

TRANSNATIONALE GRENZGÄNGE UND KULTURKONTAKTE

FORSCHUNGSFELDER UND ERKENNTNISINTERESSEN DER HISTORISCHEN RELIGIONSPÄDAGOGIK

David Käbisch

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁵ BAADER, Plädoyer, 213f.

⁶ A.a.O., 212, mit Bezug auf ANDREAS WIMMER/NINA GLICK SCHILLER, *Methodological Nationalism, the Social Science and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology*, in: SANIEEV 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 JACOTTEI/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 Ansatz¹⁵ ist seit ca. 20 Jahren in den Geschichtswissenschaften in die Kritik geraten. Neben der Abhängigkeit historischer Fallstudien von den Prämissen soziologischer und sozialphilosophischer Modernisierungstheorien (man denke etwa an marxistisch inspirierte Säkularisierungserwartungen) haben vor allem die *Postcolonial Studies* dafür sensibilisiert, dass modernisierungstheoretische Vergleiche koloniale, eurozentrische Wahrnehmungsmuster im Modus des »noch-nicht« reproduzieren können.¹⁶ So kommen andere Regionen nicht selten als »Entwicklungsländer« in den Blick, in denen ein effizientes Wirtschaftswachstum (etwa durch deutsche Entwicklungshilfe), ferner die gesellschaftliche Differenzierung (Arbeitsteilung, Unterscheidung Privat- und Intimsphäre etc.), der wünschenswerte Wertewandel (Verhältnis der Geschlechter, Umgang mit individuellen Freiheiten etc.) oder die räumliche und soziale Mobilität »noch nicht« soweit sind. Faktisch, wenn auch ungewollt, können modernisierungstheoretische Ansätze damit zu einer Defizitwahrnehmung anderer Nationen, Regionen, Religionen und Konfessionen führen. Auch die Leitbegriffe der Nation, Religion und Konfession garantieren keine neutrale Vergleichsperspektive, da sie einem bestimmten westlichen, protestantischen Wahrnehmungshorizont

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

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

¹⁶ Dazu ausführlich KÄBISCH/WISCHMEYER, *Dimensionen*.

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

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

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

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

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

¹⁹ A.a.O., 56.

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

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

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

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

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

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