


Verena Marie Eberhardt

Religiöse Vielfalt in Kindermedien

Repräsentationen einer pluralen Gesellschaft



Nomos

<https://doi.org/10.5771/9783748916291>, am 26.08.2024, 09:39:29
Open Access –  – <https://www.nomos-elibrary.de/agb>



Media and Religion | Medien und Religion

edited by | herausgegeben von

PD Dr. Anna-Katharina Höpflinger
Ludwig-Maximilians-Universität München

Prof. Dr. Stefanie Knauss
Villanova University, USA

PD Dr. Marie-Therese Mäder
Ludwig-Maximilians-Universität München

Prof. Dr. Daria Pezzoli-Olgiati
Ludwig-Maximilians-Universität München

Volume 9 | Band 9

Verena Eberhardt

Religiöse Vielfalt in Kindermedien

Repräsentationen einer pluralen Gesellschaft



Nomos



Titelbild: © Karin Trabitsch visuell, Regensburg 2023.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Zugl.: München, Ludwig-Maximilians-Universität, Diss., 2023

1. Auflage 2024

© Verena Marie Eberhardt

Publiziert von
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden
www.nomos.de

Gesamtherstellung:
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden

ISBN (Print): 978-3-7560-0887-2

ISBN (ePDF): 978-3-7489-1629-1

DOI: <https://doi.org/10.5771/9783748916291>



Onlineversion
Nomos eLibrary



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.

Inhalt

Danksagung	9
1 Medien als Repräsentationsräume von Religion	11
1.1 Repräsentationen religiöser Pluralität in Kindermedien: Fragestellung	14
1.2 Imaginationen des Zusammenlebens erforschen: Ziel und Bedeutung der Arbeit	17
1.3 Im Forschungsfeld Kindheit, Religion und Medien: Aufbau der Arbeit	20
2 Konzepte von Kindheit im Wandel: Eine historische Sondierung	23
2.1 Historische Kindheitsforschung an der Schnittstelle interdisziplinärer Zugänge	24
2.2 Einblicke in die klassische Antike: Kindheit im <i>oikos</i>	35
2.3 Einblicke in das europäische Mittelalter: Kindheit im Spiegel theologischer Debatten	43
2.3.1 Der Verlauf der menschlichen Entwicklung	47
2.3.2 Das sündhafte Kind	52
2.3.3 Kindheitsbilder auf der Grundlage eschatologischer Erwartungen	54
2.3.4 Jesus als Vorbild visueller Kindheitsdarstellungen	59
2.4 Einblicke in Aufklärung und Romantik: Kindheit als Gegenwelt	65
2.4.1 Das Kind als <i>tabula rasa</i>	72
2.4.2 Kindheit zwischen Natur und Kultur	75
2.4.3 Kinder als Adressat:innen der Musik und Literatur	79
2.4.4 Das Kind als Sinnbild des Ursprünglichen	82
2.5 Aktuelle Debatten: Reflexive Kindheit	90

3	Kindheit als Differenzkonstrukt: Ein kulturwissenschaftlicher Ansatz	97
3.1	Kindheit als Ergebnis generationsbildender Praxen	98
3.2	Kindheit als Entwicklungsprozess	101
3.3	Kindheit als juristisches Konzept	107
3.4	Sozialisation als Interdependenz zwischen Individuum und Gesellschaft	108
4	Grundbegriffe zur Erforschung religiöser Pluralität in Kindermedien	119
4.1	Identität	122
4.1.1	Personale und qualitative Identität	123
4.1.2	Kollektive und kulturelle Identität	129
4.2	Differenz	134
4.2.1	Eigenes, Anderes, Fremdes	135
4.2.2	Wahrnehmung und Sichtbarkeit von Differenz	141
4.2.3	Intersektionalität	147
4.3	Religion	150
4.3.1	Religion als emisches, öffentlich-mediales und wissenschaftliches Konzept	151
4.3.2	Religion als Symbolsystem	156
4.4	Pluralität und Pluralismus	170
4.5	Das kulturelle Imaginäre	176
4.6	Kultur als Kommunikation	183
5	Religiöse Pluralität in Kindermedien erforschen	195
5.1	Bestimmung von Kindermedien	195
5.2	Religion in Kindermedien	203
5.3	Religiöse Pluralität in Kindermedien	215
6	Quellenkorpus und methodische Überlegungen	219
6.1	Kriterien der Quellenauswahl	220
6.1.1	Thema	221
6.1.2	Adressat:innen	221
6.1.3	Mediale Produktionsform	222
6.1.4	Sprache	222
6.1.5	Zeitraum	223

6.2	Ausgewählte Quellen	226
6.3	Einzelmedienanalyse	229
6.3.1	Roman und Kurzgeschichte	230
6.3.2	Sachbuch	231
6.3.3	Bilderbuch	233
6.3.4	Hörspiel	235
6.3.5	Dokumentarfilm	235
6.3.6	Computeranimationsfilm	237
6.3.7	Webseite	238
6.4	Vergleich	239
6.4.1	Intermedialer Vergleich	239
6.4.2	Diachroner Vergleich	240
6.5	Vorgehen und Präsentation der Quellenauswertung	241
7	Im Spiegel der Weltreligionen: Konzepte von Religion	243
7.1	Religion als Phänomen in Kindermedien	244
7.1.1	Verschänkungen verschiedener Zeitkonzepte	244
7.1.2	Das Verhältnis von Glaube und Wissen, Religion und Wissenschaft	253
7.1.3	Wertungen von Religion	272
7.2	Vom Singular zum Plural: Religionen im Vergleich	282
7.2.1	Repräsentationsebenen und Vergleichskategorien	282
7.2.2	Religiöse Gemeinschaften als »Weltreligionen«	293
8	Selbst- und Fremdbilder als Aushandlungsorte von Identität und Differenz	309
8.1	Darstellungen des Eigenen, Anderen und Fremden	309
8.1.1	Das Andere kennenlernen	309
8.1.2	Spiegelungen des Eigenen	321
8.2	Stereotypen und Othering-Prozesse	334
9	Notwendig, bereichernd oder doch normal? Religiöse Pluralität und Pluralismus	343
9.1	Pluralismus als Notwendigkeit	344
9.2	Pluralität als Bereicherung	358
9.3	Pluralismus als Normalität	365

10	Repräsentationen religiöser Pluralität im Wandel der Zeit	373
10.1	Kontinuitäten	374
10.2	Entwicklungen	385
11	Religiöse Pluralität in Kindermedien zwischen Wissens- und Wertevermittlung	393
11.1	Religiöse Pluralität in Kindermedien erforschen	395
11.2	Das Konzept der Kindheit in Kindermedien	400
11.3	Wissen als Grundlage von Toleranz	404
11.4	Das Spannungsverhältnis von Toleranz und Othering-Prozessen	407
11.5	Die Komplexität von Religion in der Kultur als Herausforderung für Kindermedien	409
12	Verzeichnisse	413
12.1	Gesamtes Quellenkorpus	413
12.2	Diskutierte Quellen	421
12.3	Weitere genannte Kindermedien	425
12.4	Sekundärliteratur	428
12.5	Abbildungsverzeichnis	458

Danksagung

Diese Arbeit wurde im Februar 2023 als Dissertationsschrift an der Fakultät für Philosophie, Wissenschaftstheorie und Religionswissenschaft der Ludwig-Maximilians-Universität München angenommen. Die Dissertation entstand während meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionswissenschaft und Religionsgeschichte an der Evangelisch-Theologischen Fakultät und wäre ohne die Unterstützung zahlreicher Menschen nicht möglich gewesen. Ihnen möchte ich an dieser Stelle herzlich danken.

Mein besonderer Dank gilt Daria Pezzoli-Olgiati, die diese Arbeit von der ersten Idee bis zum fertigen Buch begleitet hat. Ich danke ihr von Herzen, dass sie mich stets gefördert hat, meiner Arbeit von Anfang an mit großem Vertrauen begegnet ist und mir die Möglichkeit gab, die Universität »von innen« kennenzulernen. Ihr Engagement für das Fach, die Studierenden und Doktorierenden habe ich als einzigartig erlebt. Vielen herzlichen Dank für die vielen Gespräche, das Mentoring und die Begleitung meiner Arbeit.

Des Weiteren danke ich Gabriele von Glasenapp, die das Zweitgutachten verfasst hat und für die Disputation extra die Reise von Köln nach München auf sich nahm. Ebenso gebührt mein Dank Ulrike Witten, die das dritte Gutachten geschrieben hat und als Drittprüferin an der Disputation mitwirkte.

Für die finanzielle Unterstützung danke ich der Studienstiftung des deutschen Volkes, die mein Projekt von 2019 bis 2022 im Rahmen eines Promotionsstipendiums gefördert hat. Ein ebensolcher Dank gilt dem Mentoring-Programm der Evangelisch-Theologischen Fakultät, das mir die Teilnahme an nationalen und internationalen Tagungen sowie die Organisation eigener Tagungen finanziell ermöglichte.

Ich danke der Lektorin Beate Bernstein und den Herstellerinnen Tamara Kuhn und Martina Keller vom Nomos Verlag ganz herzlich für die Zusammenarbeit. Ebenso danke ich der Calwer Verlagsstiftung und der Martha Muchow-

Stiftung, die die Publikation des Buches mit Druckkostenzuschüssen finanziell unterstützt haben. Auch den Herausgeberinnen der Buchreihe *Medien und Religion*, Anna-Katharina Höpflinger, Stefanie Knauß, Marie-Therese Mäder und Daria Pezzoli-Olgiati danke ich an dieser Stelle herzlich, dass sie mein Buch in ihre Reihe aufgenommen haben.

Die Arbeit würde ohne die Mitarbeiterinnen des Lehrstuhls für Religionswissenschaft und Religionsgeschichte nicht in dieser Form vorliegen. Gäbe es das Prinzip der großen »Doktorschwester«, so wäre Anna-Katharina Höpflinger eine solche für mich. Vielen herzlichen Dank für den Austausch über meine Arbeit, über Geschichte und Geschichtsschreibung, über Isidor von Sevilla, die Belle Epoque-Woche und die Cottingley Fairies. Ihre Unterstützung, ihr Feedback und ihr Interesse an meinem Thema haben meinen Alltag im Büro in den vergangenen sechs Jahren sehr bereichert. Einen herzlichen Dank möchte ich auch an meine Kollegin Hannah Griese aussprechen, die die Arbeit mit großer Klugheit und Sorgfalt lektoriert und korrigiert hat und mit der ich eine ebenso produktive wie lustige Zeit im Büro hatte. Katharina Luise Merkert sei für ihre Unterstützung ebenso gedankt wie Mirjam Wieser, die meine Abrechnungen zu Tagungsreisen stets besser überblickt hat als ich.

Meine Dissertation konnte ich im Rahmen des Doktorierendenseminars am Lehrstuhl vorstellen und diskutieren. Ich danke Daria Pezzoli-Olgiati, Dolores Zoé Bertschinger, Matthias Eder, Hannah Griese, Katharina Luise Merkert und Jochen Mündlein für ihre Ratschläge, ihre Ideen und ihre Begleitung meiner Arbeit. Die Gelegenheit zum Austausch hatte ich auch in der Forschungsgruppe Medien und Religion, deren Mitgliedern ich für ihre Impulse und Hinweise sehr danke. Ein besonderer Dank gebührt Paola von Wyss-Giacosa, die Teile meiner Arbeit lektoriert hat.

Das Titelbild des Buches habe ich gemeinsam mit Karin Trabitsch, Emma und Astrid Wagner inszeniert. Ich danke Emma ganz herzlich, dass sie sich auf dieses Abenteuer eingelassen hat und für das Coverbild Modell gesessen hat. Ein großer Dank geht an Familie Wagner für ihre Unterstützung dieses Vorhabens. Karin Trabitsch hat diese Szene als Fotografin mit großer Feingefühligkeit eingefangen, dafür sei ihr herzlich gedankt.

Mein persönlicher Dank gilt meinen Freund:innen Christian Ziegel, Julia Janka und Damaris Raiser, meinen Eltern Rainer und Ute Eberhardt sowie meiner Schwester Katrin Eberhardt, denen ich von ganzem Herzen für ihre Unterstützung und den Rückhalt, den sie mir geben, danke.

1 Medien als Repräsentationsräume von Religion

*Worte und Bilder bestimmen unser Denken.
Manchmal geben sie Hoffnung.
Entscheidend ist, dass sie uns helfen zu lernen.
Was wir zu lernen haben, ist so schwer
und doch so einfach und klar:
Es ist normal, verschieden zu sein.*

Richard von Weizsäcker am 01. Juli 1993

Worte und Bilder bestimmen unser Denken. Mit dieser Bemerkung lenkt der damalige Bundespräsident Richard von Weizsäcker im Jahr 1993 den Blick auf die Medien und deren Bedeutung für die Darstellung von Menschen. Von Weizsäcker konstatiert, dass es normal sei, verschieden zu sein und dass es keine Norm für das Menschsein gebe.¹ Medien erschaffen, reproduzieren und verbreiten Worte und Bilder. Sie bieten Deutungsangebote und bestimmen mit, wie wir die Welt wahrnehmen. Sie spielen in Anbetracht der vielen Perspektiven und Lebensentwürfe, die koexistieren und miteinander interagieren, eine bedeutende Rolle: Medien machen manches sichtbar und lassen anderes im Verborgenen, sie prägen Blicke und formen Realitäten. Von Weizsäcker spricht Medien die Rolle zu, im Lernen zu unterstützen, indem sie die Diversität von Menschen abbilden. Es sei normal, verschieden zu sein, doch trotzdem falle es schwer, Vielfalt und Diversität als normal zu empfinden.

1 Vgl. Richard von Weizsäcker (1993): Ansprache von Bundespräsident Richard von Weizsäcker bei der Eröffnungsveranstaltung der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte. 01.07.1993, URL = https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Richard-von-Weizsaecker/Reden/1993/07/19930701_Rede.html [02.11.2020].

Pluralität gründet auf der Wahrnehmung von Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Menschen. Sprache, Geschlecht, Alter, körperliche (Un-)Versehrtheit, Nationalität und Religion sind einige der Kategorien, die Grenz- und Verbindungsräume zwischen Menschen eröffnen.² Während manche dieser Merkmale weniger stark gewichtet sind, werden andere stärker als Trennlinien wahrgenommen. Grenzziehungsprozesse zwischen Menschen sind jedoch keine ontologischen Bestimmungen, sondern haben sich historisch entwickelt, sind diskursiv und dynamisch.³ Transnationalisierungsprozesse und Migrationsbewegungen fördern die Wahrnehmung von Pluralität, die neben der Vielfalt von Sprachen und Nationalitäten auch religiöse Weltbilder und Zugehörigkeiten betreffen kann.⁴ Die verstärkte Pluralität wird in öffentlichen Diskursen mitunter als problematisch wahrgenommen, sei es etwa im Hinblick auf Sinndeutungen, Lebensweisen oder Kleidungsordnungen.⁵ Pluralität wird dann nicht mehr als Normalität aufgefasst, sondern als etwas, das erklärungsbedürftig ist und organisiert werden muss. Um mit Pluralität umzugehen, werden verschiedene Strategien entwickelt. Dazu gehören beispielsweise Normen und Gesetze, Appelle und Erinnerungen an vergangene Ereignisse, die mahnen sollen, das Gegenüber zu respektieren oder der Ansatz, Wissen über das Andere zu vermitteln, um es verstehen zu lernen.⁶ All diese Strategien finden sich in Medien, die Bilder von Menschen und der Welt bereits an die Jüngsten der Gesellschaft vermitteln, und Pluralität sowie den Umgang mit

-
- 2 Vgl. Beatrice Michaelis (2013): Intersektionalität. In: Ansgar Nünning (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 348.
 - 3 Vgl. Janine Dahinden/Joëlle Moret/Kerstin Duemmler (2011): Die Herstellung sozialer Differenz unter der Bedingung von Transnationalisierung. Religion, Islam und *boundary work* unter Jugendlichen. In: Birgit Allenbach/Urmila Goel/Merle Hummrich/Cordula Weißköppel (Hg.): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Zürich: Pano, S. 225–248, S. 227.
 - 4 Transnationalisierung beschreibt Prozesse der Vergesellschaftung über nationale Grenzen hinweg, die sich als plurilokale Beziehungen manifestieren. Siehe auch Ludger Pries (2010): Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–17.
 - 5 Vgl. Dahinden/Moret/Duemmler: Die Herstellung sozialer Differenz unter der Bedingung von Transnationalisierung, S. 225.
 - 6 Vgl. Verena Marie Eberhardt (2020): Religiöse Repräsentationen in Medien für Kinder. Pluralismus als Normalität, Notwendigkeit und Bereicherung. In: Zeitschrift für Religionskunde 8, S. 9–28, S. 9.

dem Verschieden- und Ähnlichsein erörtern: Kindermedien sind einer der Aushandlungsorte, an denen Antworten auf existenzielle Fragen des Menschen gesucht und das Zusammenleben in der Gesellschaft vorgelebt und eingeübt werden. Unter der Prämisse, Vielfalt darzustellen, Toleranz zu vermitteln und Konflikte zu überwinden, entstanden in den letzten Jahrzehnten zahlreiche Bücher, Hörspiele, Filme, Spiele und Webseiten, die sich der Vielfalt, auch der Vielfalt an Religionen und Weltdeutungen, widmen. Sie dienen dieser Arbeit als Quellengrundlage.

Aus religionswissenschaftlicher Perspektive können diese Medien als Teil eines Diskurses erfasst werden, der mit Mediatisierungstheorien von Religion beschrieben werden kann: Religion ist als Teil von Kultur auf vielfältige Arten und Weisen durch Medien beeinflusst.⁷ Sie sind auf der einen Seite Informationsquelle religiösen Wissens. Auf der anderen Seite produzieren und verbreiten Medien religiöse Erfahrungen und bieten Raum für den Ausdruck und die Verbreitung individueller Glaubensüberzeugungen.⁸ Mediatisierung bezeichnet nicht nur Veränderungen der Religionsvermittlung in der Gesellschaft, sondern betrifft auch die Kernelemente von Religion: Die zunehmende Bedeutung der Medien als Hauptvermittler von Religion können die Autorität, Position und Funktion religiöser Institutionen infrage stellen.⁹ Gleichzeitig nutzen religiöse Gemeinschaften und Institutionen Medien, um zu informieren, Inhalte zu distribuieren und sich selbst zu repräsentieren.¹⁰ Mediale Darstellungen von Religion tragen dazu bei, zu definieren und zu gestalten, was Religion ist und welche Elemente von Religion als bedeutsam für die Gesellschaft angesehen werden.¹¹ Die Darstellung von Religion in medialer Kommunikation hat zur Folge, dass die Bedeutung religiöser Symbole und Praktiken verändert wird, indem sie ihren institutionalisierten Kontexten teilweise entzogen werden.¹² Die Rolle der Medien als Repräsentations-

7 Vgl. Stig Hjarvard (2011): *The Mediatisation of Religion. Theorising Religion, Media and Social Change*. In: *Culture and Religion. An Interdisciplinary Journal* 12 [2], S. 119–135, S. 119.

8 Vgl. Hjarvard: *The Mediatisation of Religion*, S. 124.

9 Vgl. Mia Lövheim/Gordon Lynch (2011): *The Mediatisation of Religion Debate: An Introduction*. In: *Culture and Religion. An Interdisciplinary Journal* 12 [2], S. 111–117, S. 113.

10 Vgl. dazu Marie-Therese Mäder (2020): *Mormon Lifestyles. Communicating Religion and Ethics in Documentary Media*. Baden-Baden: Nomos.

11 Vgl. Lövheim/Lynch: *The Mediatisation of Religion Debate*, S. 113.

12 Vgl. Lövheim/Lynch: *The Mediatisation of Religion Debate*, S. 113f.

räume und Vermittler religiöser Wissensbestände bildet den Ausgangspunkt dieser Arbeit, die Repräsentationen religiöser Pluralität in Kindermedien untersucht. Medien werden in dieser Arbeit nicht nur als Träger von Wissen und Information verstanden, sondern als Kommunikationsmittel, die Vorstellungen von Religion in der Gesellschaft aktiv mitgestalten und verbreiten. Welche Bilder von Religionen und religiöser Pluralität an nächste Generationen tradiert werden sollen und welche normativen Vorstellungen dieser Tradierung zugrunde liegen, sind zentrale Fragen meiner Arbeit.

1.1 Repräsentationen religiöser Pluralität in Kindermedien: Fragestellung

Religiöse Pluralität ist durch ihre Sichtbarkeit im öffentlichen Raum als gesellschaftliches Phänomen wahrnehmbar. Ob Buddha-Figuren und Tarot-Karten in der Auslage der Buchhandlung, interreligiöse Gebetsräume im Kaufhaus oder Berichte der Tagesschau, Vertreter:innen der »großen Religionen« trafen sich zum Friedensgebet – religiöse Pluralität begegnet uns im Alltag und ist allgegenwärtig. Transnationalisierungsprozesse, Migrationsbewegungen und Debatten über den Stellenwert von Religion als private und öffentliche Angelegenheit prägen die Wahrnehmung von Religionen und das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Weltbilder, Wertvorstellungen und Traditionen. Als Teil gesellschaftlicher Diskurse wird Religion in Medien – auch in denjenigen, die an Kinder adressiert sind – verhandelt.

In der jüngeren Geschichte sind in Deutschland Entwicklungen zu beobachten, die den Stellenwert von Religion in Kindermedien seit den 1970er-Jahren veränderten. Zum einen führte die Wahrnehmung der im Rahmen der Arbeitsmigration angeworbenen Menschen aus dem Ausland zu einer allmählichen Diversifizierung der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur.¹³ Zum anderen ist für das Ende der 1970er-Jahre ein Bedeutungszuwachs von Religion in Kinder- und Jugendbüchern zu verzeichnen, da nicht mehr hauptsächlich »christliche« Traditionen im

13 Vgl. Gina Weinkauff (2013): Kulturelle Vielfalt (in) der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. In: Petra Josting/Caroline Roeder (Hg.): »Das ist bestimmt was Kulturelles«. Eigenes und Fremdes am Beispiel vom Kinder- und Jugendmedien = kjl & m 13 [extra], S. 33–52, S. 38.

Zentrum der Literatur standen, sondern eine Öffnung hin zu sogenannten »neuen religiösen Bewegungen« beobachtbar ist.¹⁴ Auch die verstärkte Migration von Geflüchteten aus Eritrea, Syrien, Afghanistan und dem Irak seit etwa 2013 kann als Ursache für einen erneuten Anstieg an Publikationen über kulturelle und religiöse Vielfalt in den 2010er-Jahren vermutet werden. Mit gesellschaftlichen Ereignissen und Veränderungen gingen in den letzten 50 Jahren ganz unterschiedliche Repräsentationen von Religion in Kindermedien einher. Angesichts dieser historischen Entwicklungen erscheint es sinnvoll, Repräsentationen religiöser Pluralität in diesem Zeitraum von 50 Jahren, von 1970 bis 2020, zu erforschen und Veränderungen in diachroner Perspektive zu reflektieren. In der vorliegenden Arbeit untersuche ich Darstellungen religiöser Pluralität in Kindermedien, die zwischen 1970 und 2020 im deutschsprachigen Raum publiziert wurden. Im Zentrum der Arbeit steht die Frage, welche normativen Konzepte mit der Repräsentation religiöser Pluralität in Medien für Kinder verhandelt werden und wie sich diese in einem Zeitraum von 50 Jahren verändert haben.

Ich analysiere die Quellen hinsichtlich drei verschiedener Ebenen, um der Vielschichtigkeit der Fragestellung Rechnung zu tragen: Die erste Ebene, die der Repräsentation, betrifft die visuelle, textuelle und auditiv wahrnehmbare Darstellung religiöser Motive und Symbolsysteme. Die zweite Ebene fokussiert auf den Produktionskontext der Medien und die Adressat:innen. Auf der dritten Ebene arbeite ich vergleichend und beleuchte diachrone Veränderungen im Zeitraum von 50 Jahren sowie intermediale Wechselwirkungen, die sich durch die Thematisierung religiöser Pluralität in ganz unterschiedlichen Medienformen wie Büchern, Hörspielen, Filmen oder Webseiten ergeben. Jede Untersuchungsebene evoziert spezifische Fragen, die bei der Bearbeitung der Quellen berücksichtigt werden:

Auf der Ebene der Repräsentation untersuche ich, welche Religionen thematisiert und wie sie charakterisiert werden: Was wird in den Quellen als Religion verstanden? Welche Traditionen und Ausrichtungen werden vorgestellt? Erfolgt die Darstellung kulturspezifisch oder werden Religionen als einheitliche Phänomene präsentiert? Die Analyse umfasst die Darstellung

14 Vgl. Friederike George (2009): Mein Gott – dein Gott... Religion für Kinder und Jugendliche in Bibliotheken. In: Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien (AJuM) der GEW (Hg.): Über Gott und die Welt: Religion als Thema der KJL = kjl & m 09 [1], S. 49–52, S. 49.

religiöser Elemente und Symbole wie zum Beispiel Sprache, Kleidung oder Objekte. Die Orte und Handlungsräume finden ebenso Berücksichtigung wie die Repräsentation der Figuren, deren Verhältnis zueinander sowie deren Handlungen und Traditionen. Da die Pluralität von Religionen im Zentrum der Arbeit steht, wird das Verhältnis zwischen als verschieden wahrgenommenen Traditionen besonders beleuchtet: Erfolgt die Darstellung religiöser Pluralität aus der Innensicht einer Tradition oder aus einer Außensicht? Wird ein Nebeneinander verschiedener religiöser Akteur:innen dargestellt oder eine interreligiöse Perspektive angelegt? Auf welcher Ebene wird Pluralität verhandelt? Auf der Ebene des Individuums, dem eine religiöse Identität zugeschrieben wird oder auf der Ebene des Kollektivs, einer religiösen Gemeinschaft, die sich in wesentlichen Elementen von einer anderen Gemeinschaft unterscheidet? Worauf beziehen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede? Und welcher Stellenwert wird ihnen für das Zusammenleben zugeschrieben?

Die zweite Ebene fokussiert auf Produktions- und Rezeptionskontexte: Wer produzierte die Medien mit welcher Absicht? In welchem zeitlichen, kulturellen und persönlichen Kontext der Autor:innen stehen die Quellen? Welches Zielpublikum soll angesprochen werden? Inwiefern sind Identitätskonstruktionen der Adressat:innen in der Repräsentation angelegt?

Die dritte Ebene schließlich bezieht sich auf den vergleichenden Blick: Zum einen lege ich eine diachrone Perspektive an, die die Entwicklung der Darstellung von Religionen und religiöser Pluralität in einem Zeitraum von 50 Jahren nachvollzieht. Dieser Ansatz ermöglicht Rückschlüsse über Diskurse im Hinblick auf Religion und Gesellschaft. Dazu zählen beispielsweise Säkularisierungsthesen, die davon ausgehen, dass der Stellenwert religiöser Institutionen für die gesellschaftliche Organisation abnehme oder Privatisierungstheorien, die Religion im privaten Raum verorten.¹⁵ Zum anderen ermöglicht ein intermedialer Vergleich Rückschlüsse auf häufig auftretende Themen, prominente Repräsentationsmuster und spezifische Eigenarten der medialen Produktionsformen.

15 Vgl. Paul Mecheril/Oscar Thomas-Olalde (2011): Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In: Birgit Allenbach/Urnila Goel/Merle Hummrich/Cordula Weißköppel (Hg.): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Zürich: Pano, S. 35–66, S. 35f.

Mit allen drei Ebenen ist die Kernfrage nach der normativen Regulierung religiöser Pluralität und deren Transformationsprozesse verbunden: Gibt es Unterschiede in der Darstellung religiöser Gemeinschaften? (Wie) werden Religionen in den Quellen implizit und explizit gewertet? Werden Traditionen als bekannt oder unbekannt vorausgesetzt? Mit welchem Ziel erfolgt die Darstellung von Religionen? Welche epistemologischen Prämissen liegen den Repräsentationen von Pluralität zugrunde?

Diese Fragen werden anhand einer Medienanalyse erörtert, die 142 mediale Produktionen für Kinder, wie Literatur, Hörspiele, audiovisuelle Quellen, Spiele und Webseiten umfasst. Alle Quellen thematisieren religiöse Pluralität, sind zwischen 1970 und 2020 erschienen und in deutscher Sprache verfügbar. Neben Einzelanalysen, die als repräsentativ für eine Vielzahl ähnlicher Quellen gelten können, werden auch diejenigen Medienproduktionen diskutiert, die den Darstellungsformen des Gros widersprechen, aus anderen Perspektiven formuliert sind oder durch ungewöhnliche mediale Produktionsformen auffallen. Mit diesem vergleichenden Ansatz werden Repräsentationen religiöser Pluralität intensiv erforscht und Tendenzen der Darstellung über einen Zeitraum von 50 Jahren hinweg diskutiert.

1.2 Imaginationen des Zusammenlebens erforschen: Ziel und Bedeutung der Arbeit

Die Koexistenz und Interaktion von Religionen und Weltbildern stehen in enger Verbindung mit Fragen der Identität, dem Verschieden- und Ähnlichsein, mit Imaginationen des Eigenen, Anderen und Fremden. Religiöse Pluralität bietet Anlass zur Aushandlung existenzieller Fragen des Zusammenlebens und fordert zur Auseinandersetzung damit auf, wie eine Gesellschaft ist und sein könnte, welche Werte und Normen wünschenswert sind und welchen Stellenwert Religion im öffentlichen Raum einnehmen soll. Der Blick auf Kindermedien ist deshalb in zweifacher Weise lohnenswert: Auf der einen Seite führen Kindermedien durch ihre Kürze und den Anspruch, allgemein verständlich zu sein, notwendigerweise zu einer verdichteten Darstellung gesellschaftlicher Phänomene. In Bezug auf religiöse Pluralität bieten sie demnach einen Querschnitt vorhandener Wissensbestände, die als tradierungswürdig angesehen werden. Auf der anderen Seite zeichnen sich

Kindermedien dadurch aus, dass sie sich in Bezug auf Inhalt, stilistische Gestaltung und Adressat:innen von den Medien, die für Erwachsene produziert werden, unterscheiden. Der Konzeption von Kindermedien liegen Vorstellungen davon zugrunde, was Kinder sind und sein sollen. Diese Modelle von Kindheit führen zu Annahmen darüber, welche Vorstellungen, Leitbilder und Werte in Kindermedien tradiert werden sollen, damit ein gemeinsames Zusammenleben gelingen kann. Diese Prämisse bildet die Struktur der Einführung in das Forschungsfeld und der theoretischen Grundkonzepte, die sich an Vorstellungen von Kindheit, Pluralität und dem kulturellen Imaginären orientieren. Der spezifische Fokus auf das Imaginäre führt deshalb als Arbeitshypothese durch die Studie: Medien, die intendiert für Kinder produziert werden, formulieren Vorstellungen der Gesellschaft und zeichnen sich durch Imaginationen von Idealen des Zusammenlebens aus. Das Forschungsvorhaben, religiöse Pluralität in Kindermedien zu untersuchen, vermag es sowohl auf der Ebene des Themas – der religiösen Pluralität – als auch auf der Ebene der Quellen – den Kindermedien –, normative Vorstellungen des Zusammenlebens in den Blick zu nehmen. Das Ziel der Studie ist es, Repräsentationen religiöser Pluralität in Kindermedien zu eruieren, deren Dynamiken in der Zeitspanne von 50 Jahren zu beobachten und die Quellen hinsichtlich der normativen Vorstellungen, die die Repräsentationen begleiten, zu reflektieren und damit mehr darüber herauszufinden, wie religiöse Pluralität in der Gesellschaft verhandelt wird.

Die Bedeutung dieser Arbeit erstreckt sich einerseits auf wissenschaftliche Kontexte, andererseits kann sie auch einen Beitrag zur gesellschaftlichen Debatte um die Rolle von Religionen im öffentlichen Raum leisten: Auf der phänomenologischen Ebene erarbeitet die Studie, wie Religionen und religiöse Pluralität in Kindermedien dargestellt werden. Das Forschungsfeld wird um eine theoretische Perspektive erweitert, die angesichts der vermehrten Diskussionen über Religion notwendig ist, denn es gilt, diesen Begriff als theoretisches, mediales und gesellschaftliches Konzept zu erfassen, um einen differenzierten Blick auf die Quellen zu ermöglichen. Neben den Religionsbegriffen, die in Kindermedien entworfen werden, reflektiert die Arbeit auch wissenschaftliche Zugänge zu den Phänomenen Religion und religiöse Pluralität und erkundet die Wechselwirkungen zwischen wissenschaftlichem, öffentlich-medialem und emischem Verständnis von Religion. Darüber hinaus wird untersucht, welche Identitätskonstruktionen durch nor-

mativ Diskurse und Regulierungen von Religion in einer pluralen Gesellschaft in Kindermedien angeboten werden. Die Arbeit zeigt auf, dass Religion als Themenfeld in Kindermedien aktiv zur Konstruktion kollektiver Identitäten und normativer Handlungsmuster beiträgt. Die Debatte über die Mediatisierung von Religion wird aktualisiert und mit der Frage nach dem Umgang mit religiöser Pluralität in Sozialisationsprozessen verknüpft. Durch die Entwicklung einer Methode für den Vergleich unterschiedlicher Medien in Hinblick auf die Darstellung und Wertung von Religion leistet die Arbeit einen Beitrag zur Intermedialitätsforschung. Mit der Analyse von Repräsentationen, der Verknüpfung einzelner semantischer Elemente und dem Fokus auf die implizite Pragmatik wird ein Modell entwickelt, um normative Vorstellungen von religiöser Pluralität zu erforschen. Da Werte und Normen nicht allein durch eine quellenimmanente Analyse untersucht werden können, sondern in den Kontexten ihrer Verwendung gedeutet werden müssen, erfolgt die Quellenanalyse anhand eines semiopragmatischen Kommunikationsmodells, das die Bedeutung medialer Repräsentationen in der Rezeption verankert sieht.

