipziger Missionswerk an Ludwig Ungelenk, 25.7.1912, ALMW II.12.6.

52 N.N., Missionslehrkursus in Hannöversch Münden, in: Evangelisch-lutherisches Missionsblatt 1902, 136.

53 Siehe dazu die diversen Korrespondenzen in ALMW II.12.6c.

1912 verzeichnet 302 Mitglieder.[54] Einige der Mitglieder hatten bereits lange Jahre für die Mission gewirkt. So war die Beisitzerin im Vorstand, Fräulein Fricke, Lehrerin an einer Mädchenschule in Göttingen, bereits lange Zeit die Vorsitzende eines Damenkränzchens, das für die Mission nähte und Spenden sammelte.[55]

4 Fazit

Der Unterricht in den Missionsschulen verfolgte hauptsächlich das Ziel, zum Christentum zu bekehren und die Teilhabe an christlicher, nach europäischen Normen funktionierender Kultur einzuüben. In der Frage, was das Wesen des Christentums sei und damit die wichtigsten Unterrichtsinhalte sein sollten, griffen die Missionare auf die im Kaiserreich boomende Literatur zum Religionsunterricht und zur religiösen Unterweisung zurück und verfolgten Debatten, die sich um Religionsunterricht in der Schule drehten. Im Mittelpunkt der missionarischen Unterweisung stand – wenn auch in der konkreten Situation nicht unangefochten und durchaus von den Chagga in vielfältigen, hier nicht beleuchteten Aushandlungsprozessen mitgestaltet[56] – ein auf das Neue Testament konzentriertes und von Widersprüchen bereinigtes ganzheitliches Christentum. Hier sollten Kirche und praktizierte Frömmigkeit eine deutlich wichtigere Rolle spielen, als sie dies in der Gesellschaft des Kaiserreichs zur Zeit der »Krise der Moderne« vermeintlich noch taten. Im Missionsgebiet fanden die religionspädagogischen Debatten damit große Resonanz. Religionspädagogisches Wissen um Schwerpunktsetzungen und Unterrichtsmethoden wurde in das Missionsgebiet transferiert und in der Mission, nicht zuletzt mit den von den Missionaren ausgebildeten indigenen Lehrkräften weiterentwickelt. Ohne Zweifel lässt sich hier von einem Metropole und Kolonie gleichermaßen umfassenden Bildungsraum sprechen, der

54 ALMW II.12.6b. Die meisten Mitglieder hatte der Berliner Verband mit 3681 Mitgliedern im Jahre 1912.

55 Wetjen, Globale, 107–116. Fricke engagierte sich mit ihrem Nähkränzchen nicht nur für die Leipziger Mission, sondern spendete auch regelmäßig an die Hermannsburger Mission. Außerdem kamen ihre sozialen Aktivitäten auch der inneren Mission zugute.

56 Siehe zum Einfluss der Schüler und Eltern auf die Unterrichtsinhalte in den Missionsschulen bspw. Rüther, Streit; Katharina Stornig, »... denn die ganze Sorge der Schwestern war darauf gerichtet, die Lage des weiblichen Geschlechts zu verbessern«. Geschlecht, Religion und Differenz in der Missionspraxis deutscher Ordensfrauen im kolonialen Togo (1896–1918), in: Habermas/Hölzl, Mission, 111–134.

sich auch institutionell in den verschiedenen Schulformen, die die Mission gründete und unterhielt, ausdrückte.

Gleichzeitig wurde dieser Bildungsraum wirkmächtig, in dem die Mission ihrerseits in den religionspädagogischen Debatten um die Jahrhundertwende Resonanz fand. Die Diagnose eines zunehmenden Abfalls von der Kirche, zusammengenommen mit einer engen Verflechtung von Innerer und Äußerer Mission und der nicht zu leugnenden finanziellen Last der Missionen, führte dazu, dass die Missionsvertreter für eine stärkere Berücksichtigung der Missionsthematiken in der Schule im Kaiserreich plädierten. Als Argument angeführt wurde dafür das in der Mission seinen Ausdruck findende Idealbild vom Christentum. Als Unterrichtsinhalt, als Anschauungsobjekt und als Vorbildfunktion sollte die Mission dazu beitragen, Religiosität wiederzubeleben und damit der von den Zeitgenossen wahrgenommenen Krisenhaftigkeit der Moderne zu begegnen.

