

Hans Mendl

Repräsentationen wirken

Die Bedeutung von Bildern, Artefakten und Handlungsaufforderungen im Kontext der Missionspädagogik

Der Autor

Prof. Dr. Hans Mendl, Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Department für Katholische Theologie an der Universität Passau.

Prof. Dr. Hans Mendl
Universität Passau
Department für Katholische Theologie
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts
Michaeligasse 13
D-94032 Passau
e-mail: mendl@uni-passau.de



Repräsentationen wirken

Die Bedeutung von Bildern, Artefakten und Handlungsaufforderungen im Kontext der Missionspädagogik

Abstract

Konzepte im Umgang mit anderen Kulturen und Religionen wirken über konkrete Repräsentationen auf Kinder und Jugendliche ein. Dieses Zusammenspiel soll exemplarisch am missionspädagogischen Konzept gezeigt werden, das bis ins letzte Jahrhundert hinein dominierte. Die immanenten hegemonialen und asymmetrischen Denkmuster dieser eurozentrischen Sicht auf die globale Welt lassen sich über die konkreten Repräsentationen, z.B. Bilder, Artefakte und Handlungsaufforderungen, bis hin zu den Wirkungen nachverfolgen, die aus autobiografischen Darstellungen erhoben werden.

Schlagworte

Missionspädagogik – Repräsentationen – Autobiografie – Bilder – Artefakte – Handlungsaufforderungen

Representations have an impact

The importance of images, artefacts and calls for action in the context of mission education

Abstract

Concepts in dealing with other cultures and religions have an effect on children and young people via concrete representations. This interaction is to be shown using the example of the concept of missionary education, which dominated until the last century. The immanent hegemonic and asymmetrical thought patterns of this Eurocentric view of the global world can be tracked by means of concrete representations, e.g. images, artefacts and calls to action, to their effects which can be derived from autobiographic descriptions.

Keywords

missionary education – representations – autobiography – images – artefacts – calls of action

Die Wirksamkeit von Bildern in Gesellschaft und Pädagogik ist unbestritten. Bilder steuern unsere Weltwahrnehmung. Mit entsprechenden Bildmaterialien wurden schon Kriege entfacht. Die technischen Möglichkeiten heute, mit einfachen Mitteln Bilder zu verändern, werden manipulativ eingesetzt und erfordern im Gegenzug aufwändige Faktenchecks. Dass Bilddokumente und andere Artefakte sowie Handlungsaufforderungen auch religionspädagogisch als Repräsentanten an der entscheidenden Nahtstelle zwischen theologischen Konzepten und ihrer Wirkung auf die Rezipient*innen stehen, soll im Folgenden exemplarisch an einer Epoche im Umgang eines eurozentrischen Christentums mit anderen Kulturen gezeigt werden, die man mit dem Begriff *Missionspädagogik* beschreiben kann.

1. Rahmungen

1.1 Kirche als Global Player

Das Christentum versteht sich als Global Player. Dies ist seit den Missionsreisen des Apostels Paulus so. Wer selbst von der befreienden Kraft des Evangeliums Christi überzeugt ist, der will diese Erkenntnis und die daraus resultierende Lebenseinstellung auch an andere weitergeben. Dazu nutzte man immer schon die je aktuellen Kommunikationsmittel. Waren es zur Zeit des Paulus die öffentlichen Plätze des römischen Weltreiches und später die Handelswege der Kolonialreiche, so werden inzwischen die modernen Kommunikationsmittel und seit einiger Zeit auch das Internet als „Areopag der neuen Zeit“¹ bezeichnet. Umstritten sind allerdings die Methoden praktizierter Missionierung oder Evangelisierung, die die Kirche als Global Player gegenüber Menschen und ihren Kulturen im Laufe ihrer Geschichte angewendet hat, besonders durch die Verstrickung mit dem Kolonialismus.² Die verschiedenen zeitgeschichtlichen Ansätze sind aus der Geschichte der christlichen Mission bekannt – missionarisch, kolonialistisch, enkulturierend, evangelisierend, globalisierend. Die kirchlichen Konzeptionen, die den entsprechenden Ansätzen zugrunde liegen, bestimmen das Beziehungsgefüge zwischen den Menschen der sogenannten *Ersten* und *Dritten Welt* (bereits diese Terminologie ist eine wertende Setzung!) auf je eigene Weise und zielen auf je eigene Wirkungen. Spannend ist, wie sich solche Konzeptionen in den ent-

1 KONGREGATION FÜR DEN KLERUS: Allgemeines Direktorium für die Katechese, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1997, 37.

2 Vgl. SIEVERNICH, Michael: Die christliche Mission. Geschichte und Gegenwart, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2009; SIEVERNICH, Michael: Mission, christliche, in: WiReLex 2018, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200303/> [abgerufen am 27.04.2023]; ältere Darstellungen: NEILL, Stephen: Geschichte der christlichen Missionen, Erlangen: Verlag der ev.-luth. Mission ²1990; ROSENKRANZ, Gerhard: Die christliche Mission. Geschichte und Theologie, München: Chr. Kaiser Verlag 1977.

sprechenden Bilddokumenten und in anderen Formen einer Repräsentation widerspiegeln und was diese wiederum auslösen.

1.2 Weltwahrnehmungen heute

Lange Zeit dominierte bei der Glaubensverkündigung im Christentum neben der habituellen Ebene eines automatischen Hineinwachsens in den Glauben in einer Gesellschaft, die von der mittelalterlichen Christianitas geprägt war,³ die visuell-bildliche Ebene. Markante Beispiele sind aufwändig bemalte Kirchen wie die Basilika San Francesco in Assisi, wo vor allem die Oberkirche reich mit Fresken bestückt ist, die Auskunft über das Leben des Heiligen Franziskus geben und es in den Kontext des Alten und vor allem Neuen Testaments stellen.⁴ Mittels solcher Bilder wurden Menschen im Mittelalter bis in die Neuzeit hinein entsprechend sozialisiert.

Seit der Zeit des Buchdrucks haben sich die Wahrnehmungsdominanzen hin auf das geschriebene Wort verschoben. In der kirchlichen Schriftverkündigung trat das Bild hinter die textlichen Konkretionen einer Buchreligion zurück und erhielt lediglich eine illustrierende Funktion. Dass aber auch in dieser Phase bildliche Repräsentationen äußerst wirksam waren, um die Textbotschaft zu verstärken, soll im Folgenden gezeigt werden; dies erscheint als umso wichtiger, als sich heute die Gewichte wiederum verändert haben: Kommunikationswissenschaftler*innen weisen schon seit den 1990er Jahren darauf hin, dass in unserer medialen Welt eine erneute Verschiebung hin auf eine visuell-ikonische Weltwahrnehmung erfolgt sei und man deshalb die Macht der (bewegten) Bilder und einer visuellen Weltwahrnehmung insgesamt gar nicht hoch genug einschätzen könne.⁵

1.3 Repräsentationen

Insofern erscheint es auch religionspädagogisch als äußerst relevant, zu analysieren, welche Repräsentationssysteme jeweils bemüht werden, um bestimmte Sachverhalte zu verdeutlichen. Julia Henningsen versteht den Begriff der Repräsentation als ein zentrales Konzept der postkolonialen Theorien, „als eine päd-

3 Vgl. MENDL, Hans: Geschichte religiöser Erziehung und Bildung, in: KROPAC, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 511–525, 513.

