

Religiöse Repräsentationen in Medien für Kinder

Pluralismus als Normalität, Notwendigkeit und Bereicherung

Verena Marie Eberhardt

Basierend auf einem kulturwissenschaftlichen Zugang zu Religion wird in diesem Beitrag ein theoretischer Rahmen zur Erforschung medialer Repräsentationen für Kinder geschaffen. Religion wird als Symbolsystem konzipiert, das durch die theoretische Verknüpfung mit dem kulturellen Imaginären einen religionswissenschaftlichen Zugang zum Forschungsfeld Kindermedien und Religion ermöglicht. In vier exemplarischen Analysen werden Motive, Narrative und Konzepte religiöser Pluralität herausgearbeitet, um sie anschließend hinsichtlich normativer Vorstellungen in der Repräsentation von Religion und des Zusammenlebens in einer pluralen Gesellschaft zu untersuchen.

Based on a cultural studies approach to religion, this contribution creates a theoretical framework for researching media representations for children. Religion is conceived as a system of symbols which, through its theoretical connection with the cultural imaginary, enables a science of religion approach to the research field of children's media and religion. In four exemplary analyses, motives, narratives and concepts of religious plurality will be worked out in order to subsequently examine them with regard to normative conceptions in the representation of religion and coexistence in a pluralistic society.

Basée sur une approche de la religion par les *cultural studies*, cette contribution propose un cadre théorique pour des recherches sur les représentations médiatiques destinées aux enfants. La religion est conçue comme un système de symboles qui, par son lien théorique avec les imaginaires culturels, permet une approche de type sciences des religions dans le domaine de recherche portant sur les médias pour enfants et la religion. A partir de quatre analyses exemplaires, l'auteure identifie des motifs, des récits et des concepts liés à la pluralité religieuse qui sont ensuite examinés en regard de conceptions normatives sur la façon de représenter la religion et le vivre ensemble au sein d'une société plurielle.

„Worte und Bilder bestimmen unser Denken.“¹
(Richard von Weizsäcker, 01. Juli 1993)

1 Einleitung

Worte und Bilder zirkulieren in den Medien und in unseren Köpfen. Sie bestimmen unser Denken nicht nur im Hinblick auf das, was in der Welt geschieht, sondern auch in Bezug auf das, was wir als Realität und Normalität wahrnehmen. In einer Welt, in der viele Perspektiven und Lebensentwürfe koexistieren und interagieren, liegt die Frage nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten, aber auch die Frage, wie diverse Perspektiven organisiert werden, nahe. Verschiedene Akteure tragen dazu bei, Pluralität zu *managen*, beispielsweise über Normen und Gesetze, über Appelle und Erinnerungen an vergangene Ereignisse, die uns mahnen sollen, das Gegenüber zu respektieren oder über den Ansatz, Wissen über das Andere zu vermitteln, um es verstehen zu lernen. All diese Konzepte haben gemeinsam, Pluralität anzuerkennen und unter der Prämisse des gesellschaftlichen Zusammenhalts zu handeln (Berger, 2015, S. 16).

¹ Anlässlich der Eröffnungsveranstaltung der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte am 01. Juli 1993 in Bonn konstatiert der damalige Bundespräsident Richard von Weizsäcker, dass es normal sei, verschieden zu sein und dass es keine Norm für das Menschsein gebe (von Weizsäcker, 1993). Von Weizsäcker lenkt den Blick auf die Medien und deren besondere Bedeutung für die Überwindung von Behindertenfeindlichkeit. Die Rolle der Medien ist nicht nur für die Repräsentation behinderter Menschen und die Überwindung der Unbehaglichkeit oder gar Feindlichkeit ihnen gegenüber relevant, sondern spielt auch für die Darstellung von Religionen eine Rolle.

In diesem Kontext von Pluralität und dem Umgang damit möchte ich die Repräsentation von Religion in Medien für Kinder ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken, denn diese Medien sind einer der Handlungsorte, in denen das Zusammenleben in der Gesellschaft bereits im frühen Kindesalter eingeübt wird. Mediale Repräsentationen für Kinder bestimmen mit, wie wir die Welt wahrnehmen. Ausgehend vom Kriterium der Produktion können unter Medien für Kinder diejenigen verstanden werden, die sich intendiert an Kinder richten, wobei Kinder von den Produzierenden als Menschen zwischen ca. drei und zwölf Jahren definiert werden. Kindheit ist kein deskriptiver, sondern ein normativer Begriff (Gansen, 2010, S. 182), der kulturell variabel ist. Medien für Kinder entsprechen nicht nur den Vorstellungen von Kindheit der Produzierenden, sondern auch den Erwartungen der rezipierenden Erwachsenen, die etwa Bücher, Filme oder Spiele kaufen und gemeinsam mit Kindern konsumieren.

Der vorliegende Beitrag stellt eine religionswissenschaftliche Annäherung an das Themenfeld Kindheit, Medien und Religion dar. Neben einer theoretischen Reflexion von Religion und religiöser Pluralität steht eine exemplarische Analyse medialer Repräsentationen religiöser Pluralität im Fokus der Untersuchung. Aus der Perspektive einer kulturwissenschaftlich ausgerichteten Religionswissenschaft möchte ich drei Fragen und damit verbundene Teilaspekte untersuchen: Erstens, wie könnte ein religionswissenschaftlicher Zugang zum Themenfeld Kindheit, Medien und Religion aussehen? Zweitens, welche religiösen Motive, Narrative und Konzepte werden in Medien, die religiöse Pluralität thematisieren, repräsentiert und wer sind die impliziten Leser_innen? Und drittens, welche normativen Vorstellungen sind mit der Repräsentation religiöser Pluralität verbunden? Mit welchem Anspruch und welchen Konzepten wird religiöse Pluralität bearbeitet? Wie wird das Zusammenleben in der Gesellschaft hinsichtlich diverser Perspektiven imaginiert?

Einer Einführung in das Forschungsfeld folgt die Skizzierung möglicher theoretischer Konzepte, um Religion und religiöse Pluralität zu erfassen. Anhand ausgewählter Beispiele soll darauffolgend gezeigt werden, welche religiösen Motive, Narrative und Konzepte in welchen Medien in unterschiedlichen Zeiten repräsentiert werden. Die Auswahl der untersuchten Medien erfolgt unter der Prämisse der Kontrastierung, um ein breites Spektrum des Umgangs mit Pluralität zu zeigen. Abschließend möchte ich diskutieren, welche normativen Vorstellungen mit Darstellungen religiöser Pluralität verbunden sind und inwiefern sich der gewählte theoretische Zugang bewährt.

2 Kindermedien als Schauplatz religiöser Repräsentationen

Medien, die explizit für Kinder produziert werden, als Quellen für Untersuchungen zur Repräsentation von Religion in den Blick zu nehmen, ist für die Religionswissenschaft ein desiderates Forschungsfeld. Während die Bedeutung medialer Produktionen für Kinder in der theologisch ausgerichteten Religionspädagogik seit dem Ende der 1990er Jahre erkannt wurde (Langenhorst, 2017, S. 3), fehlt die systematische Auseinandersetzung mit diesem Thema in der Religionswissenschaft bis heute. Dieser blinde Fleck der Forschung ist insofern nicht verwunderlich, als unabhängig von Religion selbst das Feld der medialen Produktionen für Kinder lange Zeit Legitimationskämpfen unterlag, da ihm aufgrund seines als zu populär wahrgenommenen Gegenstandes Einfachheit und Eindimensionalität vorgeworfen wurde. Erst mit der Erkenntnis, dass in Kinderliteratur Normen, Codes und Weltbilder, die zur Festigung nationaler und sozialer Identität beitragen, erlernt werden, etablierte sich das Forschungsfeld in der Literaturwissenschaft ab 1980 (Winkler, 2017, S. 155–156). Einen Überblick über Forschungen der Religionspädagogik und der Literaturwissenschaft insbesondere zur Repräsentation christlicher Traditionen in Kinder- und Jugendliteratur liefert Georg Langenhorst (2011). Erste wissenschaftliche Untersuchungen zu nicht-christlichen Religionen leisten die Literaturwissenschaftlerin Dagmar Grenz (1992) und die Deutschdidaktikerin Karin Yeşilada (2017), die islamische Traditionen in Kinder- und Jugendliteratur erforschen sowie Gabriele von Glasenapp (2009), die aus literaturwissenschaftlicher Perspektive die Darstellung jüdischer Religion analysiert.

Die ästhetische und narrative Gestaltung medialer Produktionen für Kinder unterliegt der Prämisse, dass sich Kinder wesentlich von Erwachsenen unterscheiden. Die Öffnung der Kindheitsforschung hin zu kulturwissenschaftlichen Fragestellungen und Theoriebildungen vermag Kindheit in einem Modell sozialer Praktiken der Differenzkonstruktion zu verorten: Kindheit konstituiert sich als eine „Kategorie der Selbstbezüglichkeit Erwachsener und der Sozialstruktur sowie als Kategorie öffentlichen Wissens“ (Gansen, 2010, S. 183). Medien beteiligen sich an dieser gesellschaftlich und historisch variablen Konstruktion von Kind und Kindheit (Winkler, 2017, S. 10). Sie nehmen eine zentrale Rolle in Sozialisationsprozessen ein, indem sie aktiv an der Repräsentation und Vermittlung normativer Deutungen, die als kollektives Wissen angeeignet werden, partizipieren. Die Medienpädagogin Christine Wijnen konstatiert, dass „Heranwachsende Schritt für Schritt die Normen, Werte und Rollensysteme der gesellschaftlichen Umgebung, in die sie hineingeboren wurden, verinnerlichen und sich jene Fähigkeiten und Kenntnisse aneignen [müssen], die nötig sind, um sozial handeln zu können“ (Wijnen, 2012, S. 52). Sowohl Werte, verstanden als Leitvorstellung, auf die der Mensch sein Denken und Handeln ausrichten kann oder sollte, als auch Normen, die durch Regeln und Vorschriften konkrete Verhaltensanforderungen stellen (Schlieter, 2012, S. 228), werden in Medien

behandelt. Sie werden so breit akzeptiert, dass Medien für Kinder als Spiegel dominanter Diskurse gelesen werden können (Brüggemann & Brunken, 2006, S. 7). Medien erziehen Kinder sowohl hinsichtlich Normen, Werten und Einstellungen inhaltlicher und politischer Art, als auch in Bezug auf ästhetische Qualitäten (Grünewald & Kaminski, 1984, S. 7).