Die Erziehung von »Negroes« zur Arbeit in Tuskegee (Alabama, USA) durch Booker T. Washington

Vorbild deutscher Missionstheologen für die Arbeitserziehung bekehrter »Neger« nach 1900

Hein Retter

Lift every voice and sing
Till earth and heaven ring,
Ring with the harmonies of Liberty;
Let our rejoicing rise
High as the listening skies,
Let it resound loud as the rolling sea.

1 Einführung

Der folgende Beitrag ergab sich als ein Nebenprodukt meiner Bemühungen um eine Neueinschätzung der Philosophie und Pädagogik von John Dewey (1859–1952), einem der einflussreichsten linksliberalen Denker Nordamerikas in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dewey wandte sich zeitlebens gegen Rassismus, setzte sich für die Chancengleichheit aller Menschen ein und forderte im Sinne sozialer Teilhabe die Aufhebung bestehender Standesschranken. Zutreffend ist allerdings ebenso, dass Dewey es *vermied*, die rechtlose Situation der »Negroes«, der schwarzen inferioren Parallelgesellschaft in der von der weißen Mehrheit dominierten USA, zum Thema seiner Gesellschaftskritik zu machen.[1] Dewey verlor in seinen zahlreichen Veröffentlichungen auch kein Wort über die berufspraktische Pädagogik des in der gesamten Nation bekannten »Mulatten«[2] Booker T. Washington (1856–1915),

[1] Vgl. Hein Retter, Dilemmata der Pädagogik John Deweys im Kontext von Rasse, Erfahrung und Erziehung, in: Pädagogische Rundschau 69 (2015) 1, 45–64.

[2] So die übliche Bezeichnung der ethnischen Herkunft Washingtons in deutschen Übersetzungen. Ich setze sie und andere in der Vergangenheit benutzte, heute oft als diskriminierend empfundene Begriffe in Anführungszeichen – nicht aber den Begriff

dem Leiter des *Tuskegee Normal and Industrial Institute* in Tuskegee (Alabama, USA). Deweys Erziehungsvorstellungen und die – deutschen Interpreten heute weithin unbekannt gebliebene – Pädagogik Booker T. Washingtons weisen durchaus ähnliche progressive wie pragmatische Züge auf.[3] Beide Pädagogen trennten Welten. Die amerikanische weiße Mittelklasse, der Dewey zugehörte, und die von ihr als inferior behandelte schwarze afroamerikanische Parallelgesellschaft repräsentierten differente Wirklichkeiten. Doch die pädagogischen Führer beider Wirklichkeiten standen auf dem Boden einer aus europäischen Wurzeln gespeisten internationalen Reformbewegung als Bestandteil des globalen Modernisierungsprozesses, in welchem das Prinzip der Selbstbestimmung, die Beachtung individueller Bedürfnisse und die Erziehung zu praktischer Arbeit eine bedeutende Rolle spielten.

Um 1900 waren Booker T. Washington und das *Tuskegee-Institute* in der amerikanischen Öffentlichkeit sehr viel bekannter als John Dewey und dessen kurzlebige *Laboratory School* an der Universität Chicago (die 1904, mit der Berufung Deweys an die Columbia Universität in New York City geschlossen wurde). In der Öffentlichkeit kaum bekannt wurde das vom Tuskegee-Institut getragene *Togo-Experiment*, mit dem das fachliche Knowhow moderner Methoden des Baumwollanbaus im Interesse deutscher Kolonialwirtschaft bei den zum Volk der Ewe gehörenden Bauern in der deutschen Kolonie Togo eingeführt wurde. Durch den Washington-Biographen Louis R. Harlan (1922–2010) in der historischen Erinnerung lebendig geblieben,[4] findet das Tuskegee-Togo-Experiment der Jahre 1901–1909 heute erneut das Interesse von Fachhistorikern.[5]

Schwarze für Personen mit afrikanischen Vorfahren (zur ethnischen Unterscheidung von *Weißen*), entsprechend dem nichtdiskriminierenden Gebrauch durch afroamerikanische Autoren.

3 Donald Geralds jr., Booker T. Washington and Progressive Education: An Experimentalist Approach to Curriculum Development and Reform, in: The Journal of Negro Education 69 (2000) 3, 215–234. Donald Geralds jr., The Architect of Progressive Education: John Dewey or Booker T. Washington, in: National Association of African American Studies & National Association of Hispanic and Latino Studies: Literature Monograph Series. Proceedings (Education Section), Houston, TX, February 21–26, 2000.