Für eine breitere Öffentlichkeit ist die Forschung insofern relevant, als sie einen gesellschaftlichen Diskurs um Werte behandelt und reflektiert, welche Vorstellungen von Religion und religiöser Pluralität an Kinder tradiert werden. Die Untersuchung normativer Darstellungsformen einer religiös pluralen Gesellschaft zielt darauf, Tradierungs- und Transformationsprozesse in der Verhandlung von Religion in der Gesellschaft zu rekonstruieren. Mit Fokus auf normative Aussagen, die die Welt nicht so schildern, wie sie ist, sondern so, wie sie sein sollte,¹⁶ diskutiert die Arbeit eine aktuelle öffentlich-mediale Debatte um die Rolle von Religionen in der Gesellschaft hinsichtlich Differenzprozessen und Wertediskursen.

Um Aussagen über normative Vorstellungen treffen zu können, die die Repräsentation religiöser Pluralität begleiten, führt die Studie ausgehend von einem theoretischen und methodologischen Rahmen, der entlang der Grundkonzepte Identität, Differenz, Religion und Pluralität im kulturellen Imaginären agiert, durch eine Medienanalyse. Deren Ergebnisse werden am Ende der Arbeit synthetisiert und mit Fokus auf Kindheitskonzepte, Wissens-

16 Vgl. Jens Schlieter (2012): Religion, Religionswissenschaft und Normativität. In: Michael Stausberg (Hg.): Religionswissenschaft. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 227–240, S. 227.

vorstellungen und Toleranz reflektiert. Im folgenden Unterkapitel stelle ich den Aufbau der Arbeit differenziert vor.

1.3 Im Forschungsfeld Kindheit, Religion und Medien: Aufbau der Arbeit

Die Arbeit leitet von der Einführung in das Forschungsfeld zu fünf theoretischen Grundkonzepten, die in einem methodologischen Rahmen miteinander verbunden werden. Der darauffolgende Forschungsstand bildet die Grundlage für die Präsentation der Ergebnisse, die an methodische Überlegungen und die Vorstellung der Quellen anschließt. Die Arbeit schließt mit einem diachronen Vergleich und einer Synthese, die alle Ebenen der Forschung im Hinblick auf Kindheitskonzepte, Wissensvorstellungen und das Paradigma der Toleranz zusammenführt. Die einzelnen Abschnitte im Detail: Das erste Kapitel führt in das Thema ein und erläutert neben der Fragestellung sowohl die angestrebten Ziele der Arbeit als auch deren Bedeutung im wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext.

In Kapitel 2 skizziere ich das Forschungsfeld mit Fokus auf historische Konzepte von Kindheit. Das Kapitel zeigt auf, dass Vorstellungen davon, was Kinder sind, sein sollen und dürfen, je nach historischen, kulturellen und religiösen Kontexten variieren. Diese historische Sondierung dient als Grundlage für eine kulturwissenschaftliche Perspektive auf Kindheit, die in Kapitel 3 eröffnet wird und mit Blick auf Kindheit als sozial geformtes, entwicklungspsychologisch erfasstes und juristisch bestimmtes Konzept nachvollziehbar macht, warum sich mediale Produktionen für Kinder von Medien für Jugendliche oder Erwachsene unterscheiden.

Das vierte Kapitel befasst sich mit grundlegenden theoretischen Konzepten. Die Repräsentation religiöser Akteur:innen und Gemeinschaften ist eng mit Identitäts- und Differenzprozessen verbunden, da religiöse Weltbilder identitätsstiftend sein können und Darstellungen von Menschen stets Identitäts- und Differenzkonstruktionen implizieren. Unterkapitel 4.1 widmet sich deshalb dem Themenfeld der personalen und kollektiven Identität, um Prozesse der Zugehörigkeit und Abgrenzung theoretisch zu verankern. In Unterkapitel 4.2 werden Differenz und deren Sichtbarkeit als Theoriekonzepte vorgestellt sowie Intersektionalität als Perspektive skizziert, die den Blick auf

die Rekonstruktion von Identität schärft. Neben einer heuristischen Herangehensweise an Religion als emisches, öffentlich-mediales und wissenschaftliches Konzept erarbeite ich in Unterkapitel 4.3 einen kulturwissenschaftlichen Zugang zu Religion, um Religion in Medien für Kinder erforschen zu können. Unterkapitel 4.4 widmet sich dem Themenfeld Pluralität und Pluralismus, das im Zentrum der Studie steht und an der Schnittstelle von Identität, Differenz und Religionskonzepten agiert. Das kulturelle Imaginäre als theoretische Rekonstruktion historisch verankerter mentaler und materieller Bilder wird in Unterkapitel 4.5 vorgestellt, um emische, öffentlich-mediale und wissenschaftliche Diskurse über Religion und Pluralität als Dimensionen gesellschaftlicher Kommunikationsprozesse zu verstehen. Unterkapitel 4.6 erörtert, inwiefern ein kommunikationstheoretischer Ansatz zur Untersuchung der Repräsentation religiöser Motive und Symbolsysteme in Medien für Kinder adäquat ist. Methodologisch wird der *Circuit of Culture*, ein Kommunikationsmodell, mit einem semiopragmatischen Zugang kombiniert, um die Quellen in den Kontexten ihrer Verwendung zu analysieren und Werte und Normen als Teil der impliziten Pragmatik zu rekonstruieren, die in der Repräsentation angelegt ist.

In Kapitel 5 werden wesentliche Aspekte der Kindermedienforschung dargelegt. Unterkapitel 5.1 diskutiert Argumente zur Eingrenzung des Korpus von Kinder- und Jugendmedien und reflektiert mediale Produktionen für Kinder im Kontext gesellschaftlicher Diskurse. Unterkapitel 5.2 thematisiert die Rolle von Religion in deutschsprachigen Kindermedien und die bisherigen Zugänge der Forschung. In Unterkapitel 5.3 verorte ich meine Arbeit in diesem Forschungsfeld.

Das sechste Kapitel ist dem Quellenkorpus und den methodischen Überlegungen gewidmet. In Unterkapitel 6.1 werden die Kriterien der Auswahl beschrieben, in 6.2 sind die zur Diskussion ausgewählten Quellen aufgeführt. Die Vorgehensweise der Quellenbearbeitung in Einzelanalysen wird in Unterkapitel 6.3 beschrieben. Unterkapitel 6.4 widmet sich dem intermedialen und diachronen Vergleich. Das Methodenkapitel schließt mit der Beschreibung des Vorgehens und der Präsentation der Quellenauswertung, die in 7, 8 und 9 folgt.

In den Kapiteln 7, 8 und 9 stehen die Ergebnisse der Medienanalyse im Zentrum. Die theoretischen Konzepte Identität und Differenz, Religion und religiöse Pluralität dienen dazu, die Medienanalysen thematisch zu struktu-

rieren: Kapitel 7 befasst sich mit den in Kindermedien vorgestellten Konzepten von Religion. Der Fokus liegt auf Verschränkungen verschiedener Zeitkonzepte, dem Verhältnis von Religion und Wissenschaft sowie Wertungen von Religion. Der Vergleich als grundlegendes Verfahren der Darstellung und die Klassifizierung von Religionen als »Weltreligionen« werden in diesem Kapitel ebenfalls diskutiert. Kapitel 8 reflektiert Selbst- und Fremdbilder, Darstellungen des Eigenen und Fremden, Stereotypen und Othering-Prozesse. Kapitel 9 diskutiert Repräsentationen von religiöser Pluralität und Pluralismus, die in den Quellen als Notwendigkeit, Bereicherung oder Normalität imaginiert werden.

Der diachrone Vergleich der Quellen bildet den Kern von Kapitel 10, das Kontinuitäten und Entwicklungen in der Repräsentation religiöser Pluralität nachvollzieht. Über einen Zeitraum von 50 Jahren hinweg werden Repräsentationsweisen und normative Vorstellungen, die mit religiöser Pluralität verbunden sind, nachgezeichnet.

Kapitel 11 diskutiert die Ergebnisse im Spiegel der Einführung in das Forschungsfeld und unter Berücksichtigung des theoretischen Rahmens. Fokussiert auf das Konzept der Kindheit in Kindermedien und Wissen als Grundlage von Toleranz, bearbeitet das Abschlusskapitel darüber hinaus einige Grundfragen der Darstellung religiöser Pluralität in Kindermedien.

2 Konzepte von Kindheit im Wandel: Eine historische Sondierung

Der deutschsprachige Fachdiskurs zum Forschungsfeld Kindheit, Religion und Medien speist sich bis dato überwiegend aus Publikationen und Tagungen, die in der evangelischen und katholischen Religionspädagogik sowie in der Literaturwissenschaft angesiedelt sind. In der Religionswissenschaft jedoch blieb das Thema bisher wenig bearbeitet. Neben Veröffentlichungen, die sich mit der Vermittlung religionswissenschaftlicher Wissensbestände im schulischen Kontext befassen,¹ liegen wenige Aufsätze vor, die themenspezifisch beispielsweise Gender, Religion und Identität in Kinderliteratur bearbeiten.² Mit der vorliegenden Arbeit stelle ich einen Forschungsansatz

- 1 Vgl. dazu zum Beispiel Wanda Alberts (2007): *Integrative Religious Education in Europe. A Study-of-Religions Approach*. Berlin/New York: De Gruyter; Zrinka Štimac/Riem Spielhaus (2018) (Hg.): *Schulbuch und religiöse Vielfalt – Interdisziplinäre Perspektiven*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht; Petra Bleisch/Ariane Schwab (2021): *The ›World Religions Paradigm‹ as the Organising Principle of Didactic Action – a Case Study*. In: *British Journal of Religious Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1960486>; Christina Wöstemeyer (2013): *Darstellung religiöser Diversität im Schulbuch: Integrations- oder Konfliktpotential?* In: Peter Antes/Arvid Deppe/Dagmar Fügmann/Steffen Führding/Anna Neumaier (Hg.): *Konflikt – Integration – Religion. Religionswissenschaftliche Perspektiven*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 141–158; Ricarda Darm (2020): *Das Weltreligionenparadigma. Zentrale Probleme des Konstrukts für den inklusiven Werte- und Normen-Unterricht*. In: *Schule inklusiv* 8, S. 41–44; Anne Koch (2021): *Dringender Nachholbedarf. Der Anachronismus ›Weltreligionen‹ in der Didaktik religiösen Pluralismus*. In: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 29 [1], S. 275–291.
- 2 Vgl. Verena Marie Eberhardt (2021): *Geschlechterrollen, Religion und Identität in Kinderliteratur. Intersektionale Perspektiven auf Ingrid Kötters Roman *Die Kopftuchklasse**. In: Anna-Katharina Höpflinger/Ann Jeffers/Daria Pezzoli-Olgiati (Hg.): *Handbuch Gender und Religion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 475–489; Daniel Vorpahl (2022): *Geschlechterhabitus und religiöse Identität in gegenwärtiger jüdischer Jugendliteratur*. In: *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie* 31 [1], S. 172–184.

vor, der sich dem Themenfeld Kindheit, Religion und Medien aus religionswissenschaftlicher Perspektive nähert, Religionsbegriffe reflektiert und religiöse Pluralität als Theoriekonzept bearbeitet. Um dieses Forschungsfeld zu strukturieren, biete ich einen Zugang an, der sich zunächst an einer historischen und kulturwissenschaftlichen Auffassung der Zielgruppe der Medienproduktionen – den Kindern – orientiert.

Die Auswahl der Blickpunkte, die in das Forschungsfeld einführen, erfolgt unter der Prämisse der Arbeitshypothese, dass Medien, die explizit für Kinder produziert werden, Vorstellungen der Gesellschaft formulieren. Die Arbeit fokussiert deshalb auch auf die Produktionskontexte der Quellen, da das Ziel der Studie darin besteht, normative Imaginationen des Zusammenlebens in einer religiös pluralen Gesellschaft zu erforschen. Während ein rezeptionsfokussierter Ansatz die Inhalte untersuchen würde, die Kinder im Rezeptionsprozess wahrnehmen und verarbeiten, fokussiere ich mit dem Blick auf die Produktion auf das, was intendiert vermittelt werden soll. Dieser produktionsorientierte Ansatz spiegelt sich auch in der Darstellung des Forschungsfeldes, indem insbesondere die Vorannahmen, die den medialen Produktionen zugrunde liegen, berücksichtigt werden. In diesem Kapitel reflektiere ich, wie sich Vorstellungen von Kindheit als Lebensphase über die Zeit hinweg verändert haben, um Kindheit anschließend in Kapitel 3 aus kulturwissenschaftlicher Perspektive als Differenzkonstrukt zu erfassen. Kapitel 2 bildet zudem den Ausgangspunkt für die Diskussion von Kindheitskonzepten in Kapitel 11, das diskutiert, welche Konzepte von Kindheit der Gestaltung der Figuren in den Quellen, aber auch der Ansprache der Adressat:innen zugrunde liegen.

2.1 Historische Kindheitsforschung an der Schnittstelle interdisziplinärer Zugänge

Die Kindheitsforschung, die als interdisziplinäres Feld an der Schnittstelle von Erziehungs-, Kultur-, Literatur- und Geschichtswissenschaft sowie Soziologie, Psychologie und Kunstgeschichte arbeitet, widmet sich der Kindheit in seiner kulturellen, sozialen und historischen Bedeutung und zeigt auf, wie dynamisch Konzepte von Kindheit sind. Für eine diachrone Untersuchung von religiöser Pluralität in Kindermedien und den damit einhergehenden

normativen Vorstellungen sind die Ergebnisse der Kindheitsforschung sehr ertragreich. Einerseits machen sie darauf aufmerksam, dass Kindheit ein kulturell und historisch variables Konzept ist, andererseits fokussieren sie auf die spezifischen Verhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen und damit verbundenen Rollen. Der Blick auf historische Kindheitsbilder ermöglicht eine ideengeschichtliche Einordnung der in den Quellen präsentierten Vorstellungen von und Erwartungen an kindliche Figuren und Adressat:innen.

Erste wissenschaftliche Ansätze einer Erforschung der Kindheit lassen sich bis ins 18. Jahrhundert zurückverfolgen. Jean-Jacques Rousseaus Erziehungsroman *Émile, ou de l'éducation*, der 1762 erschien und noch im selben Jahr von Johann Joachim Schwabe ins Deutsche übersetzt und unter dem Titel *Aemil, oder Von der Erziehung* publiziert wurde, gilt als Grundstein für die Betrachtung von Kindheit als eigenständiger Lebensphase, der die Aufmerksamkeit auf den individuellen Lebensverlauf von Kindern richtet.³ Mit Ernst Christian Trapp und August Hermann Niemeyer folgten Ende des 18. Jahrhunderts Anstrengungen, eine moderne, empirisch orientierte Pädagogik zu begründen.⁴ Diese erste Blütezeit einer qualitativ orientierten Kindheitsforschung wurde im 19. Jahrhundert nicht weiterverfolgt, da der Fokus der Theoriebildung etwa bei Wilhelm von Humboldt oder Johann Gottfried Herder auf bildungsphilosophischen und unterrichtswissenschaftlichen Ansätzen lag.⁵ Eine an qualitativen Methoden orientierte Kindheitsforschung setzte in

-
- 3 Vgl. Heinz-Hermann Krüger/Cathleen Grunert (2010): Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung. In: dies. (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–40, S. 11.
 - 4 Vgl. Krüger/Grunert: Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung, S. 11. Ernst Christian Trapp war von 1779 bis 1783 der Inhaber der ersten Professur für Pädagogik an einer deutschen Universität (in Halle). Sein 1779 erschienenes Hauptwerk *Versuch einer Pädagogik* gilt als die erste systematische Arbeit, in der versucht wird, eine auf empirischer Forschung basierende Pädagogik zu entwickeln. Vgl. dazu Heinz-Elmar Tenorth/Rudolf Tippelt (Hg.) (2007): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 721.
 - 5 Vgl. Krüger/Grunert: Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung, S. 12. In seiner *Theorie der Bildung* beschreibt Wilhelm von Humboldt die Selbstkonstruktion des Menschen in Auseinandersetzung mit und in der Aneignung der Welt als allgemeine, nicht an Stand und Herkunft gebundene Bildung. Vgl. dazu Tenorth/Tippelt: Beltz Lexikon Pädagogik, S. 329f. Johann Gottfried Herder entwickelte eine Theorie der Bildung und praktischen Schularbeit, die vom Lebensalter des Individuums ausgeht und auf Geschichte, Vernunft, Kultur und Bildsamkeit, das heißt die Fähigkeit, zu lernen, fokussiert. Vgl. dazu Tenorth/Tippelt: Beltz Lexikon Pädagogik, S. 313.

Psychologie und Pädagogik mit der Kritik an herkömmlichen Erziehungspraktiken im Zuge der entstehenden bürgerlichen Jugendbewegung und reformpädagogischen Bestrebungen um die Jahrhundertwende ein.⁶ Im Laufe des 20. Jahrhunderts waren es vor allem die Psychologie, Pädagogik und Soziologie, die Kindheits- und Jugendforschung institutionell konsolidierten. Eine sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung konnte sich zunächst kaum etablieren, da sie sich in der Nachkriegszeit vor allem als Domäne der Entwicklungspsychologie herauskristallisierte.⁷ Die 1970er- und 80er-Jahre markierten eine wesentliche Trendwende: Kinder wurden nicht mehr wie zuvor angenommen als zukünftige Erwachsene einer Gesellschaft verstanden, sondern als sich in einer eigenständigen Lebensphase befindende Menschen.⁸ In den Fokus der Analysen rückten mithin kindliche Alltagserfahrungen, Sozialbeziehungen und Lebensbedingungen, auch die Perspektiven der Kinder selbst wurden zum Gegenstand der Forschung.⁹

Die Verlagerung der Untersuchungsinteressen in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung wurde von der Auseinandersetzung mit der Kindheit in der Geschichtswissenschaft begleitet. 1960 verfasste Philippe Ariès das Buch *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, das erst 1975 aus dem Französischen übersetzt und in Deutschland unter dem Titel *Geschichte der Kindheit* publiziert wurde. Auch wenn Ariès' Thesen längst falsifiziert wurden, wird er noch heute in sämtlichen Übersichtswerken als Begründer der historischen Kindheitsforschung genannt.¹⁰ Ausgehend von verschiedenen

6 Vgl. Krüger/Grunert: Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung, S. 12. Der Begriff Reformpädagogik wird als Sammelbezeichnung für Aktivitäten der Neugestaltung von Erziehung seit dem späten 19. Jahrhundert verwendet. Trotz lokal unterschiedlicher Ausprägung können einige gemeinsame Elemente herausgestellt werden: Die Orientierung am Kind, an Natur und Entwicklung sowie die Selbsttätigkeit als Form pädagogischer Praxis finden sich in sämtlichen reformpädagogischen Konzepten. In Deutschland wurde die Reformpädagogik geprägt von Rudolf Steiners Waldorfpädagogik (1926), Maria Montessoris Montessoripädagogik (ab 1907) und Peter Petersens Jenaplan-Schule (1927). Vgl. dazu Tenorth/Tippelt: Beltz Lexikon Pädagogik, S. 599.

7 Vgl. Krüger/Grunert: Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung, S. 13.

8 Vgl. Krüger/Grunert: Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung, S. 17f.

9 Krüger/Grunert: Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung, S. 18.

10 Vgl. dazu zum Beispiel Martina Winkler (2017): Kindheitsgeschichte. Eine Einführung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht; Doris Bühler-Niederberger (2011): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim/München:

Quellen wie Bildern, Briefen, Spielzeug, Kleidung und den Berichten des Arztes Jean Héroard, der Tagebuch über das Aufwachsen und die Erziehung des französischen Königs Ludwig XIII. führte, entwickelt Ariès die These, dass die Kindheit erst im 17. Jahrhundert als eigenständige Lebensphase entdeckt wurde:

Die mittelalterliche Gesellschaft, die wir zum Ausgangspunkt gewählt haben, hatte kein Verhältnis zur Kindheit; das bedeutet nicht, daß die Kinder vernachlässigt, verlassen oder verachtet wurden. Das Verständnis für die Kindheit ist nicht zu verwechseln mit der Zuneigung zum Kind; es entspricht vielmehr der bewußten Wahrnehmung der kindlichen Besonderheit, die das Kind vom Erwachsenen, selbst dem jungen Erwachsenen, kategorial unterscheidet.¹¹

Seine Untersuchung mittelalterlicher europäischer Malerei mündet in der Ansicht, dass Kinder bis zum 17. Jahrhundert entweder nicht als solche wahrgenommen wurden oder zumindest nicht der Versuch unternommen wurde, sie darzustellen.¹² Stattdessen seien Kinder als verkleinerte Ausgaben von erwachsenen Menschen abgebildet worden, die durch nichts anderes als ihre Größe gekennzeichnet sind.¹³ Ariès greift die realistische Darstellung von Kindern in der antiken griechischen Kunst zwar auf, geht aber davon aus, dass »[m]it den anderen hellenistischen Themen [...] auch die Kindheit aus der Ikonographie«¹⁴ verschwand. Aus seinen Quellenstudien zieht er den Schluss, »daß die Kindheit nicht nur in der ästhetischen Darstellung, sondern auch in der Lebenswirklichkeit nur eine Übergangszeit war, die schnell vorüberging und die man ebenso schnell vergaß.«¹⁵ Ariès' Arbeit wurde breit rezipiert, seine Thesen schnell widerlegt. Die historischen Kindheitsstudien, die sich mit seinem Werk auseinandersetzen, kommen zu dem Ergebnis, dass Kindheit schon in der griechischen und römischen Antike

Juventa Verlag; Markus Kluge (2021): Kindheit in der Kindheitsforschung. Empirische Problemfelder – Deleuze'sche Antworten. Wiesbaden: Springer.

11 Philippe Ariès (1990): Geschichte der Kindheit (*L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, 1960). München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 209.

12 Vgl. Ariès: Geschichte der Kindheit, S. 92.

13 Vgl. Ariès: Geschichte der Kindheit, S. 92.

14 Ariès: Geschichte der Kindheit, S. 93.

15 Ariès: Geschichte der Kindheit, S. 93.

ansatzweise als eigenständige Lebensphase wahrgenommen wurde.¹⁶ Neben seiner stark kritisierten Hauptthese, im Mittelalter habe es kein Kindheitskonzept gegeben, werden Ariès eine selektive Quellenauswahl sowie Fehlinterpretationen von Bildern und Texten vorgeworfen und die starke Zäsur zwischen Mittelalter und Moderne als konzeptioneller Fehler bemängelt.¹⁷ Ariès schreibt eine Kindheitsgeschichte, die einen pessimistischen Blick auf die Gegenwart wirft: Die Kinder hätten mit Institutionen wie der Schule oder der Familie, die im Laufe der Zeit als Ordnungsrahmen den Alltag strukturieren, ihre Freiheit verloren.¹⁸

Zu einer gänzlich widersprüchlichen Einschätzung kommt 14 Jahre später der Historiker Lloyd deMause in seinem 1974 erschienenen Aufsatz *The Evolution of Childhood* in einem von ihm herausgegebenen Sammelband, der 1977 in Deutschland mit dem Titel *Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit* publiziert wurde. DeMause wertet zum Teil die gleichen Quellen aus, die auch Ariès verwendete, erzählt die Geschichte der Kindheit aber mit dem Fokus auf Gewalt und Missbrauch:

Die Geschichte der Kindheit ist ein Alptraum, aus dem wir gerade erst erwachen. Je weiter wir in der Geschichte zurückgehen, desto unzureichender wird die Pflege der Kinder, die Fürsorge für sie, und desto größer die Wahrscheinlichkeit, daß Kinder getötet, ausgesetzt, geschlagen, gequält und sexuell mißbraucht wurden.¹⁹

Für seine Geschichtsschreibung setzt deMause einen psychogenetischen Ansatz voraus, indem er davon ausgeht, dass die Ursachen für historischen Wandel nicht in der Technologie oder Ökonomie zu suchen sind, »sondern in den ›psychogenen‹ Veränderungen der Persönlichkeits- oder Charakterstruktur, die sich aufgrund der Generationenfolge der Interaktionen zwischen Eltern und Kindern ergeben.«²⁰ Zu Beginn seines Aufsatzes stellt deMause

16 Vgl. Heidrun Bründel/Klaus Hurrelmann (2017): *Kindheit heute. Lebenswelten der jungen Generation*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 9.

17 Vgl. Winkler: *Kindheitsgeschichte*, S. 21.

18 Vgl. Bühler-Niederberger: *Lebensphase Kindheit*, S. 72f.

19 Lloyd deMause (1980): *Evolution der Kindheit (The Evolution of Childhood, 1974)*. In: ders. (Hg.): *Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 12–111, S. 12.

20 DeMause: *Evolution der Kindheit*, S. 14.

Hypothesen auf, die er im Verlauf des Textes mit Belegen bestätigt sieht: Der Ursprung der Evolution der Kindheit liege in der Fähigkeit der jeweils nachfolgenden Elterngeneration, sich in das psychische Alter ihrer Kinder zurückzusetzen und die Ängste, die ihnen selbst widerfahren sind, nun besser zu bewältigen.²¹ Die Praktiken der Kindererziehung hätten sich demnach durch eine Entwicklung hin zu immer engeren Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern, und der Fähigkeit der Erwachsenen, die dadurch entstehenden Ängste zu vermindern, verändert.²² Dass manche Kinder auch noch heute Gewalterfahrungen machen müssen, erklärt deMause mit der unterschiedlichen Geschwindigkeit der psychogenetischen Evolution in verschiedenen Familienbahnen »und daß viele Eltern anscheinend in früheren historischen Formen ›steckengeblieben‹ sind.«²³ Von diesen Hypothesen ausgehend zielt der Sammelband *Hört ihr die Kinder weinen* darauf, anhand der vorliegenden Zeugnisse – unter anderem mittelalterliche Kunst, Erziehungsschriften, Héroards Tagebuch, Gerichtsakten und Polizeiarhive – zu rekonstruieren, was es in der Vergangenheit bedeutet hat, Kind oder Eltern zu sein. DeMause erzählt die Geschichte der Kindheit als eine Geschichte des Fortschritts, die Kinder aus der Gewalt in ein Umfeld von Pflege und Fürsorge führt. Damit kontrastiert er Ariès' pessimistischen Blick auf die verlorene Freiheit der Kinder in der Gegenwart:

Ariès' zentrale These ist der meinen genau entgegengesetzt. Er meint: während das Kind der traditionellen Gesellschaft glücklich war, weil es die Freiheit hatte, mit vielen Klassen und Altersstufen zu verkehren, wurde zu Beginn der Neuzeit ein besonderer Zustand ›erfunden‹, nämlich der der Kindheit; das führte zu einer tyrannischen Vorstellung von der Familie, die die Zerstörung von Freundschaft und Geselligkeit zur Folge hatte und den Kindern nicht nur ihre Freiheit nahm, sondern sie zum ersten Mal mit Rute und Karzer bekannt machte.²⁴

Wie auch Ariès' Buch wurden deMause' Thesen in populärwissenschaftlichen Schriften weit verbreitet, von Historiker:innen aber auch grundlegend kri-

21 Vgl. DeMause: *Evolution der Kindheit*, S. 14.

22 Vgl. DeMause: *Evolution der Kindheit*, S. 15.

23 DeMause: *Evolution der Kindheit*, S. 82.

24 DeMause: *Evolution der Kindheit*, S. 18.

tisiert.²⁵ Die psychogenetische Theorie folgt einer evolutionistischen Argumentation historischer Linearität, die als widerlegt gilt. Die Annahme einer geradlinigen Menschheitsgeschichte kann der Kritik nicht standhalten, dass es vielfältiges, zum Teil auch widersprüchliches Datenmaterial gibt, das von einer Pluralität der Phänomene zur gleichen Zeit am gleichen Ort zeugt.²⁶ Zudem verschiebt die These, dass die Gewalterfahrung, die manche Kinder heute machen müssen, an der psychogenetisch »steckengebliebenen« Elterngeneration liege, die Ursache der real existierenden Problematik in den Einflussbereich der Betroffenen und lässt ihre Lage gewissermaßen als ungünstiges Schicksal verstehen.

Auch wenn Ariès und deMause nicht mehr den Stand der Forschung abbilden, waren ihre Schriften für das Verständnis von Kindheit nachhaltig einflussreich. Die Historikerin Martina Winkler sieht den Verdienst von Philippe Ariès in einem historisierenden Blick auf die Kindheit.²⁷ Die Soziologin Doris Bühler-Niederberger versteht diese Arbeiten als Spiegel der Bedürfnisse und Sehnsüchte der Schreiber, die eine eher anarchische Kindheit mit vielen Freiräumen oder eine behütete Kindheit in der Familie als geeignet ansahen.²⁸ Über Kinder früherer Zeiten, die unter ganz anderen Bedingungen lebten und in denen auch die Qualitäten des erwachsenen Lebens nicht den heutigen Vorstellungen entsprechen, vermögen Ariès und deMause hingegen wenig zu sagen.²⁹

Der Versuch, die Phase der Kindheit als Entdeckungsgeschichte zu erzählen, beschränkt sich nicht nur auf die Geschichtswissenschaft der 1960er und 70er-Jahre, sondern findet sich auch in anderen kulturellen Bereichen, etwa im Museumswesen. So fand im Baden-Badener *Museum für Kunst und Technik des 19. Jahrhunderts* zwischen September 2013 und März 2014 die Ausstellung *Kindheit. Eine Erfindung des 19. Jahrhunderts* statt, die die Kindheit als eigenständige Lebensphase als eine Entwicklung des 19. Jahrhunderts verstand:

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

26 Zur Kritik an evolutionistischen Theorien im Feld der Religionswissenschaft vgl. Klaus Hock (2006): *Einführung in die Religionswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 42.

27 Vgl. Winkler: *Kindheitsgeschichte*, S. 25.

28 Vgl. Bühler-Niederberger: *Lebensphase Kindheit*, S. 76.

29 Vgl. Bühler-Niederberger: *Lebensphase Kindheit*, S. 76.

Denn Kinder gab es nicht schon immer, jedenfalls nicht nach unserem heutigen Verständnis. Lange galten 9- oder 11-Jährige als zu kleine Erwachsene, nicht als Individuen in einer eigenen, besonderen Lebensphase. In der Malerei der Romantik und des Biedermeier begegnen wir neuen Menschen: Mädchen und Jungen, deren Gesichtszüge schon bestimmte Charakteranlagen andeuten und die nun als eigene Personen bildwürdig werden.³⁰

Auf der einen Seite könne man das romantische Kindheitsbild, das sich in einer Verklärung der Kinder als Sinnbilder für Kraft, Dynamik und Energie zeige, in der Malerei des gesamten 19. Jahrhunderts beobachten.³¹ Auf der anderen Seite sei Kinderarbeit an der Tagesordnung gewesen, gegen die der Kampf auch ein Kampf mit Bildern wurde, indem sich eine eigene Bildsprache zur Darstellung von Kinderarmut und Kinderelend entwickelt habe.³² Mit Bezug auf Philippe Ariès' These, dass Kindheit vor und um 1800 naturrechtlich, bildungsidealistisch und familiensoziologisch entworfen wurde, argumentiert die Ausstellung anhand von Zeichnungen, Gemälden, Lithografien und Spielzeug, dass die Konstitution von Kindheit im modernen Sinne als philosophisch-pädagogisches, individuell emotionales und institutionell gestütztes Konzept eine Erfindung des 19. Jahrhunderts sei.³³ Diese Perspektive ist in dreierlei Hinsicht problematisch: Erstens argumentiert Ariès, dass die Kindheit als eigenständige Lebensphase im 17. Jahrhundert entdeckt worden sei und nicht erst um 1800. Ungeachtet der ohnehin entkräftigten These stehen zwischen dem 17. Jahrhundert und 1800 zweihundert Jahre, die die Ausstellung, die den Untertitel *Eine Erfindung des 19. Jahrhunderts* trägt, zu übersehen scheint. Zweitens impliziert die These, ein »modernes« Konzept von Kindheit sei im 19. Jahrhundert erfunden worden, eine kohärente Vorstellung davon, was eine moderne Vorstellung

30 Wolfgang Grenke (2013): Zum Geleit. In: Matthias Winzen (Hg.): *Kindheit. Eine Erfindung des 19. Jahrhunderts*. Oberhausen: Athena, S. 6–17, S. 6.

31 Vgl. Johannes Bilstein (2013): *Ideal, Ausbeutung und Idylle: Imaginationen von Kindheit im 19. Jahrhundert*. In: Matthias Winzen (Hg.): *Kindheit. Eine Erfindung des 19. Jahrhunderts*. Oberhausen: Athena, S. 69–91, S. 73.

32 Vgl. Bilstein: *Ideal, Ausbeutung und Idylle: Imaginationen von Kindheit im 19. Jahrhundert*, S. 80.

33 Vgl. Matthias Winzen (2013): *Das Kind als Zukunft*. In: ders. (Hg.): *Kindheit. Eine Erfindung des 19. Jahrhunderts*. Oberhausen: Athena, S. 111–125, S. 112.

von Kindheit sei. Im Begleitband zur Ausstellung heißt es in einer Fußnote: »Die Frage, ab wann im modernen oder frühmodernen Sinn in Europa von Kindheit zu sprechen sei und ob entsprechende Entwicklungen nicht schon im 16. und 17. Jahrhundert zu beschreiben seien, ist unter Historikern faktisch und methodisch umstritten.«³⁴ Der Autor halte sich an den entscheidenden historischen Umstand der Einführung der allgemeinen Schulpflicht. Die allgemeine Schulpflicht wurde in ganz Deutschland jedoch erst mit der Weimarer Republik im Jahr 1919 eingeführt.³⁵ Als dritte Dimension kann die homogenisierende lineare Geschichtsschreibung kritisiert werden, die große Tendenzen abzubilden versucht.