4 Vgl. RUF, Gerhard: Die Fresken der Oberkirche San Francesco in Assisi. Ikonographie und Theologie, Regensburg: Schnell und Steiner 2004; FREIDEL, Thomas: ... und kündigt aller Kreatur ... Eine Führung durch die Basilika San Francesco in Assisi, Lindenberg: Kunstverlag Josef Fink 2012. – Dass auch diese grandiose Bildkomposition der Fresken Giotto's bereits eine interessegeleitete Repräsentation war und ein bestimmtes Franziskus-Bild prägen wollte, ist in der Franziskusforschung, die hier nicht weiter ausgeführt werden kann, unbestritten.

5 Vgl. BAACKE, Dieter / RÖLL, Franz Josef (Hg.): Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit. Bildung als ästhetischer Lernprozess, Opladen: Leske + Budrich 1995.

gogische Kategorie [...], die eng mit dem Wissensbegriff und dem Verständnis von Bildung verwoben ist“⁶. Das jeweils textlich, visuell oder anderweitig präsentierte Wissen wirkt exemplarisch auf Lernende; die Wirkmacht solcher Repräsentationen hat Henningsen daran untersucht, wie der Globale Süden in Religionsbüchern dargestellt ist. Kulturwissenschaftlich stehe dabei die Praxis des Sehens im Mittelpunkt, so Henningsen. Dies sei eine elementare Form des Weltbezugs: Zwischen Subjekt und Welt schiebe sich ein spezifisches Apperzeptionsvermögen, sodass jedes Wahrnehmen bedingt durch die impliziten Deutungsmuster immer auch ein Deuten werde.⁷ Solche Repräsentationen seien durch folgende Merkmale bestimmt: „Konstruktion, Stellvertretung, Vorstellung, Imagination und Selbstrepräsentationen“⁸. Sozialwissenschaftlich manifestierten sich, wieder auf die postkoloniale Themenstellung gewendet, innerhalb der Dichotomie zwischen dem Globalen Norden und dem Globalen Süden in Repräsentationen soziale Ungleichheiten.⁹ Freilich muss man solche Repräsentationen immer im Zeitkontext betrachten: Sie sind dann „erfolgreiche Kommunikationsmittel, wenn ein Kodierungs- und Umsetzungsprozess gelingt“¹⁰. Das gilt für jegliche Zusammenhänge zwischen einer betrachteten Wirklichkeit, ihrer Widerspiegelung in entsprechenden Repräsentationen und den daraus resultierenden Wirkungen. Die Frage, ob die Betrachtungsweise selbst von einem zeitübergreifenden Blickwinkel aus theologisch oder ethisch korrekt ist oder nicht, stellt sich zunächst nicht. Konstruktivistisch betrachtet muss man nüchtern sagen, dass das Gelingen eines Einsatzes von Repräsentationen dem Prinzip der Viabilität entspricht: ob sie sich im Kontext des skizzierten Zusammenhangs zwischen einer Deutung von Wirklichkeit, deren materiellen Repräsentation und ihrer faktischen Wirkung als brauchbar erweisen.¹¹

2. Von der Missionspädagogik zur Weltpädagogik – eine kommunikationstheoretische Einordnung

Vor einer detaillierten Analyse der wirksamen Repräsentationen zu Zeiten einer Missionspädagogik soll diese kommunikationstheoretisch eingeordnet werden,

6 HENNINGSEN, Julia: Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch. Eine Thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien, Paderborn: Brill Schöningh 2022, XVI.

7 Vgl. EBD., 47.

8 EBD., 60.

9 Vgl. EBD., 61–66.

10 EBD., 281.

11 Vgl. MENDL, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster: Lit-Verlag 2005, 177.

um dann davon ausgehend auch die Wirkmodi der folgenden konzeptionellen Modelle zumindest noch zu benennen, ohne diese eigens zu untersuchen.¹²

Konzepte der *Missions-, Dritten-Welt- und Einen-Welt-Pädagogik* korrelieren mit je aktuellen theologischen, kulturellen und interreligiösen Vorstellungen zur Ausgestaltung des christlichen Sendungsauftrags in die Welt. Davon sind auch die Darstellung von Personen und Biografien sowie die Interaktionsformen zwischen *Erster* und *Dritter Welt* geprägt. Mit der folgenden analytischen Scheidung sollen die drei im letzten Jahrhundert dominanten Formen pointiert skizziert werden. Sie begegnen in der Praxis selbstverständlich überlappend.

1. Im Kontext der *Missionspädagogik* dominierte eine asymmetrische Kommunikationsstruktur zwischen Geber*in und Empfänger*in: Die Menschen in der *Dritten Welt* wurden als Empfänger*innen von Spenden der Spender*innen aus der *Ersten Welt* verstanden; Missionstätigkeit zielte primär auf eine religiöse Missionierung der *Heidenkinder* und dann auf deren kulturelle Zivilisierung durch die religiös, kulturell und wirtschaftlich überlegenen Europäer*innen.
2. In den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts setzte sich eine komplementäre Sicht durch, die bis heute wirkt. Man sieht deutlicher die weltwirtschaftlichen Verflechtungen: Der Lebensstil der Menschen und die Produktionsweisen in der *Ersten Welt* sind für die Ausbeutung der Menschen in der *Dritten Welt* verantwortlich. Ziel einer *Dritte-Welt-Pädagogik* ist der Täter-Opfer-Ausgleich.
3. In den letzten Jahrzehnten entwickelte sich eine differenzierte, symmetrisch angelegte *Eine-Welt-Pädagogik*, die die Erkenntnisse der *Dritte-Welt-Pädagogik* nicht ausblendet, aber deutlicher wechselseitig angelegt ist: In der *Einen Welt* sind alle Kulturen und Länder Partner, von Begegnung und Dialog, einem kulturellen und religiösen Austausch können alle Menschen gewinnen.¹³

12 Vgl. MENDEL, Hans: Lernen an fremden Personen für die Eine-Welt. Das Prinzip der Personalisierung im Kontext missionsgeschichtlicher Konzepte, in: DIEPOLD, Klaus / KÖNIG, Klaus (Hg.): Perspektiven der Eine-Welt-Religionspädagogik. Engelbert Groß zum 65. Geburtstag, Münster: Lit-Verlag 2004, 237–266.

13 Vgl. MENDEL, Hans: Taschenlexikon Religionsdidaktik. Das Wichtigste für Studium und Beruf, München: Kösel-Verlag 2019, 47–48 (Stichwort: ‚Eine-Welt-Pädagogik‘).

	<i>Menschen in Deutschland</i>	<i>Menschen im Globalen Süden</i>	<i>Thematischer Schwerpunkt</i>	<i>Kommunikationsstruktur</i>
Missions-Pädagogik	Spender	Empfänger ,Heidenkind‘	Religiöse Missionierung	<i>asymmetrisch</i> Geber – Empfänger
Dritte-Welt-Pädagogik	Täter	Opfer	Dependenzen, Lebensstil	<i>komplementär</i> Täter-Opfer-Ausgleich
Eine-Welt-Pädagogik	Partner	Partner	kultureller und religiöser Austausch	<i>symmetrisch</i> Begegnung – Dialog

Tab. 1.

3. Missionspädagogik – Repräsentationen – Wirkungen

Wie wurden und werden solche Konzepte faktisch wirksam? Dies soll im Folgenden exemplarisch am Beispiel der Missionspädagogik untersucht werden. Vor allem interessiert in einem zweiten Schritt, welche Wirkungen die entsprechenden Repräsentationen bei den Rezipient*innen entfalteten.