Obwohl in der Forschung lange vernachlässigt, sind religiöse, an Kinder gerichtete Quellen bereits sehr früh präsent. Die Geschichte der Kinderliteratur zeigt, dass bereits im 16. Jahrhundert an Kinder gerichtete religiöse und katechetische Texte rezipiert wurden (Winkler, 2017, S. 159). Mit Blick auf die letzten fünfzig Jahre wird deutlich, dass sich der Stellenwert religiöser Themen in Kinderliteratur verändert hat: Während die religiöse Erziehung in Kinderliteratur der 1950er und 60er Jahre auf christlichen Unterweisungen sowie der Kenntnis des Kirchenjahrs und religiösen Brauchtums gründet (Dinges, 1984, S. 374), spielt sie – aufgrund des gesellschaftlichen Wandels im Zuge der 68er-Bewegungen – zu Beginn der 1970er Jahre in öffentlichen Bibliotheken keine bedeutende Rolle (George, 2009, S. 49). Während der katholische Religionsdidaktiker Georg Langenhorst eine Öffnung der Kinder- und Jugendliteratur für interreligiöse Fragestellungen ab etwa 2008 konstatiert (Langenhorst, 2017, S. 5), verweist Friederike George darauf, dass religiöse Kinderliteratur bereits Ende der 1970er Jahre an Bedeutung in öffentlichen Bibliotheken gewann, seit sie nicht hauptsächlich auf das Christentum fokussierte (George, 2009, S. 49). Langenhorst (2017, S. 7) argumentiert, dass sich die Kinder- und Jugendliteratur aufgrund eines *religious turn* seit etwa 2008 religiösen Fragestellungen zuwendet:

Der radikale Traditionsabbruch im Blick auf Religionsausübung und Glaubensweitergabe sorgt in der postmodernen Gesellschaft dafür, dass viele Eltern und Erziehende das Bedürfnis verspüren, Kinder und Jugendliche eben doch nicht so ganz ohne religiöses Wissen und im weitesten Sinne spirituelle Erfahrungen aufwachsen zu lassen. Literatur kann und soll hier vor allem kompensatorisch wirken, zumindest wird das von ihr erwartet. (Langenhorst, 2017, S. 7–8)

Auch der evangelische Theologe Folkart Wittekind versteht die Zunahme informierender Literatur als Beleg dafür, dass Religion im Leben der Kinder weniger präsent sei und dass die Kenntnis über Religion durch Wissen vermittelt werden müsse (Wittekind, 2009, S. 12). Wittekind bemängelt eine fehlende Religionsdefinition innerhalb der Kinder- und Jugendliteraturforschung: „Niemand weiß, was die Religion ist, nach der die Frage nach der Religion in der KJL [Kinder- und Jugendliteratur] sucht“ (Wittekind, 2009, S. 11). Er skizziert den Zugang der Forschung anhand zwei kontrastierender Diskurse:

Für die einen lässt die seit ungefähr 40 Jahren erarbeitete Ausweitung und daraus resultierende Unidentifizierbarkeit von Religion nur noch eine Rückkehr zur gegenständlichen Religionsauffassung zu: Nur dort darf der Ausleger der Literatur von Religion sprechen und nur dort ist es wirklich religiöse Literatur, wo Religion *a/s* Religion thematisiert wird. [...] Für die Gegenpartei gilt [...] ein ganz anderer hermeneutisch-theologischer Grundsatz: Alle Literatur, alle Kunst, jeder schöpferische Umgang des Menschen mit sich selbst und jede Bemühung um Selbstdeutung ist religiös imprägniert. Transzendenz können überall sein, wo sich der Mensch von der gegenständlichen Wirklichkeit löst und ein verstehend-deutendes Verhältnis zu ihr aufbaut. (Wittekind, 2009, S. 11)

Die Mitte stelle die Position dar, die die angenommene Gotteswirklichkeit zum Ausgangspunkt mache. Wittekind (2009) plädiert für eine historische Bearbeitung der Zusammenhänge: „Nicht eine abstrakte Vorweg-Definition von Religion, sondern ihr realer geschichtlicher Wandel in der Gegenwart auf dem Hintergrund der jeweiligen kulturellen Geschichte ist bei der Beschreibung des Themas leitend“ (Wittekind, 2009, S. 11–12). Er argumentiert, dass die Medien, die in Hinblick auf Themen, historische Zusammenhänge, Symbole oder Traditionen Zusammenhänge mit Religionen erkennen lassen, als religiöse Kinder- und Jugendliteratur bezeichnet werden können (Wittekind, 2009, S. 12). Dieser Konzeption möchte ich mich anschließen und sie theoretisch untermauern. Meine Herangehensweise blickt nicht von der Peripherie ins Zentrum – was gilt noch als Religion? –, sondern vom Zentrum in die Peripherie – was wird in der Mehrheit der Kindermedien als Religion verstanden? Ausgehend von einer heuristischen Unterscheidung verschiedener Ebenen, auf denen Religion verhandelt wird, möchte ich mit dem Anschluss an das Konzept des kulturellen Imaginären einen theoretischen Rahmen erarbeiten, um Religion in Medien für Kinder zu erforschen.

3 Religion im Spiegel des kulturellen Imaginären: Theoretische Annäherungen

Ein erster beschreibender Blick in die Quellen zeigt, dass wir Religion oder etwas, das irgendwie mit Religion zu tun hat, auf vielfältige, häufig ganz unterschiedliche Weise in Kindermedien erkennen. So finden wir in einem Sachbuch die Zeichnung eines siebenarmigen Leuchters, der uns als Menora vorgestellt wird (Tworuschka & Tworuschka, 2003, S. 84), ein geschmückter Elefant scheint durch ein Wimmelbuch zu gehen (Tophoven & Marquardt,

2018), in einer Erzählung versucht der Sportlehrer *Herr Abraham* ein Fußballturnier so zu planen, dass es nicht an den heiligen Tagen Freitag, Samstag oder Sonntag stattfinden muss (Çelik, 2009, S. 59). All diese Versatzstücke sind Verweise auf religiöse Traditionen, die uns, je nach kulturellem Kontext, mehr oder weniger bekannt sind. Der zweite Blick in die Quellen zeigt, dass wir es nicht nur mit religiösen Symbolen zu tun haben, sondern auch mit der Repräsentation von Identitäten und der Vorstellung und Begründung von Werten und Normen. Möchten wir all diese Dimensionen von Religion erfassen, bedarf es einer systematischen Auseinandersetzung mit diesem so viel besetzten Konzept.

Als erste Annäherung an Religion in seiner vielfältigen Verwendung in den Quellen, aber auch als wissenschaftliche Bezeichnung auf der Metaebene, ist es hilfreich, diese verschiedenen Ebenen heuristisch zu trennen. Fritz, Höpflinger, Knauß, Mäder und Pezzoli-Olgjati (2018) differenzieren zwischen emischen, öffentlich-medialen und wissenschaftlichen Blicken auf Religion. Diese Konzeption möchte ich für die Erforschung medialer Repräsentationen für Kinder aufnehmen und adaptieren. Unter *emischen Blicken* verstehen Fritz et al. (2018, S. 10) die Bilder, die Gemeinschaften und Individuen von Religion, der Welt und der Gesellschaft entwerfen. „Die Blicke von Religionsangehörigen auf sich selbst und ihre Gemeinschaften in Geschichte und Gegenwart sind nie fix oder eingleisig, sondern zeichnen sich durch synchrone Diversität und diachronen Wandel aus“ (Fritz et al., 2018, S. 10). Diese emische Perspektive wird durch *öffentlich-mediale Blicke*, die unser Verständnis von Religion durch die Thematisierung in Zeitungen, Werbung, Filmen oder Literatur prägen, ergänzt.

Während emische Perspektiven durch eine große Variabilität und Vielfalt charakterisiert sind, zeichnen sich mediale Diskurse zu Religion durch eine Tendenz zur Generalisierung aus. Sie verbreiten häufig eine Eindeutigkeit über Religion, die mit der Fülle der emischen Blicke kontrastiert. Mediale Blicke auf Religion arbeiten mit Stereotypen und Verallgemeinerungen, wobei ihre Bilder der Zementierung, Kritik oder Karikatur solcher Stereotypen dienen. (Fritz et al., 2018, S. 13)

Öffentlich-mediale Blicke haben auch einen „Einfluss auf emische Sichtweisen, indem sie Perspektiven, Innensichten, Selbstwahrnehmungen von Individuen und Gemeinschaften repräsentieren, beeinflussen oder verändern“ (Fritz et al., 2018, S. 14). Die *wissenschaftlichen Blicke* auf Religion sind ebenso wie die emischen und öffentlich-medialen in gesellschaftliche und kulturelle Umfelder eingebettet und existieren nicht in einer ‚objektiven‘ Außenperspektive, die unabhängig von ihrem Forschungsgegenstand agieren kann. Vielmehr ist eine wissenschaftliche Definition von Religion Produkt einer kultur- und zeitspezifischen Auseinandersetzung mit sozialen und kulturellen Phänomenen.

Meiner theoretischen Annäherung an Religion in Kindermedien liegt die Prämisse zugrunde, Religion in einem Referenzrahmen von Kultur zu verstehen. Angelehnt an Clifford Geertz (1983) und erweitert durch Fritz Stolz (1988), erweist sich eine kommunikationstheoretische Bestimmung von Religion als Symbolsystem als ein möglicher Ansatz, um Religion und religiöse Pluralität in Kindermedien wissenschaftlich reflektieren zu können. Geertz bezeichnet Vorstellungen, Objekte und Handlungen, die für eine Gemeinschaft mit bestimmten Bedeutungen und Konzepten versehen werden, als Symbole (Schlieter, 2010, S. 192). Durch die Verflechtung dieser Symbole entstehen Systeme, die zur Deutung von Wirklichkeit, aber auch als Modell für die Wirklichkeit fungieren. Im Unterschied zu kulturellen Symbolsystemen zeichnen sich religiöse Systeme dadurch aus, dass sie eine „höchste, eigentliche Wirklichkeit [...], die nur über religiöse Symbole zugänglich ist“ (Schlieter, 2010, S. 192) offerieren. Stolz (2001, S. 116) konstatiert, dass religiöse Kommunikation eine *Kommunikation höherer Ebene* ist, die neben Sprache auch Bilder, Handlungen, Normen und Werte miteinschließt. „Erweitert man den Blick auf alle Medien und Ebenen, durch die religiöse Bedeutung produziert und gestaltet wird, stellt sich nicht nur die Frage nach der Bestimmung von Religion, sondern auch jene nach der Korrespondenz von Religion als sprachliches Abstraktum mit anderen Formen der Kommunikation, die nicht sprachlicher Natur im engeren Sinn sind“ (Pezzoli-Olgjati, 2019, S. 24). Im Kontext von Kindermedien spielen insbesondere visuelle Kommunikationsformen eine entscheidende Rolle, da sich die ästhetische Gestaltung häufig durch Illustrationen in Ergänzung zur textuellen Repräsentation oder durch eine eigenständige Bildkommunikation, beispielsweise bei Wimmelbüchern, ausdrückt. Religionen entstehen in diskursiven Aushandlungsprozessen, sie

[...] sind keine starren ‚Objekte‘ mit unveränderlichen Eigenschaften. [...] Gegenüber anderen Symbolsystemen unterscheiden sich Religionen [...] durch den Verweis auf eine ‚andere Ebene‘ (Transzendenz). [...] Religiöse Symbolsysteme werden von Individuen und Gruppen verwendet, um Realität (und transzendente Realität) in einem ständig ablaufenden Prozess zu konstruieren. (Stolz & Baumann, 2007, S. 23)

Auf der empirischen Ebene sind verschiedene Arten der Realitätssicht, das heißt eine Pluralität von Perspektiven, ein Faktum (Berger, 2015, S. 15). Klinkhammer und Neumaier (2020, S. 12) verstehen religiöse Pluralisierung als Folge der Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften. Religion ist dann eine Wahlmöglichkeit unter mindestens

zwei übergeordneten Alternativen – religiösen und säkularen Weltansichten – und wird aufgrund von Privatisierungs- und Individualisierungstendenzen in ihren Ausdrucksformen vervielfältigt (Klinkhammer & Neumaier, 2020, S. 12).