Die Suche nach dem Ursprung des Konzeptes der Kindheit und dessen Entwicklung im Laufe der Zeit mündet im Falle von Philippe Ariès, Lloyd deMause und der Ausstellung *Kindheit. Eine Erfindung des 19. Jahrhunderts* in einer Geschichtsschreibung, die die Pluralität von Kindheitsbildern sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart nivelliert. Die Fokussierung auf die großen Linien sieht darüber hinweg, dass zur gleichen Zeit vielfältige Bilder und Vorstellungen von Kindheit existiert haben und Kindheit nie für alle Kinder als einheitliches Konzept funktionierte. Insbesondere im historischen Kontext stellt sich die Frage, über welche Kinder welche Aussagen in den Quellen zu finden sind und welche Deutungen sie plausibilisieren.

Die neuere historische Kindheitsforschung versucht sich deshalb nicht mehr an einer holistischen Geschichtsschreibung, sondern wirft ausgehend von eingrenzbaeren geografischen Räumen und Zeitabschnitten sowie anhand von Einzelanalysen und intersektionalen Blickwinkeln Schlaglichter auf historische Vorstellungen von Kindheit. Neben der Geschichtswissenschaft wurde eine historische Perspektive auf Kindheit auch zum Forschungsgegenstand in der Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie und Theologie. Je nach Untersuchungsfokus finden sich historische Kindheitsbilder in Arbeiten, die auf eine Geschichte der Pädagogik und Erziehung blicken, einen konkreten geografischen Zeitraum wie das alte Israel spezifizieren, oder

34 Winzen: Das Kind als Zukunft, S. 125.

35 Vgl. dazu *Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919*, Art. 145: »Es besteht allgemeine Schulpflicht. Ihrer Erfüllung dient grundsätzlich die Volksschule mit mindestens acht Schuljahren und die anschließende Fortbildungsschule bis zum vollendeten achtzehnten Lebensjahre. Der Unterricht und die Lernmittel in den Volksschulen und Fortbildungsschulen sind unentgeltlich.« Zit. n. Ludwig Gebhard (2021): Handkommentar zur Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919. Berlin/Boston: De Gruyter.

versuchen, die Kindheit als Lebensphase in der Gegenwart durch Perspektiven der Vergangenheit zu verstehen.³⁶ Ausführliche Historiografien des Kindheitskonzeptes beginnen in der Mehrzahl der Publikationen frühestens mit dem griechisch-römischen Altertum. Mit dieser Festlegung gehen eine Exklusion der präliteralen Kulturen und eine eurozentrische Fokussierung einher, die im Fachdiskurs durchaus als unbefriedigend bewertet werden.³⁷

Mit dem *Oxford Handbook of the Archaeology of Childhood*, das 2018 erschienen ist, gewinnt die historische Kindheitsforschung eine wertvolle Perspektive. Auf der einen Seite werden in diesem Sammelband erste Ansätze von Kindheitskonzepten in präliteralen Kulturen zusammengeführt, auf der anderen Seite Funde in ganz unterschiedlichen Regionen der Welt thematisiert. Auf Basis von Skelettfunden und materieller Kultur wie Grabbeigaben oder Kunstobjekten können schließlich vorsichtige Aussagen über Kinder als Teil präliteraler Gesellschaften getroffen werden. So zeigt eine Untersuchung von Schmuck in Form von Perlen, Muscheln und Zähnen, die mit menschlichen Bestattungen im Jungpaläolithikum (etwa 45.000 bis 12.000 v. Chr.) in Verbindung gebracht werden, dass in der Siedlungsstätte *La Madeleine* im Südwesten Frankreichs eine bewusste Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen getroffen wurde: Die Artefakte, die bei kindlichen Skeletten gefunden wurden, sind miniaturisiert und lassen erkennen, dass absichtlich kleinere Materialien ausgewählt wurden, um Perlen und anderen Formen persönlichen Schmucks herzustellen.³⁸ Die Funde spiegeln demnach sowohl den einzigartigen Status der Kinder als auch ihre Beziehung zur Gemeinschaft wider, da die Entscheidung, kleinere Objekte zu verwenden, um

36 Zu historischer Kindheitsforschung in der Geschichtswissenschaft siehe zum Beispiel Winkler: *Kindheitsgeschichte*; zu alttestamentlicher Forschung zu Kindheit im alten Israel siehe zum Beispiel Rüdiger Lux/Andreas Kunz-Lübcke (2006) (Hg.): »Schaffe mir Kinder ...« Beiträge zur Kindheit im alten Israel und in seinen Nachbarkulturen. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt; zu Kindheitsbildern im Rahmen der Geschichte der Erziehung siehe zum Beispiel Timo Hoyer (2015): *Sozialgeschichte der Erziehung. Von der Antike bis in die Moderne*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft; zur Geschichte von Kindheitskonzepten im Rahmen der Erforschung zeitgenössischer Kindheitsbilder siehe zum Beispiel Bühler-Niederberger: *Lebensphase Kindheit und Bründel/Hurrelmann: Kindheit heute*.

37 Vgl. Hoyer: *Sozialgeschichte der Erziehung*, S. 11.

38 Vgl. Jessica Cooney Williams (2018): *Portrait of a Palaeolithic Family: Art, Ornamentation, and Children's Relationship with their Community*. In: Sally Crawford/Dawn M. Hadley/Gillian Shepherd (Hg.): *The Oxford Handbook of the Archaeology of Childhood*. Oxford: Oxford University Press, S. 315–337, S. 321.

die gleichen sozialen Symbole herzustellen, die auch Erwachsene erhielten, den Kindern eine eigene Identität als Teil eines Kollektivs zuschreibt.³⁹ Für die frühe Bronzezeit (etwa 3.000 bis 1.600 v. Chr.) konnten bei den Nukak im Amazonasgebiet Kreisel, Schaukeln sowie kleine Pfeile und Bögen als Kinderspielzeug identifiziert werden.⁴⁰ Anhand von Grabbeigaben von Kindern, die zur Sintaschta-Kultur im Südrural im heutigen Russland gehören, konnte gezeigt werden, dass die Geschlechtsidentität von Kindern, die bis zu drei Jahre alt waren, bei Gräbern keine Rolle spielte, während in Gräbern für Kinder zwischen drei und vierzehn Jahren Gegenstände auftauchten, die die Kinder als zukünftige Männer und Frauen auszeichneten.⁴¹ Auch im Alten Ägypten gab es Vorstellungen davon, welche Rollen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zukommen sollen. So zeigt die Analyse von Figuren, Maleisen und Grabstätten, dass Kinder als aktive Mitglieder der Gemeinschaft wahrgenommen wurden, die an religiösen Ereignissen teilnahmen und als einer Erinnerung nach dem Tod würdig erachtet wurden.⁴²

Mit der verbesserten Quellenlage sowohl archäologischer Funde als auch schriftlicher Zeugnisse gewinnt die historische Forschung vielfältige Einblicke in Vorstellungen von Kindheit. Die schiere Menge an Quellen macht es gleichzeitig unmöglich, sämtliche Kindheitsbilder zu erfassen. Im Folgenden werden deshalb ausgewählte Beispiele und Kulturräume vorgestellt, die auf je unterschiedliche Aspekte von Kindheit fokussieren und die vielfältigen Wechselbeziehungen von Kindheitsvorstellungen und realgeschichtlichen Entwicklungen skizzieren. An der Schnittstelle von Klassikerpositionen und empirischen Beispielen werden historische Kindheitskonzepte, die auch heute noch einflussreich sind, reflektiert.

39 Vgl. Cooney Williams: *Portrait of a Palaeolithic Family*, S. 321f.

40 Vgl. Margarita Sánchez Romero (2018): *Care and Socialization of Children in the European Bronze Age*. In: Sally Crawford/Dawn M. Hadley/Gillian Shepherd (Hg.): *The Oxford Handbook of the Archaeology of Childhood*. Oxford: Oxford University Press, S. 338–351, S. 343.

41 Vgl. Sánchez Romero: *Care and Socialization of Children in the European Bronze Age*, S. 347.

42 Vgl. Nicola Harrington (2018): *A World Without Play? Children in Ancient Egyptian Art and Iconography*. In: Sally Crawford/Dawn M. Hadley/Gillian Shepherd (Hg.): *The Oxford Handbook of the Archaeology of Childhood*. Oxford: Oxford University Press, S. 539–556, S. 552f.

2.2 Einblicke in die klassische Antike: Kindheit im *oikos*

Die erste Position bezieht sich auf die griechische Antike, die in vielerlei Hinsicht als einflussreich für Kindheitskonzepte in Europa gilt. Auf der einen Seite ermöglicht die verhältnismäßig breite Quellenlage Einblicke in antike Kindheitsvorstellungen, auf der anderen Seite gelten schriftliche Ausführungen, das Kind sei in körperlicher, ethischer und geistiger Hinsicht unfertig und defizitär, wie sie beispielsweise Aristoteles zugeschrieben werden, als einflussreich für Kindheitskonzepte im europäischen Mittelalter. Nicht zuletzt bietet dieser Kulturzeitraum erste Einblicke in die Verknüpfung von schriftlichen Quellen sowie materieller und visueller Kultur, die verdeutlicht, dass Kindheit immer auch als Spiegel der Gesamtgesellschaft gedeutet werden kann.

Für Kindheitskonzepte im antiken Griechenland liegen nicht mehr nur archäologische Funde vor, sondern auch literarische Texte, in denen von Kindern die Rede ist. So wichtig es für die Bewertung der materiellen Kultur ist, den Entstehungskontext und -zeitraum zu ermitteln, so notwendig ist diese Verortung auch bei literarischen Quellen. Auf der einen Seite stellt sich die Frage, ob ein Text eine historische Tatsache widerspiegelt oder einen literarischen Topos präsentiert, auf der anderen Seite gelten Aussagen über »das Kind im antiken Griechenland« nicht für alle Kinder dieses geografischen Zeitraumes. So beziehen sich Aussagen über die Kindheit im *oikos* zumeist auf männliche Kinder von athenischen Bürgern.

Mit der Entwicklung der Polis bis zum 6. Jahrhundert v. Chr. bildete sich als Grundlage der Wirtschaftsstruktur die Einheit des *oikos* heraus. »Das griechische Wort meint nicht lediglich das Haus als Gebäude, sondern vor allem [...] eine Familie, einschließlich Gefolgsleute und Unfreie, sowie eine wirtschaftliche Einheit als Ort der Produktion und des Verbrauchs.«⁴³ Der Bürger, der als Repräsentant eines *oikos* verstanden wurde, war zugleich der Eigentümer der materiellen Besitztümer, zu denen auch die Sklav:innen zählten. Als Mann und Vater galt er als derjenige, der in der Öffentlichkeit für das Wohl des Staates und der Familie eintrat.⁴⁴ Der Blick auf Kindheit im *oikos* ist insofern interessant, als zum einen sichtbar wird, dass Kindheitskonzepte nie alle Kinder eines Kulturraums erfassen und zum anderen unterschiedliche

43 Hartmut Leppin (2015): Einführung in die Alte Geschichte. München: C. H. Beck, S. 54.

44 Vgl. Hoyer: Sozialgeschichte der Erziehung, S. 14f.

Phasen der Kindheit periodisiert werden. Im Vergleich zu präliteralen Kulturen, in denen anhand von punktuellen Ausgrabungen Vorstellungen von Kindheit rekonstruiert werden, zeigt die Analyse von Schriftquellen – insbesondere aus der klassischen Zeit –, wie die Kindheit eines athenischen Jungen in unterschiedliche Phasen aufgeteilt wurde.

Die Zeit der Kindheit im *oikos* wird in der Geschichtsschreibung anhand von Riten und Feierlichkeiten nachvollzogen, die die ersten Lebensphasen strukturierten. So erreichten die bereits nach der Geburt beginnenden Reinigungsriten und Dankopfer ihren Höhepunkt in den *amphidromia*, die am 5. oder 7. Tag nach der Geburt stattfanden: »[D]abei wurde der Säugling vom Vater im Laufschrift um das Herdfeuer getragen, wodurch der gesamte *oikos* gereinigt und zugleich das Kind in dessen Gemeinschaft aufgenommen werden sollte.«⁴⁵ Die Zugehörigkeit zu einer Phratrie, einer Verbindung der *oikoi* in verwandtschaftsähnlichen Zusammenschlüssen, bildete die Grundlage für die athenische Staatsbürgerschaft und eine politische Stimme.⁴⁶ Das

45 Roland Baumgarten (2006): Familie und Kindheit. Griechenland. In: Johannes Christes/Richard Klein/Christoph Lüth (Hg.): Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 29–35, S. 31. Zur Quellenlage der athenischen Amphidromia siehe Richard Hamilton (1984): Sources for the Athenian Amphidromia. In: Greek, Roman and Byzantine Studies 25 [3], S. 243–251. Im von Platon verfassten Dialog *Theaitetos* thematisiert Sokrates eine mögliche Aussetzung nach der Begutachtung des Kindes: »Nach der Geburt aber müssen wir nun das wahre Umtragen im Kreise damit vornehmen, indem wir durch weitere Untersuchung erforschen, ob nicht das Geborene, vielleicht ohne daß wir es wußten, nicht wert, ist, auferzogen zu werden, sondern ein leeres Windei. Oder glaubst du, dein Kind müsse man auf alle Fälle aufziehen und nie aussetzen? Oder wirst du es doch ertragen, wenn du siehst, daß es die Prüfung nicht besteht, und nicht allzu verdrießlich werden, wenn es dir jemand, unerachtet es deine erste Geburt ist, wegnimmt?« Platon (2016): *Theaitetos*, Sophistes (Der Sophist), Politikos (Der Staatsmann) (*Theaitētos*, *Sophistēs*, *Politikos*, 4. Jahrhundert v. Chr.), hg. v. Peter Staudacher. Übers. v. Friedrich Schleiermacher. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 61. Zur Bewertung Sokrates' Ausführungen und Kindesaussetzungen im antiken Griechenland siehe Cynthia Patterson (1985): »Not Worth the Rearing«. The Causes of Infant Exposure in Ancient Greece. In: Transactions of the American Philological Association 115, S. 103–123.

46 Vgl. o. A. (2011): Phratries [Gk. *phratriai*, ›brotherhoods‹]. In: Margaret C. Howatson (Hg.): The Oxford Companion to Classical Literature. Oxford: Oxford University Press. URL = <https://www-1oxfordreference-1com-10012af0b072a.emedia1.bsb-muenchen.de/view/10.1093/acref/9780199548545.001.0001/acref-9780199548545-e-2395> [14.12.2021].

von den Phratrien gefeierte Apaturia-Fest gilt als Initiationsverfahren, bei dem die Väter ihre jungen Söhne registrieren ließen.⁴⁷

Erst damit war das Kind als Nachkomme legitimiert und hatte die erste entscheidende Etappe zum Erhalt des Bürgerrechts absolviert. Da Frauen ja kein Bürgerrecht erhalten konnten, dürfte für sie auch dieser Akt nicht in Frage gekommen sein; der Vater stellte seine Tochter der Öffentlichkeit erst bei ihrer Heirat vor.⁴⁸

Auch die Ausführungen in den Quellen, etwa in Aristoteles' *Politik*, beziehen sich in erster Linie auf männliche, bürgerliche Kinder. Aristoteles beschreibt das Säuglingsalter als Zeit, in der Kinder gut genährt und an Kälte gewöhnt werden sollen.⁴⁹ In der darauffolgenden Altersstufe bis zu etwa fünf Jahren sollen »Tätigkeiten aller Art und besonders Spiel«⁵⁰ Bewegung verschaffen.

Für erzieherische Aufgaben war in reicheren Haushalten der *paidagogos* zuständig, der als Begleitperson das männliche Kind betreute.⁵¹ Ein Junge kam im Alter von etwa sechs Jahren in Kontakt mit ihm und blieb bis weit nach der Pubertät unter seiner Autorität.⁵²

Die schriftliche Quellenlage über Erziehung im antiken Griechenland kann mit archäologischen Funden ergänzt werden. So geben einige Terrakotta-Figuren und Vasen – vorwiegend aus der klassischen und hellenistischen Zeit (etwa 500 v. Chr. bis 30 n. Chr.) – Einblicke in das Verhältnis zwischen männlichen bürgerlichen Kindern und ihrem *paidagogos*, der häufig als greiser Mann mit Stab dargestellt wurde.⁵³ Der *paidagogos* sollte »darauf achten, was für Erzählungen und Geschichten Kinder in diesem Alter hören dürfen; denn dies alles soll den Weg für die späteren Beschäftigungen

47 Vgl. o. A.: Phratries [Gk. phratrīai, ›brotherhoods‹].

48 Baumgarten: Familie und Kindheit, S. 32. Aristoteles sieht das passende Heiratsalter bei Frauen bei etwa 18 Jahren, bei Männern dagegen bei etwa 37 Jahren. Vgl. Aristoteles (2005): *Politik VII/VIII. Über die beste Verfassung (Politiká)*, 1335 a 29, hg. v. Hellmut Flashar. Übers. v. Eckart Schütrumpf. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 42.

49 Vgl. Aristoteles: *Politik VII*, 1336 a 14, S. 44.

50 Aristoteles: *Politik VII*, 1136 a 24, S. 44.

51 Vgl. Baumgarten: Familie und Kindheit, S. 34.

52 Vgl. Norman H. Young (1990): The Figure of the Paidagōgos in Art and Literature. In: *Biblical Archaeologist* 53 [2], S. 80–86, S. 80.

53 Vgl. Young: The Figure of the Paidagōgos in Art and Literature, S. 82.

bahnen.«⁵⁴ Aristoteles warnt nicht nur vor unangemessenen Erzählungen, sondern im Allgemeinen vor dem Kontakt mit als unpassend beurteilten Menschen und Dingen: »Deswegen muss man den Kindern alles Minderwertige fremd machen, besonders das, was Schlechtigkeit oder Böswilligkeit enthält.«⁵⁵ Die Aufgabe der Kindererziehung versteht er als Gemeinschaftswerk der gesamten Gesellschaft, da das Ergebnis vor allem dem Staatsziel dienen solle.⁵⁶ Die Phase vor und nach der Pubertät verlangten ihm zufolge eine besondere Erziehung, die sich in einer staatlichen Ausbildung zur Erlangung des vollen Bürgerrechts ausdrückte: »Verschiedene formale und rituelle Akte sowie das Absolvieren einer militärisch-sportlichen Grundausbildung, die zwei-, später einjährige *Ephebie*, reglementierten den allmählichen Übergang der Jugendlichen ins Erwachsensein.«⁵⁷ Diese Phase wird mit dem Besitz eines eigenen *oikos* verbunden, wozu die athenischen Männer spätestens bei ihrer Heirat berechtigt waren.⁵⁸

In der archaischen Zeit hat der Fokus auf der Entwicklung von Kindern als Teil einer sozialen und politischen Gemeinschaft gelegen, was den Eindruck erweckt, dass sie lediglich als Mittel zum Zweck der Haus-Gründung betrachtet wurden. Diese Vorstellungen änderten sich in der klassischen Zeit. Etwa bei Aristoteles ist zu beobachten, dass Kindern im frühen Alter auch Zeit für Spiel und Unterhaltung eingeräumt wird.

Erst wenn aus den Heranwachsenden gesellschaftsfähige Männer oder heirats- bzw. zeugungsfähige Frauen geworden waren, genoss ihr Dasein die Anerkennung der Gemeinschaft. Bis es soweit war, galten sie als unfertige, defizitäre Menschen in körperlicher, ethischer und geistiger Hinsicht. [...] Mit den gesellschaftlichen und politischen Umbrüchen des 6. und 5. Jhs. v. Chr. – dem Niedergang der Adelsgesellschaft, dem Aufstieg der Demokratie und der langsamen Ablösung des aristokratischen Ethos durch ein leistungs-, verdienst- und gemeinschaftsorientiertes Wertesystem – mehrten sich allerdings schriftliche Quellen, die ein wandelndes Bewusstsein von der Bedeu-

54 Aristoteles: Politik VII, 1336 a 30, S. 44.

55 Aristoteles: Politik VII, 1336 b 34, S. 45.

56 Vgl. Aristoteles: Politik VIII, 1337 a 22, S. 47.

57 Hoyer: Sozialgeschichte der Erziehung, S. 13f. Herv. i. O.

58 Vgl. Hoyer: Sozialgeschichte der Erziehung, S. 14; Baumgarten: Familie und Kindheit, S. 29.

tung der Kindheit und Jugend verraten. Statt die frühen Lebensjahre lediglich als ein ontogenetisches Provisorium im Übergang zum Erwachsensein anzusehen, begann man, die Formbarkeit der jungen Seelen und Leiber sowie deren Anfälligkeit für Verführungen und Gefährdungen wahrzunehmen.⁵⁹

Diese Veränderungen in der Vorstellung davon, was Kinder sind und tun, die anhand der schriftlichen Quellen für das 6. und 5. Jahrhundert v. Chr. beobachtet werden können, spiegeln sich auch in den archäologischen Funden. Für die Entwicklung von visuellen Kindheitsdarstellungen im antiken Griechenland sind die Erkenntnisse der Archäologie sehr ertragreich: Auf Vasen, die in einem als geometrische Epoche bezeichneten Zeitraum (zwischen dem 9. und 7. Jahrhundert v. Chr.) entstanden sind, werden Kinder wie auch Erwachsene mit dreieckigen Oberkörpern und dünnen Gliedern dargestellt (Abb. 1).⁶⁰ Der Unterschied zu den erwachsenen Figuren wird lediglich dadurch markiert, dass Kinder in kleinerer Größe abgebildet sind.

Im 5. Jahrhundert v. Chr. entstehen dann erste annähernd realistische Darstellungen von Kindern mit einem hohen Körperfettanteil an den Gliedmaßen und alterstypischen Körperhaltungen sowie zusätzlichen Objekten, die die Phase der Kindheit charakterisieren.⁶¹ In diesem Zeitraum wird auch deutlich, dass Kinder, beispielsweise in Terracotta-Figuren, allein als eigenständige, darstellungswürdige Subjekte erscheinen (Abb. 2).⁶² Kinder werden in diesen Bildern und Skulpturen physiologisch jedoch noch nicht voll-

59 Hoyer: Sozialgeschichte der Erziehung, S. 15.

60 Vgl. Olympia Bobou (2018): Representations of Children in Ancient Greece. In: Sally Crawford/Dawn M. Hadley/Gillian Shepherd (Hg.): The Oxford Handbook of the Archaeology of Childhood. Oxford: Oxford University Press, S. 352–375, S. 352. So zu sehen beispielsweise bei einem 1914 gefundenen attischen Krater aus der Mitte des 8. Jahrhunderts v. Chr., der von einem als Hirschfeld-Maler (nach dem Archäologen Gustav Hirschfeld) bezeichneten Vasenmaler gestaltet wurde (MMA 14.130.14).

61 Vgl. Bobou: Representations of Children in Ancient Greece, S. 355. Mit der Phase der Kindheit werden in antiken griechischen und römischen Darstellungen Spielzeug und insbesondere (Haus-)Tiere assoziiert. Vgl. dazu auch Katherine V. Huntley (2018): Children's Graffiti in Roman Pompeii and Herculaneum. In: Sally Crawford/Dawn M. Hadley/Gillian Shepherd (Hg.): The Oxford Handbook of the Archaeology of Childhood. Oxford: Oxford University Press, S. 376–386, S. 382f.

62 Vgl. Bobou: Representations of Children in Ancient Greece, S. 359. So zu sehen beispielsweise bei einer 1864 gefundenen Figur aus Kamiros, Rhodos, Fikellura Friedhof Grab 257 (BM 1864, 1007.1288).



Abb. 1: Auf dem attischen Terracotta-Krater werden Kinder wie auch Erwachsene mit dreieckigen Oberkörpern und dünnen Gliedern dargestellt, sie unterscheiden sich jedoch in ihrer Größe, ca. 750–735 v. Chr., The Metropolitan Museum of Art, New York.

umfänglich korrekt dargestellt. Das Kindchenschema, das heißt ein großer Kopf in Proportion zum Körper, lässt sich erstmals bei Kinderstatuen aus dem 4. Jahrhundert v. Chr. beobachten.⁶³

⁶³ Vgl. Bobou: *Representations of Children in Ancient Greece*, S. 355. So zu sehen beispiels-



Abb. 2: Diese kamirische Terracotta-Figur stellt ein Kind als eigenständiges Subjekt dar, spätes 5. Jahrhundert v. Chr., The British Museum, London.



Abb. 3: Eine verkleinert dargestellte Sklavin bindet einer deutlich größer abgebildeten freigeborenen Frau die Sandalen. Die Körpergröße korreliert mit dem sozialen Status der Figuren. Attische Pyxis, 440–415 v. Chr., The British Museum, London.

Die Erkenntnisse der Archäologie sind nicht nur für antike Darstellungen von Kindern interessant, sondern zeigen auch, wie Kindheitsvorstellungen Menschenbilder, die sich auf die gesamte Gesellschaft beziehen, reproduzieren. Aus den schriftlichen Quellen, beispielsweise bei Aristoteles, ist bekannt, dass Sklav:innen als unentwickelte Menschen angesehen wurden, die unfähig seien, über sich selbst zu entscheiden.⁶⁴ Auch den Kindern wird die Fähig-

weise bei einer Marmorstatue eines Jungen, die 1878 im Asklepieion in Athen gefunden wurde (NAMA 2211).

64 Vgl. Bobou: *Representations of Children in Ancient Greece*, S. 366. Aristoteles schreibt zum Verhältnis von Unfreien, Frauen und Kindern: »Der Sklave besitzt die Fähigkeit zu praktischer Vernunft überhaupt nicht, die Frau besitzt sie zwar, aber nicht voll wirksam, auch das Kind besitzt sie, jedoch nicht voll entwickelt. [...] Da aber ein Kind noch nicht in seiner Entwicklung abgeschlossen ist, besitzt es offensichtlich nicht eine eigene charakterliche Haltung, die an ihm selber orientiert ist, sondern diese ist auf die Vollendung und

keit zur praktischen Vernunft in ihrer Lebensphase abgesprochen, da diese noch nicht voll entwickelt sei.⁶⁵ Das soziale und intellektuelle Konzept von Sklaverei als Zuschreibung zur Kindheit spiegelt sich auch in der Kunst, da Vasenmalereien und Reliefs seit der archaischen Zeit Sklav:innen unabhängig von ihrem Alter als junge Menschen darstellen, die deutlich kleiner sind als Freigeborene (Abb. 3).⁶⁶ Zu sehen ist das beispielsweise bei einer 1874 gefundenen attischen Pyxis, die um 440–415 v. Chr. entstanden ist: In einer Szene von Frauen, die allesamt mit langen, zum Teil hochgesteckten Haaren und aufwändigen Gewändern abgebildet sind, befindet sich eine deutlich kleiner dargestellte Figur, namenlos, mit einfachem Kleid und kurzgeschnittenen Haaren. Sie schnürt einer der anderen Frauen die Sandalen und ist durch ihre äußerliche Erscheinung und ihre geringere Größe als Sklavin charakterisiert.⁶⁷ Selbst bürgerliche Kinder wurden größer als erwachsene Sklav:innen dargestellt und unterschieden sich zudem durch ihre Kleidung.⁶⁸ Der Vergleich zwischen Unfreien und Kindern in textlichen und visuellen Quellen lässt also zwei Beobachtungen zu: Sklav:innen wie auch Kinder wurden als unentwickelte Menschen angesehen, weshalb sie in der materiellen Kultur deutlich kleiner dargestellt wurden als freie Erwachsene. Gleichzeitig galten Kinder als zur Vernunft fähig und lediglich in ihrer Lebensphase als unentwickelt, weshalb sie im Vergleich zu den Unfreien größer abgebildet wurden.

Der Blick auf materielle Artefakte sowie Bild- und Schriftquellen zu Kindheit im antiken Griechenland zeigt zum einen, dass die Phase der Kindheit als eigenständiger, durch erzieherische Mittel begleiteter Lebensabschnitt

den, der es leitet, bezogen; das gleiche gilt auch für den Sklaven im Verhältnis zum Herrn.« Aristoteles (1991): Politik I. Über die Hausverwaltung und die Herrschaft des Herrn über Sklaven (*Politiká*), 1260 a 13; a 31, hg. v. Hellmut Flashar. Übers. v. Eckart Schütrumpf. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 32. Vgl. dazu auch: Hallvard J. Fossheim (2017): Aristotle on Children and Childhood. In: Reidar Aasgaard/Cornelia Horn/Oana Maria Cojocaru (Hg.): Children in History. Perceptions of Children in the Ancient and Medieval Worlds. London: Routledge, S. 37–55, S. 38.

65 Vgl. Aristoteles: Politik I, 1260 a 13; a 31, S. 32.

66 Vgl. Bobou: Representations of Children in Ancient Greece, S. 366.

67 Attische Pyxis, 440–415 v. Chr., BM 1874, 0512.1.

68 Vgl. Bobou: Representations of Children in Ancient Greece, S. 367f. So zu sehen beispielsweise bei einem zwischen dem 1. Jahrhundert v. Chr. und 1. Jahrhundert n. Chr. in Kyzikos entstandenen Grabrelief, das ein Festessen darstellt: Zwei Sklav:innen, die keine physiologischen Charakteristika von Erwachsenen aufweisen und einfache Kleidung tragen, sind so groß wie der Tisch. Die beiden freien Kinder hingegen tragen Mäntel und sind deutlich größer dargestellt als die Unfreien (Louvre MA164).

verstanden wurde. Zum anderen macht eine hermeneutische Reflexion der Quellen darauf aufmerksam, dass antike Kindheitsgeschichte in gegenwärtigen Historiografien vor allem eine Geschichte bürgerlicher, athenischer Jungen ist. Es waren gerade deren Entwicklungsziele, Erziehungsideale und Abbilder, die als tradierungswürdig erachtet wurden. Über die praktischen Lebensumstände der Kinder vermögen die Quellen wenig zu sagen, vermitteln sie doch vielmehr Vorstellungen davon, welche Bilder von Kindheit im kulturellen Gedächtnis fortbestehen sollten.

2.3 Einblicke in das europäische Mittelalter: Kindheit im Spiegel theologischer Debatten

Visuelle Darstellungen von Kindern haben sich über Jahrtausende hinweg verändert, und auch in den schriftlichen Quellen finden sich ganz unterschiedliche Ansätze dazu, das ›Wesen‹ der Kinder zu erfassen. Kindheit in der *longue durée* ist jedoch immer ein kulturelles Phänomen, das sich durch eine zeitliche Struktur und eine körperliche Dimension auszeichnet. Die Differenzierung unterschiedlicher Phasen der Kindheit kann bereits in archäologischen Funden präliteraler Kulturen, wie am Beispiel der erwähnten geschlechterspezifischen Grabbeigaben der Sintaschta-Kultur festgestellt werden, und ist auch in der griechisch-römischen Antike beobachtbar. Im Römischen Reich wurde die insgesamt 14 Jahre andauernde Phase der Kindheit in zwei Abschnitte geteilt: *Infantes* hießen die Kinder, die der Sprache noch nicht mächtig waren, *impuberes* waren diejenigen, die die Pubertät noch nicht erreicht hatten.⁶⁹ Diese Einteilung wurde in der Spätantike und auch im europäischen Mittelalter zum Ausgangspunkt von rechtlichen, intellektuellen und moralischen Überlegungen zum Konzept der Kindheit und je nach sprachlichem und kulturellem Kontext diskutiert und verändert.