Abb. 1: Repräsentationen

3.1 Das missionarische Ausgangskonzept

Missionsgeschichtlich ist es unumstritten, dass das lange Zeit dominante missionarische Modell kein partnerschaftliches war. Christliche Mission bedeutete, anderen *heidnischen* Menschen zunächst die christliche Religion und dann auch die entsprechende christlich geprägte Kultur, ein westliches Wertebewusstsein und soziale und materielle Errungenschaften unserer Gesellschaften weiterzuge-

ben.¹⁴ Bereits die Bezeichnung *heidnisch* ist wertend aus einer christlichen Perspektive formuliert, weil die Menschen im Globalen Süden ja durchaus anderen Religionen zugehörig waren. Diese Haltung einer globalen (religiösen, gesellschaftlichen, politischen, ...) Weltbeglückung anderer ist uns inzwischen fremd.

Im Folgenden wird der Fokus auf exemplarische pädagogisch relevante Repräsentationen eines solchen Missionsverständnisses und einer entsprechenden personalen Darstellung gerichtet. Dass dieses bis dahin wirksame Missionsverständnis innerkirchlich seit der „Orgie der Selbstkritik“¹⁵ Anfang der 50er Jahre zumindest infrage gestellt wird und einem Verständnis eines missionarischen Tuns im Kontext der Einen-Welt-Arbeit gewichen ist, braucht nicht eigens betont werden. Auch soll mit der pointierten Darstellung nicht die Leistung guter traditioneller Missionsarbeit herabgemindert werden, die immer im Kontext der jeweiligen Zeit betrachtet werden muss.¹⁶ Die Wertschätzung der klassischen Missionsstätigkeit verdeutlicht beispielsweise eine Aussage von Nelson Mandela: „Wenn ich also sage, daß wir das Produkt der missionarischen Erziehung sind, dann möchte ich damit zum Ausdruck bringen, dass ich den Missionaren gar nicht genug danken kann für das, was sie getan haben.“¹⁷ Gleichzeitig wird auch an einer markanten Persönlichkeit wie Albert Schweitzer deutlich, wie sehr dieser persönlich – bei aller Wertschätzung seinem Wirken gegenüber – in seinem Missionsverständnis doch eindeutig dem christlichen Patriarchen entsprach.¹⁸ Ebenso wenig unerwähnt bleiben soll, dass Spuren eines solchen missionspädagogischen Ansatzes noch bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein wirksam waren und auch heute noch, meist unreflektiert, im Denken und Handeln sowie in entsprechenden Artefakten vorzufinden sind, wie weiter unten noch gezeigt wird.

14 Vgl. SCHUBERT, Michael: Der schwarze Fremde. Das Bild des Schwarzafrikaners in der parlamentarischen und publizistischen Kolonialdiskussion in Deutschland von den 1870er bis in die 1930er Jahre, Stuttgart: Franz Steiner Verlag 2003.

15 SCHÄFER, Klaus: Christliche Mission als pathologisches Phänomen? Kritische Anmerkungen zur Ausstellung „Kulturkontakt anno dazumal: Deutsche Kolonialschulen in Afrika und Asien – Bilder aus der Geschichte interkultureller Erziehung“, in: SCHEUNPFLUG, Annette (Hg.): Missionspädagogik im Diskurs. Eine Ausstellung in der Kritik, Hamburg: Universität der Bundeswehr 2000, 9–19, hier 16; siehe auch: GROSS, Engelbert: Missionsdidaktische Grundregeln, in: GROSS, Engelbert / KÖNIG, Klaus (Hg.): Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg: Verlag Friedrich Pustet 1996, 203–223; NEILL 1990 [Anm. 2].

16 Vgl. exemplarisch den differenzierten wissenschaftlichen Streit um eine Ausstellung, in der die Missionsgeschichte sehr kritisch dargestellt wurde: SCHEUNPFLUG, Annette (Hg.): Missionspädagogik im Diskurs. Eine Ausstellung in der Kritik, Hamburg: Universität der Bundeswehr 2000; Ausstellung: KRAUSE, Jürgen / TREML, Alfred K.: Kulturkontakt anno dazumal: Deutsche Kolonialschulen in Afrika und Asien. Bilder aus der Geschichte interkultureller Erziehung, Hamburg: Universität der Bundeswehr 1999.

17 SCHÄFER 2000 [Anm. 15], 18.

18 Vgl. MENDL, Hans: Albert Schweitzer als Vorbild? Differenziertes Vorbildlernen am Beispiel Albert Schweitzer, in: Entwurf. Konzepte, Ideen und Materialien für den Religionsunterricht 1 (2018) 4–7, 7.

3.2 Das Ziel: ‚Heidenkinder‘ zum Glauben führen – textliche Repräsentationen

Das zeittypische Verständnis einer Missionspädagogik schlägt sich vor allem in textlichen Repräsentationen nieder, welche dann weitere bildliche, darstellende und handlungsorientierte Repräsentationen mit sich bringen. Dies kann an einem zentralen religionspädagogischen Dokument gezeigt werden:

Prägend für die Nachkriegskatechese bis Ende der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts war der Katechismus der Bistümer Deutschlands von 1955.¹⁹ In diesem sogenannten *Grünen Katechismus*²⁰ ist das Kapitel 52 mit „Die Weltmission“ überschrieben.²¹ Der Ansatz ist dem klassischen Modell einer vorkonziliarer *Missionspädagogik* verpflichtet.

Die gesamte Darstellung ist religiös zentriert: Begründet wird die Weltmission mit dem Sendungsauftrag Jesu an seine Jünger (Mk 16,15f). „Immer noch warten viele Millionen auf die Frohe Botschaft“, so die optimistische Beschreibung der globalen Ausgangslage. Die Folgerung: „Die Liebe Christi muß uns dazu drängen, alles zu tun, dass auch die Heiden die Wahrheit erkennen und zum Glauben gelangen.“²²

Bei der Beschreibung der Arbeitsfelder von Missionaren („Predigt und Unterricht, Gebet und Gottesdienst, Jugenderziehung und Krankenpflege“) und der Verwendung von Geldspenden (Bau von Kirchen, Schulen und Krankenhäusern) wird dieses Missionsverständnis auch in der Anordnung der Teilgebiete stringent entfaltet: Religion und Bildung haben Vorrang. Soziale Aspekte bleiben vage, eine Reflexion über globale Zusammenhänge fehlt völlig.

In der zusammenfassenden Passage wird im Frage-Antwort-Modus das abzufragende Wissen für die nächste Stunde gebündelt: „99. Wie können Christen den Glaubensboten in den Missionen helfen? Alle Christen können den Glaubensboten helfen durch Gebet, Spenden und Werbung für die Mission“²³. Der Handlungsspielraum wird also auf die Aspekte *beten* und *spenden* fokussiert.

19 Vgl. KATHOLISCHER KATECHISMUS DER BISTÜMER DEUTSCHLANDS, Freiburg u.a.: Herder-Verlag 1955.

20 Auch die Bezeichnung ‚Grüner Katechismus‘ ausgehend von der Farbe des Umschlags ist ein Indiz für die markante Kraft des Visuellen!

