

5 Religiöse Pluralität in Kindermedien erforschen

Das Themenfeld Kindheit, Medien und Religion ist im akademischen Diskurs bisher überwiegend in der Religionspädagogik und der Literaturwissenschaft bearbeitet worden. Die Verdienste der literaturwissenschaftlichen Forschung spiegeln sich in der Erforschung der Frage, wie Medienproduktionen auf Kinder und deren gesellschaftlichen Status reagieren. Die Leistungen der religionspädagogischen Forschung zeigen sich insbesondere in der Betrachtung von Religion in Medien für Kinder. Dieses Kapitel skizziert den Forschungsstand zu Religion in Kindermedien und verdeutlicht, dass sich religiöse Pluralität im Laufe der vergangenen 50 Jahre zu einem zunehmend bedeutenden Themenfeld in Medien für Kinder etabliert hat. Unterkapitel 5.1 widmet sich der Bestimmung von Kindermedien und schließt an die in Kapitel 3 vorgestellten Ansätze zum Konzept der Kindheit an. In Unterkapitel 5.2 wird der Forschungsstand zu Religion in Kindermedien, der sich insbesondere auf die Religionspädagogik stützt, skizziert. Während sich die literaturwissenschaftliche und religionspädagogische Forschung hauptsächlich auf die Darstellung »christlicher«, vereinzelt auch »jüdischer« und »islamischer« Traditionen bezieht, blieb die Repräsentation religiöser Vielfalt bisher nahezu unerforscht. Deshalb wird im letzten Unterkapitel der Zugang dieser Arbeit zu religiöser Pluralität diskutiert.

5.1 Bestimmung von Kindermedien

Die Erforschung von Kindermedien speist sich im zeitgenössischen akademischen Diskurs im Wesentlichen aus Ansätzen der Literatur-, Medien-, Sozial- und Kulturwissenschaft, aus Psychologie und Pädagogik. An der Schnittstelle von Materialität und Visualität, Kindheitskonzepten und postkolonialen

Theorien agiert die Kindermedienforschung in einem inter- und transdisziplinären Wissenschaftsfeld.¹ Neben einer maßgebend literaturwissenschaftlich ausgerichteten Kindermedienforschung entstand auch ein Diskurs, der sich Kindermedien aus pädagogischer Perspektive nähert und Fragen nach der Bedeutung und dem Umgang mit einer mediatisierten Kindheit nachgeht.² In diesem Unterkapitel fokussiere ich auf die literaturwissenschaftlich ausgerichtete Kindermedienforschung, da sie ermöglicht, zwei für die Arbeit konstitutive Diskurse miteinander zu verbinden: Zum einen beziehen sich literaturwissenschaftliche Forschungsansätze auf die Medienproduktionen selbst und entwickeln Theorien und Methoden, um Kindermedien zu erforschen. Es geht also weniger um die Wirkung der Medien auf die Adressat:innen, als um medienimmanente Themen. Für eine Studie, die Repräsentationen von Religion und religiöser Pluralität erforscht, ist dieser Ansatz gewinnbringend, da er auf die Quellen und deren Produktionsmechanismen zugreift. Die Literaturwissenschaft setzt sich auch mit der Frage auseinander, anhand welcher Kriterien ein Kindermedienkorpus überhaupt gebildet werden kann, was für die Auswahl der der Arbeit zugrunde liegenden Quellen relevant ist. Zum anderen knüpft die literaturwissenschaftliche Kindermedienforschung an kulturwissenschaftliche Fragestellungen an und reflektiert Kindermedien als kulturelles Produkt, das Machtasymmetrien zwischen Kindern und Erwachsenen gestalten und aufrechterhalten kann. Mit diesem Ansatz greife ich das in Kapitel 3 skizzierte Kindheitskonzept auf, das Kindheit als Differenzkonstrukt erfasst.

Die Kindermedienforschung ist ein relativ junger Wissenschaftszweig, der sich erst am Ende des 20. Jahrhunderts als akademische Disziplin ausgehend von der Kinder- und Jugendliteraturforschung etabliert hat. Erste Ansätze einer kritischen Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendliteratur entwickelte der Reformpädagoge Heinrich Wolgast, der in seiner 1896 veröffentlichten Monografie *Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend* den Zweck der Unterhaltung als trivial kritisiert und eine ästhetisch anspruchsvolle Literatur fordert:

-
- 1 Für eine literaturwissenschaftliche Einführung in die Kindermedienforschung siehe Ute Dettmar/Caroline Roeder/Ingrid Tomkowiak (Hg.) (2019): *Schnittstellen der Kinder- und Jugendmedienforschung. Aktuelle Positionen und Perspektiven*. Stuttgart: Metzler.
 - 2 Für eine pädagogische Einführung in die Kindermedienforschung siehe Angela Tillmann/Sandra Fleischer/Kai-Uwe Hugger (Hg.) (2014): *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Es handelt sich darum, aus dem Schatze unserer Nationalliteratur und der Weltliteratur dasjenige auszuwählen, das geeignet ist, die Jugend im Ablauf ihrer Entwicklung zum wahlfreien und unbeschränkten Genuß dieses gesamten Schatzes zu führen. Die spezifische dichterische Jugendschrift können wir aus Gründen der Kunst sowohl wie aus Gründen der Pädagogik nicht anerkennen.³

Wolgast prägte in seiner Rolle als Literaturpädagoge die Ende des 19. Jahrhunderts einsetzende ›Schundliteratur-Debatte‹, die vermeintlich minderwertige Literatur zu bekämpfen versuchte. Bis in die 1960er-Jahre zog sich diese idealistische, geistesgeschichtlich ausgerichtete Kinder- und Jugendliteraturforschung fort.⁴ Mit dem Aufkommen neuer theoretischer Konzepte und Methoden, wie beispielsweise marxistisch-materialistischer Gesellschafts- und Literaturanalysen, der Inhaltsanalyse und Erkenntnissen der Kindheitsgeschichte, entwickelte sich in den 1970er-Jahren eine Kinder- und Jugendliteraturforschung, die als Grundlage heutiger Fachdiskurse gelten kann. Unter der Prämisse, dass populärkulturelle Erzeugnisse den literarischen und musikalischen Geschmack mehrerer Generationen ebenso prägen wie die der ›Hochkultur‹ zugeordneten Werke, etablierte sich die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der populären Kultur im Allgemeinen.⁵ Auch die systematische Erforschung medialer Produktionen für Kinder erfolgt in diesem Diskurs der *Popular Cultural Studies*.⁶ Die Untersuchung von Kindermedien beschränkte sich zunächst auf Literatur. Von einer akademischen Disziplin der Kinder- und Jugendliteraturforschung kann frühestens seit den 1980er-Jahren gesprochen werden.⁷ Doch die wissenschaftliche Beschäftigung mit Kinderliteratur ist noch immer in Legitimationskämpfe verwickelt, da ihr aufgrund ihres als zu populär wahrgenommenen Gegen-

3 Heinrich Wolgast (1922): Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Leipzig: Verlag Ernst Wunderlich, S. 218.

4 Vgl. Malte Dahrendorf (1988): Kinder- und Jugendliteratur-Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Germanic Review* 63 [1], S. 6–12, S. 10.