Entscheidend ist die Annahme, dass sich Menschen hinsichtlich ihres Verständnisses und ihrer Ausprägung von Religiosität voneinander unterscheiden, sich dann aber dennoch zu unterschiedlichen Typen gruppieren lassen. [...] Individualisierungsprozesse münden somit nicht in völlig voneinander separierte Individuen, sondern in Pluralisierung als begrenzte Vielfalt. (Pickel, Yendell & Jaeckel, 2017, S. 276)

Auch der Begriff der religiösen Pluralität bedarf einer heuristischen Trennung der empirischen von der wissenschaftlichen Ebene. In Abgrenzung zum Begriff ‚religiöse Diversität‘, der auf die Varianz von Individuen und Gruppen fokussiert, werden mit dem Begriff ‚religiöser Pluralismus‘ moralische und politische Werte der gegenseitigen Akzeptanz assoziiert (Davie, 2015, S. 155–156). Peter L. Berger lehnt den beschreibenden Terminus ‚Pluralität‘ mit der Begründung, er sei ständig in Relation zu ‚Pluralismus‘ zu erklären, ab und schlägt für die wissenschaftliche Metasprache den Begriff ‚Pluralismus‘ vor. Berger verdeutlicht sogleich, dass wir mit dieser Begriffsbestimmung durch das Suffix -ismus eine Ideologie suggerieren (Berger, 2015, S. 15). „Pluralismus ist eine gesellschaftliche Situation, in der Menschen verschiedener Ethnien, Weltanschauungen und Moralauffassungen friedlich miteinander umgehen“ (Berger, 2015, S. 16). Bezogen auf Religion haben wir nicht nur mit einer Koexistenz verschiedener religiöser Symbolsysteme, sondern auch mit einer Interaktion, mit dem Ziel, friedlich miteinander umzugehen, zu tun. „Was dann abläuft, ist ein Prozess, den ich *kognitive Kontamination* benannt habe. [...] Wenn Menschen länger miteinander sprechen, werden sie einander beeinflussen“ (Berger, 2015, S. 16). Auch Auffahrt (2009) reflektiert die gegenseitige Beeinflussung unterschiedlicher Traditionen. Er versteht unter Pluralismus den Fall,

dass mehrere Religionen, also eine Pluralität, nicht [...] nebeneinander [...], sondern am gleichen Ort und zur gleichen Zeit als Alternativen wahrgenommen und als Option wählbar sind. Oder anders [...]: dass die andere religiöse Tradition sich mit der Alternative auseinandersetzt und sie so – wenn auch oft negativ – in ihre eigene Tradition aufnimmt und überschreibt. (Auffahrt, 2009, S. 193)

Im Weiteren verwende ich den Begriff Pluralismus dann, wenn die Absicht des friedlichen Umgangs verdeutlicht werden soll. Religiöse Pluralität verwende ich dann auch als wissenschaftlichen Terminus, wenn die Vielfalt religiöser Systeme benannt werden soll.

Religion ist das Ergebnis eines gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Aushandlungsprozesses, der sich über unterschiedliche Kulturen, Sprachen, Zeiten, Orte, und Forschungsrichtungen erstreckt (Pezzoli-Olgiati, 2019, S. 21). Der Begriff „Religion“ stammt aus der europäischen Kulturgeschichte und ist unvermeidlich Teil einer eurozentrischen Konstruktion dieses Phänomens“ (Pezzoli-Olgiati, 2020, S. 254). Im Hinblick auf die wissenschaftliche Reflexion des Konzeptes der religiösen Pluralität spielt diese Beobachtung eine entscheidende Rolle. Auch Soeffner (2014, S. 209) problematisiert den „okzidental“ geprägten Religionsbegriff“, der hinsichtlich des Religionsvergleichs als *Tertium Comparationis* mitgedacht wird und schlägt vor, ein *Quatrum Comparationis* zu etablieren: „Vor allem aber fehlt dem expliziten Entwurf oder den implizit mitgedachten Vorstellungen des Dritten die Reflexion auf ein ‚quatrum comparationis‘: auf den eigenen Standpunkt“ (Soeffner, 2014, S. 209). Eine hermeneutische Reflexion des eigenen Verständnisses von Religion und religiöser Pluralität bildet die Grundlage der Auswahl und Analyse der Quellen.

Anknüpfend an eine kommunikationstheoretische Bestimmung von Religion gehe ich davon aus, die Quellen hinsichtlich der von Fritz et al. (2018) vorgestellten Ebenen, auf denen Religion eine Rolle spielt, einordnen zu können. Erstens: Kindermedien, die Religion thematisieren, präsentieren häufig emische Perspektiven auf Religion, entweder in dokumentarischer Form oder als fiktiver emischer Blick einer erfundenen Figur. Zweitens: Insbesondere in Sachbüchern werden Konzepte verhandelt, die sich in der Theologie, Philosophie oder der religionswissenschaftlichen Forschung entfalten, sei dies die Frage nach dem Ursprung von Religionen, der Funktion von Religion, die Theodizee oder die Ethik. Drittens: Vor allem auf der visuellen Ebene finden wir in Kindermedien öffentlich-medial verbreitete Symbole, die mit Religionen assoziiert werden, so zum Beispiel die Zeichnung einer Moschee, eine Gebetskette, eine Elefantensstatue oder die Silbe Om. Diese drei Perspektiven betreffen Religion auf der Ebene der Quellen.

Durch die Publikation als Buch, Hörspiel oder Zeitschrift werden sie in eine öffentlich-mediale Ebene transferiert und dort verbreitet. Ich analysiere die Quellen hinsichtlich der Repräsentation von Akteurinnen und Akteuren, Traditionen, Handlungen und Konzepten auf der visuellen und textuellen Ebene, mit dem Ziel, normative Vorstellungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens herauszuarbeiten und zu reflektieren. In diesem Übergang von der wissenschaftlichen Ebene auf die Ebene der Quellen verbirgt sich eine Art hermeneutischer Zirkel, der bereits im

ersten Kapitel von Folkart Wittekind (welches ist ein religiöses Symbol und welches nicht?) thematisiert wurde. Der Rückgriff auf die Religionsgeschichte kann uns hier helfen. Symbole ‚wandern‘ durch Zeit und Raum, sie sind nicht statisch, sondern verändern sich in ihrer Bedeutung.

In meiner Arbeit möchte ich Zuschreibungen, die verwendeten Symbole und deren Bedeutungen beobachten, einordnen und reflektieren. Ganz im Sinne von Clifford Geertz (1983) geht es darum, im Rahmen einer *dichten Beschreibung* die Quellen möglichst präzise zu analysieren, um Zusammenhänge zu erkennen und Sinnsysteme zu rekonstruieren. Die vergleichende Perspektive ist insbesondere im Hinblick auf Diachronie und Intermedialität interessant, da wir erkennen können, inwiefern sich Symbole und Imaginationen von Religion über die Zeit und das Medium hinweg verändern. Die Analyse der einzelnen Quellen kann methodologisch durch den *Circuit of Culture* des Soziologen Stuart Hall (2013, S. xviii) gestützt werden. Unter Kultur versteht Hall die Produktion und den Austausch von Bedeutungen: „Our ‚circuit of culture‘ suggests that, in fact, meanings are produced at several different sites and circulated through several different processes or practices (the cultural circuit)“ (Hall, 2013, S. xix). Der Circuit of Culture umfasst die Ebenen Repräsentation, Produktion, Rezeption, Regulierung und Identität (Abb. 1).

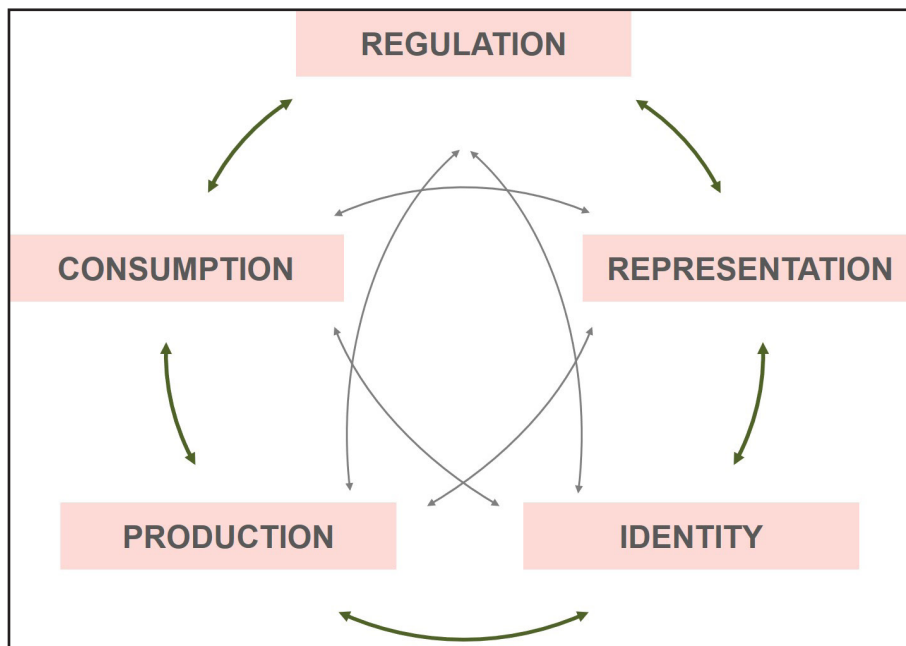


Abb. 1: Der Circuit of Culture nach Stuart Hall und Paul Du Gay.

Hall verdeutlicht durch die wechselseitige Beziehung aller Konzepte zueinander, dass kulturelle Bedeutung in der Interaktion entsteht, zirkuliert und transformiert wird. Um religiöse Motive und Narrative religiöser Pluralität in Kindermedien zu erforschen, können insbesondere die Kategorien Repräsentation, Produktion und Identität aufschlussreich sein. Die Repräsentation fokussiert auf die Materialität und den Verweischarakter der Quellen, die insofern über soziale Dimensionen verfügen, als die Welt durch Repräsentationen nicht nur abgebildet, sondern auch gebildet wird (Fritz et al., 2018, S. 34). Die Produktion und der Austausch von Bedeutungen erfolgen durch Repräsentationen, die sowohl organisierend als auch regulierend wirken (Hall, 2013, S. xx). Auf der Ebene der Produktion werden kulturelle Phänomene bezüglich ihres Kontextes und der Diskurse, in denen sie entstehen und transformiert werden, analysiert. Der Fokus dieser Betrachtungsweise liegt auf den Produzierenden, den Zeitstrukturen und Bedingungen der Produktion. Im Rahmen der Quellenanalyse ist diese Kategorie insofern wichtig, als sich die Medienproduzierenden aktiv in einen Diskurs um Gesellschaft, Religion und Erziehung einschreiben.

Mit Fokus auf Identität können wir Relationen zwischen Individuen und Kollektiven, aber auch dem *Eigenen* und *Anderen* untersuchen. Konzepte von *eigen* und *fremd* sind narrative und ikonografische Konstrukte, die sich in Beschreibungen, Bewertungen und Klassifizierungen von Individuen und Gruppen manifestieren (Gernig, 2001, S. 19). Die Konstruktion religiöser Pluralität beruht auf der Repräsentation als eigen oder fremd wahrgenommener Identitäten und der normativen Regulierung des Verhältnisses dieser Kollektive. Identitätsprozesse spielen im Kontext religiöser Pluralität eine bedeutende Rolle, da globale Migrationsprozesse, Individualisierungstendenzen sowie plurale Weltanschauungen eng mit Fragen nach Zugehörigkeiten zu Gruppen verwoben sind.