21 KATHOLISCHER KATECHISMUS DER BISTÜMER DEUTSCHLANDS [Anm. 19], 94–96.

22 EBD., 94.

23 EBD., 95.

Die Anwendungsphase ist reichlich moralisch aufgeladen: „Für mein Leben: Wie müßte ich mich schämen, wenn ich die Missionare im Stich ließe! Ich will täglich für die Missionare beten und ihnen regelmäßig durch eine Geldspende helfen.“²⁴

Angefügt werden noch „Zahlen aus den Missionen“ (Anzahl der ungetauften Kinder global, Anzahl der Missionare im Jahr 1950, Erfolgswahlen: „2 1/2 Millionen Katechumenen bereiteten sich auf die Taufe vor“) und eine Auflistung der wichtigsten Missionsvereine.²⁵ Auch hier werden die Aktivitäten unter den beiden Perspektiven *beten* und *spenden* gebündelt.

An dieser Stelle kann nicht ausführlich auf die Frage nach der Bedeutung des Katechismus und des Katechismusunterrichts insgesamt eingegangen werden;²⁶ es soll vielmehr gezeigt werden, mit welchen weiteren Repräsentationen das skizzierte Modell einer Missionspädagogik in Verbindung wirksam wurde.

3.3 Die Macht der Bilder – visuelle Repräsentationen

Auf die Bedeutung visueller Repräsentationen wurde eingangs bereits verwiesen. Auch auf dem Feld der *Missionspädagogik* zeigt sich die Wirkkraft der Bilder. Im Katechismus und darüber hinaus findet man Bildmaterial, das die Eckdaten der Missionspädagogik mit dem „elementaren Weltbezug“²⁷ des Sehens veranschaulicht und vertieft. Das erwähnte Kapitel aus dem sogenannten *Grünen Katechismus* ist mit einer charakteristischen Darstellung illustriert:²⁸

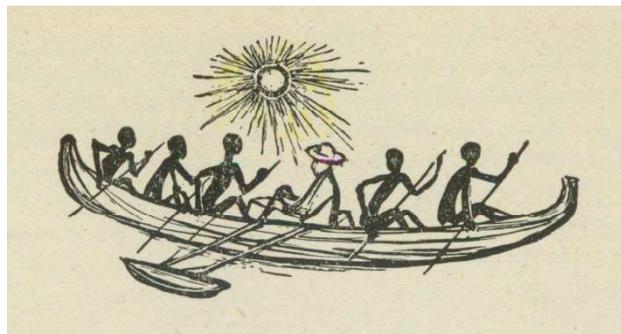


Abb. 2: Grüner Katechismus

Der weiße Missionar mit Hut wird von dunkelhäutigen Menschen auf einem Boot transportiert – ein anschaulicher Beleg für eine asymmetrische Beziehungs-

²⁴ KATHOLISCHER KATECHISMUS DER BISTÜMER DEUTSCHLANDS [Anm. 19], 95.

²⁵ EBD., 96.

²⁶ Vgl. PAUL, EUGEN: Der Katechismus im Gesamt der Glaubensverkündigung: Zur Entstehung und Entwicklung bis zum „Katholischen Katechismus der Bistümer Deutschlands“, in: PAUL, EUGEN / STACHEL, GÜNTER / LANGER, WOLFGANG: Katechismus - Ja? Nein? Wie?, Zürich u.a.: Benziger Verlag 1955, 7–29.

²⁷ HENNINGSSEN 2022 [Anm. 6], 47.

²⁸ KATHOLISCHER KATECHISMUS DER BISTÜMER DEUTSCHLANDS [Anm. 19], 95.

struktur. Überstrahlt wird die Szene von einer Sonnendarstellung, die in ihrer Form an eine Monstranz erinnert und im Rahmenkontext des Religionsunterrichts mit der Deutung ‚Jesus, das Licht der Welt‘ konnotiert werden kann. Dieses galt es, den Heiden zu bringen!

Dass die christlichen Missionen im 19. und 20. Jahrhundert bis in die Gegenwart hinein auch mediale Unternehmungen waren, verdeutlichen die zahlreich im Umlauf befindlichen Missionszeitschriften für Kinder, die mit ihrer Bildersprache die skizzierten Menschenbilder und Beziehungsstrukturen verstärken.²⁹ Unter den Prämissen einer gegenwärtigen Political Correctness muten manche Titel sicher äußerst befremdlich an: Unverdächtig sind Bezeichnungen wie *Kontinente*, *Brücke zur Heimat*, *Katholische Missionen* oder *Echo aus Afrika*,³⁰ das skizzierte Missionsverständnis spiegelt sich dann in Titeln wie *Heidenkind*, *Licht der Heiden*, *Evangelischer Heidenbote*, *Missionsglöcklein* oder *Stern von Afrika* wider. Aus heutiger Perspektive wären natürlich alle Titel in Verbindung mit dem N-Wort ein No-Go: *Negerkind* oder *Stern der Neger*. Eine weit verbreitete Zeitschrift der Steyler Missionare, *Weite Welt* (von 1921 bis 1971 unter dem Titel *Der Jesusknabe*), wurde erst 2018 eingestellt.³¹



Abb. 3: Heidenkind

- ²⁹ Eine treffende Analyse der Menschenbilder in Missionszeitschriften: STORNIG, KATHARINA: Menschenbilder in Missionszeitschriften: Ordnung von Vielfalt um 1900. In: BECKER, JUDITH / STORNIG, KATHARINA (Hg.): Menschen – Bilder – eine Welt, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018, 9–32; siehe auch: BAUER, MARCEL: Pioniere und Propheten. Mission in frühen Fotografien, St. Ottilien: EOS-Verlag 2014.
- ³⁰ Es versteht sich von selbst, dass die Titel der heutigen Missionszeitschriften der Orden und Hilfswerke politisch korrekt formuliert sind; eine Übersicht über verfügbare Missionszeitschriften heute findet man hier: DEUTSCHE ORDENSBERNKKONFERENZ: Missionszeitschriften, in: <https://www.orden.de/ordensleben/zeitschriften/missionszeitschriften/> [abgerufen am 27.04.2023].
- ³¹ Vgl. STEYLER MISSIONARE: Weite Welt, in: <https://www.steyler.at/at/steyler-abc/eintraege/Weite-Welt.php> [abgerufen am 26.4.2023].

Diese Zeitschriften transportierten vor allem durch das Bildmaterial vielfältige Eindrücke von fernen Ländern, Kulturen, Ethnien und Menschen. Die folgende Analyse, exemplarisch durchgeführt an zwei Titelbildern, fokussiert sich auf die Beziehungsstruktur der dargestellten Personen: Die Abbildung rechts stammt aus der Missionszeitschrift mit dem bezeichnenden Titel *Heidenkind*, später *Licht der Heiden*, die im Missionsverlag St. Ottilien erschien; das Titelblatt des Juli-Hefts aus dem Jahr 1929 verdeutlicht das skizzierte Missionsverständnis: Um das übergroße Jesus-Kind mit einer Gloriole und ausgebreiteten Händen versammeln sich links und rechts je zwei Kinder; links umarmt ein größeres, weißhäutiges Mädchen mit Zöpfen und Kleid sehr entschieden ein kleineres, dunkelhäutiges Mädchen, rechts ein weißhäutiger, großer Junge einen Jungen, der vermutlich aus einem asiatischen Kulturkreis stammen sollte; auch die Geschlechtszuordnung ist kirchlich korrekt! Beide (um in der Terminologie der Zeit zu bleiben) *Heidenkinder* sind schon auf dem *rechten Weg*, denn sie falten fromm die Hände. Ein Beleg, dass die Wirkkraft der Bilder in der Zeitschrift nicht zufällig, sondern absichtlich inszeniert wurde, zeigt sich auch im Untertitel: *Missionszeitschrift mit vielen Bildern*.