5 Vgl. Jürgen Straub (2007): Kultur. In: ders./Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 7–24, S. 8.

6 Vgl. Winkler: *Kindheitsgeschichte*, S. 155.

7 Vgl. Winkler: *Kindheitsgeschichte*, S. 155.

stands Einfachheit und Eindimensionalität vorgeworfen werden.⁸ Erst mit der Erkenntnis, dass in Kinderliteratur Normen und Weltbilder verhandelt werden, die zur Festigung nationaler, sozialer und geschlechtsbezogener Identität beitragen, etabliert sich das Forschungsfeld.⁹ Neben der Kindermedienforschung befasst sich auch die Kindheitsforschung mit Medien für Kinder und thematisiert das Verhältnis von Kindheit und Erwachsensein, sowohl immanent in medialen Repräsentationen, als auch als soziale Praxis, die Machtrelationen herstellt. Mit diesem Fokus geht zunächst die Frage einher, wie sich Kindermedien von Produktionen für Erwachsene unterscheiden und anhand welcher Kriterien Kindermedien als solche bestimmt werden können.

Hinsichtlich der Unterscheidung zwischen Kindermedienproduktionen und Medien für Erwachsene orientiere ich mich an Debatten der Literaturwissenschaft, die sich dieselbe Frage nach der Definition und Einordnung von Kinder- und Jugendliteratur stellt. Die gängigsten Ordnungsversuche stützen sich auf die Rezeption, Produktion und Ästhetik. Mit dem Kriterium der Rezeption wird die Literatur, die von Kindern und Jugendlichen gelesen wird, als Kinder- und Jugendliteratur bezeichnet. Für diesen Ausschnitt aus dem literarischen Gesamtangebot hat sich auch der Terminus *Kinder- und Jugendlektüre* eingebürgert.¹⁰ Mit Fokus auf die Produktion wird Literatur dann als *intentionale Kinder- und Jugendliteratur* gefasst, wenn Texte aus dem literarischen Gesamtangebot für Kinder und Jugendliche eigens herausgegeben und zur Lektüre empfohlen werden.¹¹ Die Produktionen, die von vornherein für Kinder und Jugendliche geschaffen werden und als potenzielle Kinder- und Jugendlektüre gedacht sind, werden als *spezifische Kinder- und Jugendliteratur* bezeichnet.¹² Die Perspektive, die die Ästhetik zum Ausgangspunkt macht, erkennt wiederum Produktionen, die bestimmten Erwartungen hinsichtlich grafischer und typografischer Gestaltung ent-

8 Vgl. Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 155f.; Dahrendorf: Kinder- und Jugendliteratur-Forschung in der Bundesrepublik Deutschland, S. 6.

9 Vgl. Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 156.

10 Vgl. Hans-Heino Ewers (2000): Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur. Mit einer Auswahlbibliographie Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 16.

11 Vgl. Ewers: Literatur für Kinder und Jugendliche, S. 18.

12 Vgl. Ewers: Literatur für Kinder und Jugendliche, S. 23.

sprechen, als Kinder- und Jugendliteratur an.¹³ Der Literaturwissenschaftler Hans-Heino Ewers problematisiert die Vorstellung, man könne Kinder- und Jugendliteratur als abgeschlossenen Korpus definieren und verschiebt die Frage der Systematisierung von der Textebene zu den Akteur:innen. Ewers versteht die Bildung eines Textkorpus als eine literaturbezogene Handlung: Je nach Perspektive, die eher die Rezeptions- oder Produktionsseite fokussiert, lässt sich der Korpus von Kinder- und Jugendliteratur unterschiedlich definieren.¹⁴ Mit diesem Ansatz trägt Ewers den vielfältigen und unterschiedlich akzentuierten Fragestellungen, die rund um Kinder- und Jugendliteratur erforscht werden, Rechnung.

Für eine Studie, die Repräsentationen religiöser Pluralität in Kindermedien untersucht, erscheint es sinnvoll, Kindermedien aus der Perspektive der Produktion zu klassifizieren, da die Arbeit darauf fokussiert, welche Imaginationen von Religion und religiöser Pluralität an Kinder tradiert werden sollen. Die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Medien werden als *spezifische Kindermedien* definiert und damit als Bücher, Hörspiele, Filme, Spiele oder Webseiten, die explizit für Kinder produziert und herausgegeben werden. Jedes Etikett ›Kindermedien‹ ist letztlich willkürlich und bringt die kulturellen Konstruktionen dessen, was ein Kind ist, lesen soll und darf, zum Ausdruck.¹⁵ Mit Fokus auf die Produktionsabsicht ist diese Feststellung insofern aufschlussreich, als in der Analyse der Quellen Rückschlüsse auf implizite Kindheitsbilder gezogen werden können.

Die gestalterische und narrative Inszenierung von Themen und Motiven in Medien, die explizit für Kinder produziert werden, impliziert, dass sich Kinder wesentlich von Erwachsenen unterscheiden. Kindermedien können als Diskussionsort verstanden werden, an dem zum Ausdruck gebracht wird, was ein Kind ist, soll und darf.¹⁶ Diese relative Unbestimmtheit der Kategorien Kind und Jugendliche:r spiegelt sich in der Literatur- und Medienforschung wider, beispielsweise in der Frage, ob und inwiefern Kinder- und Jugendmedien theoretisch voneinander unterschieden werden können. Die Abgrenzung zwischen Kinder- und Jugendliteratur erfolgt häufig in Bezug

13 Vgl. Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 158. Dazu auch Hans-Heino Ewers (2012): Kinder- und Jugendliteratur – Begriffsdefinitionen. In: Günter Lange (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3–12, S. 12.

14 Vgl. Ewers: Literatur für Kinder und Jugendliche, S. 25.

15 Vgl. Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 158.

16 Vgl. dazu Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 158.

auf die Themenwahl, die angesprochenen Motive und Probleme sowie die Komplexität der Darstellung.¹⁷ Entscheidend für die Gestaltung von Medien ist die Annahme, dass es Unterschiede zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gibt. Mit diesen gesellschaftlich konstituierten Ungleichheitsverhältnissen sind Erwartungen, wie Kinder sind und sein sollen, verknüpft. Diese Erwartungen spiegeln sich in Kindermedien, die zum einen Modelle von Kindheit offerieren, zum anderen Modelle für Kindheit sind. Medien tragen sowohl bezüglich ihrer Form als auch im Hinblick auf den Inhalt dazu bei, Vorstellungen von Kindern und Kindheit zu tradieren, bisweilen auch zu transformieren. Die Medien, die bereits für sehr junge Leser:innen gestaltet werden, wie beispielsweise Bilderbücher, dienen der Aneignung von Weltwissen und der Unterstützung der sprachlichen Grundbildung.¹⁸ Sie bieten erste Deutungsangebote der Umwelt an und treffen durch die Entscheidung, welches Thema bearbeitet wird, eine Auswahl dessen, was Kinder aneignen – oder auch bewusst nicht aneignen – sollen. Kindermedien reagieren auf die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie, so stand zum Beispiel zur Debatte, ob Zeichnungen in Bilderbüchern für sehr kleine Kinder Umrisslinien bedürfen, um kognitiv überhaupt erfasst werden zu können.¹⁹

Da Kindermedien von Erwachsenen hergestellt werden, reproduzieren sie das Verhältnis zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Kindermedien bieten immer einen Aushandlungsraum zwischen den Rezipient:innen als Individuen und dem Kollektiv, das durch die Repräsentation gesellschaftlicher Diskurse imaginiert wird. Bücher, Filme, Hörspiele, Spiele oder Webseiten nehmen eine zentrale Rolle in Sozialisationsprozessen ein, da sie an der Repräsentation und Vermittlung von Weltbildern, die als kollektives Wissen angeeignet werden, partizipieren. Medien für Kinder geben Auskunft

17 Vgl. Winkler: *Kindheitsgeschichte*, S. 158.

18 Vgl. Alexandra Ritter/Michael Ritter (2015): *Du groß, ich klein?! Bilderbuecherkundungen zwischen Faszination und Normierung*. In: Ricarda Freudenberg/Petra Josting (Hg.): *Normen und Normüberschreitung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihren Institutionen = kjl & m 2015 [extra]*, S. 127–141, S. 127.