4 Louis R. Harlan, Booker T. Washington and the White Man's Burden, in: The American Historical Review 71 (1966) 2, 441–467.

5 Andrew Zimmermann, Ein deutsches Alabama in Afrika: Die Tuskegee-Expedition nach Togo und die transnationalen Ursprünge westafrikanischer Baumwollpflanzer, in: Sebastian Conrad u.a. (Hrsg.), Globalgeschichte. Theorien, Ansätze, Themen, Frankfurt a.M. 2007, 313–342; ferner: Andrew Zimmermann, Alabama in Africa. Booker T. Washington, the German Empire, and the Globalization of the World, Prince-

Im Zuge der Ablösung einer rein nationalen Geschichtsschreibung durch transnationale globale Konzepte hat das Togo-Experiment Booker Washingtons paradigmatischen Wert. Es macht einmal mehr deutlich, dass das Zeitalter des internationalen Ideen-Transfers und der Globalisierung von ökonomischen Strategien nur durch *globalhistorische* Forschungskonzepte angemessen zu bearbeiten ist. Im Kontext des Togo-Experiments wird von den Historikern, die es reflektieren, die Rolle christlicher *Missionsarbeit* vor Ort erwähnt. Dieser von Fachhistorikern nebenbei behandelte Sachverhalt rückt in vorliegendem Beitrag in den Mittelpunkt.

Bei den Missionaren der Norddeutschen Missionsgesellschaft, die in Togo arbeiteten, stieß Washingtons Projekt auf Interesse. Unabhängig davon genoss das Tuskegee-Konzept der *Arbeitserziehung*, das deutsche Übersetzungen der Bücher Washingtons bekannt machten, hohes Ansehen bei führenden Missionstheologen im Wilhelminischen Kaiserreich. Das Curriculum-Angebot in Tuskegee umfasste 28 (!) Berufszweige in Landwirtschaft und Industrie. Es verbesserte Chancen individueller Existenzsicherung für Afroamerikaner, ohne dass zugleich der Ruf nach ihrer sozialen Gleichstellung laut wurde. Die Arbeitsethik Washingtons besaß christliche Wurzeln. Der Erziehung der christlich Bekehrten in Schwarzafrika gab sie aus Sicht der Missionsgesellschaften wertvolle Anregungen. Die inferiore Stellung der Schwarzen (gegenüber den Weißen) bildete die stillschweigende Voraussetzung ihrer Erziehung zu christlichen Tugenden.

2 Rassische Inferiorität als afroamerikanische Grunderfahrung

Lift Every Voice and Sing – eingangs des Beitrages wird die erste Strophe zitiert – ist ein 1899 entstandenes Poem des Afroamerikaners James Weldon Johnson, das durch Hinzufügen einer Melodie zu einem der berühmtesten Songs der USA wurde. Man spricht von ihm als der *Nationalhymne der Af-*

---

ton 2010; Sven Beckert, Von Tuskegee nach Togo. Das Problem der Freiheit im Reich der Baumwolle, in: Geschichte und Gesellschaft 31 (2005), 505–545; ferner: Sven Beckert, King Cotton. Eine Geschichte des globalen Kapitalismus, Bonn 2015, 335–346. Milfred C. Fierce, The Pan-African Ideas in the United States 1900–1919. African-Ameriacn Interest in Africa and Interaction with West Africa, New York 1993, 171–197.