Abb. 4: Heidenkindkalender

Auch das Bild aus dem *Heidenkind-Kalender für die liebe Jugend* aus dem Jahr 1923 entspricht derselben missionspädagogischen Logik, die in der missionarischen Schulerziehung häufig die biblische Szene der Kindersegnung (Mk 10,13-

16) mit der Missionierung heute verbindet:³² Hier lässt der erwachsene Heiland die Kinder zu sich kommen; er hat in der rechten Hand ein dunkelhäutiges Heidenkind, das seine rechte Hand den beiden westlichen Kindern rechts entgegenstreckt. Das ältere Mädchen (mit einem Kreuzanhänger) streckt dem Heidenkind ebenfalls eine Hand entgegen und wird so zum habituellen Vorbild für das jüngere Kind rechts, das es an der linken Hand hat und welches wiederum in der linken Hand eine Puppe trägt. Dass das intendierte Beziehungsgefüge durchaus von Wohlwollen und Herzlichkeit geprägt war, verdeutlicht auch das Gedicht von Karl Haller unter dem Bild:

„Es fragt der liebe Heiland nicht,
Ob weiß, ob schwarz das Angesicht.
Vor seine Liebe gnadenreich
Sind alle Menschenkinder gleich.
Ein Vater nur im Himmel ist.
Ein Heiland nur, Herr Jesu Christ.
Wollt ihr nicht, weiße Kinderlein,
Dem schwarzen Kind Geschwister sein?“

Die Kommunikationsstruktur solcher Darstellungen ist aber im Grunde nicht symmetrisch: Die Kinder des Westens sind die Handelnden, jene in den Missionsländern die Empfänger*innen zunächst der christlichen Botschaft und nachrangig der sozialen Hilfeleistungen. Dieses asymmetrische Verhältnis kommt auch in bildlichen Darstellungen zum Ausdruck und konkretisiert sich dann auch in entsprechenden Handlungsaufforderungen und -vollzügen. In solchen Darstellungen wird deutlich,

wie in Bildern und Texten Zuschreibungen des Eigenen, des Christlichen, und des Anderen, des Nichtchristlichen, unternommen wurden und wie auf diese Weise Imaginationen von Christentum und christlichem Leben einerseits und „Heidentum“ oder nichtchristlicher Religiosität andererseits entwickelt und verbreitet wurden.³³

Auch kulturelle *Gegen-Gaben*, die die Missionare nach Europa mitbrachten, verstärkten letztlich die Vorstellung des Fremden als Exoten, besonders der

³² Vgl. KRAUSE, Jürgen: Zu Interpretationsmöglichkeiten von Fotos als historischer Quelle, in: SCHEUNPFLUG, Annette (Hg.): Missionspädagogik im Diskurs. Eine Ausstellung in der Kritik, Hamburg: Universität der Bundeswehr 2000, 47–63, 53–54.

³³ STORNIG / BECKER 2018 [Anm. 23], 24.

Schwarzafrikaner unter dem Paradigma des *Mohren*.³⁴ Missionshistorische Museen sind auch heute noch reich bestückt mit solchen Artefakten.

3.4 Der *Nickneger* als Artefakt und handlungsorientierte Repräsentation

Von den beiden missionspädagogischen Aufgaben, die Kinder erfüllen sollten, blieb das *Beten* reichlich vage; das *Spenden* hingegen wird drastisch konkretisiert. Die entsprechenden Repräsentationen verstärken die Geber-Nehmer-Perspektive in Verbindung mit einer verzerrten und abwertenden Darstellung anderer Kulturen: Gemeint ist hier der sogenannte *Nickneger*, ein Artefakt, meist aus Papiermaché, mit einem raffinierten Mechanismus ausgestattet: Wirft man ein Geldstück in den entsprechenden Schlitz, beginnt der Kopf der Figur gnädig und dankbar zu nicken.³⁵

Im Bauernhofmuseum bei Tittling befindet sich eine entsprechende Sammelbüchse aus der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. Der farbig bemalte Aufsatz mit Öffnung und Mohr aus Papiermaché enthält folgende Aufschrift:³⁶



Abb. 5: Nickneger-Tittling. Foto: Christina Hörtl

34 Nur angedeutet werden kann an dieser Stelle, dass auch die Völkerkundemuseen seit vielen Jahrzehnten eine *Orgie der Selbstkritik* vollziehen mussten, da ihre Sammlungen und Ausstellungen nicht selten eine Klischeebildung bezüglich des fremden Wilden auslösten, die sich in vulgärer Form in der Präsentation von Menschen anderer Kulturen bei ‚Völkerschauen‘ in Tierparks und auf Jahrmärkten konkretisierte. Umso problematischer ist es, wenn entsprechende Institutionen nach wie vor jede Aufarbeitung der eigenen Geschichte verweigern, wie dies in der Reportage der Fernsehsendung ‚Panorama‘ vom 24.11.2022 (ARD) mit dem Titel ‚Menschenzoo: das dunkle Erbe des Tierparks Hagenbeck‘ von ANNETTE RUPRECHT und MIRCO SEEKAMP deutlich wurde.

35 Siehe dazu ein äußerst anregendes Projekt: JOST, Hans Rudolf: *Nickneger*. Das Bild vom Schwarzen, Zürich: Rio bei Elster 2016.

36 ZEUGNISSE DER VOLKSFRÖMMIGKEIT, 2002, 16. Die Aufschrift ist ein Standardsatz, den man bei vielen ähnlichen Objekten findet.

„Ich war ein armer Heidensohn.
Nun kenn ich meinen Heiland schon
Und bitte darum jedermann:
Nehmt euch der armen Heiden an.“

Dieser *stumme Akteur*³⁷ erfuhr eine handlungs- und habitusorientierte Fortführung durch die intendierte Aktion: Menschen sollten durch die Figur zum Spenden aufgefordert werden. Demselben Zweck dienten (und dienen bis heute) die zusammenfaltbaren Spendendöschen, die die kirchlichen Hilfswerke zur Verfügung stellen. Eine heilsgeschichtliche Kontextualisierung erfolgt, wenn beispielsweise dann die möglichst gut gefüllten Kästchen beim schulischen Weihnachtsgottesdienst, bei der Christmette oder beim Weltmissionstag der Kinder (zwischen Weihnachten und Dreikönig)³⁸ übergeben werden. Wie eine solche Aktion heute verantwortungsvoll durchgeführt werden kann, soll im abschließenden Kapitel geklärt werden. Zuvor wird beschrieben, wie das skizzierte Setting von Menschen in den 1960er und 1970er Jahren empfunden und gedeutet wurde.

4. Wirkungen von Bildern und Handlungsaufforderungen

Wie wirkten die skizzierten Repräsentationen eines spezifischen Missionskonzepts, konkret: Wie wirkten Bilder, Artefakte und Handlungsanregungen? Welche Vorstellungen wurden durch sie geprägt? Exemplarische Rückschlüsse erlauben autobiografische Darstellungen; zwei sollen im Folgenden zitiert und ausgewertet werden, angereichert mit autobiografischen Notizen des Autors dieses Beitrags.