Die Vielfalt der Vorstellungen von Kindheit im Mittelalter zu erfassen, ist angesichts der breiten Quellenlage schier unmöglich. Die Geschichtsschreibung der Kindheit hängt eng mit der Mediengeschichte zusammen, sodass seit der Frühen Neuzeit durch die Erfindung des Buchdrucks in Europa im Jahr 1450 für den Forschungsgegenstand aufschlussreiche Texte

69 Vgl. Hoyer: Sozialgeschichte der Erziehung, S. 14.

und Bilder reproduziert werden konnten.⁷⁰ In der deutsch- und englischsprachigen Geschichtswissenschaft, Mediävistik und Kunstgeschichte liegen einige Studien vor, die Vorstellungen von Kindheit vor allem in den heutigen Gebieten Süddeutschlands, Englands, Frankreichs und Norditaliens zu erfassen versuchen. Einig sind sich die Historiografen darüber, dass es eine Vielfalt von Kindheitserfahrungen im mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Europa gab, die sich vor allem hinsichtlich sozialem Stand und Geschlecht, körperlicher (Un-)Versehrtheit sowie regionaler Verortung und Zeitraum unterschieden.⁷¹ Diese Umstände wirkten sich nicht nur auf die Lebensrealität der Bevölkerung aus, sondern hatten auch Einfluss darauf, ob ein Kind überhaupt überleben konnte. Da männliche Kinder länger gestillt wurden als weibliche, waren die Überlebenschancen von Jungen größer als von Mädchen. Der soziale Stand, wirtschaftlicher Wohlstand und das Geschlecht konnten dementsprechend beträchtlich die Überlebenschancen beeinflussen.⁷² Ein Großteil der mittelalterlichen Quellen über Kinder ist von Männern verfasst und bezieht sich auf männliche Kinder. Eine bedeutende Ausnahme bilden die Arbeiten der spätmittelalterlichen französischen Schriftstellerin Christine de Pizan, die sich in ihren 1405 erschienenen Werken *Le livre de la cité des dames* (*Das Buch der Stadt der Frauen*) und *Le trésor de la cité des dames* (*Der Schatz der Stadt der Frauen*) explizit an Frauen und die Erziehung von Töchtern richtet⁷³: »Doch wird die Fürstin keine eiteln, extravaganten oder unmoralischen Schriften in der Nähe ihrer Tochter dulden, denn von den Lehren und der Erziehung, die das Kind in seiner

-
- 70 Vgl. Joanne M. Ferraro (2013): *Childhood in Medieval and Early Modern Times*. In: Paula S. Fass (Hg.): *The Routledge History of Childhood in the Western World*. London/New York: Routledge, S. 61–77, S. 71; Cornelia Löhmer (1989): *Die Welt der Kinder im fünfzehnten Jahrhundert*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 19.
- 71 Vgl. Ferraro: *Childhood in Medieval and Early Modern Times*, S. 72; Daniel Pigg (2015): *Children and Childhood in the Middle Ages*. In: Albrecht Classen (Hg.): *Handbook of Medieval Culture. Fundamental Aspects and Conditions of the European Middle Ages*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 149–158, S. 150.
- 72 Vgl. Barbara A. Hanawalt (2002): *Medievalists and the Study of Childhood*. In: *Speculum* 77 [2], S. 440–460, S. 451.
- 73 Vgl. Christine de Pizan (1996): *Der Schatz der Stadt der Frauen. Weibliche Lebensklugheit in der Welt des Spätmittelalters* (*Le trésor de la cité des dames*, 1405), hg. v. Claudia Opitz. Übers. v. Claudia Probst. München: Herder, S. 90; Christine de Pizan (1986): *Das Buch der Stadt der Frauen* (*Le livre de la cité des dames*, 1405), hg. u. übers. v. Margarete Zimmermann. Berlin: Orlanda-Frauenverlag, S. 142.

frühesten Jugend erhält, zehrt es im allgemeinen sein ganzes Leben lang.«⁷⁴ De Pizan kritisiert die damalige Geschlechterordnung, stellt die Haltungen Platons, Aristoteles' und Augustinus' infrage und formuliert in einem fiktiven Dialog mit der Allegorie der Vernunft:

Noch einmal sage ich dir mit allem Nachdruck: wenn es üblich wäre, die kleinen Mädchen eine Schule besuchen und sie im Anschluß daran, genau wie die Söhne, die Wissenschaften erlernen zu lassen, dann würden sie genauso gut lernen und die letzten Feinheiten aller Künste und Wissenschaften ebenso mühelos begreifen wie jene.⁷⁵

Christine de Pizan wendet sich nicht nur an adelige Frauen, sondern auch an diejenigen, die den anderen Ständen angehörten. Auch damit bildet sie eine Ausnahme: Der Stand wirkte sich nicht nur auf die tatsächliche Erfahrung von Kindern im Mittelalter und der Frühen Neuzeit aus, sondern beeinflusst auch die heute rekonstruierbaren Geschichtsbilder. Die schriftlichen Überlieferungen beziehen sich fast ausnahmslos auf Kinder, die in der Stadt lebten, dem Adel angehörten oder für eine kirchliche Laufbahn und das Kloster bestimmt waren.⁷⁶ Über das Leben der Bauernkinder und die Kinder der gelernten und ungelernten Lohnarbeitenden ist hingegen am wenigsten bekannt.⁷⁷

Im Hinblick auf die Artefakte, die für eine Rekonstruktion von Kindheitsvorstellungen herangezogen werden, ist die Quellenlage für das europäische Mittelalter äußerst vielfältig. Neben hagiografischen Erzählungen und literarischen Werken werden theologische, juristische und medizinische Schriften, Bilder, Figuren, Begräbnisstätten und Spielzeug berücksichtigt. Inwieweit sich die Zeugnisse eignen, um einen Einblick in die tatsächlichen Lebensumstände von Kindern zu erhalten, ist fraglich. Das gilt insbesondere für die Hagiografie – die Darstellung des Lebens Heiliger – und die mittelalterlichen Heldenepen. Die Werke über Heilige sind zum einen lange nach deren Tod entstanden, zum anderen ist die Authentizität der Überlieferungen zweifel-

74 De Pizan: Der Schatz der Stadt der Frauen, S. 92.

75 De Pizan: Das Buch der Stadt der Frauen, S. 94. Zur Kritik an Platon, Aristoteles und Augustinus siehe S. 39.

76 Vgl. Shulamith Shahar (2003): Kindheit im Mittelalter (*Childhood in the Middle Ages*, 1990). Düsseldorf: Patmos, S. 128.

77 Vgl. Shahar: Kindheit im Mittelalter, S. 274.

haft.⁷⁸ Auch die Heldenepen zeichnen sich durch eine gewisse Stereotypie aus, indem sichtbar wird, dass »den Kindheitsdarstellungen mythischer Stoffe weit über das Mittelalter hinaus vergleichbare Strukturen zugrunde liegen.«⁷⁹ Doch eignen sich beide Quellentypen dafür, Konzepte von Kindheit zu rekonstruieren und deren Veränderungen zu beobachten. So kann in der altdeutschen Literatur seit dem 12. Jahrhundert nachgewiesen werden, dass die dichterische oder literarische Gestaltung einer Lebensgeschichte der Kindheit eine besondere Bedeutung beizmisst: »Zuerst in den geistlichen Schriften, später auch der weltlichen Literatur, verbreitete sich die Gewohnheit, die Kinderjahre besonderer Persönlichkeiten in die Lebensbeschreibung mitaufzunehmen.«⁸⁰ Erzählungen über die Kindheit der epischen Helden schildern meist eine verkleinerte Vorform des erwachsenen Heldendaseins.⁸¹ Ähnliche Strukturen lassen sich auch in den Heiligenviten erkennen, indem sich die Heiligen bereits als Kinder anders als die sich in ihrem Umfeld befindenden verhalten, diese aus Notlagen retten oder den weltlichen Bedürfnissen wie der Nahrungsaufnahme entsagen. Beide Quellenarten zeugen von einer Aufwertung der Lebensphase der Kindheit durch deren Aufnahme in die biografischen Schilderungen.

In der Rekonstruktion der Geschichte der Kindheit im europäischen Mittelalter und der Frühen Neuzeit hebe ich zwei Schwerpunkte hervor. Erstens: Die Einteilung in verschiedene Abschnitte der Kindheit ist eng mit moralischen Vorstellungen vom ›Wesen‹ von Kindern verbunden. Insbesondere der Blick auf religiöse Institutionen erweist sich hier als gewinnbringend, da sich die Annahmen zum richtigen Zeitpunkt von Taufe und Firmung und von der Aufnahme in die Gemeinde durch die Bar Mitzwa im Mittelalter verändert haben.⁸² Und zweitens: Auch die Darstellung von Kindern in

78 Vgl. Hanawalt: *Medievalists and the Study of Childhood*, S. 446.

79 Matthias Winter (1984): *Kindheit und Jugend im Mittelalter*. Freiburg: HochschulVerlag, S. 122.

80 Löhmer: *Die Welt der Kinder im fünfzehnten Jahrhundert*, S. 17.

81 Vgl. Gunhild Pörksen/Uwe Pörksen (1980): *Die ›Geburt‹ des Helden in mittelhochdeutschen Epen und epischen Stoffen des Mittelalters*. In: *Euphorion. Zeitschrift für Literaturgeschichte* 74, S. 257–286, S. 257.

82 Die Historikerin Margaret L. King argumentiert zum Beispiel, dass die Interaktionen von jüdischen und christlichen Gemeinschaften mit den griechisch-römischen Staaten und Gesellschaften der Spätantike in den ersten fünf Jahrhunderten n. Chr. ein erweitertes Konzept von Kindheit und damit eine verbesserte Versorgung von Kindern erreichten. Vgl. dazu Margaret L. King (2013): *Children in Judaism and Christianity*. In: Paula

der Kunst hat sich vom frühen Mittelalter bis zur Frühen Neuzeit stark verändert. Während sich Kindheitsdarstellungen in ersterem Zeitraum vor allem auf Abbildungen Jesu beziehen, der in den frühen Bildern als verkleinerte Form eines Erwachsenen erscheint, entwickelte sich im 15. Jahrhundert zunehmend die künstlerische Darstellung von »Alltagskindern«. Die materielle Kultur ist hier ein Spiegel der im theologischen Diskurs verhandelten Vorstellungen von Kindheit. Da zeitgenössische Kindermedien immer auch als Reflexionsort von visuellen Kindheitsbildern gesehen werden können, wird mit einem Fokus auf materielle Darstellungen von Kindheit die Komponente der Visualität historisch eingeordnet. Die beiden Schwerpunkte zeigen ausschnitthaft das Ziel der Auseinandersetzung mit Kindheitsgeschichte, indem dargelegt wird, welche Eigenschaften Kindern zugeschrieben werden, um diese lange tradierten Vorstellungen in aktuellen Kindermedien rekonstruieren und reflektieren zu können.

2.3.1 Der Verlauf der menschlichen Entwicklung

Die moralischen Konzepte, die vor allem in theologischen und juristischen Kontexten über die Phase der Kindheit und die Eigenarten und Charakterzüge junger Menschen kursierten, hängen eng mit der körperlichen Konstitution und der Entwicklung von Kindern zusammen. Die Differenzierung der Lebensstadien erfolgte auch im Mittelalter nach physiologischen Merkmalen, sozialen Positionen und Funktionen.⁸³ Der Kirchenvater Isidor von Sevilla, der – um 560 n. Chr. geboren – zu den letzten Autoren der Spätantike und den bedeutendsten Schriftstellern des Frühmittelalters gezählt wird, gilt als einflussreichster Theoretiker hinsichtlich der Einteilung des Lebens in Altersstufen. In seinem Hauptwerk *Etymologiae*, einer Enzyklopädie über

S. Fass (Hg.): *The Routledge History of Childhood in the Western World*. London/New York: Routledge, S. 39–60, S. 51. Die Bar Mitzwa betrifft jüdische Jungen. Ein ähnliches Ritual für Mädchen, die Bat Mitzwa, hat sich erst Ende des 19. Jahrhunderts etabliert.

83 Vgl. Hoyer: *Sozialgeschichte der Erziehung*, S. 30. Hoyer argumentiert, dass die soziale Wirklichkeit des Mittelalters beinahe frei von altersstufenbezogenen Reglements gewesen sei, die erst Jahrhunderte später mit der Normierung und Institutionalisierung des Erziehungs- und Berufswesens Einzug gehalten hätten. Eine in Zeitstrukturen untergliederte Vorstellung vom Anfang, Verlauf und Ende der Kindheit sei den Menschen des Mittelalters unbekannt gewesen. Diese These lässt sich mit anderen Quellen falsifizieren, siehe zum Beispiel Isidorus Hispalensis (2008): *Die Enzyklopädie des Isidor von Sevilla (Etymologiae, um 623 n. Chr.)*, hg. u. übers. v. Lenelotte Möller. Wiesbaden: Marixverlag.

Grammatik, Mathematik, das Rechtswesen, Religion, Völker, Tiere, den Kosmos, das Bauen und diverse Alltagsgegenstände, kombiniert Isidor antikes Wissen mit der »christlichen Lehre«. ⁸⁴ In Buch XI *Vom Menschen und von Monstern* erörtert er schließlich die Lebensalter der Menschen. Konzeptionell beeinflusst wurde er in diesem Teil wohl von Augustinus von Hippo, der in seinem Werk *De Genesi adversus Manichaeos* die Lebensalter des Menschen mit den Zeitaltern einer »christlich« gedachten Geschichte gleichsetzt. ⁸⁵ Die Informationen über Geschichte und Bedeutung der Begriffe, die Isidor von Sevilla anführt, fußen auf den römischen Geschichtsschreibern Sallust und Plinius dem Älteren und den Grammatikern Solinus, Lactantius und Maurus Servius Honoratus. ⁸⁶ Als Adressaten des Kompendiums kam zur Zeit Isidors nur die gebildete Klasse infrage, insbesondere der Klerus inner- und außerhalb der Klöster. ⁸⁷ Im Mittelalter existierten über 1000 Handschriften des Werkes, 1472 wurde es dann erstmals von Günther Zainer in Augsburg gedruckt. ⁸⁸ Auf Isidors Einteilung des Lebensalters wurde im gesamten Mittelalter rekurriert. ⁸⁹ Der Kirchenvater unterscheidet sechs Abschnitte im Ver-

84 Vgl. Isidorus Hispalensis: Die Enzyklopädie des Isidor von Sevilla, S. 12.

85 Vgl. Saint Augustine, Bishop of Hippo (1991): On Genesis, Two Books on Genesis Against the Manichees and on the Literal Interpretation of Genesis (*De Genesi contra Manichaeos*, 389 n. Chr.; *De Genesi ad litteram imperfectus liber*, 393 n. Chr.), hg. u. übers. v. Roland J. Teske. Washington: The Catholic University of America Press, S. 83–89. Augustinus versteht die Kindheit als Phase, in der sich Menschen noch nicht fortpflanzen können, aber im Vergleich zum Säuglingsalter bereits Erinnerungen an diese Zeit haben. Die ersten beiden Lebensalter seien an die körperlichen Sinne gebunden. Erst ab der Phase der *Adolescentia* würden sich zusätzlich zu den fünf Sinnen Wissen und Handeln entwickeln, von denen das Leben beherrscht würde. Die fehlende Erinnerung an das Säuglingsalter führt Augustinus dazu, diese Phase gar nicht zum Leben zu rechnen: »[I]ch mag sie, so zwingend der Schluß auch ist, nicht zu diesem meinem Leben rechnen, das ich in dieser Zeitlichkeit lebe. Denn sie liegt mit jener andern, die ich im Mutterschoß verlebt habe, in der gleichen Finsternis meines Nichtmehrwissens.« Aurelius Augustinus (2007): Bekenntnisse. *Confessiones I (Confessiones)*, 397 n. Chr.), hg. v. Jörg Ulrich. Übers. v. Joseph Bernhart. Frankfurt a. M.: Verlag der Weltreligionen, S. 17.

86 Vgl. Isidorus Hispalensis: Die Enzyklopädie des Isidor von Sevilla, S. 14.

87 Vgl. Isidorus Hispalensis: Die Enzyklopädie des Isidor von Sevilla, S. 16.

88 Vgl. Isidorus Hispalensis: Die Enzyklopädie des Isidor von Sevilla, S. 16.

89 Vgl. Adolf Hofmeister (1926): *Puer, iuuenis, senex*. Zum Verständnis der mittelalterlichen Altersbezeichnungen. In: Albert Brackmann (Hg.): *Papsttum und Kaisertum*. Forschungen zur politischen Geschichte und Geisteskultur des Mittelalters. München: Verlag der Münchner Drucke, S. 287–316, S. 292. Die verschiedenen Altersstufen wurden auch in der visuellen Kultur ikonografisch durch bestimmte Attribute gekennzeichnet: Das Steckpferd und die Puppe stehen für die *Infantia*, Kreisel und Peitsche markieren die *Pueritia*.

lauf der menschlichen Entwicklung: Das Kleinkindalter bezeichnet er als *infantia*, die sich dadurch auszeichne, dass die Kinder noch nicht sprechen können, was der Autor mit »noch nicht wohl geordneten Zähnen«⁹⁰ in Verbindung bringt. Diese Lebensphase erstreckte sich bis zum 7. Lebensjahr.⁹¹

Der darauffolgende Lebensabschnitt sei die *pueritia*, die Kindheit. Der *puer*, der Junge, hätte seine Bezeichnung von *puritas* (Reinheit), weil er rein sei »und noch nicht die ersten Barthaare und die Blüte der Wangen besitzt.«⁹² Die *puella*, das Mädchen, wird erstmals in seiner Abhandlung über das Auge und die Pupille erwähnt:

Die Pupille ist der mittlere Punkt des Auges, in welchem die Sehkraft sitzt. Weil uns dort kleine Bilder erscheinen, wird sie *pupilla* genannt, denn kleine Kinder werden bei uns *pupilli* genannt. Man nennt diese meist *pupulae* sie werden aber auch *pupillae* genannt, weil sie rein (*purus*) und unbeschmutzt (*inpollutus*) sind wie kleine Mädchen (*puella*).⁹³

Den Abschnitt der Kindheit, die *pueritia*, verknüpft Isidor sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen mit dem Konzept der Reinheit. Diese Phase endet seiner Ansicht nach mit der Vollendung des 14. Lebensjahres.⁹⁴ Über den Begriff der *puberes*, die er nicht als sich in einem gesonderten Lebensabschnitt befindend wahrnimmt, spekuliert er, dass er entweder von *pubes*, den männlichen Geschlechtsmerkmalen oder den Jahren der Reife (*pubertas*) abgeleitet wird, und voraussetzt, dass die Jungen bereits selbst Kinder zeugen können.⁹⁵

Dieses Kriterium kennzeichnet auch den dritten Lebensabschnitt, den der Kirchenvater *adolescentia*, das Heranwachsen, nennt, »weil er zum Zeugen

Vgl. dazu Susanne Leiste (1985): Studien zur Darstellung des Kindes und der Kindheit in der bildenden Kunst des ausgehenden Mittelalters und der frühen Neuzeit. Dissertationsschrift, o. O.: o. V., S. 181f.; S. 268.

90 Isidorus Hispalensis: Die Enzyklopädie des Isidor von Sevilla, S. 437.

91 Vgl. Isidorus Hispalensis: Die Enzyklopädie des Isidor von Sevilla, S. 436.

92 Isidorus Hispalensis: Die Enzyklopädie des Isidor von Sevilla, S. 437. Herv. i. O.

93 Isidorus Hispalensis: Die Enzyklopädie des Isidor von Sevilla, S. 420. Herv. i. O.

94 Vgl. Isidorus Hispalensis: Die Enzyklopädie des Isidor von Sevilla, S. 436.

95 Vgl. Isidorus Hispalensis: Die Enzyklopädie des Isidor von Sevilla, S. 437.

erwachsen (*ad gignendum adultus*) ist oder von *creescere* (wachsen) und *auguri* (vermehrt werden).⁹⁶ Die *adolescentia* erstreckte sich bis zum 28. Lebensjahr.⁹⁷

Der vierte Lebensabschnitt, *iuventus*, sei »das Mannesalter, das stärkste Alter von allen, das im 50. Jahr endet.«⁹⁸ Der *iuvenis*, der junge, erwachsene Mann, würde so genannt, weil er beginne, nützlich sein zu können (*iuuare posse incipit*).⁹⁹ Woran Isidor die Nützlichkeit der jungen, erwachsenen Männer festmacht, wird aus dem Text nicht deutlich. Die letzten beiden Phasen des Lebens sind *gravitas*, das allmähliche Älterwerden und *senectus*, das Greisenalter.¹⁰⁰ Der alte Mann, der *senex*, würde sich etymologisch von *sensus*, dem Sinn, ableiten, der mit steigendem Alter abnähme.¹⁰¹ Über diese Wortbedeutung vergleicht Isidor von Sevilla das hohe Alter mit der Kindheit:

Denn die Naturwissenschaftler sagen, dass dumme Menschen kälteres Blut haben, die Klugen warmes. Woher auch die alten Männer, in welchen es schon kalt ist, und die Jungen, in welchen es noch nicht warm ist, weniger denken. Daher kommt es, dass sich das Kindesalter und das der alten Männer gleichen. Die alten Männer nämlich spinnen durch ihr zu hohes Alter. Die Jungen wissen durch Ausgelassenheit und ihre Kindheit nicht, was sie tun.¹⁰²

Die Vorstellung, dass die Kindheit ein unvollkommener Zustand sei, eine Phase, die sich lediglich durch physische und mentale Entwicklungen auszeichne, und es den Menschen bis zur *adolescentia* an Reife mangle, findet sich in mehreren Quellen.¹⁰³ Isidor von Sevilla beeinflusste mit seiner Einteilung der Lebensabschnitte viele Theoretiker seiner Zeit und nach ihm. In einigen Schriften findet sich vor allem in Bezug auf die zweite Phase, die *pueritia*, eine feinere Untergliederung hinsichtlich des Geschlechts: Bei Mäd-

96 Isidorus Hispalensis: Die Enzyklopädie des Isidor von Sevilla, S. 438. Herv. i. O.

97 Vgl. Isidorus Hispalensis: Die Enzyklopädie des Isidor von Sevilla, S. 436.

98 Isidorus Hispalensis: Die Enzyklopädie des Isidor von Sevilla, S. 436.

99 Vgl. Isidorus Hispalensis: Die Enzyklopädie des Isidor von Sevilla, S. 438.

100 Vgl. Isidorus Hispalensis: Die Enzyklopädie des Isidor von Sevilla, S. 436.

101 Vgl. Isidorus Hispalensis: Die Enzyklopädie des Isidor von Sevilla, S. 439.

102 Isidorus Hispalensis: Die Enzyklopädie des Isidor von Sevilla, S. 439.

103 Vgl. Sophie Oosterwijk (2018): Adult Appearances? The Representation of Children and Childhood in Medieval Art. In: Sally Crawford/Dawn M. Hadley/Gillian Shepherd (Hg.): The Oxford Handbook of the Archaeology of Childhood. Oxford: Oxford University Press, S. 590–607, S. 603; S. 605.

chen würde dieser Abschnitt im Alter von sieben bis zwölf Jahren andauern, bei Jungen von sieben bis vierzehn Jahren.¹⁰⁴ Die Unterscheidung des Geschlechts in der Phase der *pueritia* spiegelt die biologische Komponente der Kindheit und die zu unterschiedlichen Zeitpunkten einsetzende Pubertät bei Mädchen und Jungen.

Neben einem Blick auf Gender erweist sich auch der Sprachvergleich in der Frage der Einteilung von Altersabschnitten als sehr aufschlussreich. Die Historikerin Barbara Hanawalt untersucht vergleichend lateinische und französische Quellen und stellt fest:

Latin sources used *infans* only for boys from 0 to 2 years old, while French texts used *enfant* to refer to boys from 0 to 12 years old. By 13 to 16 *enfant* was less popular than *valet*. The Latin accounts used *puer* for boys of all ages but reserved *adolescens* and *juvenis* for those 13–16. With girls the Latin accounts used *infans* only for ages 0–2, while the French versions used *enfans* for 0–7 years. *Puella* was the most popular Latin term for a girl, and its application ran from newborns to 16-year-olds. In the French, however, *pucelete* and *pucelle* were reserved almost exclusively for girls 1–7 years old. *Virgo* in the Latin sources was used almost exclusively for girls 8–16 years old.¹⁰⁵

Hanawalts Beobachtungen illustrieren, dass das Konzept der Kindheit trotz des Einflusses bedeutender Denker wie Isidor von Sevilla auch in mittelalterlichen Quellen fluide ist. Die Einteilung von Lebensabschnitten ist nicht nur eine theoretische Idealvorstellung hinsichtlich Entwicklungsabläufen von Menschen, ihr liegen auch moralische Konzepte zugrunde, die sich je nach kulturellem und religiösem Kontext unterscheiden. Die Historikerin Joanne M. Ferraro verdeutlicht diese Unterschiede im Hinblick auf protestantische und katholische Gemeinschaften im 16. Jahrhundert: Das Alter von sieben Jahren wurde in beiden Umgebungen als Wendepunkt in der Einstellung zur Kindheit wahrgenommen. In protestantischen Gemeinschaften war sieben das Alter, in dem Väter eine größere Verantwortung für die Kindererziehung und die Bildung eines moralischen Charakters übernahmen. In katholischen Gemeinden war sieben das Alter, in dem Kinder alt genug

104 Vgl. Shahar: Kindheit im Mittelalter, S. 30; S. 39.

105 Hanawalt: *Medievalists and the Study of Childhood*, S. 447f. Herv. i. O.

waren, um für die Begehung einer Todsünde Rechenschaft ablegen zu können.¹⁰⁶ Die *infantia*, die in vielen Taxonomien bis zu sieben Jahren andauerte, wird in einigen Quellen mit dem Konzept der Unschuld verbunden.¹⁰⁷ Gleichwohl gab es unter Theologen und Laien wenig Einigkeit darüber, ob Kinder von Natur aus unschuldig oder böse seien, doch ging man übereinstimmend davon aus, dass die Kindheit die Zeit ist, in der der Charakter geformt wird und Bildung unerlässlich ist.¹⁰⁸ Bei der Darstellung der negativen Bilder von Kindheit beriefen sich die Autoren des Hochmittelalters auf den spätantiken Theologen Augustinus von Hippo, der davon ausging, dass Säuglinge in Sünde geboren würden.¹⁰⁹

2.3.2 Das sündhafte Kind

In seiner um 412 n. Chr. verfassten Schrift *De peccatorum meritis et remissione et de baptismo parvulorum*, zu Deutsch etwa *Von den Verdiensten und der Vergebung der Sünden und der Kindertaufe*, argumentiert Augustinus, dass Säuglinge nicht durch die Sünden ihres eigenen Lebens belastet seien, sondern es die Schuld der Erbsünde sei, die in ihnen durch die Gnade Gottes geheilt würde, der sie durch das Becken der Wiedergeburt, das heißt die Taufe, rette.¹¹⁰ Augustinus' Auslegungen über die Erbsünde beeinflussten nachhaltig den theologischen Diskurs über die Taufe und deren richtigen Zeitpunkt. Es stellte sich auch die Frage, welche Stellung ungetaufte Kinder in der eschatologischen Erwartung einnehmen: »Da die ungetauften Kinder sicher nicht in den Himmel eingehen können, bleibt nichts anderes übrig als anzunehmen, daß sie in der Hölle seien.«¹¹¹ Die Historikerin Shu-

106 Vgl. Ferraro: *Childhood in Medieval and Early Modern Times*, S. 69.

107 Vgl. Oosterwijk: *Adult Appearances?*, S. 603; Hanawalt: *Medievalists and the Study of Childhood*, S. 453.

108 Vgl. Ferraro: *Childhood in Medieval and Early Modern Times*, S. 71.

109 Vgl. Shahar: *Kindheit im Mittelalter*, S. 18.

110 Vgl. Aurelius Augustin, Bishop of Hippo: *A Treatise on the Merits and Forgiveness of Sins, and on the Baptism of Infants (De peccatorum meritis et remissione et de baptismo parvulorum, 411 n. Chr.)* 24 [XIX], hg. v. Philipp Schaff. URL = <https://ccel.org/ccel/schaff/npnf105/npnf105.x.iii.html> [08.02.2022]: »Now, inasmuch as infants are not held bound by any sins of their own actual life, it is the guilt of original sin which is healed in them by the grace of Him who saves them by the laver of regeneration.«

111 Hans Staffner S. J. (1957): *Die Lehre des hl. Augustinus über das Wesen der Erbsünde*. In: *Zeitschrift für katholische Theologie* 79 [4], S. 385–416, S. 402.

lamith Shahaar verdeutlicht den hohen Stellenwert der Taufe in Augustinus' Auffassung anhand der dualistischen Sicht auf Kinder, rein und unschuldig oder böse zu sein: »Augustinus zufolge sind Säuglinge und Kinder nämlich, obwohl in Sünde geboren und von ihren Trieben bestimmt, nach der Taufe unschuldiger als die Erwachsenen.«¹¹² Der wachsende Glaube, dass die Taufe für die Errettung notwendig sei, führte etwa im 7. Jahrhundert dazu, dass Kinder sobald wie möglich nach der Geburt getauft wurden.¹¹³ Die Praxis der Säuglingstaufe bekräftigte den universellen Wert der Kinder, da jedes Kind, unabhängig von seiner sozialen und geografischen Herkunft oder dem Geschlecht allein durch die Geburt Zugang zur Heilsverheißung erhielt.¹¹⁴ Bis zum 12. Jahrhundert war es auch möglich, einen gerade getauften Säugling zu firmen, sodass er die Kommunion empfangen konnte. Diese Tradition betont die Unschuld von getauften Kindern, die im Gegensatz zu Erwachsenen die Würde zum Empfang der Sakramente der Buße und Eucharistie nicht durch die Beherrschung des Katechismus oder durch ein Bekenntnis beweisen mussten, sondern allein durch ihren Status an der Liturgie teilnehmen konnten.¹¹⁵

Im Zuge des 1215 abgehaltenen Vierten Laterankonzils unter Papst Innozenz III. wurde es schließlich verboten, Säuglinge die Eucharistie empfangen zu lassen.¹¹⁶ Mit der Doktrin der Transsubstantiation, das heißt der eucharistischen Wandlung von Brot und Wein in den Leib und das Blut Jesu, änderte sich das Alter, in dem Kinder gefirmt wurden. Da man davon ausging, dass die Transsubstantiation geglaubt werden muss und es dafür des gereiften Verständnisses eines Erwachsenen bedurfte, konnten Kinder vor der Pubertät keine Kommunion empfangen.¹¹⁷ Um 1200 gab es im kanonischen Recht der Kirche strengere Vorstellungen davon, was Kinder tun oder nicht tun durften. So konnten sie keine Kommunion oder Ölung empfangen, nicht heiraten oder religiöse Gelübde ablegen und waren von Beichte und Fasten

112 Shahaar: *Kindheit im Mittelalter*, S. 21.

113 Vgl. Nicholas Orme (2017): *Perceptions of Children in Medieval England*. In: Reidar Aasgaard/Cornelia Horn/Oana Maria Cojocaru (Hg.): *Children in History. Perceptions of Children in the Ancient and Medieval Worlds*. London: Routledge, S. 318–333, S. 319.

114 Vgl. King: *Children in Judaism and Christianity*, S. 53.

115 Vgl. Richard L. DeMolen (1975): *Childhood and the Sacraments in the Sixteenth Century*. In: *Archiv für Reformationsgeschichte* 66, S. 49–71, S. 55.

116 Vgl. DeMolen: *Childhood and the Sacraments in the Sixteenth Century*, S. 51f.

117 Vgl. Orme: *Perceptions of Children in Medieval England*, S. 321.

befreit.¹¹⁸ Für die Anwendung des englischen *Common Law* ist bekannt, dass die Ansicht bestand, ein Kind könne vor dem siebten Lebensjahr nicht eines schweren Verbrechens schuldig sein und selbst bis zum 14. Lebensjahr wurde häufig die Unschuld von Kindern angenommen.¹¹⁹ Mittelalterliche Gesetzbücher enthielten einige Zugeständnisse an den Minderheitenstatus von Kindern, die für rechtswidrige Taten oft nicht zur Rechenschaft gezogen wurden. Die rechtliche Definition eines Minderjährigen war jedoch je nach Zeit und Ort sehr unterschiedlich.¹²⁰ Entscheidend waren Vorstellungen davon, ab wann ein Kind geistig reif genug war, um Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen.

Ähnliche Entwicklungen der Bedeutsamkeit der Pubertät für die Aufnahme in religiöse Gemeinschaften wie im Kontext der Westkirche lassen sich auch in »jüdischen« Traditionen beobachten: Ab dem 14. Jahrhundert nahm der Bar Mitzwa-Ritus Gestalt an, der den Moment markierte, zu dem ein männliches Kind im Alter von etwa dreizehn Jahren ein ›Sohn des Gebots‹ werden konnte; ein Mensch, der in der Lage war, Verantwortung für die Kontinuität der »jüdischen« Tradition zu tragen.¹²¹ Unter dem Einfluss »jüdischer« und »christlicher« Glaubenslehren änderte sich im Verlauf des Mittelalters der Stellenwert der Kinder innerhalb der Gesellschaft: »Das Kind selbst gehörte, anders als es später noch das römische Recht vorsah, nicht mehr alleine dem Vater als ›pater familias‹, sondern der ganzen Gemeinschaft.«¹²²

2.3.3 Kindheitsbilder auf der Grundlage eschatologischer Erwartungen

Die vielfältigen und heterogenen Quellen, die für die Rekonstruktion der Geschichte der Kindheit im europäischen Mittelalter und der Frühen Neuzeit von Mediävist:innen herangezogen werden, lassen für den Zeitraum zwischen dem 11. und 13. Jahrhundert eine klare Tendenz erkennen: Das 12. Jahrhundert gilt als Ära des Umbruchs in allen Bereichen des Lebens:

118 Vgl. Orme: *Perceptions of Children in Medieval England*, S. 328.

119 Vgl. Orme: *Perceptions of Children in Medieval England*, S. 323.

120 Vgl. Colin Heywood (2018): *A History of Childhood. Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times*. Cambridge: Polity Press, S. 13.

121 Vgl. King: *Children in Judaism and Christianity*, S. 52.

122 Bründel/Hurrelmann: *Kindheit heute*, S. 10.

sozial, politisch, intellektuell, ökonomisch und in Bezug auf Religion.¹²³ Die sich verändernden Lebensbedingungen aufgrund der zunehmenden Kommerzialisierung der Wirtschaft, der Verbreitung literarischer Werke in den Volkssprachen und der Entwicklung erster Universitäten und städtischer Schulen brachten neue Einstellungen zur Kindheit mit sich. Neben theologischen Schriften, die ein vermehrtes Interesse an Kindern erkennen lassen, gab es bedeutende Fortschritte im medizinischen Wissen:¹²⁴ Bis zum 11. Jahrhundert enthielten allgemeine medizinische Werke des Mittelalters einen Abschnitt über Pädiatrie, im Frühmittelalter vor allem Abschriften der 23 Kapitel über die Säuglingspflege aus dem Werk *Peri gynaikeion* (*Die Gynäkologie*) des griechischen Arztes Soranus von Ephesus (98–177 n. Chr.). Ab dem 11. Jahrhundert waren zunehmend fremdsprachige, zum Beispiel arabische Texte verfügbar, die das Verständnis von Gesundheit und Krankheit von Kindern auf eine neue, systematische Grundlage stellten.¹²⁵ Mit den neuen Wissensbeständen über die körperliche und psychische Entwicklung von Kindern veränderte sich auch der Blick auf die Lebensphase der Kindheit.