roamerikaner, da der Text das Leid der schwarzen Bevölkerung[6] US-Amerikas und die inbrünstige Hoffnung auf eine bessere Zukunft im Vertrauen auf Gott durchaus berührend zum Ausdruck bringt. Zum Zeitpunkt der Entstehung des Songs (der auch bei der Feier zur Amtseinführung von Barack Obama als US-Präsident im Jahr 2009 vorgetragen wurde) war Booker T. Washington das von Schwarzen und Weißen anerkannte Sprachrohr der Afroamerikaner in den Vereinigten Staaten. Er genoss bei vielen Weißen volle Zustimmung, wenn er in seinen Ansprachen hervorhob, dass die Herstellung von Gleichberechtigung für Afroamerikaner *nicht* ein Nahziel sein könne. Zwar werde das Ende der Ungerechtigkeit kommen, die viele Weiße entgegen ihrer christlichen Moral an Schwarzen immer noch begehen – doch dies ereigne sich nicht plötzlich über Nacht, sondern im Zuge einer allmählichen gesellschaftlichen Entwicklung. Dank ihrer Lernfähigkeit, ihres Fleißes und ihrer für die Nation erbrachten Leistungen werde der Tag kommen, der es zur Selbstverständlichkeit mache, dass man von Afroamerikanern nur noch mit Hochachtung spricht. Dieser Tag ist, wie jeder weiß, bis heute in den USA nicht angebrochen. Booker Washington ging vor mehr als 100 Jahren davon aus, dass der Weg dorthin über planmäßig vermittelte Bildung führt, deren Eckpfeiler die Berufsausbildung, die praktische Arbeit und das christliche Bekenntnis sind. Das Curriculum des Tuskegee-Institutes sah Booker Washington als Garantie für den Erfolg seiner Zielvorstellung. Seinen Optimismus enthüllte das Statement: Ich »habe niemals zuversichtlicher an die Zukunft meiner Rasse geglaubt, als jetzt. Weder ahnt noch würdigt die Welt den inneren Kampf, den die Weißen der Südstaaten und ihre früheren Sklaven beständig kämpfen, um sich vom Rassenvorurteil zu befreien«.[7]

Das war um 1900 in guter Absicht gesprochen, jedoch besaß diese Einschätzung zu wenig Ansatzpunkte in der Realität, angesichts des weiterhin existierenden weißen Rassedünkels, dem Schwarze wehrlos ausgesetzt waren. Max Weber notierte bei seinem USA-Besuch 1904, dass Afroamerikaner im sozialen Ranking der USA ganz unten stünden, also auch weit unter den *Natives*, den Indianern. Weber resümierte: »Ich habe wohl hundert weiße Südstaatler aller Parteien und Klassen gesprochen, und das Problem, was aus diesen Leuten werden soll, scheint danach absolut hoffnungslos«.[8] Der englische Schriftsteller Herbert G. Wells, durch seinen Science-Fiction Roman

---

6 Zur Vermeidung begrifflicher Überlastung wird im Folgenden neben dem Begriff *afroamerikanisch* als identisch gemeinter Begriff auch *schwarz* als ethnische Bezeichnung benutzt.

7 Booker T. Washington, Vom Sklaven empor. Eine Selbstbiographie, Berlin 1902, 253 (Zitat von mir sprachlich angepasst).

»Die Zeitmaschine« weltbekannt geworden, bezeichnete nach seinem Amerika-Besuch 1906 »die Tragödie der farbigen Rasse« als das soziale Basisproblem der USA.[9] Ihn beeindruckte die »reine Menschlichkeit« und Freundlichkeit, die ihm bei den »Farbigen« begegnete. Andererseits bedrückte ihn ihre widerstandslose Hinnahme von Demütigung und Gewalt von Weißen, die durch Willkürakte schwarze Inferiorität immer wieder bewusstmachten, ohne dass sich etwas änderte. In Springfield (Missouri), merkte Wells an, seien »drei unglückliche Neger verbrannt« worden, »eben, weil sie Neger waren« – »Ausdruck des Rassegefühls« weißer Überlegenheit.[10]

1911 veröffentlichte die amerikanische Bürgerrechtlerin Mary White Ovington ihren Bericht über das soziale Elend der schwarzen Bevölkerung New Yorks unter dem bezeichnenden Titel »Half a Man«.[11] Das Vorwort schrieb der jüdische Ethnologe Franz Boas – damals einer der wenigen Universitätslehrer in den USA, der die Benachteiligung der Schwarzen öffentlich verurteilte. Dabei herrschte in jener Zeit in den USA ein grenzenloser Optimismus, der den sozialen Fortschritt betonte. Die Bewegung des *Social Gospel* und des liberalen Progressivismus standen in Blüte. In der schwarzen Parallelgesellschaft sah die Situation freilich anders aus. Dass Schwarze damals notfalls gelyncht wurden und sie zu Beginn des 21. Jahrhunderts notfalls von weißen Polizisten erschossen werden, gehört zur historischen Realerfahrung der amerikanischen Demokratie: In seinem in Briefform gehaltenen Essay klärt heute der schwarze Journalist Ta-Nehisi Coates seinen 14-jährigen Sohn mit den Worten auf: *Ich möchte, dass du weißt: In Amerika ist es Tradition, den schwarzen Körper zu zerstören.*[12] Das bittere Fazit Coates' lautet: Es gibt keine Hoffnung für Afroamerikaner, sie waren unten, und sie bleiben unten. Es gibt keinen Gott der hilft, kein himmlisches Gericht. Schluss mit diesem Gerede von Hoffnung!