19 Vgl. Jens Thiele (2001): *Kunst für Kinder? Zur Bedeutung des Bilderbuchs in der bildnerisch-literarischen Sozialisation des Kindes*. In: Jörg Steitz-Kallenbach (Hg.): *Kinder- und Jugendliteraturforschung interdisziplinär. Beiträge der Ringvorlesung »Aktuelle Forschungsperspektiven zur Kinder- und Jugendliteratur und zu Kinder- und Jugendmedien« der Forschungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur (OlFoKi) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (BIS), S. 31–57, S. 36.

über den vorgestellten Sinn des Abschnitts Kindheit, seine Funktion für die Erwachsenenwelt und offerieren immer auch Weltdeutungsangebote.²⁰ Sie ändern sich im Lauf der Zeit und behandeln gesellschaftliche Diskurse. Die Literaturwissenschaftlerin Maria Nikolajeva erforscht das Verhältnis zwischen Kinderliteratur und Weltbildern und stellt fest, dass Kinderliteratur in ihrer Weltanschauung tendenziell konservativer als der gesellschaftliche *Mainstream* ist, da sie im Vergleich zu den intendierten Adressat:innen mindestens von der vorherigen Generation geschaffen wurde.²¹ Diese Forschungsperspektive, die das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen in Medien thematisiert, hat sich vor allem in der britischen und skandinavischen Literaturwissenschaft verbreitet. Eine der bekanntesten Theoretikerinnen ist in dieser Hinsicht die Literaturwissenschaftlerin Jacqueline Rose. Rose zufolge spiegelt, schafft und erhält Kinderliteratur dadurch, dass sie von Erwachsenen geschrieben, produziert, ausgewählt und gekauft wird, die Machtasymmetrie zwischen Kindern und Erwachsenen: »Kinderbücher manipulieren, disziplinieren, kontrollieren und kolonisieren Kinder. Kinderliteratur bildet einen Machtdiskurs, in dem Erwachsene ihre Fantasien von Kindern und Kindheit ausleben können.«²² Das asymmetrische Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern, das die Kindheitsforschung für alle Bereiche des sozialen Lebens konstatiert, wird durch Kindermedien verstärkt, indem sie nicht nur passiv Wissenskonzepte und gesellschaftliche Normen spiegeln, sondern sie aktiv gestalten.²³ Kindermedien werden nicht nur auf der Ebene der Produktion von Erwachsenen bestimmt, sondern auch hinsichtlich ihrer Rezeption: Sie müssen immer auch den Vorstellungen davon entsprechen, was Erwachsene für geeignet halten.²⁴ Je nach Alters- und Zielgruppe entspricht demnach die Repräsentation inhaltlich und gestalterisch auch den Erwartungen derer, die Kindermedien kaufen. Sie sind nicht nur Kulturgut zur Unterhaltung und Wissensvermittlung, sondern auch Wirt-

20 Vgl. Folkart Wittekind (2001): Kinderwelten – Deutungswelten. Theologische Überlegungen zur (Geschichte der) Kinderliteratur. In: *Journal for the History of Modern Theology* 8 [1], S. 73–95, S. 89.

21 Vgl. Maria Nikolajeva (2013): *Children's Literature*. In: Paula S. Fass (Hg.): *The Routledge History of Childhood in the Western World*. London/New York: Routledge, S. 313–327, S. 323.

22 Winkler: *Kindheitsgeschichte*, S. 171.

23 Vgl. Winkler: *Kindheitsgeschichte*, S. 172.

24 Vgl. Winkler: *Kindheitsgeschichte*, S. 170.

schaftsgut, mit dem Handel getrieben und Gewinn gemacht wird.²⁵ Diese Perspektive auf die Produktion und Distribution richtet den Blick auf die Prämissen, unter denen Kindermedien Teil der Kultur sind. Eingebettet in gesellschaftliche Diskurse, werden Kindermedien immer entsprechend den Vorstellungen der Erwachsenen gestaltet.

Am Beispiel der Kinder- und Jugendliteratur im Kulturtransfer, das heißt durch Übersetzungen in andere sprachliche und kulturelle Kontexte, zeigen Gina Weinkauff und Gabriele von Glasenapp auf, dass Kinderliteratur auch die Aufgabe zugeschrieben wird, die Gesellschaft der Zukunft positiv mitzugestalten. Von der unmittelbaren Nachkriegszeit bis in die frühen 1960er-Jahre entstanden zahlreiche kinderliterarischen Werke, die sich dem zukünftigen Weltfrieden verschrieben haben: »Durch den internationalen Austausch von Kinderliteratur, so hoffte man, würde sich bei den Lesern ein positives Bild der Herkunftsländer der Übersetzungen einstellen, so dass die Welt mit dem Heranwachsen neuer Generationen allmählich etwas friedlicher und toleranter würde.«²⁶ In der Verknüpfung einer aufklärerischen und romantischen Kindheitsutopie, Kinder seien »aufgrund ihrer Vorurteilslosigkeit und naturwüchsigen Vertrautheit mit dem kulturell Anderen«²⁷ prädestiniert, die Hoffnungsträger für eine bessere Zukunft zu sein, spiegelt diese Form der Kinderliteratur Wünsche, Bedürfnisse und Utopien der Erwachsenen. Maria Nikolajeva hebt das Spezifikum der Kinderliteratur, utopisch zu sein, hervor, indem sie betont, dass Kindheit in Medien nicht als das, was sie ist, repräsentiert wird, sondern so, wie erwachsene Autor:innen sie erinnern oder wie sie in Zukunft sein könnte. Nicht zuletzt wird in Kindermedien eine Welt dargestellt, von der sich Autor:innen wünschen, dass Kinder glauben sollten, dass sie so ist.²⁸

Die in Kindermedien repräsentierten Inhalte hängen eng mit Weltbildern und der Rolle des Menschen innerhalb seiner Umgebung zusammen. Hinsichtlich der Diskurse, die Kinder als Hoffnung für eine friedliche Zukunft betrachten und mit Blick auf den aktuellen Medienmarkt ist auch das Themenfeld Religion und religiöse Pluralität äußerst präsent. In den letzten Jahren

25 Vgl. Gudrun Marci-Boehnecke/Matthias Rath (2006): Einführung: Jugend – Werte – Medien. In: dies. (Hg.): Jugend – Werte – Medien: Der Diskurs. Weinheim/Basel: Beltz, S. 9–17, S. 14.

26 Weinkauff/von Glasenapp: Kinder- und Jugendliteratur, S. 192f.

27 Weinkauff/von Glasenapp: Kinder- und Jugendliteratur, S. 195.

28 Vgl. Nikolajeva: Children's Literature, S. 321.

sind zahlreiche Bilder- und Sachbücher, Romane und Hörspiele, Spiele und Webseiten entstanden, die Religion thematisieren, religiöse Pluralität erklären und zu Toleranz mit verschiedenen religiösen Weltbildern auffordern. Die Forschung reagierte auf die Produktion dieser Kindermedien mit Arbeiten zur Darstellung einzelner religiöser Traditionen, Reflexionen über Identitätsangebote und didaktischen Überlegungen. Im folgenden Unterkapitel wird der Forschungsstand zum Feld Religion in Medien für Kinder skizziert, um ihn anschließend als Grundlage der vorliegenden Arbeit zu reflektieren.