Da Worte und Bilder unser Denken bestimmen, können Vorstellungen von Religionen, die in Medien für Kinder zirkulieren, das Verhältnis zwischen als different wahrgenommenen religiösen Symbolsystemen und die Repräsen-

tation und Regulierung des Zusammenlebens unterschiedlicher religiöser Akteurinnen, Akteure und unter Zuhilfenahme des Konzeptes des *kulturellen Imaginären* reflektiert werden. Das kulturelle Imaginäre ist eine theoretische Rekonstruktion historisch verankerter mentaler und materieller Bilder, die mit Erwartungen, Geschichten, Ideen und Praktiken verbunden sind (Pezzoli-Olgiati, 2015, S. 26). Wie Menschen ihr soziales Umfeld als Gemeinschaft ‚imaginieren‘, wird in Bildern und Narrativen ausgedrückt (Taylor, 2004, S. 23; Anderson, 2006, S. 6). Das Imaginäre stellt Beziehungen zwischen Individuen und Gruppen her, es ermöglicht die Verhandlung durch Medien hervorgerachter Bedeutungsprozesse innerhalb von Gemeinschaften (Castoriadis, 1984, S. 252; Pezzoli-Olgiati, 2015, S. 26). Infolgedessen speisen sich aus dem Imaginären Vorstellungen kollektiver Identitäten (Auerochs, 2004, S. 32). Der Politikwissenschaftler Charles Taylor verweist zudem auf normative Dimensionen des Imaginären, da es Erwartungen mit einem ‚gewöhnlichen‘, ‚alltäglichen‘ Verständnis kollektiver Praktiken vereint. Die Konstruktion kollektiver Identitäten kohäriert mit normativen Erwartungen, wie das Zusammenleben idealerweise sein sollte (Taylor, 2004, S. 24). An dieser These anknüpfend möchte ich im vierten Kapitel untersuchen, inwiefern Konstruktionen religiöser Pluralität in Medien für Kinder normativ reguliert werden. Zunächst sollen vier Kindermedien exemplarisch analysiert werden, um sie hinsichtlich religiöser Motive, Narrative und Konzepte zu untersuchen.

4 Religiöse Motive, Narrative und Konzepte

Ein konziser Überblick mit Quellenbeispielen, die in den vergangenen 40 Jahren in Deutschland publiziert wurden, soll beispielhaft zeigen, wie Religion und religiöse Pluralität in Medien für Kinder verhandelt wird, welche Motive und Narrative dabei repräsentiert werden und wer die implizierten Leserinnen und Leser sein könnten. Die Auswahl der Quellen erfolgt unter der Prämisse, diachrone und mediale Spezifitäten aufzuzeigen.

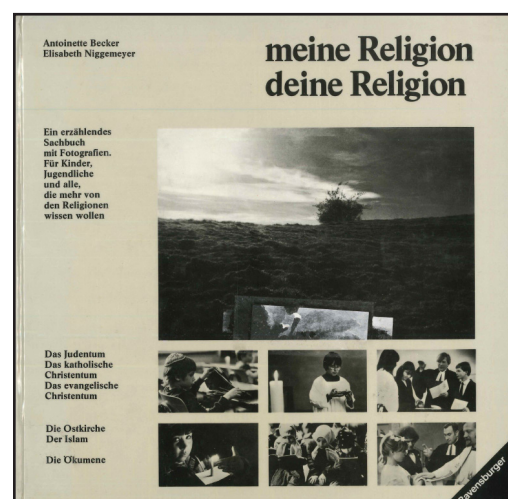
Die Grundlage der Analyse bilden ein Sachbuch, das 1982 erschienen ist, ein Kinderbuch aus dem Jahr 1995, das Sachwissen mit erzählenden Einschüben kombiniert, ein Bilderbuch, das 2002 publiziert wurde und ein Animationsvideo aus dem Jahr 2017. Entscheidend für die Auswahl dieser vier Quellen waren vier Kriterien: Sie sollten in unterschiedlichen Jahrzehnten publiziert worden sein, um eine möglichst breite Einsicht gewähren zu können, sie sollten unterschiedliche Medienformen darstellen, um Spezifitäten herausarbeiten zu können und sie sollten Religion und den Umgang mit religiöser Pluralität auf unterschiedliche Art und Weise repräsentieren, um die Vielfalt an Zugängen zu diesem so komplexen Thema aufzuzeigen. Auch die intendierte Rezeptionsgruppe unterscheidet sich hinsichtlich des Alters. Das Ziel der Analyse besteht nicht darin, die vier Quellen zu vergleichen, sondern diese als Modelle für eine mediale Bearbeitung von Religion zu verstehen, um im vierten Kapitel zu untersuchen, welche normativen Vorstellungen mit der Repräsentation religiöser Pluralität verbunden sind.

Die methodische Bearbeitung der Quellen erfolgt mit Schwerpunkt auf die semantischen Elemente hinsichtlich narrativer und ästhetischer Strategien der Repräsentation: Welche religiösen Elemente, Symbole, Akteurinnen, Akteure, Orte, Handlungen und Traditionen werden repräsentiert? Welche Religionen werden thematisiert, wie werden sie charakterisiert? In einem zweiten Schritt liegt der Fokus auf der Verbindung der semantischen Elemente untereinander: In welchen Konstellationen werden die semantischen Elemente präsentiert? Aus welcher Perspektive wird religiöse Pluralität thematisiert, in einer Außensicht oder interreligiös? Wie wird das Verhältnis von Religion und Gesellschaft bestimmt? In diesem Schritt werden Prozesse der Zugehörigkeit und Abgrenzung erörtert und konstituierte Kollektive dekonstruiert.

4.1 „Deine Religion ist gut, gut für dich und deine Familie“ – *meine Religion deine Religion* (1982)

meine Religion deine Religion. Ein erzählendes Sachbuch mit Fotografien. Für Kinder, Jugendliche und alle, die mehr von den Religionen wissen wollen wurde 1982 im Otto Maier Verlag veröffentlicht (Abb. 2).

Abb. 2: Buchcover des erzählenden Sachbuchs *meine Religion deine Religion* von Antoinette Becker und Elisabeth Niggemeyer.



Die 1920 in Straßburg geborene Autorin Antoinette Becker publizierte auch Bücher mit Titeln wie *Kinder fragen nach Gott*, *Ich gehe zum Zahnarzt* oder *Ich Sorge für ein Tier*. Die Fotografien sind von Elisabeth Niggemeyer. Auf 190 Seiten präsentieren die Autorinnen in sieben Kapiteln Elemente religiöser Systeme mit den Überschriften *Das Judentum*, *Das katholische Christentum*, *Das evangelische Christentum*, *Die Ostkirche*, *Der Islam* und *Die Ökumene*. Die Auswahl der religiösen Traditionen wird mit der häufigen Verbreitung in Europa begründet (Becker & Niggemeyer, 1982, S. 8). Die vorangestellte Einleitung verdeutlicht bereits das Ziel des Buches, Wissen über das Andere zu vermitteln, um es zu verstehen:

Deine Religion ist gut, gut für dich und deine Familie. Das sollte dich nicht dazu verleiten, andere Religionen zu verachten, nur weil sie anders sind, weil du sie nicht kennst und du deshalb nichts von ihnen verstehst. [...] Du kannst einen Menschen besser lieben und verstehen, wenn du weißt, was er denkt, was er glaubt und was er nicht glaubt. Wenn du das weißt, merkst du, wie euch vieles gemeinsam ist. (Becker & Niggemeyer, 1982, S. 9)

Religion wird als Positivum dargestellt. Die direkte Ansprache der Leserinnen und Leser mit dem Pronomen *du* führt zur Identifikation mit den Themen und Fragen des Buches, zeigt aber auch die normativen Setzungen, die sich durch alle Kapitel ziehen. Die implizite Leserschaft wird als katholisch oder evangelisch imaginiert, etwaige Zweifel werden antizipiert und als unangemessen bewertet: „Du selbst sagst ja: Die Welt kann doch nicht in sechs Tagen erschaffen worden sein und verstehst, was hinter diesem Bild steckt und daß du die Bibel nicht zu bezweifeln brauchst“ (Becker & Niggemeyer, 1982, S. 59). Ausgehend vom als bekannt vorausgesetzten Eigenen, das als deutsch und christlich konzipiert wird, werden andere religiöse Traditionen beschrieben; bereits der Titel „meine Religion deine Religion“ verdeutlicht die Trennung zwischen eigenem und anderem. Der Bezug zum Bekannten zielt darauf, Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszustellen. Während in den Kapiteln *Das katholische Christentum* und *Das evangelische Christentum* die verwendeten Pronomen häufig inklusiv sind „Wir [Hervorhebung VME] glauben an das Leben nach dem Tod“ (Becker & Niggemeyer, 1982, S. 51), werden Akteurinnen und Akteure in anderen Traditionen aus einer beobachtenden Außenperspektive beschrieben: „Der Gläubige verweilt in seiner Kirche“ (Becker & Niggemeyer, 1982, S. 76). Die Repräsentation religiöser Gemeinschaften erfolgt mit Fokus auf historische Zusammenhänge, Praktiken wie Gebete, Rituale oder Feste, Schriften, Regeln wie Speisegesetze oder Verhaltensnormen, Architektur, Kleidung und Sprache. Innerreligiöse Pluralität wird ebenso thematisiert wie Kulturspezifitäten. Der Schwerpunkt der Beschreibungen liegt auf religiösem Leben in Deutschland. Die Fotografien, die die Kapitel *Das katholische Christentum*, *Das evangelische Christentum* und *Der Islam* begleiten, werden durch Bildkommentare in Deutschland verortet (Abb. 3). Der Kommentar zu dieser Doppelseite erklärt, dass Jadi seit 12 Jahren in Berlin lebe.

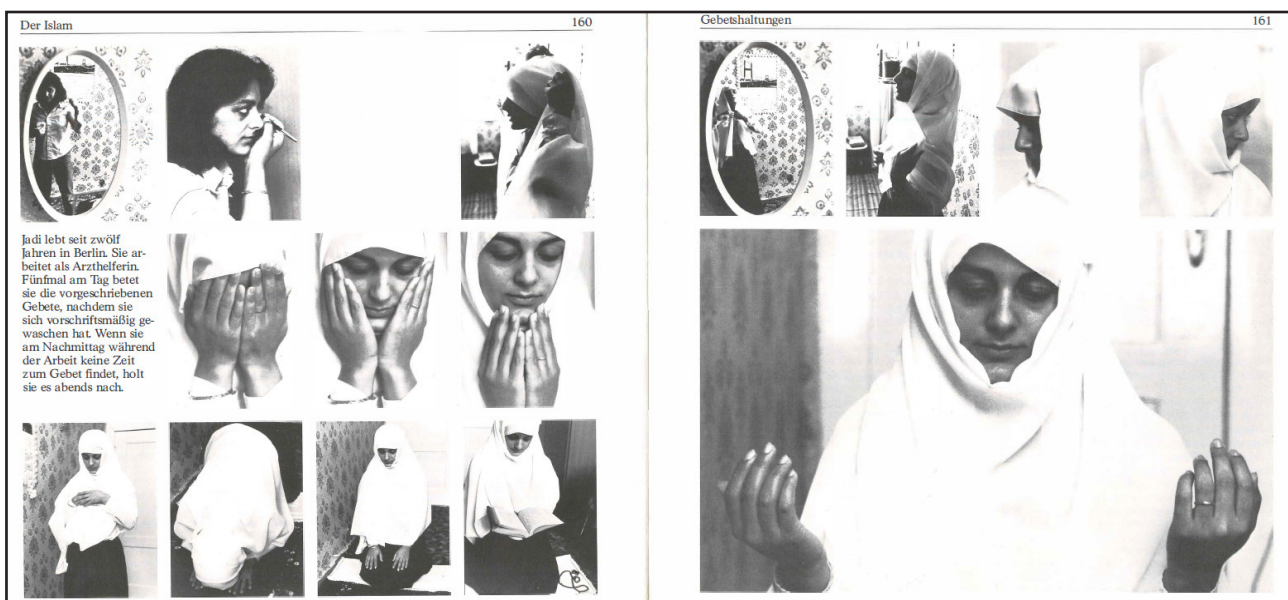


Abb. 3: Visuelle Darstellung des islamischen Gebets.