4.1 Spenden für die Mission – autobiografische Erinnerungen

Johannes Höhle knüpft in seiner „Geschichte einer Kindheit“³⁹ am dargestellten Spendenwesen an: Er erzählt von Weihnachtsandachten, an denen alle Kinder in der Kirche zum Opferteller vor der Kommunionbank gingen und eine mitgebrachte Münze hineinwarfen:

Das war lauter Geld für die Missionen. Es wurde besonders nach Afrika geschickt, damit die schwarzen Heidenkinder sich bekehren konnten. [...] Für die Missionen gab es ganz besonders interessante Sparkassen. Hinter einem

37 Zur Bedeutung von Akteur*innen und Artefakten im Kontext von Praxistheorie siehe: BRIEDEN, Norbert u.a. (Hg.): Religionsunterricht beobachten. Praktiken – Artefakte – Akteure, Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag / Stuttgart: Calwer Verlag 2022.

38 Vgl. DIE STERNINGER KINDERMISSIONSWERK: Der Weltmissionstag der Kinder, in: <https://www.sterninger.de/bildungsmaterial/weltmissionstag-der-kinder/> [abgerufen am 26.4.2023].

39 HÖHLE, Johannes: Vor aller Zeit. Geschichte einer Kindheit, München: C. H. Beck 2000.

Schlitz, in den man das Geld steckte, kniete ein Negerkind mit roten, wulstigen Lippen, schwarzen Locken und viel Weiß in den frommen Augen. Warf man einen Pfennig hinein, dann dankte es nickend. Bei zwei Pfennigen nickte es schon etwas schneller, und bei fünf oder zehn Pfennigen wurde es ganz aufgeregt. Wenn man eine Mark hineingeworfen hätte, dann wäre dem Vergeltsgotticker vor Schrecken vielleicht der Kopf von der Sparkasse gefallen. Aber da brauchte man keine Angst zu haben. Eine Mark kriegte man sowieso nie.⁴⁰

Bekehrung wird als erstes Ziel der Spendenaktion benannt. Mit wie vielen Vorurteilen diese Art der Thematisierung fremder Kulturen verbunden war, wird in der makabren *soteriologischen* Fortsetzung der autobiografischen Darstellung deutlich:

In Afrika wurde man nicht so leicht geköpft wie in China. Dafür gab es dort Menschenfresser. Schlimm war dies vor allem deshalb, weil bei der Auferstehung das Fleisch der aufgefressenen Missionare dann nicht recht wusste, wo es eigentlich hin sollte und zu wem es eigentlich gehörte, obwohl es natürlich viel lieber mit der Seele des Missionars in den Himmel ging als mit der des Menschenfressers in die Hölle.⁴¹

Es folgen weitere skurrile kindliche Gedanken zum Zusammenhang von heiligem Leben, Gefressenwerden und leiblicher Auferstehung. Dass Missionstätigkeit durchaus in Konkurrenz geschah, war bereits den Kindern klar: „Am schlimmsten war es für die katholischen Missionare, wenn sie in Afrika irgendwo hinkamen, wo schon evangelische dagewesen waren.“⁴²

In Cornelia Ertmers Kindheitsbeschreibung aus den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts⁴³ findet man ein Kapitel mit dem bezeichnenden Titel „Heidenkinder kaufen“. Auch die Darstellung der religiösen Erziehung und des Religionsunterrichts zuvor ist durchzogen mit Beispielen, die problemlos einer schwarzen Pädagogik zuzuordnen sind. Eine moralisierende Katechese des Vikars mündet in die Frage, wer denn in den Himmel käme: natürlich nur Menschen, die getauft seien. Es sei aber ungerecht, so die Kinder, wenn Kinder in Afrika oder Indien geboren werden – und hier kommen nun die Kinder als Werkzeug Gottes ins Spiel:

40 HÖSLE 2000 [Anm. 33], 29. – Wenn bei der weiteren Darstellung am heute nicht mehr salonfähigen N-Wort und der Bezeichnung *Heidenkinder* festgehalten wird, so geschieht dies mit der Absicht, auch semantisch einen Einblick in die damaligen Rezeptionsmechanismen zu geben.

41 EBD., 29.

42 EBD., 30.

43 ERTMER, Cornelia: Der Geschmack von Lebertran. Eine Kindheit in den 50er-Jahren, Dortmund: OCM²2020.

So erfahren die Mädchen, dass sie mit zwanzig D-Mark ein Heidenkind vor der ewigen Verdammnis retten können. Das Geld werde nach Afrika, manchmal auch nach Indien in die Mission geschickt. Die Missionare sorgten dafür, dass die Heidenkinder getauft würden. In der Nacht träumt das Kind von schwarzen Heidenkindern, die auf einer Wolke vor dem Himmelstor sitzen und bitterlich weinen, weil sie nicht in den Himmel dürfen.⁴⁴

Wieder steht die religiöse Dimension, das Getauftwerden, im Zentrum. Das Kind will alles Ersparte für ein Heidenkind opfern. Kurz vor den Sommerferien

bekommt das Kind von der Lehrerin einen Umschlag mit einer fremdländischen Briefmarke ausgehändigt. Neugierig reißt es den Umschlag auf und zieht ein postkartengroßes Foto heraus. Auf dem Foto lacht ihm ein junges schwarzes Mädchen mit kurzen, abstehenden Zöpfchen und blitzenden Zähnen entgegen. Es trägt ein weißes, einfaches Kleid. Unter dem Foto steht der Name des Täuflings, Maria, das Alter, das Datum der Taufe und ein Dank. Das Kind ist stolz. Nun ist es selbst Patin. Es hat eine verlorene Seele gerettet und Gott gefällig handelt.⁴⁵

Ein Zweifel kommt auf, als das Kind im Gespräch mit den Klassenkameradinnen bemerkt, dass fast alle Heidenkinder auf den Namen Maria getauft sind:

Noch viel später wird dem Kind bewusst, dass es nie wirklich nachgefragt hat, was mit diesen getauften Kindern geschah, wie sie lebten, worüber sie sich freuten, welchen Kummer sie hatten. Es hielt lediglich Fotos in der Hand, mit immer den gleichen Abbildungen von immer ähnlich aussehenden, lachenden schwarzen Kindergesichtern mit großen Augen. Da hat es jedoch schon längst aufgehört, Heidenkinder zu kaufen. Die Fotos allerdings prägten noch lange das Bild des Kindes von den Menschen in Afrika.⁴⁶

Ich selbst erinnere mich noch gut an die unteren Klassen des Gymnasiums im Internat zu Beginn der 1970er Jahre, als der an und für sich wohlgemeinte Ansatz, den Adressat*innen von Spendenaktionen ein *An-Sehen* zu verleihen und dementsprechend als Gegenleistung für einen gewissen Geldbetrag das Bild eines Kindes aus der *Dritten Welt* zu übermitteln, unter uns Seminaristen als *Heidenkinder kaufen* titulierte wurde – die Begrifflichkeit deckt sich mit Ertmers Kapi-

44 ERTMER 2020 [Anm. 37], 111–112; die Autorin erzählt im Buch durchgängig in der distanzierten Form aus der Perspektive ‚des Kindes‘.

45 EBD., 112.

46 EBD., 113.

telüberschrift.⁴⁷ Nebenbei entbrannte unter den Klassen ein Wettbewerb um die meisten bunten Karten an der Tür des jeweiligen Studiersaals. Das Bildmaterial hatte sich freilich geändert: Im Unterschied zu den oben dargestellten typischen Bildkonstellationen einer Missionspädagogik mit Jesus und frommen Kinder aus Europa und dem Globalen Süden wurde von den Missionshilfswerken als Gegengabe für die Spenden nun Bilder von fröhlich dreinschauenden Kindern aus den Missionsländern zugeschickt, wie auch aus der Darstellung von Ertmer hervorgeht; an eine solche Bildwand voller *exotischer*, lächelnder Kinder erinnere ich mich heute noch, ohne dafür visuelle Belege zu haben.