5.2 Religion in Kindermedien

Im deutschsprachigen Diskurs basieren wissenschaftliche Beiträge zu Religion in populären Kindermedien in weiten Teilen auf den Erkenntnissen der katholischen und evangelischen Religionspädagogik sowie auf Arbeiten der Literaturwissenschaft. Der Kindermedienmarkt widmete sich in den letzten 30 Jahren zunehmend dem Thema Religion, was zur Folge hat, dass das Feld auch im akademischen Diskurs bearbeitet wird. Zudem entsteht seit dem Ende der 1990er-Jahre eine Fülle an Kindermedienproduktionen, die religiöse Vielfalt thematisieren. Dieses Feld wurde im akademischen Diskurs bisher jedoch kaum bearbeitet. Das Forschungsdesiderat ist darauf zurückzuführen, dass in der Religionspädagogik und Literaturwissenschaft häufig nicht klar ist, wie Religion als Theoriekonzept erfasst und in Kindermedien erforscht werden kann. An dieser Stelle knüpfe ich mit einem religionswissenschaftlichen Ansatz an, der Religion und religiöse Pluralität als Konzepte bearbeitet und dadurch einen theoriebasierten Zugang zum Forschungsfeld ermöglicht.

In der Religionswissenschaft wurden Kindermedien bisher nicht systematisch erforscht. Während sich das Themenfeld »Religion und Schule« in Form einiger Publikationen,²⁹ eines Arbeitskreises der *Deutschen Vereinigung für Religionswissenschaft* und der schweizerischen *Zeitschrift für Religionskunde*

29 Vgl. dazu zum Beispiel Wanda Alberts (2019): *Religious Education as Small ›i‹ Introduction: How European Countries Struggle with a Secular Approach to Religion in Schools*. In: *CEPS Journal* 9 [4], S. 53–72; Christina Wöstemeyer (2018): *Säkular-weltanschauliche Diversität in religionsbezogenen Schulbüchern in Niedersachsen*. In: Zrinka Štimac/Riem Spielhaus (Hg.): *Schulbuch und religiöse Vielfalt – Interdisziplinäre Perspektiven*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 137–161.

etabliert hat, blieb die Repräsentation von Religion und religiöser Pluralität in populären Medien für Kinder ein Forschungsdesiderat.³⁰ Das Themenfeld Pluralität und Pluralismus konstituiert sich hingegen sehr umfangreich mit zahlreichen Publikationen in der deutschsprachigen und internationalen Religionswissenschaft.³¹ Sowohl die Debatten über den Religionsbegriff als auch die Überlegungen zu religiöser Vielfalt dienen mir als Grundlage für die Erforschung religiöser Pluralität in Kindermedien, da die Begriffe zum einen in den Quellen thematisiert werden, zum anderen aber auch den theoretischen Rahmen der Arbeit bilden und in der wissenschaftlichen Metasprache Verwendung finden. Zunächst werden die wesentlichen Aspekte des Feldes Kindermedien und Religion vorgestellt. Die Darstellung des Forschungsstandes orientiert sich zuerst an den religionspädagogischen und literaturwissenschaftlichen Arbeiten, anschließend wird die thematische Entwicklung der Kindermedienproduktionen zu Religion skizziert.

Die wissenschaftliche Betrachtung von Religion in Medien, zunächst in Literatur für Kinder, erfolgt seit Ende der 1960er-Jahre und fokussiert auf einzelne Traditionen, wie beispielsweise »das Christentum« in Deutschland.³² Einen Überblick über Forschungen der Religionspädagogik und Literaturwissenschaft zur Repräsentation »christlicher« Traditionen liefert der katholische Religionsdidaktiker Georg Langenhorst.³³ In der Religionspädagogik

30 Udo Tworuschka stellt in einem Aufsatz einige seit 2002 entstandene Kinderbücher, die Religionen thematisieren, vor und deutet die Publikationen in Relation zur Adressat:innengruppe. Vgl. Udo Tworuschka (2005): Religionen werden vorgestellt. In: Jürgen Heumann (Hg.): Über Gott und die Welt. Religion, Sinn und Werte im Kinder- und Jugendbuch. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 201–215.

31 Vgl. dazu zum Beispiel Stolz/Baumann: Religiöse Vielfalt. Kulturelle, soziale und individuelle Formen; Klinkhammer/Neumaier: Religiöse Pluralitäten – Umbrüche in der Wahrnehmung religiöser Vielfalt in Deutschland; Auffarth: Mittelalterliche Modelle der Eingrenzung und Ausgrenzung religiöser Verschiedenheit; Mark Silk (2007): Defining Religious Pluralism in America: A Regional Analysis. In: The Annals of the American Academy of Political and Social Science 612 [1], S. 64–81; Karsten Lehmann (2021): Religiöse Vielfalt an Wiener Schulen der Zwischenkriegszeit. Begleitheft zur ZwieKrie-Ausstellung. Wien/Krems: Kirchliche Pädagogische Hochschule.

32 Vgl. Anneliese Werner (1982): Die Diskussion um religiöse Jugendliteratur im Kontext der Jugendliteraturforschung. In: dies. (Hg.): Es müssen nicht Engel mit Flügeln sein. Religion und Christentum in der Kinder- und Jugendliteratur. München: Kaiser, S. 9–24, S. 9.

33 Vgl. Georg Langenhorst (2011): Religion in der Kinder- und Jugendliteratur? Epochen und Ertrag der Forschung. In: ders. (Hg.): Gestatten: Gott! Religion in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. München: Verlag Sankt Michaelsbund, S. 7–24.

stellen sich vor allem Fragen danach, wie ein Korpus der religiösen Kinder- und Jugendliteratur gebildet werden kann, welche Themen bearbeitet werden und inwiefern sie Einfluss auf religiöse Identitätsbildungsprozesse haben. In der Literaturwissenschaft wird Religion entweder themenspezifisch bearbeitet – beispielsweise in einem von Gabriele von Glasenapp, Claudia Maria Pecher und Martin Anker herausgegebenen Sammelband über die Reformation in der Kinder- und Jugendliteratur – oder als Feld, an das deutschdidaktische Perspektiven angeschlossen werden können, wie es beispielsweise Bastian Priemer in seiner Dissertation tut.³⁴ Mit der Etablierung des Themenfelds und der Pluralisierung medialer Produktionsformen erweiterten sich auch die wissenschaftlichen Untersuchungszugänge: Während sich der Großteil der Forschung nach wie vor auf Literatur bezieht, rückten seit den 2000ern auch andere mediale Formen, insbesondere Film und Fernsehen in den Blickpunkt. Der evangelische Religionspädagoge Manfred L. Pirner untersucht in einem 2012 veröffentlichten Aufsatz populäre Fernsehserien, Kinofilme und Computerspiele und stellt fest, dass explizite religiöse Bezüge kaum oder nur sehr am Rande vorkommen.³⁵ Auch die evangelische Religionspädagogin Inge Kirsner untersucht Kinder- und Jugendfilme, kommt jedoch in ihrer nur ein Jahr nach Piners Aufsatz veröffentlichten Habilitationsschrift zum Ergebnis, dass Religion in vielfältigen Formen thematisiert wird. Kirsner bezieht sich dabei auf biblische Geschichten sowie transformierte religiöse Motive.³⁶ Auch der Medienpädagoge Friedemann Schuchardt untersucht Filme zur Bibel, die im Kinderkanal KiKA gezeigt

34 Vgl. Gabriele von Glasenapp/Claudia Maria Pecher/Martin Anker (Hg.) (2018): Die Reformation in der Kinder- und Jugendliteratur. Beiträge zur literaturhistorischen und literarästhetischen Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren; Bastian Priemer (2021): Religion im Jugendroman. Deutschdidaktische Perspektiven. Hamburg: Verlag Dr. Kovač. Auf aktuelle Spurensuche, die auch Pluralität thematisiert, begibt sich Torsten Mergen (2019): Religiöse Spuren in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. Beispiele – Formen – Didaktische Potenziale. In: Manfred Oberlechner/Franz Gmainer-Pranzl/Anne Koch (Hg.): Religion bildet. Diversität, Pluralität, Säkularität in der Wissensgesellschaft. Baden-Baden: Nomos, S. 95–108.