Für den theologischen Diskurs gilt insbesondere der Kirchenlehrer Thomas von Aquin als einflussreich, da er Kinder nicht als Wesen verstand, die zukünftig zu Personen mit einer eigenen Identität werden, sondern Menschen seien, die bereits eine Persönlichkeit besitzen.¹²⁶ In seinem von 1265 bis 1273 in drei Teilen herausgegebenem Hauptwerk *Summa Theologica* diskutiert Thomas von Aquin Argumente der Gotteslehre, Moral und Tugendbildung sowie die Sakramente. In Untersuchung 117/3 »Der Bereich der Tätigkeit des Menschen. Kann der Mensch durch Seelenkraft körperlichen Wesungsstoff verändern?« des ersten Teils beschreibt er, dass Kinder eine besondere Befähigung hätten, Sinneseindrücke zu empfinden. Thomas argumentiert, dass Seelen, die in ihrer Einbildung stark seien, zu körperlichen

123 Vgl. Diane Peters Auslander (2005): Victims or Martyrs: Children, Anti-Judaism, and the Stress of Change in Medieval England. In: Albrecht Classen (Hg.): *Childhood in the Middle Ages and the Renaissance. The Results of a Paradigm Shift in the History of Mentality*. Berlin/New York: De Gruyter, S. 105–134, S. 118.

124 Vgl. Heywood: *A History of Childhood*, S. 22.

125 Vgl. Heywood: *A History of Childhood*, S. 14. Mit der Entwicklung des Buchdrucks fand das medizinische Schrifttum im 15. Jahrhundert zunehmend Verbreitung und stellt heute einen wichtigen Quellentyp dar. Vgl. dazu Löhmer: *Die Welt der Kinder im fünfzehnten Jahrhundert*, S. 18.

126 Vgl. King: *Children in Judaism and Christianity*, S. 53.

Veränderungen führen würden, die vor allem in den Augen erkennbar wären: »Wenn also, wie es am ehesten bei Altweibern eintritt, eine Seele sich heftig von Bosheit erregt, wird ihr Blick giftig und schädlich: besonders für Kinder, ihr Körper ist ja zart und leicht eindrucksempfänglich.«¹²⁷ Neben dieser Sensibilität für den Seelenzustand Erwachsener schreibt er Kindern einen naturhaften Bestand an Tugenden zu, die jedem Menschen innewohnen, aber nicht vollkommen seien.¹²⁸ Auch die im Unschuldstand geborenen Kinder hätten nicht den vollen Gebrauch der Vernunft, »aber den zum kindlichen Handeln geeigneten, und zwar wegen der allzu großen Feuchtigkeit ihres Gehirns.«¹²⁹ Es läge im Wesen des Menschen, Wissen durch Sinne zu erwerben und auch wenn Kinder im Wissen noch nicht vollkommen seien, so sei es ihnen möglich, es sich im Laufe der Zeit anzueignen.¹³⁰ Den Sakramenten der Taufe und Firmung misst Thomas von Aquin eine große Bedeutung bei. Der zentrale Grund für die möglichst frühe Taufe der Kinder sei die Erbschuld, die er in der hohen Sterblichkeit der Säuglinge und Kinder belegt sieht.¹³¹ Die Taufe sei gegen den Mangel des geistigen Lebens bestimmt, die Firmung »gegen die Unkraft der Seele.«¹³² Das Wachstum führe den Men-

127 Thomas von Aquino (1985): Summe der Theologie I. Gott und Schöpfung (*Summa theologiae*, 1265–1273), hg. v. Joseph Bernhart. Stuttgart: Kröner, S. 416.

128 Vgl. Thomas von Aquino (1985): Summe der Theologie II. Die sittliche Weltordnung (*Summa theologiae*, 1265–1273), hg. v. Joseph Bernhart. Stuttgart: Kröner, S. 346f.

129 Thomas von Aquino: Summe der Theologie I, S. 343. In Band I *Gott und Schöpfung* bezieht sich Thomas auf den ersten Menschen im Unschuldstand, das heißt auf das ursprüngliche ›Wesen‹ des Menschen vor dem Sündenfall. Die auf der Erde lebenden Menschen seien durch ein tugendhaftes Leben dazu aufgefordert, die ursprüngliche Vollkommenheit anzustreben. Mit der Formulierung »wegen der allzu großen Feuchtigkeit ihres Gehirns« referiert Thomas vermutlich auf die im Mittelalter weit verbreitete Verbindung von Elementenlehre und Humoralpathologie. So entwickelte zum Beispiel der griechische Arzt Galenos von Pergamon ein Schema der Vier-Säfte-Lehre, in dem die Kindheit mit den Attributen »warm und feucht« verknüpft wird. Vgl. dazu Erich Schöner (1964): Das Viererschema in der antiken Humoralpathologie. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag, S. 92; Bernhard Dietrich Haage (2013): Naturphilosophische Grundlagen der Pflanzenheilkunde im Mittelalter. In: *Mediaevistik. Internationale Zeitschrift für interdisziplinäre Mittelalterforschung* 26, S. 13–30, S. 17.

130 Vgl. Thomas von Aquino: Summe der Theologie I, S. 343.

131 Vgl. Christoph Weiss (2018): Das Bußsakrament im Kontext der sakramentalen Initiation von Kindern. Eine historisch-theologische Studie. Regensburg: Verlag Friedrich Pustet, S. 173.

132 Thomas von Aquino (1985): Summe der Theologie III. Der Mensch und das Heil (*Summa theologiae*, 1265–1273), hg. v. Joseph Bernhart. Stuttgart: Kröner, S. 643.

schen zu Vollgröße und Vollkraft, die Firmung diene der Vollendung der Tugend und verleihe den Heiligen Geist zur Stärkung.¹³³ Taufe und Firmung wären Riten, die zur Vervollkommnung der Einzelpersonen und deren geistigen Leben führe.¹³⁴ Die Konzepte von Kindheit, die Thomas von Aquin anbringt, betonen zum einen den anzustrebenden, besonderen Status der »christlichen« Glaubenslehre im Leben eines Menschen, zum anderen drückt er eine Wertschätzung der Phase der Kindheit aus, die in den Werken seiner Vordenker so nicht deutlich werden.

Die theologischen Konzepte von Kindheit spiegeln sich neben den Schriften von Kirchenvätern auch in der visuellen und materiellen Kultur, vornehmlich in der Malerei und in Grabfiguren des europäischen Mittelalters. Philippe Ariès führen die Darstellungen von Kindern als verkleinerte Formen erwachsener Figuren zu der These, dass es keine Vorstellung von Kindheit im Mittelalter gegeben habe.¹³⁵ Eine historisch-hermeneutische Reflexion der mittelalterlichen Kunst vor dem Hintergrund theologischer Konzepte zeigt jedoch, dass der Anspruch, Kinder realitätsnah darzustellen, keineswegs immer bestand, vielmehr implizieren manche Darstellungen eschatologische Vorstellungen einer zu erwartenden Heilsvollendung. Die Kunsthistorikerin Sophie Oosterwijk beschreibt derartige Beobachtungen am Beispiel einer Alabasterfigur des 14. Jahrhunderts, die das Grabdenkmal von William of Hatfield, dem Sohn des englischen Königs Eduard III. zierte.¹³⁶ Die Grabfigur befindet sich im York Minster im Nordosten Englands und zeigt William of Hatfield als jungen Erwachsenen. Eine weitere Darstellung Williams of Hatfield befindet sich in Form einer Bronze-Statuette in der St. Edward's Chapel in der Westminster Abbey in London (Abb. 4). Anders als in den Grabdenkmälern dargestellt, ist der Sohn des Königs jedoch nicht als junger Erwachsener, sondern im Jahr 1337 als Säugling mit etwa fünf Monaten gestorben. Die Diskrepanz zwischen dem tatsächlichen Alter der verstorbenen Person und ihrer Darstellung in der Grabkunst erklärt Oosterwijk mit den zeitgenössischen theologischen Vorstellungen über den Zustand des Verstorbenen im Jenseits, dessen perfektes Alter im Himmel nicht das

133 Vgl. Thomas von Aquino: Summe der Theologie III, S. 642.

134 Vgl. Thomas von Aquino: Summe der Theologie III, S. 646.

135 Vgl. Ariès: Geschichte der Kindheit, S. 209.

136 Vgl. Oosterwijk: Adult Appearances?, S. 602.



Abb. 4: Bronze-Statuette des als Säugling verstorbenen William of Hatfield als junger Erwachsener, Ende 14. Jahrhundert, St. Edward's Chapel, Westminster Abbey, London.

eines Säuglings, sondern das einen jungen Erwachsenen sei.¹³⁷

Anhand eines Kindergrabsteins des im Jahr 1325 verstorbenen Grafensohns Friedrich von Castell im fränkischen Vogelsburg zeigt der Historiker Klaus Arnold, dass Kinder durchaus in ihrer Lebensphase abgebildet wurden.¹³⁸ Das Grabmal stellt Friedrich von Castell, der als Fünfjähriger starb, im Spiel als einen »aus seinem jungen Leben gerissenen«¹³⁹ Jungen während der Beizjagd mit Vögeln und zwei kleinen Hunden dar (Abb. 5). Arnold deutet das Epitaph als »ein eindrückliches Zeugnis für die Wertschätzung, die eine Familie mit ihrem früh verstorbenen Söhnchen verband.«¹⁴⁰ Auch für das 16. Jahrhundert kann im fränkischen Raum nachvollzogen werden, dass totgeborene oder früh verstorbene Säuglinge mit Grabdenkmälern gewürdigt und älter dargestellt wurden. Ein der Familie von Crailsheim im Jahr 1592 totgeborenes Kind wird in

einem Grabstein, der sich in der Dorfkirche von Altenschönbach befindet, als Wickelkind gezeigt, obwohl es nie gewickelt wurde und namenlos blieb (Abb. 6, linker Grabstein).¹⁴¹

137 Vgl. Oosterwijk: *Adult Appearances?*, S. 603.

138 Vgl. Klaus Arnold (2018): *Familie und Kindheit zur Zeit der Reformation*. In: Gabriele von Glasenapp/Claudia Maria Pecher/Martin Anker (Hg.): *Die Reformation in der Kinder- und Jugendliteratur*. Beiträge zur literaturhistorischen und literarästhetischen Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1–21, S. 11. Das Epitaph wurde 1805 aus der Kirche der Vogelsburg in die etwa 20 km südwestlich gelegene Kirche von Rüdtenhausen transferiert.

139 Arnold: *Familie und Kindheit zur Zeit der Reformation*, S. 12.

140 Arnold: *Familie und Kindheit zur Zeit der Reformation*, S. 13.

141 Vgl. Arnold: *Familie und Kindheit zur Zeit der Reformation*, S. 13–15.



Abb. 6: Kindergrabsteine der Familie von Crailsheim. Ein totgeborenes Kind wird als Wickelkind dargestellt (ganz links), 2. Hälfte des 16. Jahrhunderts, Pfarrkirche Marien, Altenschönbach.

Abb. 5: Grabdenkmal des Friedrich von Castell († 1325). Das Grabmal stellt den Jungen während der Beizjagd mit Vögeln und zwei kleinen Hunden dar, Kirche St. Peter und Paul, Rüdenhausen.

Die drei Beispiele der Kindergrabsteine zeigen, dass sich die Darstellung von verstorbenen Säuglingen und Kindern nicht immer mit deren tatsächlichem Lebensalter deckt. Viel mehr spiegeln sie nicht erfüllte Wunschvorstellungen wie im Fall des totgeborenen Kindes der Familie von Crailsheim, die Trauer um ein aus dem Leben gerissenes Kind im Fall von Friedrich von Castell und Idealisierungen für ein Leben im Jenseits wie im Beispiel von William of Hatfield.

2.3.4 Jesus als Vorbild visueller Kindheitsdarstellungen

Nicht nur Grabdenkmäler, sondern auch die Malerei spiegelt kulturelle und theologische Konzepte von Kindheit und Erwachsensein: Bildnisse, die Kinder in ihrer körperlichen Erscheinung mit im Verhältnis zum Rumpflangen Gliedmaßen und kleinen Köpfen abbilden, stellen keine Miniatur-Erwachsenen, sondern Noch-nicht-Erwachsene dar, indem die Bestimmung, erwachsen zu werden, bereits in der physiognomischen Konstitution der Figuren angelegt ist.¹⁴² Aufgrund der Fülle an Material können Tendenzen in der

¹⁴² Vgl. Hoyer: Sozialgeschichte der Erziehung, S. 28.

Darstellung von Kindern insbesondere an mittelalterlichen und frühneuzeitlichen visuellen Repräsentationen der Figur des kindlichen Jesu nachvollzogen werden, der als Vorläufer realer Kinder in der Kunst schon früh auftaucht. Bilder des Jesuskindes sind nicht nur in der diachronen, kunsthistorischen Perspektive aufschlussreich für Kindheitsdarstellungen, sondern auch in ihren synchronen Wechselwirkungen zwischen Kunst und Gesellschaft. So argumentiert die Kunsthistorikerin Susanne Leiste, dass der Sinn für die Kindheit und die Stellung des Kindes in der Gemeinschaft durch die Erzählungen der Kindheit Jesu in den Evangelien und den mittelalterlichen Apokryphen und Legenden geweckt wurde, woraufhin die Stellung des Kindes in der Gesellschaft eine grundlegende Änderung und Aufwertung erfahren hat.¹⁴³ Die visuelle Darstellung Jesu als Kind prägt Vorstellungen von Kindheit und verändert auch die Rolle real existierender Kinder in ihrem sozialen Umfeld.

Der älteste Typus des Jesuskindes ist allerdings noch kein Kind, sondern ein verkleinert wiedergegebener Erwachsener, der nicht das Kind – sondern das Gottsein veranschaulichen soll; dieser Typus ist noch bis ins 12. Jahrhundert hinein die einzige Darstellungsform des Jesuskindes. Es ist anzunehmen, daß die alte christliche Kunst nicht darstellen wollte, was sie aufgrund der Geisteshaltung ihrer Zeit nicht darstellen konnte: darin war für das Kind Jesus als solches kein Platz.¹⁴⁴

Seit dem späten 11. Jahrhundert hob die Westkirche das Opfer hervor, indem das Leiden und die Menschlichkeit Jesu betont wurden. Am effektivsten konnten dabei die Gläubigen durch das emotional ansprechende Bild von Jesus als Kleinkind involviert werden.¹⁴⁵ Seit dem 12. Jahrhundert kann dann ein Wandel der Gestalt des Jesuskindes in der Malerei beobachtet werden: »Aus dem verkleinert wiedergegebenen Erwachsenen in unnahbarer Starrheit wurde allmählich ein kleiner Junge.«¹⁴⁶ Analog dem Marienkult erlebte auch die

143 Vgl. Leiste: Studien zur Darstellung des Kindes und der Kindheit in der bildenden Kunst des ausgehenden Mittelalters und der frühen Neuzeit, S. 5f.

144 Leiste: Studien zur Darstellung des Kindes und der Kindheit in der bildenden Kunst des ausgehenden Mittelalters und der frühen Neuzeit, S. 34f.

145 Vgl. Peters Auslander: Victims or Martyrs: Children, Anti-Judaism, and the Stress of Change in Medieval England, S. 119.

146 Löhmer: Die Welt der Kinder im fünfzehnten Jahrhundert, S. 24.



Abb. 7: Giotto di Bondone, Ognissanti Madonna, um 1310, Tempera auf Holz, 325 x 204 cm, Uffizien, Florenz.

Anbetung des Jesuskindes im 12. Jahrhundert einen Aufschwung.¹⁴⁷ Im späten 13. und frühen 14. Jahrhundert rückten italienische Maler, wie beispielsweise Giotto di Bondone mit der florentinischen Ognissanti-Madonna (um 1310, Abb. 7), »das Jesuskind aus der Rolle des kleinen Erwachsenen und verliehen ihm eigene, es vom erwachsenen Menschen unterscheidenden Merkmale.«¹⁴⁸

Der Kopf Jesu wirkt in Giotto's Gemälde, das sich heute in der Gemäldegalerie *Galleria degli Uffizi* in Florenz befindet, im Verhältnis zum Körper größer, Arme und Beine sind rundlich, der Körper erscheint insgesamt gedrungen. Der Gesichtsausdruck des auf dem Schoß seiner Mutter sitzenden Jesuskindes wirkt ernst. Susanne Leiste deutet den Blick des Kindes als Vorausahnung der erwarteten widrigen Lebensumstände: »Die Plastizität des Kinderkörpers verbindet sich mit einer Reife des Ausdrucks, die das Fortleben der frühmittelalterlichen Auffassung eines um sein Schicksal wissendes Kindes andeutet.«¹⁴⁹ In Gemälden, die Ende des 14. Jahrhunderts entstanden sind, ist eine zunehmende Verkleinerung und Verkindlichung der Jesusfigur beobachtbar, die im Stil um 1400, der das Weiche und Schöne betont, verstärkt wird.¹⁵⁰ Auch in der Renaissance behält Jesu Blick die erwachsene Vorahnung der frühen Bilder bei, bildet aber durch einen realistischen Kinderkörper einen deutlichen Kontrast zu frühen mittelalterlichen Darstellungen.¹⁵¹ Bis zu Beginn des 16. Jahrhunderts waren es hauptsächlich die Gestalt des Jesuskindes, Engel und heilige Kinder, die sich in der Malerei wiederfanden, und »an denen sich das Interesse für die Darstellung der Kindheit, kindlicher Verhaltensweisen, Merkmale und Eigenheiten im allgemeinen entwickelte.«¹⁵² Der allmähliche Wandel der Darstellung des Jesuskindes von einem göttlichen Kind zu einem Jungen, der wirklichkeitsnahe Züge annimmt, war für Bilder von Kindern sehr bedeutsam.¹⁵³ Alltagskinder erscheinen in visuellen Dar-

147 Vgl. Shahar: *Kindheit im Mittelalter*, S. 23.

148 Leiste: *Studien zur Darstellung des Kindes und der Kindheit in der bildenden Kunst des ausgehenden Mittelalters und der frühen Neuzeit*, S. 36.

149 Leiste: *Studien zur Darstellung des Kindes und der Kindheit in der bildenden Kunst des ausgehenden Mittelalters und der frühen Neuzeit*, S. 37.

150 Vgl. Leiste: *Studien zur Darstellung des Kindes und der Kindheit in der bildenden Kunst des ausgehenden Mittelalters und der frühen Neuzeit*, S. 38f.

151 Vgl. Arnold Victor Coonin (1995): *Portrait Busts of Children in Quattrocento Florence*. In: *Metropolitan Museum Journal* 30, S. 61–71, S. 63.

152 Leiste: *Studien zur Darstellung des Kindes und der Kindheit in der bildenden Kunst des ausgehenden Mittelalters und der frühen Neuzeit*, S. 49.

153 Vgl. Leiste: *Studien zur Darstellung des Kindes und der Kindheit in der bildenden Kunst*

stellungen im 15. Jahrhundert in Stifter- und Familienbildern sowie in Einzelporträts.¹⁵⁴ Während das Motiv der Heiligen Familie lange die Repräsentation eines Kindes im familiären Kontext bestimmte, eröffneten Stifterbilder neue Einblicke in frühneuzeitliche Familienkonstellationen.¹⁵⁵ Die Aufnahme sowohl von Kindern als auch von Enkelkindern der Stifter in das Stifterbild um 1500 werden als Fortschreiten des familiären Bewusstseins gedeutet.¹⁵⁶

In der Darstellung von Kindern in der Malerei und in Grabfiguren des europäischen Mittelalters sind sich kontrastierende Vorstellungen von Kindheit zu erkennen. Während die um 1340 entstandene Grabfigur des Königssohns William of Hatfield anstatt eines Säuglings einen jungen Erwachsenen darstellt, da die Phase der Kindheit in der eschatologischen Erwartung geringwertiger anerkannt wurde als die eines jungen Erwachsenen, erscheint das Jesuskind im Beispiel der um 1310 entstandenen Ognissanti-Madonna im Vergleich zu seinen vorherigen Darstellungen immer realistischer, was als Aufwertung der Phase der Kindheit gedeutet wird. Die vorgestellten Beispiele zeigen jedoch, dass es auch im Mittelalter vielfältige Konzepte von Kindheit gab, die von kulturellen, religiösen und sozialen, das heißt die Lebensumstände der Kinder betreffenden, Diskursen geprägt waren. Die großen Linien lassen die Tendenz erkennen, dass Kinder immer häufiger als einer künstlerischen Abbildung würdig erachtet wurden. In religiösen Kontexten wurden sie als sich im Stadium der Entwicklung der Vernunft befindend verstanden und im sozialen Umfeld galten sie zum Beispiel durch die Gründung von Waisenhäusern und die Etablierung von Fürsorgeleistungen als schützenswert. Die Anfang des 14. Jahrhunderts zunächst in Norditalien gegründeten *ospedale* waren nicht nur Schutzräume für verwaiste Kinder, sondern bestimmten auch den Einflussbereich und die moralischen Verpflichtungen der Gesellschaft: Kinder wurden zu physischen Garanten der Linearität und des Wohl-

des ausgehenden Mittelalters und der frühen Neuzeit, S. 1; Löhmer: Die Welt der Kinder im fünfzehnten Jahrhundert, S. 24.

- 154 Vgl. Leiste: Studien zur Darstellung des Kindes und der Kindheit in der bildenden Kunst des ausgehenden Mittelalters und der frühen Neuzeit, S. 136. Der Historiker Nicholas Orme datiert die visuelle Darstellung von Alltagskindern in der Kunst bereits auf die 2. Hälfte des 14. Jahrhunderts. Vgl. Orme: Perceptions of Children in Medieval England, S. 329.
- 155 Zum religionshistorischen Motiv der Heiligen Familie in der Kunst siehe Natalie Fritz (2018): Von Rabenvätern und Übermüttern. Das religionshistorische Motiv der *Heiligen Familie* im Spannungsfeld zwischen Religion, Kunst und Film. Marburg: Schüren.
- 156 Vgl. Leiste: Studien zur Darstellung des Kindes und der Kindheit in der bildenden Kunst des ausgehenden Mittelalters und der frühen Neuzeit, S. 154–156.

stands einer Gemeinschaft.¹⁵⁷ Sie verkörperten die Zukunft und diese Aussicht war wesentlich durch die Entwicklung der Kinder bestimmt. In der zeitgenössischen humanistischen und staatsbürgerlichen Literatur findet man zunehmend Diskurse über die Idee, dass das Schicksal von Familie und politischer Ordnung von der moralischen Integrität ihrer Bewohner:innen abhängt und die Kinder in diesem Kontext eine besondere Rolle spielen.¹⁵⁸

Die kulturelle, religiöse und soziale Ebene mittelalterlicher Kindheitsgeschichte lassen sich nur heuristisch voneinander trennen. In der historischen Rekonstruktion zeigt sich, dass sie sich widersprechen, überlappen oder sogar entsprechen. Ein Beispiel für die Entsprechung von kulturellen, religiösen und sozialen Kindheitskonzepten kann im Kontext der Reformation beobachtet werden: Martin Luther befürwortete eine obligatorische Grundschulbildung für alle, Kinder wurden ermutigt, die Bibel zu lesen, infolgedessen stieg die Alphabetisierungsrate.¹⁵⁹ Die theologische Auffassung der *sola scriptura*, das heißt der Überzeugung, allein die Bibel sei die Quelle des Glaubens, erforderte die Lesefähigkeit der Menschen, weshalb sich im Zuge der Reformation das Schulwesen etablierte und den Alltag der Kinder beeinflusste. In der Malerei spiegelt sich diese Entwicklung wiederum darin, dass Kinder häufig mit Utensilien für die Schule, wie Büchern und Schreibzeug, dargestellt wurden.¹⁶⁰

Die Rekonstruktion von Kindheitsbildern in den theologischen Diskursen und der visuellen Kultur des europäischen Mittelalters und der Frühen Neuzeit verdeutlicht, dass Kindheit auch in dieser Zeit als Phase der körperlichen und psychischen Entwicklung verstanden wurde, die mit ganz unterschiedlichen Konzepten – der Unschuld und Reinheit oder der Sündhaftigkeit – verbunden wurde. Kulturelle, religiöse und soziale Umstände beeinflussten Vorstellungen von Kindheit, die heute noch in vielfältigen Quellen rekonstruiert werden können.

157 Vgl. Coonin: Portrait Busts of Children in Quattrocento Florence, S. 66.

158 Vgl. Coonin: Portrait Busts of Children in Quattrocento Florence, S. 66.

159 Vgl. Ferraro: Childhood in Medieval and Early Modern Times, S. 71.

160 Vgl. Leiste: Studien zur Darstellung des Kindes und der Kindheit in der bildenden Kunst des ausgehenden Mittelalters und der frühen Neuzeit, S. 275–279.

2.4 Einblicke in Aufklärung und Romantik: Kindheit als Gegenwelt

Die Geschichte der Kindheit im europäischen Mittelalter ist in wissenschaftlichen Arbeiten diverser Disziplinen sehr umfangreich erforscht worden. Diese Studienlage kann mit der vermehrten Untersuchung dieses Kulturzeitraumes als Gegenbewegung infolge von Philippe Ariès' Thesen erklärt werden, der behauptete, die mittelalterlichen Gesellschaften hätten kein Verhältnis zur Kindheit gehabt. Ein ganz anderes Bild ergibt sich für die Historiografien der Kindheit im 18. Jahrhundert. Während Arbeiten zur Sozialgeschichte, visuellen und materiellen Kultur eher rar gesät sind, entstand eine Fülle an pädagogikgeschichtlichen Abhandlungen zu Erziehungsvorstellungen diverser pietistischer, aufklärerischer oder philanthropischer Theologen, Philosophen und Pädagogen, wie David Hume, John Locke, August Hermann Francke, Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Johann Bernhard Basedow, Joachim Heinrich Campe oder Ernst Christian Trapp. Im Spannungsverhältnis von pietistischen Erziehungsansätzen und aufklärerischem Gedanken gut etablierte sich gegen Ende des 18. Jahrhunderts die Pädagogik als Lehre von der Erziehung der Kinder, »die den Anspruch erhob, philosophische Erkenntnisse und nicht nur praktische Erfahrungsregeln zu verkünden.«¹⁶¹

Jean-Jacques Rousseaus 1762 erschienener Erziehungsroman *Émile, ou de l'éducation* gilt dabei als Fundament der Erforschung der Kindheit.¹⁶² So ist es nicht verwunderlich, dass sich heute die Disziplinen, die sich explizit dem Kind als Forschungsobjekt widmen, auf Rousseau stützen und gerade diesen Blick auf Kindheit im 18. Jahrhundert in den Vordergrund stellen. Die Pädagogisierung der Kindheit spielt aber auch in den sozialgeschichtlichen Abhandlungen eine große Rolle, nicht umsonst wird das 18. Jahrhundert als das »pädagogische Jahrhundert« bezeichnet.¹⁶³ Ähnlich gut erforscht wie Kind-

161 Barbara Stollberg-Rilinger (2011): Die Aufklärung. Europa im 18. Jahrhundert. Stuttgart: Reclam, S. 164; zu pietistischen Pädagogikkonzepten siehe Werner Loch (2004): Pädagogik am Beispiel August Hermann Franckes. In: Martin Brecht/Klaus Deppermann/ Ulrich Gäbler/Hartmut Lehmann (Hg.): Geschichte des Pietismus 4. Glaubenswelt und Lebenswelten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 264–308, S. 268.

162 Vgl. Krüger/Grunert: Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung, S. 11.

163 Vgl. Ulrich Herrmann (2005): Erziehung und Bildung. In: Notker Hammerstein/ders. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte II. 18. Jahrhundert. Vom späten

heit im Mittelalter, ist das 19. Jahrhundert, sowohl pädagogisch als auch sozialgeschichtlich, kunsthistorisch, literatur-, geschichts- und erziehungswissenschaftlich. Da das »Lange 19. Jahrhundert«, wie die Zeit zwischen 1789 und 1914 häufig genannt wird, in der geschichtswissenschaftlichen Forschung ohnehin einen hohen Stellenwert als Epoche der Entwicklung des Bürgertums und der Demokratisierung einnimmt, ist es nicht verwunderlich, dass die Kindheit als Forschungsobjekt auch dort von großer Bedeutung ist.¹⁶⁴ In sozialgeschichtlichen Arbeiten wurden insbesondere die bürgerliche Familie und der Diskurs über Kinderarbeit untersucht. Pädagogische Arbeiten befassen sich mit der Kindheit als pädagogischem Moratorium, also dem Rückzug auf Zeit aus bestimmten Verpflichtungen und Teilhaben, in der Literaturwissenschaft und Kunstgeschichte wird insbesondere das Kindheitsbild der Romantik diskutiert.

Um an den Blick auf die Konzepte der Kindheit im Mittelalter anzuknüpfen, fokussiere ich in diesem Unterkapitel zunächst auf John Locke, der die Phase der Kindheit anders noch als viele Gelehrte ein Jahrhundert zuvor nicht als von der Erbsünde belastet sah und auf dieser Basis ein Programm zur Erziehung entwickelte. Die Ausführungen Jean-Jacques Rousseaus finden ebenfalls Beachtung, da er zum einen die Rezeptionsgeschichte zur Kindheit im 18. Jahrhundert maßgeblich beeinflusste, zum anderen steht er an der Schnittstelle zwischen aufklärerischem und romantischem Kindheitsbild, das im darauffolgenden Abschnitt skizziert wird. Die materielle Kultur spiegelt auch die aufklärerische Konzeption der Kindheit, was in diesem Unterkapitel anhand der sich etablierenden Kinder- und Jugendliteratur und Musikproduktionen aufgezeigt wird. Den Veränderungen des Kindheitskonzeptes als philosophischem Programm geht ein sich andeutender Wandel des Sozial-, Arbeits- und Familienlebens voraus, der im Folgenden zunächst skizziert wird.

Die Gesellschaften des 18. Jahrhunderts zeichneten sich in Europa vorerst ebenso wie mittelalterliche Gesellschaften durch eine ständische Struktur aus, die den Bewohner:innen je nach Hausstand oder Zugehörigkeit zu

17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München: C. H. Beck, S. 97–133, S. 101.

164 Der Begriff des »Langen 19. Jahrhunderts« geht auf den Historiker Eric Hobsbawm zurück, der das Konzept in seinem dreibändigen Werk erläutert: Eric J. Hobsbawm (2017): Europäische Revolutionen 1789–1848 (*The Age of Revolution: Europe 1789–1848*, 1962). Darmstadt: Theiss; Eric J. Hobsbawm (2017): Die Blütezeit des Kapitals 1848–1875 (*The Age of Capital: 1848–1875*, 1975). Darmstadt: Theiss; Eric J. Hobsbawm (2017): Das imperiale Zeitalter 1875–1914 (*The Age of Empire: 1875–1914*, 1987). Darmstadt: Theiss.

einem Verband, wie einem Dorf, einer Stadt oder einer Universität, unterschiedliche Rechte gewährleistete: »Gleich waren die Menschen allenfalls vor Gott, aber nicht vor dem Recht. Es kennzeichnet den tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandlungsprozess des 18. Jahrhunderts, dass man die ständische Rechtsungleichheit nun grundsätzlich in Frage zu stellen begann.«¹⁶⁵ Die überwiegende Mehrzahl der Menschen gehörte zur ländlichen Gesellschaft, die jedoch keineswegs homogen zu begreifen ist. Je nach rechtlicher und wirtschaftlicher Abhängigkeit waren die Lebensbedingungen der bäuerlichen und unterbäuerlichen Gruppen, wie Tagelöhner, Knechte und Mägde, sehr unterschiedlich.¹⁶⁶ Die bäuerliche Gesellschaft teilte mit dem Adel den Wert einer generationenübergreifenden Kontinuität des Landbesitzes, der für den Adel zunächst die Grundlage der ökonomischen Herrschaftsstellung war.¹⁶⁷ Im Laufe des 18. Jahrhunderts wurde das bisweilen ungezügelte höfische Leben vor allem in Frankreich immer häufiger als wirtschaftlich und moralisch verwerflich angesehen.¹⁶⁸ »Die Kritik am höfischen Lebensstil diente den Bürgern zur moralischen Aufwertung ihrer eigenen Lebensweise, die ganz andere Tugenden erforderte.«¹⁶⁹ Zum Bürgertum gehörten diejenigen Menschen, die zum einen als Großkaufleute und Unternehmer:innen jenseits der Zunftsschranken agierten und Vermögen in kapitalintensiven und exportorientierten Gewerben gewannen sowie akademisch Gebildete, die ihre Profession entweder frei ausübten oder öffentliche Ämter im Recht, der Medizin, den Kirchen oder Universitäten bekleideten.¹⁷⁰ Als bürgerliche Tugenden galten Fleiß, Sparsamkeit, Gewissenhaftigkeit, Keuschheit und Intimität des Familienlebens sowie Aufrichtigkeit und Bescheidenheit.¹⁷¹ Je fester die Menschen in eine Ämterhierarchie eingebunden waren, desto eher wurde ihre Loyalität zur Zentralgewalt entscheidend: »Das soziale Selbstverständnis solcher gebildeter Beamten-Eliten speiste sich nicht mehr aus

165 Stollberg-Rilinger: Die Aufklärung, S. 69. Der Hausstand bezieht sich auf die Rolle, die eine Person im Haus einnimmt, zum Beispiel Herr, Frau, Kind, Knecht oder Magd, vgl. ebd., S. 68.