Insbesondere im Kapitel zu islamischen Traditionen werden Kleidung sowie das Verhältnis zwischen Männern und Frauen thematisiert:

Die türkischen Frauen tragen ein Kopftuch, das ihre Haare verbirgt, langärmelige Kleider und lange Hosen bis zum Knöchel unter ihrem Rock. Auch in den nichtmoslemischen Ländern, in denen sie leben, wie bei uns in Deutschland, unterscheiden sich immer noch viele durch ihre Kleidung. Die Mädchen werden sehr streng erzogen. (Becker & Niggemeyer, 1982, S. 82)

Dieser Unterschied zwischen *uns* in Deutschland und den *anderen*, den Muslimen, wird nicht nur an der Kleidung der Frauen festgemacht, sondern auch bezüglich der Lebensweise:

Die Moslems, die in Deutschland leben, nehmen wenig von den Sitten ihres Gastlandes an. Die meisten von ihnen versuchen, Moslems zu bleiben. Sie haben ihren eigenen Markt, ihre eigenen Schlachtereien und ihre eigenen Sitten, die wir kennen sollten, wenn wir türkische und andere moslemische Familien verstehen und nicht durch Unwissen kränken oder verletzen wollen. (Becker & Niggemeyer, 1982, S. 82)

Der Umgang mit Pluralität erfolgt unter der Prämisse des Pluralismus, das Ziel der Ausführungen ist es, durch Wissen das Fremde verstehen zu lernen.

Die Autorin benennt deutlich, dass eine Pluralität von Religionen auch zu Konflikten führen kann. Sowohl in Bezug auf historische Ereignisse als auch hinsichtlich der Gegenwart werden religiös begründete Konflikte erwähnt: „Schwere innere Auseinandersetzungen erschüttern heute den Islam, religiöse und politische. Islamische Völker führen gegeneinander Krieg. In Pakistan, Iran oder Ägypten kämpfen Moslems gegen Moslems“ (Becker & Niggemeyer, 1982, S. 92). Das Verhältnis von Religion und Konflikt wird ambivalent diskutiert. Auf der einen Seite verortet Becker die Verantwortung für Konflikte bei den Menschen, die sie von den Religionen, die als Akteure konzipiert werden, unterscheidet: „Die Religionen wollen Liebe und den Frieden, aber die Menschen sind bisher nicht fähig gewesen, die Spannung zu lösen zwischen dem, was die Religion von den Menschen fordert, und der Wirklichkeit der Welt, in der wir leben“ (Becker & Niggemeyer, 1982, S. 10). Auf der anderen Seite wird die katholische Kirche als monolithische Einheit konstruiert, explizit für Konflikte verantwortlich gemacht und kritisiert: „Die katholische Kirche denkt immer noch sehr westlich und möchte die östlichen Kirchen ihrer Kirche anpassen. Die unierten Kirchen kämpfen deshalb um ihren östlichen Ritus und um ihre Eigenheit. Die katholische Kirche soll die Einheit in der Vielfalt anerkennen“ (Becker & Niggemeyer, 1982, S. 78). Eingeleitet durch ein Zitat Martin Luther Kings, der die Vielfalt der Menschen hervorhebt „Eine Familie, die in Ideen, Kultur und Interessen zu Unrecht getrennt ist, die deshalb lernen muß, in Frieden miteinander auszukommen“ (Becker & Niggemeyer, 1982, S. 5) endet das Sachbuch mit dem Kapitel *Die Ökumene* und einem Auszug aus der Offenbarung des Johannes (Apk 21) mit den Worten: „Das ist unsere Hoffnung: Das neue Jerusalem, die neue Erde, wo nichts uns bedroht, keiner leidet, keiner lügt, keiner schreit, keiner gewalttätig ist, wo es keinen Tempel mehr gibt, weil Gott überall ist“ (Becker & Niggemeyer, 1982, S. 95).

Religiöse Pluralität wird im gesamten Sachbuch aus einer als christlich bezeichneten Perspektive betrachtet; die Autorin arbeitet Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Gemeinschaften heraus. Lediglich auf der Bildebene begegnen wir emischen Perspektiven, indem Praktiken religiöser Akteurinnen und Akteure dokumentarisch begleitet werden. Als Leserinnen und Leser werden wir selbst auf die emische Ebene projiziert, wir werden direkt angesprochen, uns wird eine christliche Identität zugeschrieben. Ausgehend von dieser konstruierten Zugehörigkeit sollen wir das *Andere* mit dem Ziel, es verstehen und schätzen zu können, betrachten.

4.2 „Ich wollte dir einfach danke sagen, daß du dich so für meinen Glauben interessiert hast“ – Julia und Ibrahim (1995)

Der evangelische Pfarrer Georg Schwikart veröffentlichte 1995 das Kinderbuch *Julia und Ibrahim. Christen und Muslime lernen einander kennen* im Patmos Verlag (Abb. 4).

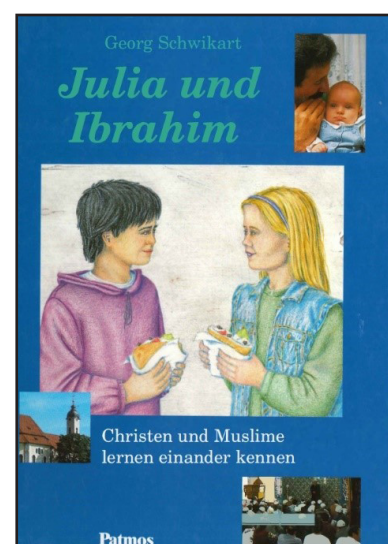


Abb. 4: Cover des Kinderbuchs *Julia und Ibrahim* von Georg Schwikart.

Schwikart studierte vergleichende Religionswissenschaft, katholische Theologie und Volkskunde und publiziert auch unter dem Pseudonym Franz Menke Kinderbücher mit Titeln wie *Von Schutzengeln den Kindern erzählt*, *Die Religionen der Welt den Kindern erklärt* oder *Liebe und Sexualität Kindern erklärt*. In *Julia und Ibrahim* werden Texte und Fotografien auf der Ebene eines Sachbuches mit einer erzählenden Rahmenhandlung, die von Gretje Witt illustriert wurde, kombiniert. Im Zentrum des Buchcovers steht eine Zeichnung der beiden Hauptfiguren: Ibrahim und Julia blicken in die Mitte des Bildes und sehen sich an. Beide halten ein gefülltes Brot in der Hand. Ausgehend vom ersten Kapitel *Wer kennt Döner Kebap?* werden im gesamten Buch Vergleiche zwischen christlichen und muslimischen Traditionen gezogen. Das Ziel der Vergleiche besteht darin, Gemeinsamkeiten zu finden und Vielfalt als Bereicherung zu erkennen. Die explizite Darstellung der Adressaten impliziert, dass die Lesenden keine Muslimen und Muslime sind:

Der Döner, die Aysche und Aladins Wunderlampe kommen aus Teilen der Welt, wo die meisten Menschen der Religion des Islam angehören. Was der Islam aber ist und was seine Anhänger glauben, davon haben bei uns viele Leute keine Vorstellung. Und die Muslime, die hier leben, wissen oft nur wenig über den christlichen Glauben... (Schwikart, 1995, S. 4)

Im weiteren Verlauf erfahren wir, dass sich das, was über das Christentum geschrieben wird, auf Deutschland beziehe, die Ausführungen über den Islam betreffen die Türkei (Schwikart, 1995, S. 5). Das Eigene, verstanden als deutsch und christlich sowie das Andere, als türkisch und muslimisch konzipiert, werden zu zentralen Differenzkategorien, entlang derer Traditionen, Symbole und Praktiken erläutert werden. Das Fremde verstehen zu können, unterliegt der Prämisse, einen eigenen Glauben zu haben:

Wer einen anderen Glauben kennenlernen möchte, sollte in seinem eigenen zu Hause sein. Wer sich in seiner Religion auskennt, kann umso besser vergleichen und entdecken, was verbindet oder trennt. Aber er wird sich nie über das Fremde lustig machen, sondern versuchen zu verstehen, was die anderen ausdrücken wollen. Die Liebe zu Gott und die Liebe zum Menschen ist so entscheidend, daß alle Unterschiede ganz klein werden. (Schwikart, 1995, S. 5)

Die Repräsentation religiöser Symbolsysteme erfolgt mit Fokus auf historische Zusammenhänge, Symbole, Praktiken wie Gebete, Rituale oder Feste, Schriften, Regeln wie Speisegesetze, Architektur, Kleidung und Sprache, Gemeinschaft sowie Vorstellungen vom Tod. Bezüge zum als bekannt Wahrgenommenen zielen darauf, Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszustellen: „Wie bei den Christen, vermischen sich bei den Muslimen auf dem Friedhof Traurigkeit und Hoffnung“ (Schwikart, 1995, S. 55). Dass Ibrahim als das *Andere* konzipiert wird, wird auf der visuellen Ebene deutlich. „Heute wird in Julias Klasse im Religionsunterricht über den Islam gesprochen. Die Klassenlehrerin hat Ibrahim gebeten, daran teilzunehmen und den anderen Kindern etwas aus erster Hand zu erzählen“ (Schwikart, 1995, S. 56). Die Illustration zeigt einen Stuhlkreis mit dreizehn Kindern und einer erwachsenen Figur, die die Klassenlehrerin darstellt (Abb. 5).



Abb. 5: Ibrahim wird auf der visuellen Ebene als das Andere konstruiert.

Im Zentrum der oberen Bildhälfte erkennen wir Ibrahim, der mit Abstand zu den anderen Figuren sitzt. Während alle Figuren blonde, rote oder hellbraune Haare tragen, wird Ibrahim als einziger mit schwarzen Haaren dargestellt. Dieser Effekt der Andersheit aufgrund der Optik wird dadurch verstärkt, dass Julia hellblondes Haar hat und sich in jeder Zeichnung neben Ibrahim befindet; beide werden als kontrastierende Figuren wahrgenommen. Durch die visuelle Repräsentation werden sowohl Ibrahim als auch Julia in unterschiedlichen Kontexten zum Anderen. Während Ibrahim in den Szenen, die in einer gesellschaftlichen Umgebung, die Deutschland repräsentiert, als anders wahrgenommen wird, erscheint Julia in der türkischen Gemeinschaft, die das Zuckerfest feiert, auffällig anders (Abb. 6).



Abb. 6: Julia wird auf der visuellen Ebene als das Andere konstruiert.