35 Vgl. Manfred L. Pirner (2012): Religiöse Mediensozialisation. Wie die Medien die Religiosität von Kindern und Jugendlichen beeinflussen. In: Rudolf Englert/Helga Kohler-Spiegel/Elisabeth Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweitzer (Hg.): Gott googeln? Multimedia und Religion. Neukirchener-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft, S. 59–69, S. 60.

36 Vgl. Inge Kirsner (2013): Kirchenbilder und Menschenbildung. Religionspädagogische Studien im Spannungsfeld von Medien, Bildung und Religion. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt Leipzig.

werden.³⁷ Dennoch sind Untersuchungen zu anderen Medienformen als Literatur noch immer selten. Dieser Umstand kann damit erklärt werden, dass im Verhältnis zu anderen Produktionsarten Kinder- und Jugendliteratur den Großteil der Medien zum Thema Religion ausmachen.

Im Folgenden wird die Darstellung von Religion in Kindermedien, insbesondere in Literatur, in ihrer historischen Entwicklung seit 1950 skizziert. Angesichts der ersten Forschungen zu Religion in Kindermedien aus den 1960er-Jahren erscheint es sinnvoll, Darstellungen von Religion in Kindermedien in diesem Zeitraum, also seit etwa 1950 zu betrachten.³⁸ Die Literaturwissenschaftlerin Ottilie Dinges stellt fest, dass die religiöse Kinder- und Jugendliteratur der 1950er und 60er-Jahre in erzählender Form auf Vorstellungen des »Christentums« mit Unterweisungen, der Vorbereitung auf die Sakramente sowie auf Kenntnisse des Kirchenjahrs und religiösen Brauchtums fokussierte.³⁹ Jenseits eindeutig ausgewiesener katechetischer Literatur spielte Religion im Kinder- und Jugendbuch kaum eine Rolle: »Die religiöse Kinder- und Jugendliteratur der 1950er, 1960er und 1970er Jahre war weder ästhetisch, noch pädagogisch, geschweige denn theologisch oder ethisch auf der Höhe der Zeit.«⁴⁰ In öffentlichen Bibliotheken hat das Thema Religion Ende der 1970er-Jahre und damit erst dann an Bedeutung gewonnen, seit es sich nicht mehr hauptsächlich auf das »Christentum«, sondern auf neue religiöse Bewegungen bezog.⁴¹ Diesem Motiv, das sich seit den 1980er-Jahren vor allem in der Jugendliteratur etablierte, widmet sich die Literaturwissenschaftlerin Nicolette Bohn in ihrer Dissertation *Im Bann der Seelenfänger. Jugendbücher über Sekten (1981–2000)*.⁴² Die literarisch verarbeiteten New-

37 Vgl. Friedemann Schuchardt (2006): Mehr als »Daily Soap«. Warum der KI.KA Filme zur Bibel produziert. In: Klaus-Dieter Felsmann (Hg.): Buckower Mediengespräche. Die Medien und die Gretchenfrage. München: kopaed, S. 127–131.

38 Schon Johann Amos Comenius stellt in seinem 1653 veröffentlichten *Orbis sensualium pictus* verschiedene Religionen dar: Johann Amos Comenius (1991): *Orbis sensualium pictus*. Die sichtbare Welt (*Orbis sensualium pictus*, 1653). Dortmund: Harenberg, S. 294–303.

39 Vgl. Dinges: Religion, S. 374.

40 Georg Langenhorst (2013): Religiöse Spurensuche in der KJL der Gegenwart. Wegmarken und aktuelle Tendenzen. URL = https://www.erzbistum-koeln.de/export/sites/ebkportal/kultur_und_bildung/koeb/.content/.galleries/downloads/Langenhorst_Beitrag_Dioezesantag_2013.pdf [30.09.2020], S. 6.

41 Vgl. George: Mein Gott – dein Gott... Religion für Kinder und Jugendliche in Bibliotheken, S. 49.

42 Vgl. Nicolette Bohn (2004): *Im Bann der Seelenfänger. Jugendbücher über Sekten (1981–2000)*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Age-Bewegungen beziehen sich überwiegend auf Gruppierungen, die sich »christlich-spiritistischen«, »okkultistischen« und »satanistischen« Kontexten zurechnen lassen.⁴³ Für die gleiche Zeit – die 1980er-Jahre – kann auf dem deutschsprachigen Kindermedienmarkt die vermehrte Verhandlung von Engeln beobachtet werden. Die Literatur- und Erziehungswissenschaftlerin Gundel Mattenklopp deutet dies als Anzeichen für ein neues Interesse an »jüdischen« und »christlichen« Traditionen.⁴⁴ In den 1990er-Jahren folgte ein Trend, den die Bibliothekarin Friederike George auch in der Erziehung zu beobachten meint: »Man bemühte sich, den Kindern Religion *schmackhaft* zu machen.«⁴⁵ Auch Mattenklopp konstatiert für die folgenden Jahre einen »Boom der Religion in der Kinder- und Jugendliteratur.«⁴⁶ Langenhorst deutet diese Entwicklung als Teil des *religious turns*, der insgesamt in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur wahrgenommen wird.⁴⁷ Darüber hinaus spricht er der vermehrten Verhandlung von Religion in Kinder- und Jugendliteratur auch eine Funktion zu:

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.⁴⁸

Neben dem katholischen Religionsdidaktiker Georg Langenhorst deutet auch der evangelische systematische Theologe Folkart Wittekind die Zunahme

43 Vgl. Bohn: Im Bann der Seelenfänger, S. 39.

44 Vgl. Gundel Mattenklopp (2011): G.Ott, einer neuer Protagonist in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Georg Langenhorst (Hg.): Gestatten: Gott! Religion in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. München: Verlag Sankt Michaelsbund, S. 27–38, S. 32.

45 George: Mein Gott – dein Gott...Religion für Kinder und Jugendliche in Bibliotheken, S. 49f. Herv. i. O.

46 Mattenklopp: G.Ott, einer neuer Protagonist in der Kinder- und Jugendliteratur, S. 31.

47 Vgl. Georg Langenhorst (2017): »Was, wenn Gott einer, keiner oder viele ist?« Religion in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. In: Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien (AJuM) der GEW (Hg.): Luther & Co. – Religion(en) in der Kinder- und Jugendliteratur = kjl & m 17 [4], S. 3–9, S. 7.