Die Wirkkonstellation blieb freilich unverändert und ist meines Erachtens vor allem durch den Akteur einer Handlungsaufforderung *Spenden* (egal, ob durch den *Nickneger* oder die *Heidenkinder kaufen*-Aktion) verursacht, der eine asymmetrische Kommunikationssituation und entsprechende weitere Deutungen evoziert: Wir, die reichen Menschen in Europa, spendeten Geld für die armen Menschen in der sogenannten *Dritten Welt*, die durch ihr andersartiges Aussehen *exotisch* wirkten und – siehe Hösle – auch weitere *exotische* Vorstellungen entstehen ließen. An eine umfassendere Thematisierung globaler Zusammenhänge, an die differenzierte Darstellung von Lebensweisen anderer Menschen und an eine wertschätzende Erläuterung anderer Kulturen kann ich mich nicht erinnern. Das erfolgte erst später, als Dependenztheorien auch didaktisch wirksam wurden.

4.2 Kontextualisierung

Dass diese Darstellung des Fremden kein Spezifikum christlicher Erziehung, sondern weit verbreiteter kultureller Trend war und als Folge und Nachklang des Kolonialismus gesehen werden muss, verdeutlichen Analysen von Schulbüchern aus den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts. Den Schüler*innen wird auch in Geschichts-, Erdkunde- und Sozialkundebüchern

suggeriert, [ihnen] gehe es gut und [ihre] Welt sei in Ordnung, wohingegen die Menschen der Dritten Welt unselbständig und auf Unterstützung angewiesen seien. Sie müssten bei der Hand genommen und fest geführt werden. So bedeute Kooperation, z.B. des sog. Entwicklungshelfers mit Einheimischen,

47 Die Titelähnlichkeit kommt nicht von ungefähr, sondern entsprach der auch so formulierten Intention, wie sie beispielsweise auf einer Postkarte des Kindheit-Jesu-Vereins um 1918 formuliert ist: „Weißer kauf mich doch!“ – Siehe: ADOMAKO, Tina: Das deutsche Bild von Afrika – koloniale Kontinuitäten in der medialen Berichterstattung, in: MISSIONSZENTRALE DER FRANZISKANER E.V. 122 (2022) 39–46, 40.

dass personale Autoritäten unausgebildete, unselbständige und dumm gebliebene Menschen väterlich anleiten und ihnen zeigen, was Sache ist.⁴⁸

Erst in der Folgezeit war man darum bemüht, diese klassischen Darstellungen auf verschiedenen Ebenen als chauvinistisch zu entlarven. So wurden auf dem Sektor der Kinder- und Jugendliteratur seit Ende der 60er Jahre die abwertende und klischeehafte Präsentation von Menschen anderer Kulturen kritisch analysiert und hinterfragt,⁴⁹ thematisch der Weg hin zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit der Dritten-Welt-Problematik eingeschlagen,⁵⁰ entsprechende Kriterienkataloge für einen *politisch korrekten* Umgang mit der *Dritten Welt* formuliert⁵¹ und seitdem immer wieder Empfehlungslisten mit *guten* Büchern zur Thematik veröffentlicht.

4.3 Resümee

In der klassischen Missionskatechese kamen Menschen aus der *Dritten Welt* lediglich als Empfänger*innen der Wohltaten einer übermächtigen westlichen Religion und Kultur in den Blick. Vergrößert wurde die interpersonale Distanz noch durch die verzerrte Darstellung von fremden Riten und Lebensgewohnheiten und der Menschen als *wilde Exot*innen*, auch wenn gerade in Missionszeitschriften durchaus eine grundsätzliche Vorstellung einer völkerverbindenden Humanität transportiert werden sollte.⁵² Inhaltlich dominierte das Ziel einer Bekehrung zu Christus. Die markanten Repräsentanten waren die entsprechenden Bilder, die entweder den skizzierten Heilszusammenhang auf den Punkt brachten oder später dann *freundliche Exot*innen* darstellten, beispielsweise Artefakte wie der *Nickneger*, und Handlungsaufforderungen zu verschiedenen Spendenaktionen evozierten.

Eine Reflexion über globale Zusammenhänge fehlte.⁵³ Das galt über weite Strecken auch für Lernprozesse in anderen Schulfächern: Die *Dritte Welt* wurde ledig-

-
- 48 MEUELER, Erhard: Blick zurück nach vorne. Entwicklungsbezogene Bildungsarbeit in der Krise, in: SCHEUNPFLUG, Annette / TREML, Alfred K. (Hg.): *Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Ein Handbuch*, Tübingen / Hamburg: Schöppe & Schwarzenbart 1993, 23–38, 28–29. – Nach wie vor erscheint ein kritischer Blick auf die Repräsentationen des Globalen Südens in Schulbüchern als unverzichtbar: MARMER, Elina / SOW, Papa: *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ‚Afrika‘-Bildern in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*, Weinheim / Basel: Beltz 2015.
- 49 Vgl. BAMBERGER, Richard u.a.: *Bücher spiegeln die Welt. Das Bild der Rassen und Völker in der Jugendliteratur*, Mainau: Angelos-Verlag 1969.
- 50 Vgl. ARBEITSKREIS FÜR JUGENDLITERATUR (Hg.): *Das Jugendbuch und die 3. Welt*, München: Arbeitskreis für Jugendliteratur 1981.
- 51 Vgl. GÄRTNER, Hans (Hg.): *Lesen ist so schön wie träumen. 1. Almanach der Kinder- und Jugendliteratur*, München: Domino-Verlag 1983 (darin: *Rassismus in Kinderbüchern. 10 Kriterien für eine rasche Analyse* 114–116).
- 52 Vgl. STORNIG / BECKER 2019 [Anm. 23], 32.
- 53 Vgl. ORTH, Gottfried: *Art. Dritte Welt, Eine Welt*, in: METTE, Norbert / RICKERS, Folkert (Hg.): *Lexikon der Religionspädagogik* Bd. 1, Neukirchen-Vluyn: Neukirchner Verlag, 355–360, 356.

lich als Thema behandelt; ihre Probleme schienen pragmatisch über entsprechende Entwicklungshilfeprojekte vom reichen Norden lösbar.

5. ... und heute? Forschungsperspektiven

Die Konzepte im Umgang mit anderen Kulturen und Religionen überlappen sich; auch wenn heute theoretisch vor dem Hintergrund der Globalisierung das Modell einer Eine-Welt-Pädagogik dominiert, ergeben sich angesichts der nach wie vor vorherrschenden Ungleichheiten und Interdependenzen gute Gründe, in der Einen-Welt-Pädagogik auch die Sicht faktischer komplementärer Verhältnisse einzuspielen und den Zusammenhang von Ausbeutung und Lebensstil im globalen Norden zu thematisieren. Faktisch freilich ist auch noch die *alte* missionspädagogische Sicht äußerst wirksam, wenn beispielsweise die gut gemeinten schulischen Sammelaktionen oder Solidaritätsläufe⁵⁴ nicht auch mit der entsprechenden Bewusstseinsbildung und Einordnung verbunden werden. Von daher wäre es spannend, auch die beiden oben skizzierten missionspädagogischen Modelle – die Dritte-Welt- und die Eine-Welt-Pädagogik – ähnlich wie in diesem Beitrag geschehen exemplarisch rezeptionsästhetisch auf die Wirkungen der hier jeweils eingesetzten Repräsentationen hin zu untersuchen.⁵⁵ Indirekt lassen sich solche Effekte plausibilisieren: Wenn beispielsweise seit Beginn des dritten Jahrtausends in den Shell-Studien aufgezeigt wird, dass eine globale Weltsicht eine „wertübergreifende Alltagstheorie der Jugendlichen“ sei, die sowohl Dependenztheorien – der Reichtum der Industrienationen beruhe größtenteils auf der Ausbeutung der Entwicklungsländer – zustimmten als auch bereit seien, für einen fairen Handel mehr zu bezahlen,⁵⁶ dann deutet dies auf die Wirksamkeit der entsprechenden Repräsentationen hin, die einer Dritte- und Eine-Welt-Pädagogik entsprechen.⁵⁷