166 Vgl. Stollberg-Rilinger: Die Aufklärung, S. 71.

167 Vgl. Stollberg-Rilinger: Die Aufklärung, S. 76.

168 Vgl. Stollberg-Rilinger: Die Aufklärung, S. 84.

169 Stollberg-Rilinger: Die Aufklärung, S. 84f.

170 Vgl. Stollberg-Rilinger: Die Aufklärung, S. 88; Lucia Amberg (2004): Wissenswerte Kindheit. Zur Konstruktion von Kindheit in deutschsprachigen Enzyklopädien des 18. Jahrhunderts. Bern: Peter Lang, S. 70.

171 Vgl. Stollberg-Rilinger: Die Aufklärung, S. 84.

der Zugehörigkeit zu einer ständischen Korporation, sondern aus der Nähe zur Staatsgewalt, als deren Instrument man sich empfand: als Diener am Gemeinwohl.«¹⁷² Diese gebildete Elite glaubte, die Ideale der Aufklärung und den Fortschritt der Menschheit verwirklichen zu können.¹⁷³ So ist es nicht verwunderlich, dass gerade aus dieser gesellschaftlichen Strömung heraus Schriften über Kindheit und Erziehung entstanden, da letztere nun vor allem einen fortschrittlichen, zukunftsorientierten Impetus erhielt.¹⁷⁴ Die Historiografien der Kindheit im 18. Jahrhundert zeichnen sich deshalb durch einen besonderen Fokus auf das sich entwickelnde Bürgertum aus.

Entscheidende Veränderungen des Kindheitsbildes in der Frühen Neuzeit resultieren aus den sich zunächst verändernden Rollen der Mitglieder der Familie, insbesondere von Frau und Mann. Im 17. und 18. Jahrhundert wandelte sich allmählich das Sozialleben der bürgerlichen Menschen aufgrund der Trennung von Lebens-, Produktions- und Erwerbsgemeinschaft.¹⁷⁵ Der Pädagoge Ulrich Herrmann argumentiert, dass die Familie nun weniger eine Wirtschafts- und Versorgungsgemeinschaft gewesen sei, sondern vor allem eine »Lebens-, Erlebnis- und Erziehungsgemeinschaft, die sich als kooperative Ehegattenfamilie durch Privatheit und emotionale Intimisierung auszeichnete.«¹⁷⁶ Dieser Wandel verändere auch den Blick auf die Kinder des Bürgertums, die nun nicht mehr nur ökonomisches Kapital als Arbeitskraft waren, wie in bäuerlichen Familien, sondern als zukünftige Generation auch das kulturelle Kapital bildeten. Herrmanns Perspektive auf die Veränderung von Familie als Versorgungs- zur Familie als Erlebnis-

172 Stollberg-Rilinger: Die Aufklärung, S. 91.

173 Vgl. Stollberg-Rilinger: Die Aufklärung, S. 91. Als Aufklärung bezeichnet man geistige und sozialreformerische Bewegungen des 18. Jahrhunderts, die sich auf die universelle Vernunft beriefen. Vgl. dazu Marcelo Caruso (2019): Geschichte der Bildung und Erziehung. Medienentwicklung und Medienwandel. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 149.

174 Die Aufklärung sollte durch pädagogische Programme von der Kindererziehung bis zur moralischen und politischen Bildung verwirklicht werden. Nach Immanuel Kant musste die Erziehung ein Curriculum von Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung durchlaufen. Vgl. dazu Otto Hansmann (1995): Kindheit und Jugend zwischen Mittelalter und Moderne. Ein Lese-, Arbeits- und Studienbuch. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 140.

175 Vgl. Amberg: Wissenswerte Kindheit, S. 69.

176 Ulrich Herrmann (2005): Familie, Kindheit, Jugend. In: Notker Hammerstein/ders. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte II. 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München: C. H. Beck, S. 69–96, S. 90.

gemeinschaft birgt sicherlich einen idealisierenden Blick auf die Geschichte. Während Männer in den Beamtenstand aufstiegen, sollten sich Frauen ihren ›natürlichen Pflichten‹ widmen: »der Aufsicht über das Hauswesen, der liebenden Sorge für den Ehemann und der aufopferungsvollen Mutterchaft und Kindererziehung.«¹⁷⁷ War die Beziehung zwischen Hausherr und Hausfrau bisher dadurch gekennzeichnet, dass beide existenziell aufeinander angewiesen waren, gingen Männer des Bürgertums nun eher außerhalb des Hauses dem Erwerb nach und erhielten für ihre Arbeit einen Lohn.¹⁷⁸ Da Frauen nun existenziell abhängiger waren, erscheint es recht euphemistisch, die Familie als Lebens-, Erlebnis- und Erziehungsgemeinschaft zu begreifen. Ungeachtet dessen, dass sich nur die wenigsten von den realen Problemen einer Lebenssicherung freimachen konnten und eine Liebesheirat eingingen, geriet die Frau trotz der vermeintlichen Stärkung ihrer Rolle in die völlige wirtschaftliche Abhängigkeit ihres Mannes.¹⁷⁹ Dem Historiker Richard van Dülmen zufolge »lag die Bedeutung des bürgerlichen Familienideals vor allem in seinem Programmcharakter für zukünftige Generationen, in der Wirklichkeit war es nur gebrochen zu finden.«¹⁸⁰ Mit der Tendenz einer Privatisierung des Familienlebens änderte sich auch der Umgang mit Kindern, deren Erziehung und Bildung nun zur zentralen Aufgabe der Mutter wurde.¹⁸¹

In die ›junge Generation‹ mußte nun emotional und ausbildungsmäßig investiert werden. Sie wurde gewissermaßen Zukunftskapital, das es zu pflegen und zu mehren galt, weil sie der Garant des künftigen ökonomischen, sozialen und kulturellen Status der Familie wurde, vor allem in der sich nun durchsetzenden bürgerlichen Leistungsgesellschaft.¹⁸²

Da nun nicht mehr ausschließlich das adelige Geschlecht die Stellung im Staat, sondern vielmehr der Grad der Ausbildung den individuellen Werdegang bestimmte, orientierte sich die bürgerliche Schicht an der ›Brauch-

177 Stollberg-Rilinger: Die Aufklärung, S. 148.

178 Vgl. Stollberg-Rilinger: Die Aufklärung, S. 151.

179 Vgl. Richard van Dülmen (1990): Kultur und Alltag in der Frühen Neuzeit I. Das Haus und seine Menschen. 16.–18. Jahrhundert. München: C. H. Beck, S. 231f.

180 Van Dülmen: Kultur und Alltag in der Frühen Neuzeit I, S. 231.

181 Vgl. Herrmann: Familie, Kindheit, Jugend, S. 76.

182 Herrmann: Familie, Kindheit, Jugend, S. 76.

barkeit der einzelnen Personen, die wesentlich von ihrer Bildung abhängig gemacht wurde.¹⁸³ Im späten 18. Jahrhundert wurde die Menschheitsgeschichte im Zuge der industriellen Revolution in Großbritannien, der Ausdifferenzierung der Wissenschaften und der von Europa ausgehenden Kolonialisierung als Geschichte des Fortschritts gedacht, die sich auch auf die Erziehung der Einzelnen auswirkte. Doch »[d]as Bild vom gefährlichen, unzivilisierten Kind blieb bestehen; der Ausweg bestand nun aber nicht mehr vorrangig in der Vermittlung von Frömmigkeit, sondern in Bildung.«¹⁸⁴ Da nicht mehr die Frage nach ›gut‹ und ›böse‹ oder ›sündhaft‹ und ›gottesfürchtig‹ gestellt wurde, sondern die ›Vernunft‹ oder ›Unvernunft‹ in den Vordergrund rückte, waren das Streben nach Vervollkommnung und die Ermunterung zur Gestaltung einer glücklichen Zukunft bestimmend.¹⁸⁵

Kindheit und Jugend wurden dementsprechend als eine Phase des Einschwörens auf die bürgerlichen Tugenden und der frühzeitigen beruflichen Sozialisation gedacht.¹⁸⁶ Auch wenn zunächst nur wenige Menschen zu dieser bürgerlichen Schicht gehörten, wird ihre Hoffnung auf eine bessere Zukunft und eine Höherbildung der Menschheit als zentrales Merkmal der Geschichtsschreibung des 18. Jahrhunderts deutlich.¹⁸⁷ Die beiden Angelpunkte, um die sich die Erziehung – zumindest idealtypisch in den Schriften – dreht, sind zukünftiges Glück und Brauchbarkeit, sodass man zu einem nützlichen Mitglied der Gesellschaft würde und befähigt sei, das eigene Glück zu befördern.¹⁸⁸ Kindheit müsse deshalb ein Schonraum sein, in dem Kinder sich entwickeln können, die Jugend sei eine Reifezeit, um den vollen Charakter auszubilden.¹⁸⁹ Doch diese Vorstellungen sind Ideale der bürgerlichen Mittel- und Oberschichten. In ärmeren Familien waren Kindheit und Jugend von Arbeit geprägt, um den eigenen Lebensunterhalt und den der Familie zu sichern. Diese Kluft zwischen Idealbild und Lebensrealität bestand noch bis weit ins 20. Jahrhundert.¹⁹⁰

183 Vgl. Amberg: Wissenswerte Kindheit, S. 68.

184 Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 59.

185 Vgl. Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 59; Herrmann: Kind und Familie im 18. Jahrhundert, S. 17.

186 Vgl. Hansmann: Kindheit und Jugend zwischen Mittelalter und Moderne, S. 180.

187 Vgl. Hansmann: Kindheit und Jugend zwischen Mittelalter und Moderne, S. 141.

188 Vgl. Amberg: Wissenswerte Kindheit, S. 331.

189 Vgl. Hartmut Titze (2019): Generationen und sozialer Wandel von 1770 bis heute. Eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 63.

190 Vgl. Ulrich Herrmann (1988): Kind und Familie im 18. Jahrhundert. In: Johannes Oehme (Hg.): Das Kind im 18. Jahrhundert. Beiträge zur Sozialgeschichte des Kindes. Lübeck:

Die Debatte über Kinder, ihr ›Wesen‹ und ihre Rolle in der Gesellschaft wurde im 18. Jahrhundert nicht nur in der Philosophie und sich etablierenden Pädagogik geführt, auch religiöse Gemeinschaften und Institutionen prägten wie schon in den Jahrhunderten zuvor den Diskurs. So gelten beispielsweise pietistische Bewegungen im Protestantismus als einflussreich. Ihnen wird eine veränderte Einstellung zur Kindererziehung zugeschrieben, da Kinder und Jugendliche stärker beobachtet wurden, nicht nur, um sie zu kontrollieren, sondern auch, um ein tieferes psychologisches Wissen über sie zu erlangen.¹⁹¹ Der evangelische Theologe August Hermann Francke gehört zu den Vertretern einer pietistischen Pädagogik, der die Pädagogikgeschichte nachhaltig beeinflusste und mit den bis heute bestehenden Franckeschen Stiftungen – pädagogischen und sozialen Einrichtungen in Halle an der Saale – auch fortwährend einen Einfluss auf das Leben der Menschen hat. In seinen 1702 erschienenen *Pädagogischen Schriften* entwickelt Francke ein Erziehungsprogramm, das den Menschen bessern, bekehren und erretten sollte. Die Erziehung der Kinder und Jugendlichen sah er als grundlegende Lebensaufgabe an, um »zur ›Ehre Gottes‹ ein gutes Werk zu tun.«¹⁹² Seiner Vorstellung nach seien Kinder in einem hohen Maße hilflos und sowohl zu gutem als auch zu bösem Denken und Handeln beeinflussbar. Gerade deshalb bestehe von Seiten der Erwachsenen eine erzieherische Verantwortung für Kinder.¹⁹³ Sie seien mit der Erbsünde belastet und mit Unglauben auf die Welt gekommen.¹⁹⁴ Die Erbsünde käme im Eigenwillen der Menschen zum Ausdruck, weshalb es diesen Willen schon im Kind zu brechen gelte, »um es für die Gnade der Bekehrung empfänglich und bereit zu machen.«¹⁹⁵ Die Maxime der Franckeschen Erziehungslehre war die Ehre

Hansisches Verlagskontor H. Scheffler, S. 9–22, S. 15. Das Modell der *Kernfamilie*, die lediglich die Eltern- und Kindergeneration umfasst, wurde erst im 20. Jahrhundert von sämtlichen gesellschaftlichen Schichten übernommen. Vgl. dazu Titze: *Generationen und sozialer Wandel von 1770 bis heute*, S. 60.

191 Vgl. Caruso: *Geschichte der Bildung und Erziehung*, S. 141.

192 Loch: *Pädagogik am Beispiel August Herrmann Franckes*, S. 265.

193 Vgl. Loch: *Pädagogik am Beispiel August Herrmann Franckes*, S. 272.

194 Vgl. August Hermann Francke (1726): *Catechismus-Predigten*. Darinnen Die V. Hauptstücke des kleinen Catechismi Lutheri, zu gründlicher Erbauung im wahren thätigen Christenthum, abgehandelt sind. Halle: Wäysenhaus, S. 211.

195 Andreas Gestrich (2004): *Ehe, Familie, Kinder im Pietismus*. Der ›gezähmte Teufel‹. In: Martin Brecht/Klaus Deppermann/Ulrich Gäbler/Hartmut Lehmann (Hg.): *Geschichte des Pietismus 4. Glaubenswelt und Lebenswelten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht,

Gottes, die als Hauptzweck in der Erziehung und Unterweisung der Kinder immer präsent sein müsse.¹⁹⁶ Religiöse Perspektiven wie jene des Pietisten Francke blieben bedeutsam für die Auseinandersetzungen mit dem Konzept der Kindheit im 18. Jahrhundert, doch wurden Stimmen, die Fragen der Ursünde und der grundsätzlich bösen Natur des Menschen hinter sich ließen, zunehmend einflussreicher.¹⁹⁷

2.4.1 Das Kind als *tabula rasa*

Maßgebender Vorreiter einer veränderten Haltung gegenüber der Phase der Kindheit war der englische Arzt und Philosoph John Locke, der mit seiner 1693 erschienenen Schrift *Some Thoughts Concerning Education*, die in Deutschland 1708 unter dem Titel *Gedanken über Erziehung* publiziert wurde, ein Werk hervorbrachte, das das ganze 18. Jahrhundert hindurch in Europa rezipiert wurde. Lockes Ansinnen ist es, zu zeigen, wie ein junger Gentleman von früher Kindheit an erzogen werden sollte.¹⁹⁸ Die Erziehung von Töchtern würde nicht in allen Punkten mit der von Söhnen übereinstimmen und findet in Lockes Abhandlung wenig Berücksichtigung. Seine Konzeption eines Erziehungsprogramms nur für Jungen war für diese Zeit nicht ungewöhnlich, richteten sich doch die meisten Schriften an männlichen Nachwuchs. Die männliche Erziehung galt als allgemeine Erziehung, für Töchter waren zusätzliche Anmerkungen nötig.¹⁹⁹ Ihre Rolle war jedoch schon früh festgeschrieben: »Für Mädchen und junge Frauen galt noch bis zur Wende des 18. Jahrhunderts der Grundsatz, daß sie zur Sittsamkeit und für das Hauswesen zu erziehen und bilden seien: zur Gattin, Hausfrau und Mutter.«²⁰⁰ Das Kind und die Kind-

S. 498–521, S. 512. Die pietistische Erziehung war gekennzeichnet durch ein Zurückdrängen körperlicher Züchtigung und den Einsatz didaktischer Methoden, doch gibt es auch Quellen, die von vielfältigen Mechanismen psychischer Gewalt zeugen. Vgl. dazu ebd., S. 513; S. 515.

196 Vgl. August Hermann Francke (1885): A. H. Francke's Pädagogische Schriften nebst der Darstellung seines Lebens und seiner Stiftungen. Langensalza: Beyer, S. 2.

197 Vgl. Caruso: Geschichte der Bildung und Erziehung, S. 145.

198 Vgl. John Locke (2020): Gedanken über Erziehung (*Some Thoughts Concerning Education*, 1693), hg. v. Dirk Schuck. Übers. v. Heinz Wohlers. Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. 10.

199 Vgl. Amberg: Wissenswerte Kindheit, S. 330.

200 Ulrich Herrmann (2005): Kulturelles Leben und seine Medien. Kinder- und Jugendliteratur. In: Notker Hammerstein/ders. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungs-

heit waren also primär Konzepte, die das männliche Kind und die männliche Kindheit betrafen.²⁰¹ Die Adressatin der publizierten *Gedanken über Erziehung* war Englands wohlhabender Landadel, die Gentry.²⁰² Die Erziehung der Söhne des niederen Adels behandelt Locke mit Blick auf körperliche Bedürfnisse, Veranlagungen und Gewohnheiten, Tugenden und notwendigerweise zu erlernende Wissensbestände wie Latein, Astronomie, Gesetzgebung und Rhetorik. Eine maßgebliche Neuerung seines Erziehungskonzeptes bestand in der Annahme, das Kind sei nicht mit der Erbsünde vorbelastet, sondern der Mensch wäre vielmehr durch die Übel des gesellschaftlichen Lebens verdorben.²⁰³ Locke argumentiert, dass Glück oder Elend größtenteils das eigene Werk des Menschen seien: »Wessen Geist nicht ein weiser Führer ist, der wird nie den rechten Weg finden; und wessen Leib hingällig und schwach ist, der wird nie auf ihm vorankommen können.«²⁰⁴ Die großen Unterschiede zwischen den Menschen würden dementsprechend durch die Erziehung geschaffen, die die Grundlage für das weitere Leben bilde. John Locke verwendet die Metapher der *tabula rasa*, das Kind sei also von Geburt an ein weißes Papier oder Wachs, »das man bilden und formen kann, wie man will.«²⁰⁵ Kinder sind laut ihm nicht mehr wie noch zuvor postuliert mit der Erbsünde belastet, sondern gelten als »Verkörperung des Idealbildes der Unschuld, eines moralisch noch vollkommen indifferenten Wesens.«²⁰⁶ Da die Ursünde für Locke keine Rolle mehr spielt, gelte es, das Handeln des Menschen verstärkt zu beobachten und zu reflektieren.²⁰⁷ Lockes Erziehungsprogramm fokussiert deshalb stark auf eine Entwicklungsgeschichte, »die als Lerngeschichte durch Vorbild und Gewöhnung, Erfahrung und Einsicht mit dem Ziel der Selbstregulierung

geschichte II. 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München: C. H. Beck, S. 485–498, S. 491.

201 Vgl. Amberg: Wissenswerte Kindheit, S. 327.

202 Vgl. Dirk Schuck (2020): Einleitung. In: John Locke, Gedanken über Erziehung (*Some Thoughts Concerning Education*, 1693), hg. v. dems. Übers. v. Heinz Wohlers. Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. VII–XLVII, S. XVI.

203 Vgl. Amberg: Wissenswerte Kindheit, S. 66.

204 Locke: Gedanken über Erziehung, S. 7.

205 Locke: Gedanken über Erziehung, S. 259. *Tabula rasa* ist der lateinische Ausdruck für eine Wachstafel, in die mit einem Griffel geritzt werden kann. Durch das Abschaben der oberen Wachsschichten kann die Tafel geglättet und wie ein »unbeschriebenes Blatt« neu beschrieben werden.

206 Hansmann: Kindheit und Jugend zwischen Mittelalter und Moderne, S. 139.

207 Vgl. Caruso: Geschichte der Bildung und Erziehung, S. 146.

beeinflusst werden kann.«²⁰⁸ Die Grundlage dafür bietet die physische Entwicklung, weshalb sich Locke über angemessene Bekleidung und Nahrung, den Konsum von Alkohol sowie den Bedarf an Schlaf und Arznei äußert, bevor er auf die Wesensarten von Kindern und zu erlernende Tugenden eingeht. Lockes Erziehungsprogramm ist durchaus an Strenge und Disziplin orientiert. So argumentiert er, dass der große Fehler in der Kindererziehung häufig darin bestünde, dass der Geist nicht frühzeitig gehorsam und der Vernunft gefügig gemacht würde, wo er doch am Anfang noch nachgiebig und leicht zu beugen sei.²⁰⁹ In dieser Auffassung ist eine Nähe zur pietistischen Erziehungslehre, wie sie beispielsweise August Hermann Francke entwickelt hat, zu beobachten. Je jünger die Kinder seien, desto eher sei es erforderlich, Strenge walten zu lassen, »und wenn sie durch richtige Anwendung ihre Wirkung getan hat, muss sie gelockert und in eine andere Form der Führung umgewandelt werden.«²¹⁰ Die Notwendigkeit zu Zucht und Disziplin argumentiert Locke mit dem Mangel an kindlicher Urteilskraft, weshalb Freiheit und Nachsicht den Kindern nicht bekömmlich seien.²¹¹ Mit dem Grad, mit dem die Vernunft in den Menschen zunehme, gelte es, die Strenge zurückzunehmen, sei sie doch gegenüber denjenigen, die über Vernunft zur eigenen Lebensführung verfügen, ein schlechtes Verhalten.²¹² Diese Ausführungen über Strenge und Disziplin bedeuten jedoch nicht, dass Locke zu physischer oder psychischer Gewalt aufrief. Ihm sind die Gefahren einer gewaltvollen Erziehung durchaus bewusst:

Wenn andererseits der Geist der Kinder zu sehr gezügelt und gedemütigt wird, wenn ihre Lebensgeister durch eine zu streng auf ihnen lastende Hand niedergedrückt und gebrochen werden, dann verlieren sie alle Kraft und Strebsamkeit und befinden sich in einem schlimmeren Zustand als vorher.²¹³

Viel eher müssten Kinder Eindrücke und Erfahrungen sammeln, um zum Nachdenken angeregt zu werden. Während Franckes oberstes Erziehungsziel in der Ehre Gottes lag, war es für Locke die Tugend, die angestrebt wer-

208 Herrmann: *Erziehung und Bildung*, S. 102.

209 Vgl. Locke: *Gedanken über Erziehung*, S. 33.

210 Locke: *Gedanken über Erziehung*, S. 44.

211 Vgl. Locke: *Gedanken über Erziehung*, S. 42.

212 Vgl. Locke: *Gedanken über Erziehung*, S. 42.

213 Locke: *Gedanken über Erziehung*, S. 45.

den müsse. Die Tugend sei das dauerhafte und wesentliche Gute, das gefestigt werden müsse, bis der junge Mann eine echte Neigung zu ihr empfinde und »seine Stärke, seine Ehre und sein Vergnügen darauf richtet.«²¹⁴ Locke versteht die Tugend als eine Gabe, die sowohl die Kommunikation mit Mitmenschen betrifft als auch den persönlichen Charakter. Für einen Gentleman sei sie unbedingt erforderlich, wolle er sich bei anderen schätzenswert und beliebt machen, vor sich selbst Achtung haben und sich nichts vorwerfen müssen.²¹⁵ Wenn Locke die Erbsünde auch nicht mehr als geburtsgegeben ansieht, so ist sein Weltbild nicht atheistisch: »Als Grundlage der Tugend sollte seinem Gemüt ein wahrer Begriff von Gott eingepägt werden als dem unabhängigen höchsten Wesen, dem Urheber und Schöpfer aller Dinge, von dem wir alles empfangen, was wir haben, der uns liebt und uns alle Dinge gibt.«²¹⁶

John Lockes *Gedanken über Erziehung* hatten in der Rezeption seinerzeit einen hohen Stellenwert für die Vorstellung von Kind und Kindheit. Obwohl aus heutiger Sicht Jean-Jacques Rousseau als einer der einflussreichsten Philosophen zur Kindheit im 18. Jahrhundert gilt, spielte dieser »eine weit aus marginalere Rolle, als dies in heutigen Darstellungen zur Geschichte der Erziehung nachzulesen ist.«²¹⁷ Umso notwendiger ist es, Rousseaus Kindheitskonzept genauer zu betrachten, fehlt es doch in keiner Abhandlung über Kindheitsgeschichte und beeinflusste Vorstellungen von Kindheit nachhaltig.

2.4.2 Kindheit zwischen Natur und Kultur

Jean-Jacques Rousseaus 1762 erschienener Erziehungsroman *Émile oder Über die Erziehung*, in dem der Autor als Erzieher seines Schützlings Émile auftritt, »ist eine Utopie, ein Gedankenexperiment, ein philosophisches Traktat über die Menschheit und ihre Entwicklung.«²¹⁸ Sein Werk ist Spiegel eines philosophischen Programms, das die Menschheit als Ganzes betrifft. Das Wohlergehen einzelner Kinder kann kaum im Vordergrund gestanden

214 Locke: *Gedanken über Erziehung*, S. 73.

215 Vgl. Locke: *Gedanken über Erziehung*, S. 162.

216 Locke: *Gedanken über Erziehung*, S. 162.

217 Amberg: *Wissenswerte Kindheit*, S. 348. Lucia Amberg analysiert und vergleicht Enzyklopädien des 18. Jahrhunderts und kommt zu dem Schluss, dass dort teilweise ein anderes Bild der modernen Kindheit vermittelt wird, als es die pädagogische Geschichtsschreibung, die sich primär entlang von Klassikern konstituiert, nahelegt.

218 Winkler: *Kindheitsgeschichte*, S. 67.

haben, denn seine eigenen fünf Kinder gab Rousseau in ein Findelhaus.²¹⁹ Sein Kindheitskonzept ist ebenso wie Lockes Bild losgelöst von der Erbsünde. Rousseau betrachtet Kinder nicht länger als schwach, sondern erkennt das Lernen sowohl als Notwendigkeit als auch als Stärke und Chance an, »[v]ieles lernen zu können, eine offene Entwicklung vor sich zu haben und nicht auf einen bestimmten Lebensgang festgelegt zu sein.«²²⁰ Das Kind verkörpert für ihn Unschuld und natürliche Reinheit, die durch eine prämorale Instinktstruktur ungebrochen bleibe.²²¹ Rousseau legt im Vergleich zu Francke und Locke einen anderen Fokus auf die Entwicklung von Kindern. Während für letztere die Erziehung schon möglichst früh beginnen sollte, wollte Rousseau das Kind möglichst lange einflussfrei sehen: »Übt seinen Körper und seine Glieder, seine Sinne und seine Kräfte, laßt aber seine seelischen Kräfte solange als möglich in Ruhe!«²²² Sobald das Alter der Vernunft käme, würde die gesellschaftliche Unterdrückung beginnen. Die Kindheit sei deshalb der Lebensabschnitt, in dem der Mensch eine natürliche Freiheit genieße und wenigstens eine Zeitlang von den Lasten der Gesellschaft ferngehalten würde.²²³ Auf Basis dieser Ansichten postuliert Rousseau eine *negative Erziehung*:

Sie darf das Kind nicht in der Tugend und in der Wahrheit unterweisen, sondern sie muß das Herz vor Laster und den Verstand vor Irrtümern bewahren. Wenn es euch gelingt, nichts zu tun und zu verhindern, daß etwas getan werde, den Zögling gesund und stark bis ins zwölfte Lebensjahr zu bringen, selbst wenn er links von rechts nicht unterscheiden kann, so würde sich nun sein Geist von der ersten Lektion an der Vernunft öffnen. Nichts würde den Erfolg eurer Bemühungen verhindern, da er ohne Vorurteile und Gewohnheiten ist. Bald wäre er unter euren Händen der weiseste Mensch.²²⁴

Im Vordergrund des Umgangs mit Kindern stehe also lediglich die physische Erziehung, über die ›Zivilisation‹ hingegen, deren Luxus und Bequem-

219 Vgl. Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 67.

220 Herrmann: Erziehung und Bildung, S. 104.

221 Vgl. Hansmann: Kindheit und Jugend zwischen Mittelalter und Moderne, S. 154.

222 Jean-Jacques Rousseau (1998): Emil oder Über die Erziehung (*Émile ou de l'éducation*, 1762), hg. v. Ludwig Schmidts. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 73.

223 Vgl. Rousseau: Emil oder Über die Erziehung, S. 67.

224 Rousseau: Emil oder Über die Erziehung, S. 72f.

lichkeiten, dürfe das Kind nichts wissen.²²⁵ Gefühle, Leidenschaften und die Fantasie müssten inaktiv gehalten werden, auch emotionale Bindungen wie Freundschaften und Liebe gingen das Kind nichts an.²²⁶ Das Glück des Kindes speise sich aus seiner inneren Harmonie, der äußeren Unabhängigkeit und Freiheit sowie aus der Naturergebenheit. Es arbeite sich aus einem Zustand, in dem es seine Bedürfnisse nur mit Hilfe anderer befriedigen kann, heraus, und erlange in der Jugend einen Reifezustand, »in dem ein vollkommenes Gleichgewicht zwischen seinen Bedürfnissen und den Kräften herrscht, die es entwickelt und die gerade ausreichen, jene zu befriedigen.«²²⁷ Rousseaus Vorstellungen über Erziehung speisen sich aus der Ansicht, dass das Gute im Menschen nur unter moralisch intakten, ›natürlichen‹ Verhältnissen gedeihen könne.²²⁸ Spätestens nach diesen Ausführungen wird klar, dass sein Erziehungsroman eine Utopie ist, stellt sich doch die Frage, wo ein Kind denn dann aufwachsen kann. Rousseau beantwortet diese Frage deutlich: Ihm zufolge solle das Kind auf dem Land erzogen werden, fern von Bediensteten und der »Sittenlosigkeit der Städte.«²²⁹ Sowohl die ›Natürlichkeit‹ des Landlebens als auch die Häuslichkeit des Familienlebens seien geeignete Orte, um fern der moralisch nicht mehr intakten Öffentlichkeit zu wohnen.²³⁰ Rousseaus Konstruktion eines reinen Naturzustandes versteht der Literaturwissenschaftler Hans-Heino Ewers als einen theoretischen Rückgang auf den ›Nullpunkt der Entwicklung‹, um das Wesen des Menschen *vor* der Beeinflussung und Veränderung durch die Gesellschaft festzuhalten.²³¹ Damit agiert *Émile* in einem Diskurs über den Naturzustand des Menschen, der seit dem 17. Jahrhundert breit geführt wurde. Mit der Etablierung der Naturforschung, ersten evolutionstheoretischen Ansätzen und der Begegnung mit fremden, als ›Wilde‹ bezeichneten Menschen im Zuge der Kolonialisierung, wurde die Diskussion um den Naturzustand des Menschen vorangetrieben. Gerade letztere Entwicklung, die Genese neuer Wissensbestände durch Reiseberichte, lässt

225 Vgl. Hans-Heino Ewers (1989): Kindheit als poetische Daseinsform. Studien zur Entstehung der romantischen Kindheitsutopie im 18. Jahrhundert. Herder, Jean Paul, Novalis und Tieck. München: Wilhelm Fink, S. 43.

226 Vgl. Ewers: Kindheit als poetische Daseinsform, S. 45.

227 Ewers: Kindheit als poetische Daseinsform, S. 43.

228 Vgl. Herrmann: Familie, Kindheit, Jugend, S. 87.

229 Rousseau: Emil oder Über die Erziehung, S. 75.

230 Vgl. Herrmann: Familie, Kindheit, Jugend, S. 87.

231 Vgl. Ewers: Kindheit als poetische Daseinsform, S. 50.

erkennen, dass Kinder und ›Wilde‹ häufig gegenübergestellt und verglichen wurden. Jean-Jacques Rousseau betont, dass es in der Erziehung eines Kindes zu einem natürlichen Menschen nicht darum ginge, es zu einem ›Wilden‹ zu machen. Es genüge, dass sich der Mensch weder durch Leidenschaften noch durch die Meinung der Menge fortreißen lasse und von keiner Autorität außer der Vernunft beherrscht werde.²³² Die Vernunft wurde in aufklärerischen Traditionen idealisiert und dem Erwachsenenalter zugeschrieben, den Gegensatz dazu bildeten die Kinder und die ›Wilden‹.²³³ Martina Winkler hebt diese Dimension des aufklärerischen Menschenbildes deutlich hervor: »Wenn der Humanismus ›den Menschen‹ feierte, so war damit der weiße, männliche, erwachsene Mensch gemeint. Kinder dagegen bildeten – gemeinsam mit Frauen und der indigenen Bevölkerung Amerikas – nur die Folie, auf der dieses Ideal konstruiert wurde.«²³⁴ Die Konstruktionsprozesse von Kindheit in der Neuzeit interagieren sowohl hinsichtlich positiver, vorbildhafter Wertungen, als auch negativer, abschreckender Bilder mit Vorstellungen von ›Wilden‹ und tragen so zur Konstruktion eines europäischen, erwachsenen Selbstbildes der Zivilisation bei.²³⁵ Die aufklärerischen

232 Vgl. Rousseau: *Emil oder Über die Erziehung*, S. 263f.

233 Vgl. Winkler: *Kindheitsgeschichte*, S. 43; Yvonne-Patricia Alefeld (1996): *Göttliche Kinder. Die Kindheitsideologie in der Romantik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 28.

234 Winkler: *Kindheitsgeschichte*, S. 43. Der Begriff *Humanismus* bezeichnet Strömungen des 18. und 19. Jahrhunderts, die die ›Humanität‹, das heißt die Menschlichkeit, gedacht als normativer Begriff mit dem Potenzial zur Optimierung des Menschen, zum Ziel der Bildung machte. Vgl. dazu Hubert Cancik (2021): *Humanismus*. In: ders./Burkhard Gladigow/Karl-Heinz Kohl (Hg.): *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe III*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 173–185, S. 173.