48 Langenhorst: »Was, wenn Gott einer, keiner oder viele ist?«, S. 7f.

informierender Literatur über Religionen als Beleg dafür, dass das Vorkommen von Religion im Leben der Kinder abgenommen habe und die Kenntnis über Religionen durch Wissen vermittelt werden müsse.⁴⁹

Die These eines geringeren Stellenwerts von Religion kann vor allem im institutionalisierten Kontext von Religion nachvollzogen werden, zum Beispiel hinsichtlich Zahlen der Kinder und Jugendlichen, die die Erstkommunion oder Konfirmation empfangen haben, Bar oder Bat Mizwa werden oder in Statistiken zum Besuch von Religions- und Ethikunterricht. So zeigt ein Vergleich der Statistik zum Religionsunterricht der Kultusminister Konferenz Deutschland, dass im Schuljahr 2015/16 an allgemeinbildenden Schulen im Primar- und Sekundarbereich I 33,6 % der Schüler:innen den katholischen Religionsunterricht, 35,2 % den evangelischen Religionsunterricht und 15,2 % den Ethikunterricht besucht haben.⁵⁰ Im Schuljahr 2019/20 nahmen hingegen nur noch 28,3 % am katholischen Religionsunterricht und 32,5 % am evangelischen Religionsunterricht teil, hingegen 21,6 % am Ethikunterricht.⁵¹ Diese Fächer sind die drei am häufigsten besuchten im Feld der Religionsunterrichte, Ethik und weiteren Ersatzunterrichte. Die Zahlen der Besuche anderer Religionsunterrichte waren zudem leicht steigend, so besuchten 2015/16 beispielsweise 0,4 % der Schüler:innen den islamischen Religionsunterricht, im Schuljahr 2019/20 waren es bereits 0,6 %.⁵² Über reli-

49 Vgl. Folkart Wittekind (2009): Religion im Kinder- und Jugendbuch. In: Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien (AJuM) der GEW (Hg.): Über Gott und die Welt: Religion als Thema der KJL = kjl & m 09 [1], S. 11–19, S. 12.

50 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016): Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2015/16. Teilnehmende Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen in öffentlicher Trägerschaft nach Schularten (aufgegliedert nach Religionsunterrichten, Ethik und weiteren Ersatzunterrichten) für den Primar- und Sekundarbereich I, S. 7. URL = https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/AW_Religionsunterricht_II_2015_16.pdf [19.04.2022].

51 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021): Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2019/20. Teilnehmende Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen in öffentlicher Trägerschaft nach Schularten (aufgegliedert nach Religionsunterrichten, Ethik und weiteren Ersatzunterrichten) für den Primar- und Sekundarbereich I, S. 7. URL = https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2019_20.pdf [19.04.2022].

52 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder: Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2015/16, S. 7; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder: Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2019/20, S. 7.

göse Weltbilder im Allgemeinen sagen Statistiken zu Unterricht und Aufnahme- oder Bestätigungsritualen in religiösen Gemeinschaften wenig aus, da Religion nicht nur im institutionalisierten Kontext Teil einer Biografie sein kann, sondern auch ganz individuell gestaltet wird. Doch verdeutlicht die vermehrte Produktion von Kindermedien zu Religion und religiöser Pluralität, dass die Vielfalt religiöser (und explizit nicht-religiöser) Weltbilder als gesellschaftlicher Diskurs virulent ist.

Mit der zunehmenden Wahrnehmung der Pluralisierung von Religion und der Etablierung des Themenfelds Religion in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur gewinnt auch die Darstellung der Vielfalt an Religionen an Bedeutung. Friedrich Hahn, der als evangelischer Religionspädagoge einer der ersten war, der sich mit Religion in Kinder- und Jugendliteratur beschäftigte, beobachtet in einer bereits 1968 erschienenen Monografie moralisierende und heroisierende Tendenzen in der Darstellung anderer, »nicht-christlicher« Religionen: »Parallel damit gehen oft selbstsichere, abstoßend selbstgerechte Urteile über andere Völker, andere Religionen, auch andere Konfessionen«⁵³ einher. Hahn stellt fest, dass sich nur wenige Autor:innen mit »jüdischen« Traditionen auseinandersetzen, insbesondere der »in bürgerlichen Kreisen bereits vor dem Nationalsozialismus weit verbreitet[e] Antisemitismus«⁵⁴ würde nicht thematisiert. Sein Blick auf religiöse Vielfalt in Kinder- und Jugendliteratur bleibt für lange Zeit eine Ausnahme. Weder Kindermedien noch die Forschung bearbeiteten das Thema systematisch. Noch in den 1980er-Jahren »sind in Westdeutschland kaum Kinder- und Jugendbücher bekannt, die sich den Themen der großen Weltreligionen in Selbst- und Fremddarstellungen widmen.«⁵⁵

Eine verstärkte Annäherung an das Motiv des kulturell Anderen erfolgt ab den 1970er-Jahren angesichts der Anwerbeabkommen ausländischer Arbeitskräfte. Zunächst erscheinen Kinder- und Jugendbücher, die kulturelle Vielfalt thematisieren:

53 Friedrich Hahn (1968): *Zwischen Verkündigung und Kitsch*. Weinheim/Berlin: Beltz, S. 88.

54 Hahn: *Zwischen Verkündigung und Kitsch*, S. 47.

55 Christine Reents/Marie-Luise Ehrhardt (1982): *Der Islam als ein Thema neuerer religiöser Kinder- und Jugendliteratur*. In: Anneliese Werner (Hg.): *Es müssen nicht Engel mit Flügeln sein. Religion und Christentum in der Kinder- und Jugendliteratur*. München: Kaiser, S. 204–211, S. 205.

In den meisten Fällen ging es in diesen in den 1980er- und 1990er Jahren entstandenen Texten darum, den in der Fremde aufwachsenden Kindern die Heimat der Eltern näherzubringen und die erzählten Geschichten und Abenteuer auch dort anzusiedeln.⁵⁶

Das Motiv der Vielfalt wird vor allem in der Literaturwissenschaft erforscht. Ausgehend von einer Schilderung des kulturell Anderen rückt dann allmählich auch Religion, häufig verbunden mit Gender, in den Blick. So untersucht beispielsweise die Literaturwissenschaftlerin Dagmar Grenz in einem 1992 erschienenen Aufsatz die Darstellung ausländischer, insbesondere »muslimischer« Mädchen im Kinder- und Jugendbuch.⁵⁷ Auch Gina Weinkauff nimmt sich dieses Themas an und konstatiert:

Viele dieser Erzählungen kreisen um die stereotypisierte Figur eines türkischen Mädchens auf der Suche nach seiner Identität zwischen den vom Kopftuch symbolisierten überlieferten Werten der Herkunftskultur und den progressiv-emanzipatorischen Rollenangeboten des Einwanderungslandes. Die Logik dieser Erzählungen gründet auf der Prämisse, dass die deutsche Kultur grundsätzlich positiv bewertet wird und zugleich das Maß angibt für die Bewertung der Herkunftskultur (Diese gilt als positiv in den Grenzen ihrer Vereinbarkeit mit den Normen der Zielkultur).⁵⁸

Erzählungen der 1980er und 1990er-Jahre, die sich dem Leben als Gastarbeiter:innenkind widmen, thematisierten zunehmend auch »islamische« Traditionen des Herkunftslandes, die als Gegensatz zum »christlich« verstandenen Deutschland wahrgenommen wurden. Laut der Literaturwissenschaftlerin Karin Yeşilada kommt »Islam als eigene Thematik«⁵⁹ jedoch erst seit den 2000er-Jahren vornehmlich in Sachbüchern vor: »Die literarische, d. h. fik-

56 Karin Yeşilada (2017): Islam in der (interkulturellen) Kinder- und Jugendliteratur. In: Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien (AJuM) der GEW (Hg.): Luther & Co. – Religion(en) in der Kinder- und Jugendliteratur = jkl & m 17 [4], S. 19–26, S. 20.

57 Vgl. Dagmar Grenz (1992): Die Darstellung ausländischer Mädchen im Kinder- und Jugendbuch. In: JuLit 2 [92], S. 57–71, S. 57.