Um 1900 lebten in Nordamerika über 70 Millionen US-Amerikaner, davon 10 Millionen dunkler Hautfarbe; die meisten »Negroes« waren arm, ohne Schulbildung; oft geknebelt durch Arbeitsverträge weißer Farmer, die ihre

---

8 Marianne Weber, Max Weber – ein Lebensbild, Tübingen ³1984, 309 (Erstdruck 1926).

9 Herbert G. Wells, Die Zukunft in Amerika, Jena 1911, 160–175.

10 A.a.O., 163.

11 Mary White Ovington, Half a Man. The Status of the Negro in New York, New York 1911.

12 Hier zitiert aus der Besprechung des Buches von Jörg Häntzschel, Schwarzer im Zorn, Süddeutsche Zeitung, Nr. 29, 5. Februar 2016. Vgl. Ta-Nehisi Coates, Zwischen mir und der Welt, Berlin 2016.

Arbeitskraft ausbeuteten. Welche Hoffnung gab es für die *Bildung* der Masse der Afroamerikaner in jener Zeit? Allzu geringe. Doch etwas existierte, das Anlass zu Hoffnung gab, das von Booker T. Washington in Tuskegee, Alabama, geführte Institut – eine Schule für Allgemeine Bildung und Berufsbildung, die aus der *Negro Normal School* des Ortes hervorging. Bis zu seinem Tod 1915 galt Washington in den USA als der führende Bildungsexperte zur Lösung der »Negerfrage«– so der damals im Deutschen Reich benutzte Terminus. Washington machte mit seinem Institut, das Jungen für Handwerk, Landwirtschaft und Industrie, Mädchen für Haus-, Garten- und Sozialarbeit ausbildete, großen Eindruck. Über 1000 Schüler und Schülerinnen wurden dort ständig unterrichtet; die Zahl der Absolventen, die zur gleichen Zeit in den US-Südstaaten arbeiteten, schätzte Washington auf 3000.[13] Mit seinem Appell an Schwarze und Weiße, sich in wechselseitigem Respekt zu begegnen, besaß er das Wohlwollen sowohl der liberalen Pressekonzerne, die Washingtons zahlreiche Ansprachen druckten, als auch der großen Stiftungen weißer Geldgeber, die seine Arbeit und sein Institut finanzierten. Er war ein ausgezeichneter Redner mit großer Wirkung und erhielt bedeutende akademische Ehrungen, 1896 durch die Harvard Universität. US-Präsident McKinley besuchte 1898 das Tuskegee-Institut mit einer Ministerriege und war beeindruckt. 1901 wurde Booker Washington als erster Afroamerikaner im Weißen Haus von US-Präsident Theodore Roosevelt empfangen und dinierte mit ihm. Seine im gleichen Jahr erschienene Autobiographie machte ihn international bekannt, auch in Afrika. Dreißig Jahre nach seinem Tod fand er Aufnahme in die *Hall of Fame for Great Americans,* der Ruhmeshalle in New York City.[14]

Booker Taliaferro Washington war 1856 als Sklavenkind im US-Staat Virginia zur Welt gekommen. Er eignete sich nach dem Ende der Sklaverei in Abendkursen Schulbildung an (tagsüber verrichtete er Schwerarbeit) und absolvierte eine berufliche Ausbildung am *Hampton-Institut* in Virginia, wo er anschließend als Lehrer arbeitete. Mit Hilfe seines weißen Mentors, des aus dem Norden stammenden Generals Samuel C. Armstrong, eröffnete er 1881 in Tuskegee ein eigenes Bildungsinstitut, in dem zeitweilig auch *Natives* unterrichtet wurden. Dabei erfolgten Erziehung und Bildung in evangelischem Geist. Der Bildungsgang schloss tägliche Andachten, Gottesdienstbesuch und im Januar jeden Jahres Bibelwochen ein. *Tuskegee* besaß auch eine Abteilung

13 Washington, Sklaven, 250f.

14 Wikipedia-Eintrag: Booker T. Washington, URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Booker_T._Washington (Stand: 09.06.2016)