235 Vgl. Winkler: *Kindheitsgeschichte*, S. 72. Eine Konstruktion der ›edlen Wilden‹ ist beispielsweise in Louis-Antoine de Bougainvilles Reisebericht aus Tahiti zu beobachten. Bougainville schreibt: »Ich habe niemals so wohlproportionierte Männer gesehen: Um einen Mars oder Herkules zu malen, würde man nirgends schönere Muster finden.« Louis-Antoine de Bougainville (1999): *Reise um die Welt 1766–1769 (Voyage autour du monde, 1771)*, hg. v. Detlef Brennecke. Stuttgart: Edition Erdmann, S. 189. Ein negatives Konzept der ›gefährlichen Wilden‹ findet sich beispielsweise bei Gaspar de Carvajal, der über ›Indianer‹ schreibt: »Aber wie sahen diese Indianer aus! Ihr Leib war mit roten und blauen Streifen bemalt, in ihren schwarzen Haarzotteln steckten große Federn. Am scheußlichsten aber waren die Gesichter. Durch ihre Nase war ein Muschelscherben gebohrt, und lange Palmdornstacheln starteten rings um den Mund. Dadurch glichen sie Raubtieren. Doch das war noch nicht alles: diese Menschen – waren es Menschen? – hatten lange Schwänze! Ehe wir uns dessen versahen, prasselten Pfeile auf das Deck der ›Victoria‹ nieder.« Gaspar de Carvajal (1996): *Das Tagebuch des Gaspar de Carvajal (Relaci-*

Erziehungsschriften, wie Rousseau sie beispielsweise verfasste, richten sich demnach nicht an die Begleitung real existierender Kinder, sondern stellen politische Programme dar, die gewährleisten sollen, dass »die ›Ordnung der Natur‹ durch eine vernünftigerweise politisch-rechtlich geregelte ›Ordnung der Freiheit‹²³⁶ ersetzt wird. Mit seinem vernunftorientierten Kindheitskonzept auf der einen Seite und der Idealisierung der Natur auf der anderen Seite, steht Jean-Jacques Rousseau an der Schnittstelle zwischen einem aufklärerischen und einem romantischen Kindheitsbild, das sich gegen Ende des 18., vor allem aber im 19. Jahrhundert entwickelt hat, und die Kindheit als wahrhaftig, emotional und nahe an der Natur idealisierte.²³⁷ Bevor das romantische Kindheitsbild näher beleuchtet wird, lege ich einen Fokus auf die materielle Kultur der Kindheitsgeschichte im 18. Jahrhundert.

2.4.3 Kinder als Adressat:innen der Musik und Literatur

Auch wenn erste Schriften, die sich explizit an Kinder richten, wie beispielsweise Johann Amos Comenius' *Orbis sensualium pictus*, vereinzelt schon in der Frühen Neuzeit entstanden sind, kann das späte 18. Jahrhundert als Zeitalter der Erfindung der Kinder- und Jugendliteratur verstanden werden. Auch die Musikwissenschaft erkennt für diesen Zeitraum eine veränderte Position des Kindes. Die verstärkte Produktion von Kindermusik sowie Kinder- und Jugendliteratur wird deshalb im Folgenden skizziert.

Der Musikwissenschaftler Christoph Henzel argumentiert, dass sich im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts im Zuge der strikteren Trennung zwischen der Welt der Erwachsenen und der der Kinder sowie einer bereits erkennbaren romantischen Verklärung der Kindheit das Repertoire, die Art des Komponierens und das Denken über Musik mehr und mehr an Kindern orientierten.²³⁸ Das Kind wurde in dieser Zeit erstmals zum Adressaten von

ón del nuevo descubrimiento del famoso río Grande que descubrió por muy gran ventura el capitán Francisco de Orellana, 1542). In: Evamaria Grün (Hg.): Die Entdeckung von Peru 1526–1712. Die Eroberung des Inkareiches durch Pizarro und andere Conquistadoren. Die Augenzeugenberichte von Celso Gargia, Gaspar de Carvajal, Samuel Fritz. Stuttgart: Edition Erdmann, S. 216–260, S. 232f.

236 Hansmann: Kindheit und Jugend zwischen Mittelalter und Moderne, S. 154.

237 Vgl. Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 66; S. 75.

238 Vgl. Christoph Henzel (2012): Kind und Kindheit in der Musik. Wandel in der Klaviermusik vom 18. zum 20. Jahrhundert. In: Barbara Busch/ders. (Hg.): Kindheit im Spiegel

Musik, so entstanden beispielsweise im Jahr 1766 Christian Felix Weisses *Lieder für Kinder*, die in Flensburg publiziert wurden.²³⁹ Die Textsammlung enthält Lieder über Themen wie Schönheit, den Tod, die Freiheit oder Flora und Fauna, die mit Tugenden belegt sind: So ist das Veilchen »der Demuth Ebenbild«²⁴⁰, ein Vögelchen hat schwere Sorgen: »Wie, folst es dich vielleicht gereun,/ Bey mir hier eingesperrt zu feyn?/ Da flieg in Freyheit wieder!«²⁴¹ und der *wahre Reichthum* sei die Tugend: »Ein Weifer fammlet Schätze ein,/ Die nie mit ihm fterben./ Die Tugend ifts, nach diefer Zeit/ Folgt fie ihm in die Ewigkeit.«²⁴² Weisses Liedsammlung richtete sich explizit an Kinder und intendierte die Vermittlung von Werten, die in einer bürgerlichen Tradition stehend als erstrebenswert galten. Neben der Produktion von Liedsammlungen, die das Repertoire um Texte für Kinder erweiterten, wurde das Kind am Ende des 18. Jahrhunderts auch zum Objekt der Musikpädagogik: »Über Lieder hinaus handelt es sich vor allem um Musik für das Klavier, dem wichtigsten Instrument der bürgerlichen Hausmusik.«²⁴³ Eine dritte Bewegung, die vor allem im Zuge romantischer Strömungen aufkam, machte die Kindheit zum Gegenstand von Kompositionen. Die erste Lebensphase wurde als Urzustand des Bewusstseins verstanden, was sich in der musikalischen Komposition widerspiegelt.²⁴⁴

Die Ergebnisse der Forschungen der Historischen Musikwissenschaft über Kindheit im 18. Jahrhundert korrelieren mit den Erkenntnissen der Literaturwissenschaft, die für den gleichen Zeitraum eine vermehrte Produktion an Kinder- und Jugendliteratur feststellt. Auch wenn im Jahr 1770 lediglich 15 % und 1800 25 % der Bevölkerung lesen konnten, schritt die Alphabetisierung im 18. Jahrhundert immer weiter fort.²⁴⁵ Den Literaturwissenschaftlerinnen Gina Weinkauff und Gabriele von Glasenapp zufolge veränderte sich durch

der Musikkultur. Eine interdisziplinäre Annäherung. Augsburg: Wißner-Verlag, S. 57–66; S. 57.

239 Vgl. Henzel: Kind und Kindheit in der Musik, S. 57.

240 Christian Felix Weisse (1767): *Lieder für Kinder*. Leipzig: M. G. Weidmanns Erben und Reich, S. 5.

241 Weisse: *Lieder für Kinder*, S. 10.

242 Weisse: *Lieder für Kinder*, S. 13.

243 Henzel: Kind und Kindheit in der Musik, S. 57.

244 Vgl. Henzel: Kind und Kindheit in der Musik, S. 57.

245 Vgl. Urte von Kortzfleisch (1988): Schulbildung im 18. Jahrhundert. Anspruch und Wirklichkeit. In: Johannes Oehme (Hg.): *Das Kind im 18. Jahrhundert. Beiträge zur Sozialgeschichte des Kindes*. Lübeck: Hansisches Verlagskontor H. Scheffler, S. 43–54, S. 43.

die Alphabetisierung und die technischen Fortschritte des Buchdrucks »das gesellschaftlich dominierende Leseverhalten von einer intensiven, auf wenige kanonische Texte und deren Auslegung konzentrierten, zu einer extensiven, novitätenorientierten Lektüre.«²⁴⁶ Doch nicht nur die sozialen und materiellen Umstände bedingten den Aufschwung einer an Kinder und Jugendliche adressierten Literatur, auch die Pädagogisierung der Kindheit im Zuge der Aufklärung entfaltete hier ihre Wirkung. Die Werte, Normen und Tugenden, die sich von den als überholt geltenden religiösen Anweisungen unterschieden, wurden über Kinder- und Jugendliteratur sowie Musikproduktionen vermittelt, »weil die ›neue Zeit‹, die ›neue Gesellschaft‹, der ›neue Mensch‹ sich anders verstehen lernen mußten.«²⁴⁷ Mit unterhaltsamen Erzählungen sollten sich Kinder und Jugendliche bürgerliche Tugenden wie Fleiß, Ordnung und Pünktlichkeit aneignen und diese einüben, doch auch religiöse Inhalte gehörten zum festen Bestandteil der Kinder- und Jugendliteratur.²⁴⁸

Die im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit erschienenen Texte für nicht-erwachsene Adressat:innen können im Vergleich zur Kinder- und Jugendliteratur des späten 18. Jahrhunderts lediglich als Vorläufer betrachtet werden, da erst zu dieser Zeit ein deutlicher Unterschied zwischen Kindheit und Jugend als je eigenständigen Lebensphasen in Textproduktionen gemacht wurde, weshalb es auch erst seit den 1760er-Jahren eine Kinder- und Jugendliteratur nach heutigem Verständnis gibt.²⁴⁹ Die bisherige Kinder- und Jugendliteratur, die im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit entstanden ist, bestand hauptsächlich aus der Umwidmung von Werken aus der allgemeinen Literatur, das Schreiben für Kinder jedoch etablierte sich in der Zeit der Aufklärung als eigenständige kulturelle Praxis.²⁵⁰ Weinkauff und von Glasenapp konstatieren für die Zeit weniger einen literarischen Nachlass in Form von Klassikertexten, sondern würdigen die Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung vor allem in ihren historischen Leistungen:

246 Gina Weinkauff/Gabriele von Glasenapp (2010): *Kinder- und Jugendliteratur*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 26.

247 Herrmann: *Kulturelles Leben und seine Medien*, S. 489.

248 Vgl. Herrmann: *Kind und Familie im 18. Jahrhundert*, S. 16; Otilie Dinges (1984): *Religion*. In: Dietrich Grünewald/Winfred Kaminski (Hg.): *Kinder- und Jugendmedien. Ein Handbuch für die Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 373–384, S. 373.

249 Vgl. Herrmann: *Kulturelles Leben und seine Medien*, S. 485; Weinkauff/von Glasenapp: *Kinder- und Jugendliteratur*, S. 36.

250 Vgl. Weinkauff/von Glasenapp: *Kinder- und Jugendliteratur*, S. 25f.

Dazu gehört die Etablierung des Konzepts *spezifische Kinder- und Jugendliteratur*, die Praxis der adressatenspezifischen Akkommodation, die Herausbildung einer sozialen Handlungsrolle *Kinder- und Jugendschriftsteller* und die Begründung eines theoretischen Diskurses über literarpädagogische Fragen.²⁵¹

Die Entstehung der Kinder- und Jugendliteratur in der Tradition der Aufklärung ist für die gegenwartsbezogene Untersuchung von religiöser Pluralität in Kindermedien deshalb so interessant, da sich die Grundintention aufklärerischer Schriften, nämlich Werte, Normen und Tugenden zu vermitteln, auch heute noch in Kindermedien finden. Geht es im 18. Jahrhundert explizit um die Verbesserung des Individuums, spielen Werte und Normen in der zeitgenössischen Medienproduktion vor allem für das Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft eine Rolle.

2.4.4 Das Kind als Sinnbild des Ursprünglichen

Das Bild der Kindheit, das sich im späten 18. Jahrhundert bereits andeutet – die Fokussierung auf die Natur, die Trennung zwischen Kinder- und Erwachsenenwelt und das Konzept der Kindheit als Gegenentwurf zur erwachsenen Gesellschaft – wird im 19. Jahrhundert verdichtet, teils umgekehrt und erweitert. Insbesondere in literarischen und künstlerischen Diskursen der Romantik wurde das Kind als Sinnbild des Ursprünglichen verstanden. Die Romantik gilt heute als eine Strömung europäischer Intellektueller, die zwischen etwa 1770 und 1830 die Geisteshaltung und Ästhetik prägten und damit vor allem die Literatur, Bildende Kunst und Musik nachhaltig beeinflussten.²⁵² Gerade für Kindheitskonzepte zeigt sich, dass die romantische Idee weit über 1830 hinauswirkte. Zwischen Rationalismus und der Industrialisierung, dem Kapitalismus und Imperialismus, liegt die Romantik historisch in einer Zeit tiefgreifender gesellschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Veränderungen.²⁵³

251 Weinkauff/von Glasenapp: Kinder- und Jugendliteratur, S. 38f. Herv. i. O.

252 Vgl. Wolfgang Seidenspinner (2014): Romantik und Kulturanthropologie. In: Michael Simon/ders./Christina Niem (Hg.): Episteme der Romantik. Volkskundliche Erkundungen. Münster: Waxmann, S. 9–19, S. 9.

253 Vgl. Cecilia Colloseus (2014): Das göttliche Kind. Die romantische Verklärung der Kindheit. In: Michael Simon/Wolfgang Seidenspinner/Christina Niem (Hg.): Episteme der Romantik. Volkskundliche Erkundungen. Münster: Waxmann, S. 81–90, S. 82.

Während die Aufklärung für ein optimistisch-fortschrittliches Weltverständnis wirbt, »entwickelt sich in der Romantik eine Geschichtskonzeption, die durch eine erneute zivilisatorische Hinwendung zum ursprünglichen Naturzustand eine höhere Entwicklungsstufe zu erreichen hofft.«²⁵⁴ Dieser Rückgang zum Ursprünglichen wurde in zwei Topoi gesucht: Auf der einen Seite war das naturhafte, niedere Volk, auf der anderen Seite das unschuldige, vergöttlichte Kind.²⁵⁵ Damit grenzte sich die europäische Romantik vom Klassizismus und dessen Versuch, verbindliche Normen der Ästhetik zu entwickeln, ab und erhöht stattdessen die »niederen Gattungen«, wie Sagen, Märchen und Balladen, die sich in fantastischen, grotesken und exzentrischen Ausdrucksformen deutlich von der Klassik unterscheiden.²⁵⁶ Der romantische Blick deutet in die Vergangenheit, denn das Verlorene soll in der Erinnerung rekonstruiert werden: »Die Träume und Kümernisse des Volkes und der Kinder erscheinen – über den individuellen Lebensweg hinaus – als entschwundene oder im Entschwinden begriffene Welt.«²⁵⁷ In der heutigen literatur- und kulturwissenschaftlichen Forschung wird diese Flucht in die idealisierte Vergangenheit als Gegenpol zur Aufklärung interpretiert. An die Stelle der Rationalität und naturwissenschaftlichen Weltdeutung tritt eine emotionale, ganzheitliche Weltsicht, die sich aus dem Geheimnisvollen, Mystischen und Obskuren speist.²⁵⁸ Auf der Suche nach den frühesten Formen des »Urvolkes« werden Mythen zu den Wurzeln der Religion, Kunst, des Rechts und der Ordnungen des alltäglichen Lebens stilisiert.²⁵⁹

Für die Disziplingeschichte der Religionswissenschaft sind diese Beobachtungen äußerst interessant, entstand das Fach doch gerade in dieser Zeit. Als Gründervater gilt der Sprachwissenschaftler Friedrich Max Müller, dessen Ziel es war, Religion und Wissenschaft in ein einziges Wissenskonzept zu integrieren.²⁶⁰ Müller macht es sich mittels des Vergleichs zur Aufgabe,

254 Heinz-Georg Held (2003): *Romantik. Literatur, Kunst und Musik 1790–1840*. Köln: DuMont Literatur und Kunst Verlag, S. 68.

255 Vgl. Seidenspinner: *Romantik und Kulturanthropologie*, S. 10.

256 Vgl. Held: *Romantik*, S. 13.

257 Dieter Richter (1987): *Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters*. Frankfurt a. M.: S. Fischer, S. 237.

258 Vgl. Colloseus: *Das göttliche Kind*, S. 83.

259 Vgl. Heiner Ullrich (1999): *Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 165.

260 Vgl. Judith Bodendörfer (2023): *Gegen »die heiligen Gesetze der Logik«*. Friedrich Max

die ›Urreligion‹ zu finden. Ein besonderes Augenmerk legt er dabei auf den Mythos, denn unter allen Völkern der Welt fänden sich »dieselbe Art von Märchen, dieselben Ueberlieferungen, dieselben Mythen.«²⁶¹ Ein ähnliches Bedürfnis nach der universellen Wahrheit gab es gleichzeitig in okkulten und esoterischen Strömungen, die ebenfalls ein einheitliches Wissen über die Welt wiederherstellen wollten.²⁶² Das Kind spielt in diesem Diskurs eine große Rolle. Der Altphilologe Andrew Lang, der Mitglied der Londoner *Society for Psychical Research* – einem Verein zur Erforschung parapsychologischer Phänomene – war und hinsichtlich seiner evolutionistischen Anthropologie als intellektueller Gegenspieler Müllers gilt, sprach den Kindern einen besonderen ›Genius‹ zu: Kinder hätten die Fähigkeit, die Welt unvoreingenommen und mit einer Intuition für das Übersinnliche zu sehen.²⁶³ Diese Vorstellung eines kindlichen ›Genius‹ verbreitete sich weit und schlug sich auch in der Kinder- und Jugendliteratur des späten 19. Jahrhunderts nieder. Die Religionswissenschaftlerin Judith Bodendörfer arbeitet heraus, dass die viktorianische Kinder- und Jugendliteratur durch die Vorstellung des kindlichen ›Genius‹ eng mit der okkulten Epistemologie verbunden ist.²⁶⁴ Kinder unterscheiden sich in diesem Weltbild von Erwachsenen insofern als sie weniger Erfahrungen gesammelt haben und ihr Blick dementsprechend nicht von den Vorurteilen gegenüber der Welt getrübt sei. Die Fähigkeit, die Welt so zu sehen, wie sie ›wirklich‹ war, würde mit zunehmendem Alter verschwinden. »Die ›Entzauberung der Welt‹ war diesem Denken nach eine zwangsläufige Folge des Fortschritts. Allein in der Welt der Kinder blieb der Zauber erhalten.«²⁶⁵ Der Topos der ›entzauberten Welt‹ geht auf den Soziologen und Nationalökonom Max Weber zurück, der in seinem 1917 publizierten Vortrag *Wissenschaft als Beruf* die zunehmende Intellektualisierung und Rationalisierung, in deren Folge es keine geheimnisvollen und

Müllers »Science of Religion« und die theosophische Vernunftkritik. Baden-Baden: Tectum, S. 23.

261 Friedrich Max Müller (1874): Einleitung in die vergleichende Religionswissenschaft. Vier Vorlesungen im Jahre MDCCCLXX an der Royal Institution in London gehalten nebst zwei Essays »Über falsche Analogien« und »Über Philosophie der Mythologie«. Strassburg: Verlag von Karl. J. Trübner, S. 338.

262 Vgl. Bodendörfer: Gegen »die heiligen Gesetze der Logik«, S. 23.

263 Vgl. Bodendörfer: Gegen »die heiligen Gesetze der Logik«, S. 113; S. 218.

264 Vgl. Bodendörfer: Gegen »die heiligen Gesetze der Logik«, S. 219.

265 Bodendörfer: Gegen »die heiligen Gesetze der Logik«, S. 215.

unberechenbaren Mächte mehr gäbe, als Entzauberung beschreibt.²⁶⁶ Dieser Weltauffassung wird in künstlerischen Werken das Kind als Konzept entgegengesetzt, das das idealisierte Vergangene und die Möglichkeit der konkreten Verwirklichung dieser Ideale in der Zukunft in sich vereint: »Kinder werden so gleichsam zu Hoffnungsträgern und Vorbildern.«²⁶⁷ Mit der Hoffnung auf eine bessere Zukunft ähneln sich aufklärerische und romantische Kindheitsbilder. In vielerlei Hinsicht werden die Denkmuster beider Strömungen aber genau gegensätzlich aufgefasst. Das Kind galt in der Romantik nicht mehr als unfertig und erziehungsbedürftig, sondern als kostbar und dem Erwachsenen in Fantasie, Gefühl und Einfühlungsvermögen überlegen.²⁶⁸ Während sich das Bildungsprogramm der Aufklärung von der ›Rohheit‹ der Unterschichten distanziert, erscheinen das Volk und die Kinder in der Romantik als Bewohner des verlorenen Paradieses.²⁶⁹ Das Nützlichkeitsdenken des Bürgertums wird in romantischen Darstellungen von Kindern kritisiert, deren Neigungen und Begabungen eben nicht den Erwartungen des aufklärerischen Konzeptes entsprechen würden.²⁷⁰

Romantischen Kindheitskonzepten haftet ein artifizielles und intellektualistisches Interesse an, das ein für diese Zeit neues Kunstverständnis durch die Betonung der Affekte und Individualität hervorbringen sollte.²⁷¹ In künstlerischen Darstellungen, beispielsweise der Malerei, nimmt das Kind zur Zeit der Romantik einen bedeutsamen Platz ein. Zu sehen ist das beispielsweise im 1808 vollendeten Ölgemälde *Der Morgen* des frühromantischen Malers Philipp Otto Runge (Abb. 8). Das Bild befindet sich heute in der Hamburger Kunsthalle und ist Teil eines geplanten allegorischen vierteiligen Zyklus der Tageszeiten. Im Zentrum des symmetrischen Bildes steht eine weibliche erwachsene Figur mit langem blondem Haar, deren Körper stellenweise von einem transparenten Tuch bedeckt ist. Sie streckt ihren rechten Arm empor, in ihrer Hand hält sie eine weiße Lilie. Die Figur scheint über dem Horizont einer den Hintergrund durchwirkenden Landschaft zu schweben. Im Halb-

266 Vgl. Max Weber (1919): *Wissenschaft als Beruf*. München/Leipzig: Duncker & Humblot, S. 16.

267 Colloseus: *Das göttliche Kind*, S. 83.

268 Vgl. Winkler: *Kindheitsgeschichte*, S. 80.

269 Vgl. Richter: *Das fremde Kind*, S. 231.

270 Vgl. Angela Winkler (2000): *Das romantische Kind. Ein poetischer Typus von Goethe bis Thomas Mann*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 44.

271 Vgl. Alefeld: *Göttliche Kinder*, S. 65.

kreis um die Figur herum angeordnet sind Kinderengel zu erkennen, die an der Schwelle zwischen Dunkel und Hell, Nacht und Tag schweben. Drei-viertel des Landschaftsidylls wird vom Himmel bedeckt, der von Blautönen am oberen Bildrand zu Gelb- und Rosétönen in der Bildmitte übergeht. Im unteren Bildviertel stellen Braun- und Grüntöne den Erdboden dar, Gräser, Sträucher und Bäume erwecken den Eindruck einer weiten Naturlandschaft.

Im Vordergrund weisen zwei Kinderfiguren auf ein auf dem Boden liegendes Kind. Himmel und Erde sind umrahmt von roten Amaryllis-Zwiebeln mit Wurzeln und weißen Lilien, auf deren Blüten kindliche Figuren – teils mit Engelsflügeln – sitzen. In der Mitte des unteren Bildrandes schieben zwei Kinderfiguren mit ihren Füßen die Erde über die Sonne. Von unten nach oben betrachtet stellt der Rahmen den aufgehenden Morgen dar: Unten mit-tig von der Sonnenfinsternis aus streben die Kinderdarstellungen von roten Blüten zu weißen Blüten auf deren Spitzen Engel sitzen. In der oberen Bild-mitte sind Strahlen vor einem blauen Hintergrund mit angedeuteten Kinder-köpfen erkennbar. Gedeutet als beseelte Natur, die von mythischen Gestalten belebt wird, betont das Bild das Wechselspiel von Werden und Vergehen:

[D]ie Lichtträgerin Aurora ist zugleich Himmelskönigin und Gottes-mutter, himmlische und irdische Venus, und in dem Neugeborenen am unteren Bildrand [...] sind Eros und Christus zu neuem Leben erwacht, beides Sinnbilder einer kulturellen Versöhnung von Anti-ke und Christentum und ästhetischen Vorboten eines neuen, hoff-nungsvoll erwarteten Zeitalters.²⁷²

Die Kinderfiguren nehmen in Runges Gemälde eine besondere Rolle ein. Die schwebenden Engel strahlen kreisförmig Licht auf die Erde und stellen damit die Verbindung zwischen kosmischem Raum und irdischer Landschaft her.²⁷³ Das am Boden liegende Kind verweist auf die »christliche« Heilsgeschichte, »in der die Rettung der Welt und der Menschheit an die Existenz eines hilf-losen Säuglings gebunden wird.«²⁷⁴ Die Kinder erscheinen als künstlerische Vermittlungsfiguren zwischen Natur und Kultur, göttlicher und menschli-cher Ordnung sowie einer dämmernden Gegenwart und helleren Zukunft.²⁷⁵

272 Held: Romantik, S. 64f.

273 Vgl. Held: Romantik, S. 65.

274 Bilstein: Ideal, Ausbeutung und Idylle, S. 71.

275 Vgl. Held: Romantik, S. 65.

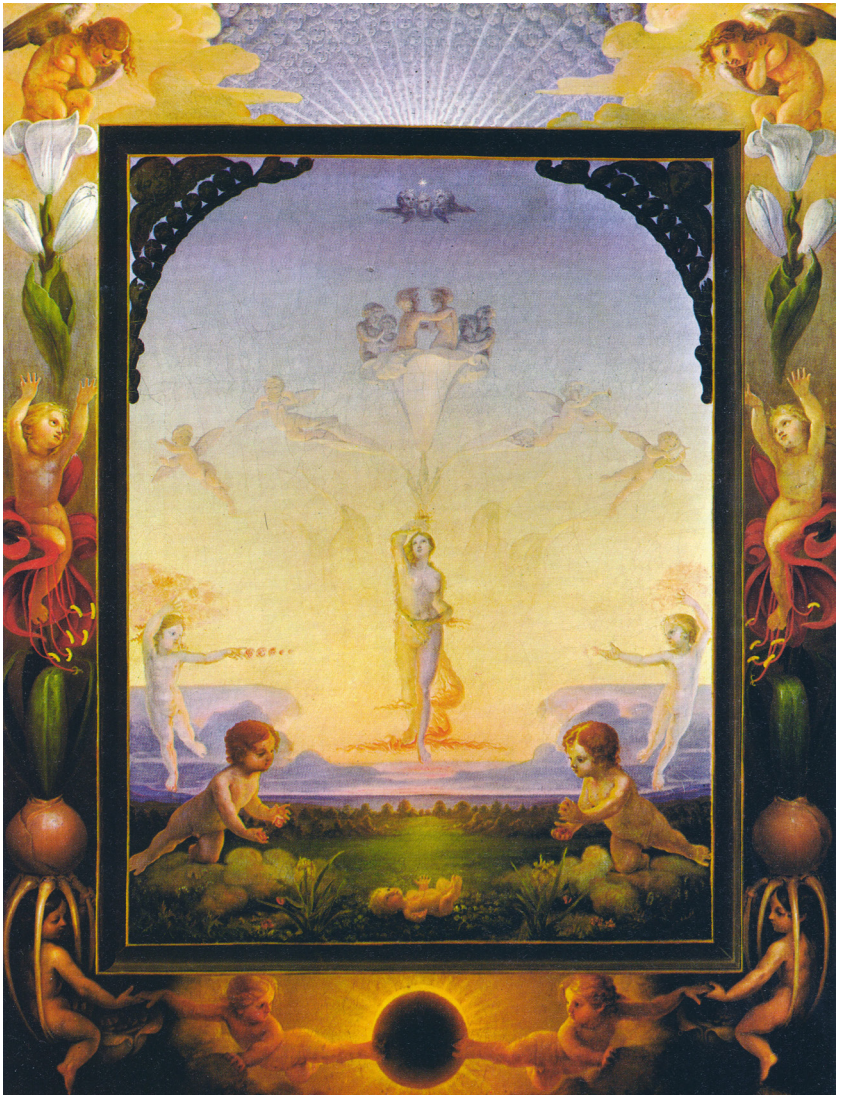


Abb. 8: Philipp Otto Runge, Der Morgen, 1808, Öl auf Leinwand, 109 x 85,5 cm, Hamburger Kunsthalle, Hamburg.

Das romantische Kindheitsbild, das sich vor allem in der Literatur und Malerei entwickelte, unterscheidet sich jedoch fundamental von der Lebensrealität der Kinder im 19. Jahrhundert.²⁷⁶ Die sozialgeschichtlichen Abhandlungen fokussieren für diesen Zeitraum zum einen auf die bürgerliche Familie, die sich mehr und mehr als Norm herausbildete, zum anderen spielt der Diskurs über Kinderarbeit im 19. Jahrhundert in der Kindheitsgeschichte eine große Rolle. Mit der bürgerlichen Kernfamilie geht die Verhäuslichung des Kindes einher.²⁷⁷ Den Kindern werden bestimmte Konsumgüter und Räume, wie beispielsweise das Kinderzimmer oder der Spielplatz zugeordnet, und auch die Wahrnehmung der Zeit verändert sich, indem die Einteilung des Tages und der Woche in Schul-, Arbeits- und Familienzeiten das Leben strukturiert.²⁷⁸ Dem 19. Jahrhundert wird ein Kindheitskonzept zugeschrieben, das sich auch heute noch in vielen Gesellschaften findet: das »pädagogische Moratorium«. Der Begriff geht auf den Erziehungswissenschaftler Jürgen Zinnecker zurück, der darunter eine spezifische lebensgeschichtliche Auszeit versteht: Mit ausgewiesenen Zeiten, Räumen, Statuspositionen und Diskursen beinhaltet das pädagogische Moratorium einen Rückzug auf Zeit aus bestimmten Verpflichtungen und Teilhaben der bürgerlichen Gesellschaft.²⁷⁹ Insbesondere die Befreiung von der Pflicht zur Erwerbsarbeit und Reproduktion spielen hier eine Rolle.²⁸⁰ Das pädagogische Moratorium soll Zeit und Ressourcen freisetzen, die für die Ausbildung, das Wachstum und das Erwachsenwerden genutzt werden sollen.²⁸¹ Doch die Kindheit im pädagogischen Moratorium wird nicht nur als Schutz wahrgenommen, sondern auch als Begrenzung und Einschränkung gedeutet: »Denn die Reservierung bestimmter Räume für Kinder bedeutete im Umkehrschluss auch den Ausschluss von Kindern aus anderen Räumen und gesellschaftlichen Bereichen.«²⁸² Neben der Verhäuslichung der bürgerlichen Kindheit, die vor

276 Vgl. Titze: Generationen und sozialer Wandel von 1770 bis heute, S. 62.

277 Vgl. Ullrich: Das Kind als schöpferischer Ursprung, S. 205.

278 Vgl. Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 84.

279 Vgl. Jürgen Zinnecker (2000): Kindheit und Jugend als pädagogisches Moratorium. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Dietrich Benner/Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Weinheim: Beltz, S. 38–68, S. 37.

280 Vgl. Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 85.

281 Vgl. Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 85.

282 Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 86.

allem in Abgrenzung zum bäuerlichen Leben zu verstehen ist, wurden separate Räume für Kinder auch in der Öffentlichkeit geschaffen. Friedrich Fröbel entwickelte 1840 im thüringischen Blankenburg den ersten Kindergarten, einen Garten, in dem eine ›organische Entwicklung‹ ohne Zwang möglich sei.²⁸³ Nicht nur hinsichtlich der Metaphorik des Gartens war Fröbels Konzept an der Romantik orientiert, auch die starke Betonung des Spiels und die Rolle der ›natürlichen‹ Mutter-Kind-Bindung spiegelt den Geist der Zeit. Dennoch finden sich auch deutliche Spuren des aufklärerischen Interesses an Bildung, Erziehung und Expertentum.²⁸⁴ Martina Winkler zeigt auf, dass das Konzept des Kindergartens schnell weltweit exportiert wurde:

Bürgerliche Gesellschaften, später auch sozialistische Bewegungen sahen den Nutzen dieser frühen Erziehungs- und Bildungsinstitution ebenso wie viele Regierungen. Kindergärten gab es bald in West- wie in Osteuropa, in Ost- und Südostasien, Nordamerika, dem Osmanischen Reich und Skandinavien.²⁸⁵

Für das 19. Jahrhundert wird jedoch deutlich, dass sich der Besuch des Kindergartens und das übergeordnete pädagogische Moratorium nur auf Kinder der wohlhabenden Mittelschicht bezogen.²⁸⁶ Es bestand ein folgenschwerer Konflikt zwischen dem universellen Konzept Kindheit, das als naturgegeben verstanden wurde und den tatsächlichen sozialen Strukturen, in denen Kinder der Kinderarbeit ausgesetzt waren.²⁸⁷ Doch anders als erwartet werden könnte, galt im zeitgenössischen Diskurs die Sorge nicht immer den Kindern in ihrer Armut, sondern auch den armen Kindern selbst, die »bekämpft werden sollten und zwar mit und durch Arbeit!«²⁸⁸ Aus Angst vor bettelnden Kindern, die später zu Kriminellen und Unruhestiftenden werden könnten, sollte die moralisierende und sozialisierende Funktion der Arbeit ein-

283 Vgl. Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 95.

284 Vgl. Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 95.

285 Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 96.

286 Vgl. Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 85.

287 Vgl. Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 94f.

288 Stefan Busse (2017): *Moderne Kindheit – Kindheit in der (Spät-)Moderne*. In: ders./Kornelia Beer (Hg.): *Modernes Leben – Leben in der Moderne*. Wiesbaden: Springer, S. 157–179, S. 168.

gesetzt werden, um Kinder sozial zu disziplinieren.²⁸⁹ Kinderarbeit ist kein spezifisches Kennzeichen des 19. Jahrhunderts, sondern der historische Normalfall. Die Neuerung im Umgang mit Kindern ist eher das pädagogische Moratorium, das Kinder von der Erwerbsarbeit befreit. Dass die Kinderarbeit als Spezifikum des 19. Jahrhunderts betrachtet wird, hängt damit zusammen, dass zahlreiche Hilfsorganisationen sie als Problem thematisierten.²⁹⁰ In der Wahrnehmung, ein arbeitendes Kind sei ein Widerspruch zur Natur, spiegelt sich das in dieser Zeit gefestigte Bild vom Kind als natürliches und unverrückbares Wesen, das zugleich zu einem emotional wirksamen Kampfbegriff in Diskussionen wurde.²⁹¹ Dieses Verständnis von Kindheit ist bis heute erhalten geblieben. Neben dem pädagogischen Moratorium, das nun für alle Kinder gelten soll, wird die Kindheit auch in gegenwärtigen Debatten argumentativ eingesetzt.