58 Weinkauff: Kulturelle Vielfalt (in) der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur, S. 42.

59 Yeşilada: Islam in der (interkulturellen) Kinder- und Jugendliteratur, S. 20.

tionale Gestaltung der Islam-Thematik aus der (muslimischen) Innensicht brauchte dagegen noch ein Jahrzehnt länger bis zu ihrer Etablierung in der Kinder- und Jugendliteratur.«⁶⁰ Die Literaturwissenschaftlerin Nazli Hodaie widmet sich in ihrer Dissertation *Der Orient in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Fallstudien aus drei Jahrhunderten* der Selbst- und Fremdwahrnehmung in Bezug auf Religion, insbesondere mit Fokus auf Relationen von »Islam«, »Christentum« und »Judentum« und verortet Repräsentationen »islamischer« Traditionen damit schon in älterer Kinder- und Jugendliteratur, wie beispielsweise *Tausendundeine Nacht* und Karl Mays *Orient-Zyklus*.⁶¹

Der Darstellung »jüdischer« Traditionen hat sich die Literaturwissenschaftlerin Gabriele von Glasenapp angenommen. Sie stellt fest, dass in Erzählungen eine eindimensionale und idealisierte Repräsentation sowohl »jüdischer« Religion als auch »jüdischer« Figuren dominiere.⁶² Diese dienen

als Sprachrohr ihrer Religion und ihr vordringlichstes Ziel besteht darin, sich durch ihr Handeln und durch ihre Äußerungen ihrer Fremdheit gleichsam zu entledigen, indem sie das Verbindende, das Gemeinsame der beiden bzw. der drei monotheistischen Religionen hervorheben.⁶³

Von Glasenapp problematisiert, dass sich die Frage nach der Darstellung »jüdischer« Religion, Figuren und Themen in der nach 1945 erschienenen Kinder- und Jugendliteratur ausschließlich an das Textkorpus der »nicht-jüdischen« Literatur richte:

Das aber bedeutet, dass die Darstellung jüdischer Religion im weitesten Sinne aus einer *Außenperspektive* erfolgt, d. h. dass Autoren, welcher konfessionellen Herkunft auch immer, jüdische Themen in Texten behandeln, deren Zielgruppe fast ausschließlich aus implizi-

60 Yeşilada: Islam in der (interkulturellen) Kinder- und Jugendliteratur, S. 20.

61 Vgl. Nazli Hodaie (2008): *Der Orient in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Fallstudien aus drei Jahrhunderten*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

62 Vgl. Gabriele von Glasenapp (2009): Religiöse Aspekte des Judentums in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien (AJuM) der GEW (Hg.): *Über Gott und die Welt: Religion als Thema der KJL = kjl & m 09 [1]*, S. 29–37, S. 34.

63 Von Glasenapp: Religiöse Aspekte des Judentums in der Kinder- und Jugendliteratur, S. 34.

ten nichtjüdischen Lesern besteht und genau deren Leserolle ist den Texten auch eingeschrieben.⁶⁴

Die »jüdische« Identität nach der Shoah als Thema der Kinder- und Jugendliteratur untersucht die katholische Religionspädagogin Birgitt Kokemüller und reflektiert den Einsatz der Bücher hinsichtlich interreligiöser Perspektiven auf das »Judentum« im katholischen Religionsunterricht.⁶⁵ Die Absicht der interkulturellen und interreligiösen Erziehung durch Kinder- und Jugendliteratur erkundet auch der Pädagoge Herbert Ossowski, der zahlreiche Publikationen unter dem Aspekt der Eignung für den unterrichtlichen Einsatz bespricht.⁶⁶ Auch der katholische Theologe Christoph Gellner fokussiert in einem 2012 veröffentlichten Beitrag auf interreligiöse Fragestellungen im zeitgenössischen Kinder- und Jugendbuch.⁶⁷ Die Arbeiten Kokemüllers, Ossowskis und Gellners reflektieren Repräsentationen diverser Religionen aus pädagogischer Perspektive und richten den Blick auf den Einsatz der Medien in interreligiösen Lernumgebungen sowie im Religionsunterricht.

Obwohl in den letzten zwanzig Jahren eine Fülle an Kinder- und Jugendmedien erschienen ist, die religiöse Vielfalt thematisieren, wird Pluralität im wissenschaftlichen Diskurs außerhalb theologischer Perspektiven bisher kaum berücksichtigt. Auch Wittekind erachtet Pluralität in der Kindermedienforschung als Desiderat und konstatiert: »[D]ie Pluralisierung von *Religion* zu thematisieren, bedeutet eine untergründige Frage nach dem, was eigentlich Religionen als Religion funktionieren lässt.«⁶⁸ In einem 2009 erschienen Aufsatz stellt er fest, dass niemand wisse, was »die Religion« sei, nach der die Frage nach der Religion in der Kinder- und Jugendliteratur

64 Von Glasenapp: Religiöse Aspekte des Judentums in der Kinder- und Jugendliteratur, S. 31.

65 Vgl. Birgitt Kokemüller (2003): Jüdische Identität nach der Shoah als Thema in ausgewählten Kinder- und Jugendbüchern. Inhaltliche Analyse und didaktische Untersuchungen auf deren Verwendbarkeit im Katholischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I. Frankfurt a. M./Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien: Lang.

66 Vgl. Herbert Ossowski (2000): Interkulturelle (und interreligiöse) Erziehung durch Kinder- und Jugendbücher. In: Kurt Franz/Günter Lange/Franz-Josef Payrhuber (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur zur Jahrtausendwende. Autoren – Themen – Vermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 175–195.

67 Vgl. Christoph Gellner (2012): Mein Gott und ich. In: Buch & Maus 2 [12], S. 13–15.

68 Wittekind: Religion im Kinder- und Jugendbuch, S. 16. Herv. i. O.

suche.⁶⁹ Wittekind skizziert den Zugang der Forschung anhand zweier 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 als Religion thematisiert wird, wo also in der Tat von Glaube, Gebet und Gottvertrauen, von Heil und Erlösung die Rede ist. Für die Gegenpartei gilt jetzt erst recht 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. Transendenzen können überall sein, wo sich der Mensch von der gegenständlichen Wirklichkeit loslöst und ein verstehend-deutendes Verhältnis zu ihr aufbaut.⁷⁰

Die Mitte dieser Positionen stelle die Sichtweise dar, die eine Gotteswirklichkeit zum Ausgangspunkt mache: »Eine moderne Ontologie, d. h. ein auf ein absolutes, unverfügbares Sein als Grundlage der Schöpfungswirklichkeit und des Bewusstseins gerichtete Lesart ersetzt den fraglichen Religionsbegriff.«⁷¹ Wittekind 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.«⁷² Er argumentiert, dass die Medien, die in Hinblick auf Themen, historische Kontexte, Symbole oder Traditionen Zusammenhänge mit Religi-

69 Vgl. Wittekind: Religion im Kinder- und Jugendbuch, S. 11. Diese Frage stellt sich auch der evangelische Religionspädagoge Jürgen Heumann in der Einleitung seines Sammelbandes zu Religion im Kinder- und Jugendbuch. Vgl. Jürgen Heumann (2005): Einleitung oder – Was ist »religiös« in Kinder- und Jugendliteraturen? In: ders. (Hg.): Über Gott und die Welt. Religion, Sinn und Werte im Kinder- und Jugendbuch. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 9–17.