Die narrative und ästhetische Repräsentation des Eigenen und Anderen kennzeichnet die Bearbeitung religiöser Pluralität in Anlehnung an ein Pluralismuskonzept, das Pluralität als Positivum ansieht. Die Erzählung von Julia und Ibrahim endet auf einem Straßenfest, auf dem eine Vielzahl an Speisen aus unterschiedlichen Ländern angeboten wird. Trotz der Fokussierung auf Differenz werden die Gemeinsamkeiten der Figuren zum Ende herausgestellt: „Ich wollte dir einfach danke sagen, daß du dich so für meinen Glauben interessiert hast.“, antwortet Julia und strahlt Ibrahim an, „wir glauben doch an denselben Gott...“ (Schwikart, 1995, S. 77). Das Buch endet mit einer Doppelseite, die mit der Metapher *Gottes Haus hat viele Türen* übertitelt ist. Christen und Muslime werden mit Geschwistern verglichen, die in gegenseitiger Toleranz miteinander leben sollen:

Die Gläubigen beider Religionen sollten nichts gegeneinander tun, wie es früher manchmal geschah. Bemühen sie sich aber um gegenseitige Freundschaft, können Christen und Muslime miteinander den Einen Gott bekennen und gemeinsam für Frieden und Gerechtigkeit eintreten. [...] Dabei sollte der eine den anderen nehmen, wie er ist, und nicht versuchen, ihn von seinem Weg abzubringen. [...] Von außen gibt es also mehrere Eingänge in dieses Haus. Drinnen ist aber nur eine Tür: zum Festsaal von Gottes Herrlichkeit, in den einst alle Menschen gemeinsam gehen. (Schwikart, 1995, S. 78–79)

Während Religion als Positivum dargestellt wird, erscheint Pluralismus als notwendiges und bereicherndes Konzept, um mit als unterschiedlich repräsentierten Lebensweisen und Praktiken umzugehen. Die Identität der Figuren wird hinsichtlich ihrer nationalen und religiösen Zugehörigkeit konstruiert, entlang verschiedener Differenzkategorien changiert die Wahrnehmung zwischen *Eigenem* und *Anderem*.

4.3 „Aber jeder Mensch ist etwas Besonderes!“ – *Gott, Allah, Buddha* (2002)

Das Spielbilderbuch *Gott, Allah, Buddha. Und woran glaubst du?* der Autorin Emma Damon wurde im Jahr 2000 unter dem Titel *All Kinds of Beliefs* im Tango Books Verlag London veröffentlicht. Katharina Ebinger übersetzte das Buch aus dem Englischen ins Deutsche, wo es 2002 im Gabriel Verlag publiziert wurde (Abb. 7).



Abb. 7: Cover des Spielbilderbuchs *Gott, Allah, Buddha. Und woran glaubst du?* von Emma Damon.

Damon studierte Kunst und produziert Bilderbücher mit Titeln wie *Frieden – wie geht das?* oder *Iglu, Haus und Zelt was ist deine Welt?* Auf fünf aufklappbaren Seiten und mit einem zusätzlichen Plakat im Umschlag des Buches repräsentiert die Autorin verschiedene religiöse Gemeinschaften mit Fokus auf Symbole, Kleidung, Häuser und Praktiken wie Beten und Meditieren. Die Seiten sind mit Laschen, Klappen und Pop-up-Elementen versehen, sodass sie verändert werden können. Religiöse Pluralität wird im Bilderbuch entlang der Sicht- und Unsichtbarkeit religiöser Identitäten bearbeitet. Auf der ersten Doppelseite werden Figuren, die sich hinsichtlich Kleidung, körperlicher Erscheinung und Tätigkeit unterscheiden, dargestellt. Der zugehörige Text lautet: „Viele Menschen glauben an einen Gott. Viele Menschen glauben an mehrere Götter. Viele Menschen glauben nicht an Gott“ (Damon, 2002). Zieht man an einer Lasche, erscheinen neben den Figuren Symbole, die auf religiöse Gemeinschaften verweisen (Abb. 8).



Abb. 8: Visuelle Darstellung der Sicht- und Unsichtbarkeit religiöser Identität.

In einer Legende wird erklärt, dass jedes Symbol für eine andere Religion stehe. Die Anhänger der Religionen hießen Buddhisten, Christen, Muslime, Juden, Sikhs und Hindus.

Kleidung wird zum zentralen Element der Sichtbarkeit religiöser Identität. Auf der zweiten Doppelseite wird das durch Klappfunktionen illustriert (Abb. 9).



Abb. 9: Visuelle Darstellung der Korrelation von Kleidung und religiöser Identität.

Sechs Figuren blicken die Betrachtenden an; neben jeder Figur wird in einem kurzen Text beschrieben, inwiefern die Kleidung mit religiöser Identität korreliert, so zum Beispiel: „Manche muslimischen Mädchen tragen ein Kopftuch, den Hijab“ (Damon, 2002). Bewegt man die Pappklappe, erscheint dieselbe Figur mit anderer Kleidung und einem anderen Text, wie beispielsweise: „Manche christliche Mädchen tragen bei ihrer Erstkommunion einen Kopfschmuck“ (Damon, 2002). Die Elemente beider Identitäten beziehen sich aufeinander, so wird eine Kette mit einem Symbol zu einer Kette mit einem anderen Symbol oder eine Kopfbedeckung zu einer anderen Kopfbedeckung. Diese Gestaltung verdeutlicht einerseits unterschiedliche Ausprägungen der Elemente, andererseits wird das Gemeinsame betont. Auf der Textebene werden keine monolithischen Einheiten religiöser Gemeinschaften konstruiert, sondern die Individualität der Figuren betont, indem jeder Satz mit „manche ... Mädchen/Jungen“ beginnt.

Religiöse Pluralität wird im Bilderbuch als Faktum, das keiner Erklärung bedarf, dargestellt. Der Fokus der Illustrationen liegt insofern auf der Repräsentation des Nebeneinanders und Miteinanders, als alle Figuren in jeder Szene agieren. Einige Tätigkeiten werden miteinander ausgeführt, wie etwa Ballspielen oder Rollschuhlaufen, manche Tätigkeiten finden nebeneinander statt, so etwa auf der letzten Doppelseite, in der zunächst viele Häuser dargestellt sind. Öffnet man die gefalteten Seiten, entdeckt man in jedem Haushalt eine Szene, in der Familien beten oder meditieren. Die Bearbeitung religiöser Pluralität erfolgt in Anlehnung an ein Pluralismuskonzept, das Pluralität als Normalität ansieht, ganz im Sinne eines nachbarschaftlichen Neben- und Miteinanders.

4.4 „Also glaub‘ einfach das, was dir richtig erscheint!“ – Nietzsche und die Religion (2017)

Die Filmproduzentin Anja von Kampen hat 2012 die Animationsfigur *Nietzsche, den kleinsten Philosophen der Welt*, entwickelt. In Anlehnung an Friedrich Nietzsche werden in kurzen Videos philosophische Fragen zu Themen wie Glück, Respekt oder Freiheit erörtert. Die Videos sind auf einer eigens eingerichteten Website sowie auf YouTube verfügbar. 2017 erschien das Video *Nietzsche und die Religion* (Abb. 10).



Abb. 10: Nietzsche und die Religion.

In drei Minuten wird Religion aus einer systematischen Perspektive erörtert, indem Elemente religiöser Systeme auf einer abstrahierenden Ebene dargestellt werden. Das Video beginnt mit der Fokussierung auf Knietsche, der vor einem als anonym wahrgenommenen Kollektiv abgebildet ist (Abb. 11).



Abb. 11: Knietsche wird als Individuum in einem Kollektiv dargestellt.

Alle Figuren sehen gleich aus, tragen die gleiche Kleidung und werden als Gemeinschaft erkannt. Auf der Tonspur nehmen wir eine Kinderstimme wahr: „Manche Leute sagen, zusammen ist man weniger allein. Das sagen die, weil der Mensch ein Herdentier ist und sehr gern zusammen glaubt“ (Vision x, 2017, 00:00:07 – 00:00:21). Durch das biologische Vokabular, der Mensch sei ein „Herdentier“, wird Religion als ‚natürlich‘ repräsentiert. Im weiteren Verlauf des Videos werden Elemente religiöser Systeme herausgearbeitet, so zum Beispiel die Funktion von Religion, die darin bestehe, Orientierung im Leben und Hoffnung zu geben, das Aufschreiben der Glaubensinhalte, die Erfindung von Ritualen oder das Errichten fester Treffpunkte. Das auf dem T-Shirt abgebildete Symbol, eine Sonne mit Augen in Herzform und einem Heiligenschein, wird als Erkennungsmerkmal mehrfach verwendet. Die Gemeinsamkeit der „Herde“ wird nicht nur durch äußere Erkennungsmerkmale geschaffen, sondern auch auf der Tonebene konstruiert: „Alle in der Herde glauben an etwas Überirdisches, das keiner beweisen kann und befolgen die Regeln des Chefs. Der hat anscheinend einen ganz besonders guten Draht zu dem, der angebetet wird und bringt den anderen die Regeln bei“ (Vision x, 2017, 00:00:40 – 00:01:00). Durch das Adjektiv *anscheinend* und den Verweis, dass niemand das Überirdische beweisen könne, wird bereits angedeutet, dass die Erzählinstanz, die mit Knietsche identifiziert wird, Religion skeptisch gegenübersteht. Auf der Bildebene sehen wir eine Figur in Gestalt des Symbols, die als „Chef“ vorgestellt wird (Abb. 12).



Abb. 12: Der „Chef“ lässt sich von der Menge bejubeln.

Das Überirdische wird zwar erwähnt, jedoch nicht näher bestimmt, der Fokus liegt auf dem menschengemachten Konstruktionscharakter von Religion. In einer Szene, die an ein Konzert erinnert, steht der „Chef“, das heißt der religiöse Spezialist, inmitten einer jubelnden Menge. Hinter ihm erscheinen zwei Tafeln mit je fünf Absätzen, denen ein Paragrafenzeichen vorangestellt ist. Die Tafeln können als Verweis auf die zehn Gebote gedeutet werden. Ikonografische Verweise auf bekannte religiöse Symbole, insbesondere christliche Traditionen, finden sich mehrfach im Video: Der Nimbus über der Sonne verweist auf Darstellungen von göttlichen oder heiligen Figuren, die aus diversen religiösen Kontexten bekannt sind, die Kleidung des „Chefs“ erinnert an einen Talar eines katholischen oder evangelischen Pfarrers, auf der Tonebene nehmen wir eine elektronisch produzierte Version eines Chors wahr.

Die normative Bewertung religiöser Gemeinschaften verdichtet sich im Verlauf des Videos: Auf der Bildebene sehen wir Knietzsche als Kleinkind, lediglich mit einer Windel bekleidet. Von oben erscheinende Hände ziehen dem Kind ein grünes T-Shirt mit dem Gemeinschaftssymbol an. Diese Szene verbildlicht, dass Menschen ohne religiöse Zugehörigkeit geboren werden und religiöse Identität zunächst von außen zugeschrieben wird. Auf der Tonebene heißt es: „Dann lernt man alles, was die anderen über diese Religion erzählen. Aber ob der Funke wirklich zündet und man aus tiefstem Herzen an das glaubt, was die anderen einem erzählen, weiß jeder nur allein“ (Vision x, 2017, 00:01:19 – 00:01:37). In der folgenden Szene wird thematisiert, dass der Austritt aus einer religiösen Gemeinschaft mitunter schwierig sein kann. Neben der Gemeinschaft, die grüne T-Shirts trägt, wird eine Gemeinschaft, die blaue T-Shirts trägt, dargestellt. Zwei bedrohlich wirkende Figuren stehen neben einem Mädchen, das verunsichert wirkt (Abb. 13).



Abb. 13: Zwei Figuren bedrohen eine andere, die derselben religiösen Gemeinschaft angehört.