Unentschuldigbar freilich ist, wenn unüberlegt – mancherorts vielleicht, aber durchaus auch mit dem entsprechenden Denken verbunden – Artefakte wie der *Nickneger* vorzufinden sind: In einer älteren Publikation verweise ich auf das Artefakt eines *Nicknegers* im ehemaligen Völkerkundemuseum in Hamburg;⁵⁸ las man die Beschreibung im Internet, die leider nicht mehr verfügbar ist, traut

54 Vgl. MENDL, HANS: Helden wohnen nebenan. Lernen an fremden Biografien, Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag 2020, 225-229.

55 Selbstverständlich haben sich auch die Repräsentationen verändert; siehe die Hinweise auf entsprechende Praxismaterialien, die einer Dritte- oder Eine-Welt-Pädagogik entsprechen: MENDL 2004 [Anm. 12], 237-266

56 DEUTSCHE SHELL (Hg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus, Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag 2002, 180.

57 Kritisch zur Wirksamkeit der Pädagogisierung einer Dritte-Welt-Pädagogik: PROSKE, MATTHIAS: Pädagogik und Dritte Welt. Eine Fallstudie zur Pädagogisierung sozialer Probleme, Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswiss. der Johann Wolfgang Goethe-Univ. 2001.

58 Vgl. MENDL 2004 [Anm. 12], 245.

man zunächst der Jahreszahlangabe im Internet nicht: *Kolorierte Gipsskulptur. Deutschland, 1998*. Aus der weiteren Erläuterung geht hervor, dass der ‚Nickneger‘ im christlichen Devotionalienhandel im Wallfahrtsort Kvelaer erworben wurde und ähnliche Figuren durchaus noch in Kirchen ausgestellt werden.



Abb. 6: Nickneger © Museum am Rothenbaum (MARKK), Hamburg, Foto: Brigitte Saal; Missionsspardose, Inv. Nr. 2020.4:4

Bei den Recherchen zu diesem Beitrag stieß ich zudem auf eine Homepage, über die auch heute noch *Nickneger* käuflich erworben werden können:⁵⁹ Dort findet man auch dasselbe Gedicht wie das oben in Tittling gefundene. Die wohlgemeinte Einführung unter dem Reiter ‚Geschichte‘ („Der nickende Afrikaner ist eine in guter Absicht verwendete, bei Jung und Alt bis fast in die Gegenwart hinein bekannte und beliebte Form der Spendendose zu Gunsten der Mission in Übersee.“), der Hinweis, dass die Produkte in Europa in Handarbeit hergestellt wurden und 10 Prozent des Gewinns für das *Missionskässli* gespendet werden, können nicht darüber hinwegtäuschen, dass mit der Repräsentation des ‚Nicknegers‘ nicht dennoch bestimmte missionspädagogische Vorstellungen und Klischees transportiert werden. Dies wird auch nochmals an folgendem Werbespruch deutlich, den man auf derselben Homepage findet: „Willst du den Heiden Hilfe schicken, so lass mich Aermsten freundlich nicken!“

59 Vgl. KIPFER, Christof: Missionskasse, in: <https://www.missionskasse.ch/bestellung/> [abgerufen am 26.4.2023]; zu erwerben „Missionskasse ‚schwarzer Mann mit weißem Gewand‘ (mit Schlüssel) pro Stck. 220.-“ und auch mit blauem Gewand. Selbstverständlich findet man auch auf eBay etc. entsprechende Artefakte, aber es macht doch einen Unterschied, ob solche Produkte wie bei der ‚Missionskasse‘ bewusst vertrieben oder im Rahmen eines digitalen Basars neben anderen Dachboden-Vorräten vertickt werden.

Umso fataler ist es, dass man leider immer noch auf die Realpräsenz des *Nicknegers* stößt: Vor einigen Jahren sah ich eine solche Figur auf dem Fensterbrett eines evangelischen Gemeindehauses, selbstverständlich ohne jeden Kommentar, und ein Mitarbeiter berichtete, dass diese Figur seit Menschengedenken zum Bestand der pfarrlichen Krippe gehöre – auch noch im Jahr 2022.

Differenziert beurteilt werden muss das Agieren der kirchlichen und nicht kirchlichen Hilfswerke, die im Rahmen der Einen-Welt-Arbeit Gewaltiges leisten. Dabei ist besonders das Kindermissionswerk *Sternsinger* hervorzuheben; Die Sternsingeraktion ist die größte Kinderaktion der Welt,⁶⁰ die beteiligten Kinder haben seit 1959 weit über eine Milliarde Euro an Spenden eingeworben.⁶¹ Zu jeder Aktion wird reichlich Bildungsmaterialien angeboten, aber eben auch immer noch ein Spendenkästchen, das am Weltmissionstag der Kinder gut gefüllt abgegeben werden soll.⁶² Vom verantwortlichen Handeln der Pädagog*innen und Katechet*innen vor Ort wird es abhängen, welche Perspektive bei der Rezeption dominiert: die des gönnerhaften Spenders oder des solidarischen Mitmenschen.⁶³ Dabei wird ein globales, interkulturelles und interreligiöses Lernen immer zwischen einer differenzhermeneutisch legitimen Fremdheitserfahrung⁶⁴ und dem Anbahnen *Othering*-freier Lernprozesse⁶⁵ oszillieren.

60 Vgl. DIE STERNSINGER KINDERMISSIONSWERK: Hilfe für arbeitende Kinder, in: <https://www.sternsinger.de/> [abgerufen am 26.4.2023].

61 Eine kritische Würdigung zum Handeln von ‚Local Heroes‘ für andere Länder: MENDL 2020 [Anm. 48], 125–139.

62 Vgl. DIE STERNSINGER KINDERMISSIONSWERK [Anm. 38].

63 Vgl. dazu kritisch: EIGENMANN, Urs: „Milde Gaben: sich schadloß halten und dabei alles verschlimmern?“ Streitfragen zur sozial-ethischen Dimension des Eine-Welt-Engagements in Aktionen und Projekten, in: GROSS, Engelbert / KÖNIG, Klaus (Hg.): Religiöses Lernen der Kirchen im globalen Dialog. Weltweit akute Herausforderungen und Praxis einer Weggemeinschaft für Eine-Welt-Religionspädagogik, Münster: Lit-Verlag 2000, 415–421.

64 Vgl. MENDL, Hans: Make a difference! Differenzhermeneutik als Motor signifikanten religiösen Lernens, in: KREIS, Isolde / LEITNER, Birgit (Hg.): Interreligiöses Lehren und Lernen. Das Projekt KUER – Kultur-Ethik-Religion, Innsbruck / Wien: Studien Verlag 2022, 31–44.

65 Vgl. FREUDING, Janosch: Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „eigenen“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung, Bielefeld: transkript Verlag 2022.