70 Wittekind: Religion im Kinder- und Jugendbuch, S. 11.

71 Vgl. Wittekind: Religion im Kinder- und Jugendbuch, S. 11.

72 Wittekind: Religion im Kinder- und Jugendbuch, S. 11f.

onen erkennen lassen, als religiöse Kinder- und Jugendliteratur bezeichnet werden können.⁷³

Auch Langenhorst erachtet es als notwendig, Religion in Kinder- und Jugendliteratur neu zu konzipieren:

Nicht allgemein ›das, was uns unbedingt angeht‹ (Paul Tillich) ist Gegenstand der Forschung, sondern in erster Linie speziell die Literatur, in der religiöse, über sich selbst und das empirisch Messbare hinausweisende Fragen aufbrechen und in welche Antworten oder zumindest Perspektiven eingespielt werden, die aus den grossen religiösen Stromsystemen der gegenwärtigen religiösen Landschaft stammen oder von dort her weiterentwickelt werden.⁷⁴

Den Konzeptionen Folkart Wittekinds und Georg Langenhorsts möchte ich mich anschließen und sie theoretisch untermauern. Wittekind und Langenhorst blicken von der Peripherie ins Zentrum und versuchen zu erfassen, was *noch* als Religion gilt, um ein Quellenkorpus zum Thema Religion in Kinder- und Jugendliteratur einzugrenzen. Meine Herangehensweise blickt vom Zentrum in die Peripherie: Was wird in der Mehrheit der Kindermedien als Religion verstanden? Wie wird Religion in Bild und Text repräsentiert? Auf welchen Ebenen stellen die Medien Religion dar? Die Grundlage bilden Quellen, die Religion im Rahmen religiöser Vielfalt bearbeiten. Ausgehend von einer heuristischen Unterscheidung der emischen, öffentlich-medialen und wissenschaftlichen Ebene, auf denen Religion behandelt wird, erarbeite ich mit einer kulturwissenschaftlichen Religionsdefinition und dem Anschluss an das Konzept des kulturellen Imaginären einen theoretischen Rahmen, um Religion und religiöse Pluralität in Medien für Kinder zu erforschen. Im folgenden Unterkapitel wird dieser Zugang zu religiöser Pluralität in Kindermedien im Hinblick auf bisherige Ansätze reflektiert.

73 Vgl. Wittekind: Religion im Kinder- und Jugendbuch, S. 12.

74 Georg Langenhorst (2012): Religion boomt im Kinder- und Jugendbuch. In: Buch & Maus 2 [12], S. 2–4, S. 4.

5.3 Religiöse Pluralität in Kindermedien

In den vorangegangenen Kapiteln wurde der Zugang zum Forschungsfeld Kindheit, Religion und Medien aus fünf verschiedenen Perspektiven beleuchtet: Kindheit ist ein Konzept, das erheblichen historischen Veränderungen unterliegt. Kulturelle, religiöse, politische, geografische und wirtschaftliche Einflüsse prägen Vorstellungen von Kindheit und Erwachsensein, die immer zwischen Idealbild und Realität changieren. Aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive kann Kindheit als Differenzkonstrukt konzipiert werden, das drei heuristisch unterschiedene Dimensionen von Kindheit miteinander verbindet: An der Schnittstelle von konstruktivistischen Ansätzen, die Kindheit als Ergebnis generationsbildender Praxen verstehen, dem Körper als Grundlage und der juristischen Bestimmung zeichnen sich Konzepte von Kindheit vor allem als Gegenfolie zum Erwachsensein aus. Dieses Verhältnis spiegelt sich auch in der Produktion von Medien, deren Gestaltung der Annahme unterliegen, dass es Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen gibt. Medien werden aktiv eingesetzt, um Weltbilder und kollektives Wissen zu vermitteln, sie unterstützen Sozialisationsprozesse und beeinflussen Wert- und Normvorstellungen. Kindermedien bringen zum Ausdruck, was ein Kind ist, soll und darf und stellen die Welt dar, in die ein Kind hineinwachsen soll. Auch in Bezug auf Religion dienen Medien der Wissensvermittlung, denn normative Vorstellungen vom Zusammenleben in einer pluralen Welt werden in medialen Repräsentationen diskutiert. Religiöse Pluralität hat sich im Laufe der vergangenen 50 Jahre zu einem zunehmend bedeutenden Themenfeld in Medien für Kinder etabliert. Während sich die literaturwissenschaftliche und religionspädagogische Forschung hauptsächlich auf die Darstellung »christlicher«, vereinzelt auch »jüdischer« und »islamischer« Traditionen bezieht, blieb die Repräsentation religiöser Vielfalt bisher nahezu unerforscht. Die religionswissenschaftliche Forschung zum Thema beruht im Wesentlichen auf Pluralität im religionskundlichen, das heißt schulischen Kontext.

Ein grundlegendes Desiderat bildet eine theoretische Bestimmung von Religion, um populäre Kindermedien hinsichtlich dieser Kategorie zu untersuchen. Die bisherigen Ansätze kreisten dabei zumeist um die Frage, wie religiöse Kindermedien definiert werden können und implizierten die Suche nach einem Abgrenzungsprinzip, ob ein Buch oder ein Film noch oder schon

religiös sind. Ähnlich wie Hans-Heino Ewers die Bildung eines Textkorpus Kinder- und Jugendliteratur als literaturbezogene Handlung versteht, verhält es sich auch mit Religion in Kindermedien. Es gibt kein eindeutiges, universell gültiges Kriterium, das bestimmt, ob eine Quelle *religiös* ist oder Religion behandelt. Diese Frage spielt lediglich für die Argumentation der Auswahl eines Quellenkorpus eine Rolle. Denn mit der Bestätigung, dass ein Hörspiel oder ein Bilderbuch Religion behandeln oder als *religiös* verstanden werden können, geht eine Vielzahl an Prämissen des Religionsbegriffs und weiterführenden Fragen zur Bearbeitung einher. Die Bestimmung der Grenzen des Feldes erscheint deshalb wenig fruchtbar für anschließende Fragestellungen. Viel notwendiger ist die Reflexion über theoretische Vorannahmen zu Religion und die Berücksichtigung des Forschungsziels. Je nach Fragestellung, Quellen und damit verbundenen Methoden, Theoriehorizonten und Absichten können unterschiedliche Religionsdefinitionen notwendig sein und wirksam gemacht werden. Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, welche normativen Konzepte mit der Repräsentation religiöser Pluralität in Medien für Kinder verhandelt werden und wie sich diese in einem Zeitraum von 50 Jahren verändern. Die Grundlage der Studie bilden Kindermedien, das heißt Produktionen, die mittels textueller, visueller, auditiver und audiovisueller Zeichen Vorstellungen von Religion repräsentieren. Diese Konzeption legt einen kulturwissenschaftlichen Religionsbegriff nahe, der ermöglicht, die vermittelten Zeichen zu beschreiben, einzuordnen und zu deuten. Das Zeichensystem ist eingebettet in diachrone und synchrone Kommunikationsprozesse. Auf der einen Seite sind religiöse Zeichen in historische Kontexte – die Religionsgeschichte – eingebettet, die religiöse Systeme tradieren und legitimieren. Auf der anderen Seite findet religiöse Kommunikation in der Gegenwart auf vielfältigen Ebenen statt, beispielsweise in Medien, die bestimmte Zeichen als religiös konnotiert deuten und zirkulieren. Mit diesem kulturwissenschaftlichen Ansatz wird es möglich, religiöse Symbole in Kindermedien zu untersuchen. Im Fokus der Quellenbearbeitung stehen neben der Rekonstruktion von Religion als Phänomen in Kindermedien die Darstellung des Verhältnisses zwischen dem Eigenen und dem Fremden sowie die Repräsentation religiöser Pluralität. Die Grundlage bildet eine intersektionale Betrachtungsweise, um auch sichtbar zu machen, was im Kontext der Quellen als *normal* konstru-

iert wird.⁷⁵ Im folgenden Kapitel werden die methodischen Überlegungen, die die Quellenanalyse begleiten, vorgestellt und im Hinblick auf die Fragestellung reflektiert.

75 Vgl. Benner: Intersektionalität in der Kinder- und Jugendliteraturforschung, S. 37f.