Auf der Tonspur hören wir: „Und die, die zurückbleiben, sind wahnsinnig sauer und beleidigt. Vielleicht haben sie Angst, dass Zweifel ansteckend ist“ (Vision x, 2017, 00:01:51 – 00:02:02). Konflikte werden zum zentralen Element der Repräsentation religiöser Pluralität. Eingeleitet durch zwei kurze Szenen einer Flagge jeder Gruppe, die auf Verflechtungen von Religion und Nation verweisen, sehen wir beide Gemeinschaften aufeinander zu rennen (Abb. 14).



Abb. 14: Zwei als different markierte Gruppen laufen aufeinander zu.

Die Ursache des Konfliktes ist nicht klar, auf der Tonebene hören wir lediglich: „Manchmal entsteht aus dem Streit um die Religionen ganz Fürchterliches. Unterdrückung oder sogar Krieg. Obwohl das gar keinen Sinn macht. Keine Religion ist besser als die andere. Der Trick mit der Herdenschafe ist, selbst wenn du Mitglied bist, kann keiner wissen, woran du wirklich glaubst. Also glaub einfach das, was dir richtig erscheint!“ (Vision x, 2017, 00:02:23 – 00:02:55). Die Befürwortung der individuellen Entscheidung, wie der Einzelne mit Religion umgeht, kennzeichnet das gesamte Video. Es endet mit einer Bildszene, in der Knietzsche und zwei Kinder aus der als anders markierten Gruppe einem Eiswagen hinterherlaufen. Die Trennung der als different wahrgenommenen Gemeinschaften wird aufgebrochen, der Fokus liegt auf drei Individuen, die ihre eigene Entscheidung, unabhängig vom Kollektiv, getroffen haben. Durch die direkte Ansprache in der 2. P. Sg. im letzten Satz „Also glaub einfach das, was dir richtig erscheint!“ wird auch die implizite Leserschaft aufgefordert, sich mit ihrem eigenen Verständnis von Religion auseinanderzusetzen. Das Video erscheint in einem abstrahierenden Duktus, es erörtert Religion als System; einige Repräsentationen verweisen auf bekannte Symbole, die insbesondere aus christlichen Kontexten bekannt sind. Mit einem starken Fokus auf das Individuum erscheint das Video eher religionskritisch und schreibt sich damit in einen seit etwa 2007 aufkommenden Diskurs in Kinder- und Jugendmedien ein.

5 Normative Implikationen in der Repräsentation religiöser Pluralität

Die exemplarische Analyse vier verschiedener Kindermedien, die in unterschiedlichen zeitlichen Kontexten entstanden sind, zeigt, dass Religionen in vielfältiger Art und Weise präsentiert werden. Im Umgang mit religiöser Pluralität lassen sich drei Diskurse identifizieren (Abb. 15).

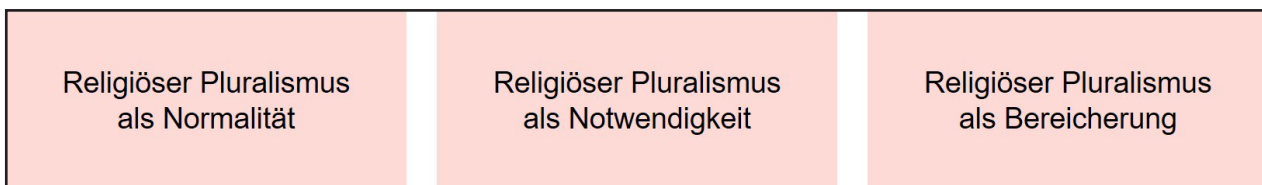


Abb. 15: Drei Diskurse im Umgang mit religiöser Pluralität.

Die Analyse des Bilderbuches *Gott, Allah, Buddha* zeigt, dass religiöser Pluralismus als *Normalität* wahrgenommen wird. Ganz anders ist das in Beckers Sachbuch *meine Religion deine Religion*. Unter der Prämisse, dass Pluralität erklärungsbedürftig ist und in irgendeiner Form ‚bewältigt‘ werden muss, wird Pluralismus als *Notwendigkeit* präsentiert. Eine Bewältigungsstrategie im Umgang mit dem Anderen ist das Aneignen von Wissen. In Schwikarts erzählendem Sachbuch wird religiöser Pluralismus nicht nur als Notwendigkeit, sondern auch als *Bereicherung* für das eigene Leben präsentiert. Auch hier wird die Vermittlung von Wissen als Grundlage für Pluralismus verstanden. Ich möchte drei Aspekte näher beleuchten: Erstens, die Kategorie Wissen, zweitens, den Bereich Konflikte und drittens, das Themenfeld Identität.

Die Vermittlung von Wissen bildet nicht nur in Bezug auf Religion, sondern auch in anderen Themenfeldern die Grundlage medialer Produktionen für Kinder. Sachwissen unterliegt einer normativen Setzung und ist keine neutrale Kategorie. Von Medienproduzierenden wird aktiv entschieden, was sich die Rezipierenden als Wissen aneignen sollen. Die Möglichkeiten, wie Wissen dargestellt werden kann, sind begrenzt; die visuelle und textuelle Ebene literarischer Formen kann in Hörspielen oder Videos um eine auditive Ebene ergänzt werden. Dennoch unterliegt die Darstellung von Wissen insofern einer Art ‚Repräsentationsdilemma‘, als auf der einen Seite ein Bezug zur Wirklichkeit hergestellt werden soll, um Strukturen überhaupt erkennen zu können, auf der anderen Seite werden dadurch bestehende Vorurteile und Stereotypen reproduziert. Kindermedien schreiben sich mit Diskursen um Religion und religiöse Pluralität in das kulturelle Imaginäre einer Gesellschaft ein, durch die Wiederholung der Repräsentationen werden bestehende Vorstellungen tradiert. Die Worte und Bilder schaffen eine mediale Realität, die sich auf eine außermediale Wirklichkeit bezieht, sie transformiert und stereotypisiert. Unser Wissen von unterschiedlichen Lebensweisen, Praktiken oder Weltbildern greift in großem Maße auf medial transportierte Bilder zurück. Da Kindermedien in der Regel über einen reduzierten Umfang an Seiten oder Minuten verfügen, wird die Komplexität der Wirklichkeit reduziert und auf das von den Produzierenden als notwendig Erachtete komprimiert.

Die Fokussierung auf Konflikte und Gewalt, die die Repräsentation religiöser Pluralität begleitet, verdeutlicht, dass nicht nur kognitives Wissen, sondern auch eine Art *emotionales Wissen* vermittelt wird. Unverständnis und Unwissen werden häufig als Ursache für Konflikte genannt. Im Fall von *Julia und Ibrahim* oder *Knietzsche und die Religion* wird nicht erwähnt, warum es Konflikte zwischen als different wahrgenommenen religiösen Systemen gibt. Aus

einer werkhermeneutischen Perspektive scheint es nicht plausibel, dass Unwissen zu Konflikten und Gewalt führt. Die Relation zwischen Religion, Konflikt und Gewalt speist sich aus dem kulturellen Imaginären, wird in Kindermedien eingebunden, um sie sogleich aufzubrechen. Die Vermittlung von Toleranz erfolgt in allen analysierten Quellen, doch mit diesem Bestreben wird die Grenzziehung zwischen als unterschiedlich wahrgenommenen Gruppen verstärkt.² Differenz wird in den Quellen in Bezug auf religiöse Elemente spezifiziert, doch durch die Forderung nach tolerantem Verhalten gegenüber dem *Anderen* wird dessen *Fremde* explizit konstruiert. Religiöse Zugehörigkeit ist nicht die einzige Erfahrungswelt, die Individuen und deren Identität konstituieren.

Der Blick auf Identität zeigt uns dreierlei. Erstens: Wir erkennen, wer als Mehrheitskollektiv angenommen wird; im Fall von *meine Religion deine Religion* und *Julia und Ibrahim* wird das Bekannte, *Eigene* als deutsch und christlich konzipiert. Zweitens: Die Identitäten, die uns als Leserinnen und Leser zugeschrieben werden, unterscheiden sich. Während wir in *meine Religion deine Religion* und *Julia und Ibrahim* als in einer christlichen Tradition verwurzelte Gläubige konzipiert werden, erscheinen wir in *Knietzsche und die Religion* als Individuen, deren eigene Entscheidungsfreiheit die *Maxime* bildet. Und drittens: Der Blick auf Identität zeigt uns, dass Zuschreibungen nationaler, religiöser und ethnischer Identitäten Konstrukte sind, die miteinander interagieren und je nach Kontext argumentativ eingesetzt werden. Entlang der Sicht- und Unsichtbarkeit religiöser Identitäten wird religiöse Pluralität wahrgenommen. Charles Taylor konstatiert mit Bezug auf das Imaginäre, dass die Konstruktion kollektiver Identitäten mit normativen Erwartungen, wie das Zusammenleben idealerweise sein sollte, kohäriert (Taylor, 2004, S. 24). In medialen Produktionen für Kinder erfahren wir diese normativen Erwartungen auf zweifache Weise. Einerseits werden kollektive Identitäten explizit konstruiert, andererseits unterliegen die Produktionen pädagogischen Ansprüchen. Kindermedien gestalten mit, wer wir sind und wer wir sein wollen. Diese Worte und Bilder bestimmen unser Denken.

6 Religion in Kindermedien erforschen: Reflexion

Der in Kapitel zwei vorgestellte theoretische Rahmen erweist sich in mehrfacher Hinsicht als mögliche Annäherung an Religion in Kindermedien. Unter Einbezug der Trennung von emischem, öffentlich-medialen und wissenschaftlichem Blick auf Religion wird auf Produktions- und Rezeptionsprozesse fokussiert und der hermeneutischen Reflexion des so viel besetzten Konzeptes von Religion Rechnung getragen. Religion als Symbolsystem zu verstehen, ermöglicht nicht nur, die von Wittekind problematisierte Unterscheidung religiöser und nicht-religiöser Kindermedien zu treffen, sondern bildet zugleich die methodologische Grundlage der Quellenuntersuchung. Die Analyse der verhandelten Symbole ist insofern aufschlussreich, als zum einen das den Medien inhärente Religionsverständnis beleuchtet werden kann, zum anderen können insbesondere im intermedialen und diachronen Vergleich Traditionslinien und Transformationen beobachtet werden. Mit der Verwendung eines kommunikationstheoretischen Religionsbegriffs, der auf Symbole und Symbolsysteme fokussiert, kann die Vielfalt an medialen Formen berücksichtigt werden. Der Zugang zum Visuellen bildet die Grundlage eines Zugangs zu Kindermedien. Unter Zuhilfenahme des Konzeptes des kulturellen Imaginären wird es möglich, diese materiellen Bilder auch als mentale Bilder zu verstehen und Vorstellungen von Religionen und religiöser Pluralität in der Gesellschaft wissenschaftlich zu reflektieren.

Während der religionspädagogische Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur eher auf die Grenzen fokussiert und zu bestimmen versucht, wo Spuren des Religiösen aufdeckbar sind, könnte ein religionswissenschaftlicher Zugang zunächst im Zentrum ansetzen: Was ist Religion in Medien für Kinder? Wie werden religiöse und säkulare Positionen verhandelt? Welche Werte und Normen werden tradiert? Wer sind wir als Menschen, als Gemeinschaften und als Gesellschaft und wie wollen wir sein? Mit dem Blick auf Medien, die explizit für Kinder produziert werden, erweitert sich die Reflexion von Religion auf Fragen, die im religionswissenschaftlichen Diskurs gestellt werden. Kindermedien sind Teil der Kultur, sie tradieren Bilder von Religion, die mit emischen, öffentlich-medialen und auch wissenschaftlichen Bildern interagieren.



² Toleranz ist eine „*Maxime* [Hervorhebung i. O.] für die individuelle und ethisch motivierte Entscheidung, einen Konflikt aus Einsicht in die prinzipielle Gleichberechtigung des anderen auszuhalten oder gewaltfrei zu regeln. Ein Konflikt ist immer eine gegenseitige Negation, die eine Ablehnung der Wertvorstellungen und Normen des jeweils anderen bedeutet“ (Feldmann, Henschel & Ulrich, 2001, S. 14).

Über die Autorin

Verena Marie Eberhardt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionswissenschaft und Religionsgeschichte an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Ihr Promotionsprojekt trägt den Arbeitstitel „Religiöse Pluralität in Medien für Kinder. Gesellschaftsbilder im Spannungsfeld von Tradition und Transformation“. verena.eberhardt@lmu.de

Literatur

- Anderson, B. (2006). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Auerochs, B. (2004). Tradition als Grundlage und kulturelle Präfiguration von Erfahrung. In F. Jäger, B. Liebsch (Hg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Grundlagen und Schlüsselbegriffe* (S. 24–37). Stuttgart: Metzler.
- Auffahrt, C. (2009). Mittelalterliche Modelle der Eingrenzung und Ausgrenzung religiöser Verschiedenheit. In H. Kippenberg, J. Rüpke & K. von Stuckrad (Hg.), *Europäische Religionsgeschichte. Ein mehrfacher Pluralismus* (S. 193–218). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Becker, A. & Niggemeyer, E. (1982). *Meine Religion deine Religion. Ein erzählendes Sachbuch mit Fotografien. Für Kinder, Jugendliche und alle, die mehr von den Religionen wissen wollen*. Ravensburg: Otto Maier.
- Berger, P. (2015). *Altäre der Moderne. Religion in pluralistischen Gesellschaften*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Brüggemann, T. & Brunken O. (2006). *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. SBZ/DDR von 1945 bis 1990*. Stuttgart: Metzler.
- Castoriadis, C. (1984). *Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Çelik, A. (2009). *Fußball, Gott und echte Freunde*. Würzburg: Arena.
- Damon, E. (2002). *Gott, Allah, Buddha. Und woran glaubst du?* Stuttgart: Gabriel.
- Davie, G. (2015). *Religion in Britain. A Persistent Paradox*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Dinges, O. (1984). *Religion*. In D. Grünewald & W. Kaminski (Hg.), *Kinder- und Jugendmedien. Ein Handbuch für die Praxis* (S. 373–384). Weinheim: Beltz.
- Feldmann, E.; Henschel, T. & Ulrich, S. (2001). *Toleranz. Grundlage für ein demokratisches Miteinander*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Fritz, N.; Höpflinger, A.-K.; Knauß, S.; Mäder, M.-T. & Pezzoli-Olgiati, D. (2018). *Sichtbare Religion. Eine Einführung in die Religionswissenschaft*. Berlin: de Gruyter.
- Gansen, P. (2010). *Kindheitsforschung in kulturwissenschaftlicher Sicht*. In O. Hartung, I. Steininger, M. C. Fink, P. Gansen & R. Priore (Hg.), *Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften* (S. 179–191). Wiesbaden: Springer.
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- George, F. (2009). Mein Gott – dein Gott... Religion für Kinder und Jugendliche in Bibliotheken. *kj&m* 09(1), 49–52.
- Gernig, K. (2001). Einleitung. Zwischen Sympathie und Idiosynkrasie. Zur Wahrnehmung des anderen Körpers in kulturanthropologischer Perspektive. In K. Gernig (Hg.), *Fremde Körper. Zur Konstruktion des Anderen in europäischen Diskursen* (S. 13–29). Berlin: Dahlem University Press.
- Grenz, D. (1992): Die Darstellung ausländischer Mädchen im Kinder- und Jugendbuch. *JuLit* 2 (92), 57–71.

- Grünewald, D. & Kaminski, W. (1984). Kindheit, Medien und Kultur. In D. Grünewald & W. Kaminski (Hg.), *Kinder- und Jugendmedien. Ein Handbuch für die Praxis* (S. 3–12). Weinheim: Beltz.
- Hall, S. (2013). Introduction. In S. Hall, J. Evans & S. Nixon (Hg.), *Representation* (S. xvii–xxvi). Los Angeles: Sage.
- Klinkhammer, G. & Neumaier, A. (2020). *Religiöse Pluralitäten – Umbrüche in der Wahrnehmung religiöser Vielfalt in Deutschland*. Bielefeld: transcript.
- Langenhorst, G. (2011). Religion in der Kinder- und Jugendliteratur? Epochen und Ertrag der Forschung. In G. Langenhorst (Hg.), *Gestatten: Gott! Religion in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart* (S. 7–24). München: Sankt Michaelsbund.
- Langenhorst, G. (2017). „Was wenn Gott einer, keiner oder viele ist?“ Religion in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. *kj&m* 17(4), 3–9.
- Pezzoli-Olgiati, D. (2015). Religion in Cultural Imaginary. Setting the Scene. In D. Pezzoli-Olgiati (Hg.), *Religion in Cultural Imaginary. Explorations in Visual and Material Practices* (S. 9–38). Baden-Baden: Nomos.
- Pezzoli-Olgiati, D. (2019). *Religion in der Kultur erforschen. Ein Essay*. Zürich: Theologischer Verlag Zürich.
- Pezzoli-Olgiati, D. (2020). Sichtbare Religion und ihre epistemologischen Herausforderungen. In K. Hock (Hg.), *Wissen um Religion: Erkenntnis – Interesse. Epistemologie und Episteme in Religionswissenschaft und Interkultureller Theologie* (S. 247–271). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Pickel, G.; Yendell, A. & Jaeckel, Y. (2017). Religiöse Pluralisierung und ihre gesellschaftliche Bedeutung. Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde. In H. Winkel & K. Sammet (Hg.), *Religion soziologisch denken. Reflexionen auf aktuelle Entwicklungen in Theorie und Empirie* (S. 273–300). Wiesbaden: Springer.
- Schlieter, J. (2010). *Was ist Religion? Texte von Cicero bis Luhmann*. Stuttgart: Reclam.
- Schlieter, J. (2012). *Religion, Religionswissenschaft und Normativität*. In M. Stausberg (Hg.), *Religionswissenschaft* (S. 227–240). Berlin: de Gruyter.
- Schwikart, G. & Witt, G. (1995). *Julia und Ibrahim. Christen und Muslime lernen einander kennen*. Düsseldorf: Patmos.
- Soeffner, H.-G. (2014). Fragiler Pluralismus. In H.-G. Soeffner & T. D. Boldt (Hg.), *Fragiler Pluralismus* (S. 207–224). Wiesbaden: Springer.
- Stolz, F. (1988). *Grundzüge der Religionswissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stolz, F. (2001). *Grundzüge der Religionswissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stolz, J. & Baumann, M. (2007). Religiöse Vielfalt. Kulturelle, soziale und individuelle Formen. In M. Baumann & J. Stolz (Hg.), *Eine Schweiz – vielen Religionen. Risiken und Chancen des Zusammenlebens* (S. 21–38). Bielefeld: transcript.
- Taylor, C. (2004). *Modern Social Imaginaries*. Durham: Duke University Press.
- Tophoven, M. & Marquardt, V. (2018). *Mein großes Wimmelbuch von den Weltreligionen*. Kevelaer: Butzon & Bercker.
- Tworuschka, M & Tworuschka, U. (2003). *Lexikon Weltreligionen Kindern erklärt*. Gütersloh: Gütersloher Verlags-haus.
- Vision x Mediengesellschaft (2017). *Knietzsche und die Religion*. Am 18. Juni 2020 bezogen von <https://www.knietzsche.com/religion>
- Von Glasenapp, G. (2009). Religiöse Aspekte des Judentums in der Kinder- und Jugendliteratur. *kj&m* 09(1), 29–37.

Von Weizsäcker, R. (1993). *Ansprache von Bundespräsident Richard von Weizsäcker bei der Eröffnungsveranstaltung der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte*. Am 27. April 2020 bezogen von https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Richard-von-Weizsaecker/Reden/1993/07/19930701_Rede.html

Wijnen, C. (2012). Sinn, Unsinn und subjektiver Sinn der Mediennutzung. In R. Englert (Hg.), *Gott googlen? Multi-media und Religion* (S. 48–58). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.

Winkler, M. (2017). *Kindheitsgeschichte. Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Wittekind, F. (2009). Religion im Kinder- und Jugendbuch. *kjl&m 09(1)*, 11–19.

Yeşilada, K. (2017). Islam in der (interkulturellen) Kinder- und Jugendliteratur. *kjl&m 17(4)*, 19–26.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Hall, S. (2013). Introduction. In S. Hall, J. Evans & S. Nixon (Hg.), *Representation* (S. xvii–xxvi). Los Angeles: Sage, S. xvii.

Abb. 2: Becker, A. & Niggemeyer, E. (1982). *Meine Religion deine Religion. Ein erzählendes Sachbuch mit Fotografien. Für Kinder, Jugendliche und alle, die mehr von den Religionen wissen wollen*. Ravensburg: Otto Maier.

Abb. 3: Becker, A. & Niggemeyer, E. (1982). *Meine Religion deine Religion. Ein erzählendes Sachbuch mit Fotografien. Für Kinder, Jugendliche und alle, die mehr von den Religionen wissen wollen*. Ravensburg: Otto Maier, S. 160–161.

Abb. 4: Schwikart, G. & Witt, G. (1995). *Julia und Ibrahim. Christen und Muslime lernen einander kennen*. Düsseldorf: Patmos.

Abb. 5: Schwikart, G. & Witt, G. (1995). *Julia und Ibrahim. Christen und Muslime lernen einander kennen*. Düsseldorf: Patmos, S. 57.

Abb. 6: Schwikart, G. & Witt, G. (1995). *Julia und Ibrahim. Christen und Muslime lernen einander kennen*. Düsseldorf: Patmos, S. 37.

Abb. 7: Damon, E. (2002). *Gott, Allah, Buddha. Und woran glaubst du?* Stuttgart: Gabriel.

Abb. 8: Damon, E. (2002). *Gott, Allah, Buddha. Und woran glaubst du?* Stuttgart: Gabriel.

Abb. 9: Damon, E. (2002). *Gott, Allah, Buddha. Und woran glaubst du?* Stuttgart: Gabriel.

Abb. 10: Vision x Mediengesellschaft (2017). *Knietzsche und die Religion*. Am 18. Juni 2020 bezogen von <https://www.knietzsche.com/religion>, 00:00:06

Abb. 11: Vision x Mediengesellschaft (2017). *Knietzsche und die Religion*. Am 18. Juni 2020 bezogen von <https://www.knietzsche.com/religion>, 00:00:11

Abb. 12: Vision x Mediengesellschaft (2017). *Knietzsche und die Religion*. Am 18. Juni 2020 bezogen von <https://www.knietzsche.com/religion>, 00:00:58

Abb. 13: Vision x Mediengesellschaft (2017). *Knietzsche und die Religion*. Am 18. Juni 2020 bezogen von <https://www.knietzsche.com/religion>, 00:01:52

Abb. 14: Vision x Mediengesellschaft (2017). *Knietzsche und die Religion*. Am 18. Juni 2020 bezogen von <https://www.knietzsche.com/religion>, 00:02:27

Abb. 15: Eigene Darstellung.