Die historische Perspektive auf Konzepte der Kindheit im 18. und 19. Jahrhundert – geprägt von aufklärerischen und romantischen Strömungen – zeigt, wie einflussreich deren Ideen und Entwicklungen auf heutige Vorstellungen von Kindheit sind. Auf der einen Seite wird Bildung und Erziehung auch heute als notwendige Komponente der kindlichen Lebensphase verstanden, auf der anderen Seite finden sich immer noch romantische Kindheitskonzeptionen, die Kindern ein besonderes Verständnis für das Wahre und Gute zuschreiben. Beide Diskurse werden sich im Verlauf der Arbeit auch in Kindermedien, die religiöse Pluralität thematisieren, wiederfinden.

2.5 Aktuelle Debatten: Reflexive Kindheit

In der Kindheitsgeschichte hat sich von der griechischen Antike bis zum 19. Jahrhundert ein mehr oder weniger stabiler Kanon an Klassikertexten und -positionen herausgebildet, der sich in nahezu jeder Abhandlung über historische Kindheitsbilder findet und überwiegend auf die europäische Geschichte fokussiert. Ein anderes Bild ergibt sich für die Kindheitsgeschichte im 20. und 21. Jahrhundert – vornehmlich als ›moderne‹ und ›postmoderne‹ *Kindheit* verstanden –, in der verschiedene soziale, lokale, politische und wirt-

289 Vgl. Busse: *Moderne Kindheit – Kindheit in der (Spät-)Moderne*, S. 168.

290 Vgl. Winkler: *Kindheitsgeschichte*, S. 88.

291 Vgl. Winkler: *Kindheitsgeschichte*, S. 93.

schaftliche Einflüsse enger miteinander verschränkt und in Wechselwirkung zueinander betrachtet werden. Erklären lassen sich die pluralen Kindheitsbilder der jüngsten Vergangenheit und Gegenwart zum einen mit einer vielfältigen Quellenbasis, die noch in großen Teilen zugänglich ist, zum anderen mit einer sich immer weiter ausdifferenzierenden Wissenschaftslandschaft, in der je nach Forschungsinteresse unterschiedliche Akzente gesetzt werden. Ein klarer Schwerpunkt der Forschung zu Kindheit im 20. Jahrhundert ist für die USA zu erkennen.²⁹² Doch auch die kulturvergleichende Perspektive wird für Konzepte ›(post-)moderner‹ Kindheit bemüht, so gibt es einige Aufsätze zu Kindheit in Lateinamerika, Afrika oder Asien, die Kindheit als universalen Gegenstand infrage stellen und die Lebensumstände von Kindern außerhalb Europas reflektieren.²⁹³

In diesem Unterkapitel hebe ich zwei Perspektiven der Kindheitsgeschichte des 20. und 21. Jahrhunderts hervor, die anschlussfähig für einen im Folgenden erarbeiteten kulturwissenschaftlichen Ansatz an Kindheit sind. Erstens, die verstärkte Reflexion über die Kindheit seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts: Sowohl im sozialgeschichtlichen als auch im wissenschaftlichen Diskurs ist eine vermehrt reflexive Position zur Kindheit ersichtlich, die das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen grundlegend verändert hat, indem Kindheit als soziales Konstrukt evident geworden ist. Zweitens, und mit der reflexiven Position zur Kindheit verbunden, ist seit den 1970er-Jahren in Deutschland eine Stärkung der Rechtsposition von Kindern zu erkennen, die das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen aus juristischer Perspektive neu formuliert. Im Anschluss thematisiere ich die Kindheit als relationales Konzept, um von der Kindheitsgeschichte zu einem kulturwissenschaftlichen Ansatz an Kindheit zu führen.

Die Reflexion darüber, was Kindheit ist und was sie sein soll, wird im 20. Jahrhundert von sich verändernden Rahmenbedingungen und Familienstrukturen begleitet. Dazu zählen zum einen die Senkung der Geburtenrate infolge der besseren Gesundheitsversorgung und damit einhergehenden niedrigeren Sterberate von Kindern sowie die Entwicklung der Antibabypille, die in den USA seit 1960 und in Deutschland seit 1961 vermarktet wird. Zum

292 Vgl. Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 114.

293 Vgl. dazu zum Beispiel Heinz-Herman Krüger/Cathleen Grunert (Hg.) (2002): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich; Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 193–212.

anderen beeinflussen höhere Scheidungsraten, die zunehmende Erwerbstätigkeit von Frauen und Lebenskonzepte, die nicht der bürgerlichen Kernfamilie entsprechen, wie alleinerziehende Eltern, Patchworkfamilien und homosexuelle Partnerschaften, die Neugestaltung der Familienstrukturen.²⁹⁴ Mit diesen Entwicklungen gehen neue Konzepte von Elternschaft und sich verändernde Vorstellungen von Vater- und Mutterrollen einher, die auch die Konzepte von Kindheit betreffen.²⁹⁵ Seit dem späten 18. Jahrhundert gilt die Kernfamilie, in der die gemeinsame Verantwortung für die Kinder bei beiden Elternteilen liegt, als normatives Ideal- und Leitbild der Elternschaft, die einen institutionalisierten Rahmen für das Aufwachsen von Kindern bildet.²⁹⁶ Mit anders gestalteten Eltern-Kind-Beziehungen spiegeln sich Kindheitsbilder im öffentlichen und akademischen Diskurs vor allem in Fragen der Chancengleichheit und des allgemeinen Wohlbefindens der Kinder.²⁹⁷ Insgesamt zeigt sich für das 20. und 21. Jahrhundert eine verstärkte Reflexion über das Verhältnis von Kindheit und Familie, die sich in unterschiedlichen kulturellen, sozialen und juristischen Kontexten ausdrückt. Der Kindheits- und Erziehungsdiskurs erscheint durchaus widersprüchlich; so widmen sich zum einen wissenschaftliche Disziplinen mehr und mehr dem Kind und erarbeiten pädagogisch gestützte Erziehungskonzepte. Zum anderen besteht gleichzeitig häufig der Wunsch nach mehr ›Natürlichkeit‹ und ›Authentizität‹, der sich in alternativen Erziehungskonzepten niederschlägt.²⁹⁸ Schon seit Beginn des 20. Jahrhunderts und vermehrt in der Nachkriegszeit wurden zahlreiche Ratgeber publiziert, die Hinweise zu Ernährung, Körperpflege und Erziehung von Kindern vermitteln. Auf der einen Seite gelten akademische Titel und langjährige Berufserfahrung als Garanten für eine fundierte Expertise, auf der anderen Seite ist sehr häufig zugleich eine rhetorische Entwissenschaftlichung, die beispielsweise eine ›natürliche‹ Bindung zwischen Müttern und Kindern annimmt, zu erkennen.²⁹⁹ Dieses Beispiel

294 Vgl. Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 15.

295 Vgl. Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 115.

296 Vgl. Liselotte Wilk (2000): *Veränderte Familienformen – postmoderne kindliche Lebenswelten?* In: Alois Herlth/Angelika Engelbert/Jürgen Mansel/Christian Parentien (Hg.): *Spannungsfeld Familienkindheit. Neue Anforderungen, Risiken und Chancen.* Wiesbaden: Springer, S. 23–46, S. 28f.

297 Vgl. Wilk: *Veränderte Familienformen – postmoderne kindliche Lebenswelten?*, S. 41.

298 Vgl. Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 119.

299 Vgl. Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 119.

zeigt als eines von vielen, dass die Kindheit im öffentlichen Raum ambivalent diskutiert wird und von normativen Vorstellungen der ›guten‹ Kindheit und ›richtigen‹ Erziehung begleitet wird. Durch die Reflexion über Lebensbedingungen und Erziehungsziele wird Kindheit entstandardisiert und erscheint im Vergleich zu den vorherigen Jahrhunderten in der Geschichtsschreibung als individualisierte Lebensphase.

Mit den sich verändernden Familienstrukturen und der Reflexion des Konzeptes der Kindheit geht auch eine Neubewertung der Rechtsposition von Kindern einher. Das zeigt sich beispielsweise mit dem 1970 in Deutschland in Kraft getretenen *Gesetz über die rechtliche Stellung der nichtehelichen Kinder*, das die Rechte unehelich geborener Kinder stärkte und die Ungleichheiten zwischen ehelichen und unehelichen Kindern beseitigen sollte. Auch die Abschaffung des Konzeptes der *elterlichen Gewalt* zugunsten der *elterlichen Sorge* im Jahr 1980 ist für eine Stärkung der Position des Kindes innerhalb der Familie paradigmatisch.³⁰⁰ Während mit der *elterlichen Gewalt* die Macht über die Kinder den Eltern obliegt, wird diesen mit der *elterlichen Sorge* ein Erziehungsauftrag gegeben und die letzte Entscheidungsgewalt auf den Staat übertragen. Auch in Fragen des Sorgerechts wurde das Kind in den Mittelpunkt gerückt, indem das Gericht nicht mehr allein auf Grundlage der Aussagen von Eltern und Expert:innen entscheidet, sondern Kinder explizit selbst anhört.³⁰¹

Der akademische Diskurs ist von diesen realgeschichtlichen Ereignissen des späten 20. Jahrhunderts geprägt. So formierten sich in Großbritannien seit Beginn der 1980er-Jahre die *Childhood Studies*, die die Kindheit zunächst in den Sozialwissenschaften zu einem eigenen Forschungsgegenstand machten.³⁰² Das interdisziplinäre Forschungsfeld hat sich inzwischen als eigenständiges Fach an Universitäten und Hochschulen etabliert und schöpft aus vielfältigen Wissensbeständen der Soziologie, Geschichts-, Literatur- und Religionswissenschaft, aus Kunstgeschichte, Psychologie, Erziehungswissenschaft und Pädagogik. Die historische Kindheitsforschung ergänzt den virulenten, vor allem soziologisch geprägten Diskurs und verdeutlicht, dass Kindheit ein kulturell und historisch variables Konzept ist.

300 Vgl. Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 117.

301 Vgl. Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 117.

302 Vgl. Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 119f.

Die Soziologin Doris Bühler-Niederberger blickt auf die großen Linien der Kindheitsgeschichte und fasst die Entwicklungen des Kindheitskonzeptes für Europa seit dem ausgehenden Mittelalter wie folgt zusammen: Kinder erhielten zunehmend eine Sonderstellung in der Gesellschaft, die durch Erziehungsinstitutionen wie Kindergarten und Schule offenbar wird. Mit der Ausgliederung aus der Erwerbsarbeit und vielen anderen sozialen Zusammenhängen, die verschiedene Altersgruppen auch außerhalb der Familie verbinden, erfährt die Kindheit eine zunehmende räumliche Separation aus der Gesellschaft.³⁰³ Mit der unverrückbaren Vorgabe, dass Kinder ›das höchste Gut einer Gesellschaft‹ seien, erfährt die Kindheit seit dem ausgehenden Mittelalter eine emotionale Aufwertung.³⁰⁴ Dies zeigt sich sowohl in der rechtlichen Stärkung der Position der Kinder als auch in kulturellen Produktionen wie Musik, Literatur und Kunst. Insgesamt beobachtet Bühler-Niederberger eine neue Relationierung des Nachwuchses zum Gesamt, eine Freisetzung aus der Familie und deren Ansprüchen, verbunden mit einem stärkeren Bezug auf die Gesellschaft.³⁰⁵ Für dieses Argument ist zum Beispiel die Abschaffung des Konzepts der *elterlichen Gewalt* zugunsten der *elterlichen Sorge* tragfähig. Kinder sind nicht nur Teil der Familie, sondern auch ein öffentliches Gut, die Zukunft der Gesellschaft und Gegenstand von Kinderpolitik: »Diese sucht Kindsein als Nicht-Erwachsenheit durch den normativen Ausschluss der Kinder von Erwerbsarbeit, politischer Beteiligung und Sexualität zu regulieren.«³⁰⁶ Mit dem stärkeren Bezug des Kindes auf die Gesellschaft, der sich nicht räumlich, sondern vor allem konzeptionell zeigt, geht auch eine Disziplinierung des Kindes, im Sinne einer Erziehung zur späteren Ordnungsfähigkeit, einher: »Diese Ordnungsfähigkeit hatte zunehmend eine intrinsische Motivation zu sein, eine Verinnerlichung der gesellschaftlichen Ansprüche und also einer Selbststeuerung entsprechend diesen Ansprüchen.«³⁰⁷ Gleichzeitig ist auch die Kindheit Teil der Marktvergesellschaftung, die Kinder als Konsument:innen und Leistungsberechtigte,

303 Vgl. Bühler-Niederberger: Lebensphase Kindheit, S. 69f.

304 Vgl. Bühler-Niederberger: Lebensphase Kindheit, S. 70.

305 Vgl. Bühler-Niederberger: Lebensphase Kindheit, S. 70.

306 Michael-Sebastian Honig (2002): Geschichte der Kindheit. In: Heinz-Hermann Krüger/Cathleen Grunert (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 309–332, S. 318.

307 Bühler-Niederberger: Lebensphase Kindheit, S. 70.

aber auch als Akteur:innen anspricht.³⁰⁸ Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kindheit als ein Muster von Relationen verstanden werden kann, etwa zwischen Kind und Familie, Jugend, Schule, öffentlichem Raum, politischen Institutionen und Arbeitsmarkt, das um die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen organisiert ist.³⁰⁹ Vorstellungen von Kindheit äußern sich in populären Medien, pädagogischen Fachzeitschriften und Erziehungsratgebern, in der Gesetzgebung, Lehrplänen und Kindermedien.³¹⁰

Die in den letzten vier Unterkapiteln erarbeitete historische Vertiefung des Konzeptes der Kindheit zeigt, dass Kindheit ein grundlegend ambivalentes Konzept ist. Geprägt von kulturellen, religiösen, politischen, geografischen und wirtschaftlichen Einflüssen, erscheint Kindheit nicht als einheitliche Lebensphase, sondern als höchst dynamische Relation von Kindern und Erwachsenen, Privatheit und Öffentlichkeit, Idealbild und Realität. Kindheit ist nicht nur die Phase von Geburt bis Jugend, die Entwicklung eines jungen Menschen, sondern immer auch ein Gegenentwurf zum Erwachsenen, je nach Kontext zu Mann, Frau, Sklav:in oder Wilde:r. Die Kindheit ist nie wertfrei, nicht auf der Ebene des Einzelnen, und auch nicht im Hinblick auf die Gesamtgesellschaft. Kindheit ist stets ein normatives Konzept, das an der Schnittstelle von Gegenwart und Zukunft agiert und Weltbilder spiegelt. Doch gleichzeitig ist Kindheit nicht nur eine soziale Konstruktion, denn Vorstellungen davon, was Kinder sind, können oder nicht können, sind eng an den Körper und die geistige Entwicklung gebunden. In diesem Wechselspiel aus Körperlichkeit und sozialer Überformung formuliere ich im Folgenden einen kulturwissenschaftlichen Zugang zur Frage »Was ist ein Kind?«, der anschlussfähig an Sozialisationskonzepte ist und Kinder als Rezipierende und Figuren in Medien zu erfassen vermag.

308 Vgl. Honig: *Geschichte der Kindheit*, S. 318.

309 Vgl. Honig: *Geschichte der Kindheit*, S. 310.

310 Vgl. Winkler: *Kindheitsgeschichte*, S. 120.

3 Kindheit als Differenzkonstrukt: Ein kulturwissenschaftlicher Ansatz

Die im vorangegangenen Kapitel entwickelte Perspektive auf die Kindheitsgeschichte verdeutlicht, dass Konzepte von Kindheit nicht *per se* existieren, sondern historischen Entwicklungen unterliegen und kulturell variabel sind. Kindheit ist kein deskriptiver, sondern ein normativer Begriff, der sich als eine Kategorie der Selbstbezüglichkeit Erwachsener und als Form des öffentlichen Wissens konstituiert.¹ Eine kulturwissenschaftliche Betrachtungsweise von Kind und Kindheit diskutiert und kritisiert die Annahme, dass die Unterscheidung von Kindheit und Erwachsensein natürlichen Gegebenheiten folge und somit universal gültig und historisch konstant sei.² In diesem Kapitel entwickle ich einen Ansatz, der es ermöglicht, Kindheit aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive zu betrachten, um den Begriff an eine Untersuchung von Medien, die intendiert für Kinder produziert werden, anschlussfähig zu machen. Kulturwissenschaftlich ist das im Folgenden skizzierte Konzept deshalb, weil es drei virulente Diskurse miteinander verbindet: die gesellschaftliche Konstruktion, den Körper und die normative Bestimmung von Kindheit. Eine sozialkonstruktivistische Perspektive auf Kindheit speist sich aus den Ergebnissen der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, die die Hervorbringung von Kindheit als soziale Praxis versteht. Die entwicklungspsychologische Dimension berücksichtigt den Körper und dessen Veränderungen als eine Grundlage von Kindheit. Die juristische Bestimmung von Kindheit hebt die normativen Implikati-

-
- 1 Vgl. Peter Gansen (2010): Kindheitsforschung in kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Olaf Hartung/Ivo Steininger/Matthias C. Fink/ders./Roberto Priore (Hg.): Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179–191, S. 182f.
 - 2 Vgl. Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 10.

onen des Konzeptes hervor. Die Trennung der drei Ebenen ist als heuristisch zu verstehen, denn die Diskurse interagieren miteinander, gewichten verschiedene Dimensionen unterschiedlich und legitimieren sich gegenseitig. Alle drei Diskurse machen deutlich, dass Konzepte von Kindheit nicht *per se* existieren, sondern gesellschaftliche Differenzkonstrukte sind und die Vorstellung beinhalten, dass sich Kindsein vom Erwachsensein unterscheidet. Diese Annahme führt zum einen dazu, dass Kindheit eine Phase spezifischer Anforderungen zu sein scheint, weshalb es beispielsweise einen expliziten Kindermedienmarkt gibt, der die Bedürfnisse der jungen Rezipierenden zu berücksichtigen versucht und gleichzeitig aktiv Vorstellungen von Kindheit gestaltet. Zum anderen resultiert aus der Annahme, dass Kindheit ein soziales Differenzkonstrukt ist, die Frage, wie die Entwicklung eines Kindes zum Erwachsenen gestaltet wird, was sich in Sozialisationskonzepten spiegelt. Kindheit ist nicht nur ein körperlicher und psychischer Zustand, auf den gesellschaftlich reagiert wird, sondern eine soziale Praxis, die den Unterschied zwischen Generationen herstellt und kulturell überformt. Mit dieser Perspektive schließt das Kapitel, indem das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen hinsichtlich der Wechselwirkungen zwischen Individuum und Gesellschaft im Zuge von Sozialisationsprozessen diskutiert wird.

3.1 Kindheit als Ergebnis generationsbildender Praxen

Die Kindheitsforschung agierte im 20. Jahrhundert überwiegend an der Schnittstelle von Entwicklungspsychologie und Pädagogik, die sich einerseits auf die Wechselwirkung von kindlicher Entwicklung und Umwelt fokussierten und andererseits den praktisch-erzieherischen Umgang mit Kindern diskutierten. Erst seit den 1970er-Jahren konnte sich eine sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung etablieren, die kindliche Alltagserfahrungen und Sozialbeziehungen untersuchte.³ Der Soziologe Herbert Schweizer begründet die späte Entdeckung des Forschungsgegenstands Kindheit mit einer in der Soziologie verwendeten »modernisierungstheoretisch-entwicklungslogi-

3 Vgl. Krüger/Grunert: Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung, S. 18.

sche[n] Methodik«⁴, die die theoretische Erfassung der historischen Spezifik der sozialen Konstruktion von Kindheit verhindert hätte. Die normative methodologische Ausrichtung verunmöglichte also sowohl eine historische Reflexion als auch eine synchrone Untersuchung von Kindheitsdiskursen. Dieses Forschungsparadigma wurde in den 1990er-Jahren von konstruktivistischen Ansätzen abgelöst, die Kindheit als soziales Konstrukt erfassen und so eine dem Forschungsgegenstand angepasste theoretische und methodische Ausrichtung ermöglichten.⁵ Die neuere sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung etablierte sich vornehmlich in der skandinavischen und angelsächsischen Soziologie Ende der 1990er-Jahre in Anlehnung an die Frauenforschung. Sie verstand Kindheit als Teil eines Beziehungsgeflechts: Ebenso wie Frauen nicht nur in Relation zu Männern zu untersuchen sind, seien Kinder auch nicht nur Anhängsel der Familie. Kindheit sei deshalb als unabhängige, analytische Kategorie in sozialen Strukturen zu erforschen.⁶ Leena Alanen gilt als eine der einflussreichsten soziologischen Theoretikerinnen der Kindheit, die fordert, die der Kindheit »zugrunde liegende soziokulturelle Definition sowie deren kritische Dekonstruktion und ihren Stellenwert bei der Chancen- und Ressourcenverteilung zwischen den Generationen«⁷ zu thematisieren. Mit dem Konzept der generationalen Ordnung hebt Alanen hervor, dass die Kategorien Kinder und Erwachsene erst in generationsbildenden Praxen hergestellt werden.⁸ Diese Position bildet bis heute die Basis der kindheitssoziologischen Forschung, die von der Annahme ausgeht, »dass jede Gesellschaft Ausprägungen des generationalen Ordners kennt und Unterscheidungen trifft zwischen jüngeren und älteren Generationen.«⁹ Die neuere sozialwissenschaftliche Kindheitsfor-

-
- 4 Herbert Schweizer (2007): *Soziologie der Kindheit. Verletzlicher Eigen-Sinn*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 49.
- 5 Vgl. Krüger/Grunert: *Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung*, S. 23.
- 6 Vgl. Schweizer: *Soziologie der Kindheit*, S. 246.
- 7 Schweizer: *Soziologie der Kindheit*, S. 246.
- 8 Vgl. Leena Alanen (2005): *Kindheit als generationales Konzept*. In: Heinz Hengst/Helga Zeiher (Hg.): *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–82, S. 79.
- 9 Anne Wihstutz (2018): »Grundbegriff Kindheit«. Eine soziologische Perspektive. In: Andrea Kleeberg-Niepage/Sandra Rademacher (Hg.): *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. (Inter-)Disziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte*. Wiesbaden: Springer, S. 91–108, S. 94.

schung geht also der Frage nach, wie soziale Strukturen durch Machtrelationen organisiert sind und Vorstellungen von Kindheit beeinflussen. Das Konzept der generationalen Ordnung

wirft ein neues Licht auf die Erwachsenen-Kind-Beziehung: Das soziale Arrangement der Kategorien ›Erwachsene‹ und ›Kinder‹, mit den je kategorial (und komplementär) zugeteilten Rechten, Pflichten, zugeschriebenen Bedürfnissen und Eigenschaften wird der (ihm zuvor unterstellten) Naturwüchsigkeit entkleidet und erscheint zunächst und in erster Linie als ein Verhältnis sozialer Ungleichheit.¹⁰

Die soziologische Perspektive bezieht sich demnach nicht auf das Kind als ontologische Kategorie, sondern hat durchaus einen politischen Impetus, indem Macht- und Ungleichheitsverhältnisse aufgezeigt und problematisiert werden. Damit ist diese Forschungsrichtung anschlussfähig an praxisorientierte Disziplinen wie die Pädagogik oder an juristische Diskurse.

Die sozialwissenschaftliche Forschung brachte neben dem Konzept der generationalen Ordnung eine zweite Linie hervor, die für das Beziehungsgeflecht von Kindern und Erwachsenen relevant ist und auch mit neueren Sozialisierungstheorien interagiert: Mit dem Konzept der *agency* wird Kindern eine Handlungsfähigkeit zugestanden, die in den Diskursen zuvor nicht berücksichtigt wurde. Während Kinder in Theorien der 1970er- und 80er-Jahre als unselbstständig und von Erwachsenen abhängig betrachtet wurden,¹¹ versteht die jüngere soziologische Forschung Kindheit als eine Phase gesellschaftlicher Teilhabe und Kinder als Akteur:innen, die innerhalb enger Vorgaben der generationalen Ordnung eine Handlungsfähigkeit besitzen.¹² Die ›Akteurschaft‹ von Kindern betont, dass das Handeln von Kindern auch in den Interaktionen mit und zwischen Erwachsenen, das heißt

10 Doris Bühler-Niederberger (2015): Sozialisation in der Kindheit. In: Klaus Hurrelmann/Ullrich Bauer/Matthias Grundmann/Sabine Walper (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 833–849, S. 841.

11 Vgl. Rita Braches-Chyrek/Doris Bühler-Niederberger/Friederike Heinzel/Heinz Sünker/Werner Thole (2011): Deutungen und Bilder von Kindern und Kindheiten. In: Promotionskolleg Kinder und Kindheiten im Spannungsfeld gesellschaftlicher Modernisierung (Hg.): Kindheitsbilder und die Akteure generationeller Arrangements. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–18, S. 9.

12 Vgl. Bühler-Niederberger: Sozialisation in der Kindheit, S. 845.

für Sozialität allgemein, einflussreich ist.¹³ Die *agency* wird nicht als vor-soziale, anthropologische Eigenschaft von Kindern verstanden, sondern als ein Ergebnis sozialer Beziehungen.¹⁴ Mit diesem Fokus erscheint Kindheit nicht mehr als Teil eines von Erwachsenen konzipierten Dualismus, sondern als Konstrukt, das in sozialen Praxen hergestellt wird und selbst Einfluss auf diese Prozesse nimmt.

Gleichzeitig existieren gesellschaftlich institutionalisierte Räume, die Kindheit nicht *per se* als soziales Konstrukt verstehen. Unter der Annahme, dass die Kindheit auch eine Phase ist, »die wichtige Voraussetzungen für die Teilhabe als Erwachsene an der Gesellschaft schafft«¹⁵, impliziert das Konzept Kindheit immer auch eine Entwicklungsdimension, die im Wesentlichen an den Körper gebunden ist. Dieser Diskursstrang wird im Folgenden bearbeitet, indem der Körper als Grundlage des Konzeptes Kindheit diskutiert wird.

3.2 Kindheit als Entwicklungsprozess

Mit einer langen Tradition basieren Vorstellungen über die Kindheit auf der Entwicklung des Körpers, der als Grundlage die Unterscheidung zwischen Menschen zu plausibilisieren scheint. In der Relation aus Körper und psychischer Konstitution erscheint die Kindheit als eigener Lebensabschnitt. Im historischen Blick ist der Körper häufig der Ausgangspunkt der Differenzierung zwischen Kindern und Erwachsenen. Wie in Kapitel 2 »Konzepte von Kindheit im Wandel: Eine historische Sondierung« skizziert wurde, spielen der Körper und die psychische Entwicklung in allen Kulturzeiträumen, sowohl in medizinischen und philosophischen als auch in theologischen und pädagogischen Kontexten, eine große Rolle für Vorstellungen von Kindheit. Seit Ende des 19. Jahrhunderts widmet sich auch die Entwicklungspsychologie der körperlichen Dimension der Kindheit, indem sie die Veränderungen

13 Vgl. Beatrice Hungerland/Helga Kelle (2014): Kinder als Akteure – Agency und Kindheit. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 34, S. 227–232, S. 228.

14 Vgl. Florian Eßer (2014): *Agency Revisited*. Relationale Perspektiven auf Kindheit und die Handlungsfähigkeit von Kindern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 34, S. 233–246, S. 237.

15 Bühler-Niederberger: Sozialisation in der Kindheit, S. 845.

des menschlichen Lebens und Verhaltens über die gesamte Lebensspanne hinweg untersucht. In der in dieser Arbeit erfolgten Darstellung der Kindheitsgeschichte und der soziologischen Konzeption von Kindheit spielte die Jugend bisher eine eher marginale Rolle. Im entwicklungspsychologischen und juristischen Kontext wird sie als Mittelposition zwischen Kindheit und Erwachsensein jedoch immer wieder argumentativ herangezogen, denn der Blick auf die körperliche Entwicklung von Menschen verdeutlicht die Komplexität des Konzeptes Kindheit, das sich nicht mehr bloß in Abgrenzung zum Erwachsenen verstehen lässt. Im Folgenden thematisiere ich deshalb nicht nur das Kind als entwicklungspsychologischen Forschungsgegenstand, sondern die menschliche Altersstruktur im Allgemeinen, die verdeutlicht, dass auch die körperliche Grundlage der Kindheit kulturell geformt wird. Für die Untersuchung von Medien, die explizit für Kinder produziert werden, spielen entwicklungspsychologische Erkenntnisse eine bedeutsame Rolle, da die inhaltliche und formale Gestaltung von Medien auf die psychische Konstitution von Kindern reagiert.

Auf eine Darstellung verschiedener Lebensphasen und damit verbundenen Entwicklungsaufgaben folgt ein kulturvergleichender Blick auf den entwicklungspsychologischen Diskurs der Kindheit. Unterschiedliche entwicklungspsychologische Modelle bestimmen die Unterscheidung zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen auf je eigene Weise. Je nach Ansatz wird die menschliche Entwicklung entlang unterschiedlicher Kriterien beschrieben: Während Lebensabschnitte wie Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter und Alter eine sehr grobe Gliederung darstellen, ist der Ansatz, die Entwicklung entlang verschiedener Bereiche wie Sprache, Motorik und sozialen Fähigkeiten zu beschreiben, feingliederiger. In beiden Diskursen entstanden einige Entwicklungstheorien, wie sie beispielsweise Sigmund Freud, Jean Piaget oder Erik H. Erikson entwarfen.¹⁶ Da sich die Phasen- und Stufenmodelle, die bis in die 1970er-Jahre formuliert wurden, empirisch häufig nicht als zutreffend erwiesen haben, wird in der neueren Forschung mit einem erweiterten Entwicklungsbegriff gearbeitet.¹⁷ Der erweiterte Entwicklungs-

16 Vgl. Werner Greve/Tamara Thomsen (2018): *Entwicklungspsychologie. Eine Einführung in die Erklärung menschlicher Entwicklung*. Wiesbaden: Springer, S. 18.

17 Vgl. Leo Montada/Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider (2018): *Fragen, Konzepte, Perspektiven*. In: Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, S. 27–60, S. 30.

Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit	Frühe Kindheit	Mittlere und späte Kindheit	Jugend	Junges und mittleres Erwachsenenalter	Höheres Erwachsenenalter	Hohes Alter
0–2 Jahre	3–6 Jahre	6–11 Jahre	10–20 Jahre	18–65 Jahre	65–80 Jahre	Ab 80 Jahren

Abb. 9: Darstellung der menschlichen Entwicklung im Altersverlauf.

begriff bezieht sich auf die gesamte Lebensspanne und nicht nur auf eine Vorstellung von ›normaler‹ Entwicklung, sondern erfasst auch »Veränderungen, die spezifische Konstellationen oder Dispositionen voraussetzen oder die als Ursache oder Folge von defizitärer Entwicklung anzusehen sind.«¹⁸ Die aktuelle entwicklungspsychologische Forschung stellt Bezüge zwischen verschiedenen Funktionsbereichen und Aspekten des Verhaltens, unterschiedlichen Zeitskalen und altersbezogenen Veränderungen im Gehirn her.¹⁹ »Gegenstand der Entwicklungspsychologie sind Veränderungen und Stabilitäten, die in der Regel auf der Zeitachse Lebensalter registriert werden.«²⁰ Die Entwicklungspsychologen Leo Montada, Ulman Lindenberger und Wolfgang Schneider erarbeiteten in ihrem Sammelband *Entwicklungspsychologie* eine Darstellung der menschlichen Entwicklung, die mit der Fokussierung auf Entwicklungsaufgaben zum einen individuelle Verläufe berücksichtigt und nicht nivelliert, zum anderen aber soweit generalisiert ist, dass Aussagen getroffen werden können, die nicht in Relativierungen münden müssen. Die in Abbildung 9 präsentierte visuelle Darstellung der Entwicklung im Altersverlauf unterscheidet zwischen sieben Lebensphasen, deren Übergänge fließend sind.

Die menschliche Entwicklung wird im Folgenden entlang körperlicher, motorischer, kognitiver, motivational-emotionaler und sozialer Aspekte beschrieben. Obwohl für alle Lebensphasen alle Dimensionen relevant sind, werden hier nur die für die Arbeit wesentlichen Aspekte der einzelnen Abschnitte skizziert.

Die ersten Lebensabschnitte sind die »vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit«, in der sich Menschen, die zwischen null und etwa zwei Jahre alt sind, befinden. Die Lebensabschnitte umfassen eine Reihe von Fähigkeiten, die in diesem Zeitraum ausgebildet werden. Bereits in der Pränatalzeit entstehen wichtige Grundlagen für das Erleben und Verhalten,

18 Montada/Lindenberger/Schneider: Fragen, Konzepte, Perspektiven, S. 31.

19 Vgl. Montada/Lindenberger/Schneider: Fragen, Konzepte, Perspektiven, S. 60.

20 Montada/Lindenberger/Schneider: Fragen, Konzepte, Perspektiven, S. 41.

das Nervensystem, der Bewegungsapparat und die Wahrnehmung werden zunehmend funktionstüchtig.²¹ Während sich im ersten Lebensjahr das visuell gesteuerte Greifen, vorsprachliche Denkprozesse und die eigene Fortbewegung entwickeln, bilden sich im zweiten Lebensjahr unter anderem Sprache, die Bindung an Bezugspersonen, die Selbstregulation und die Sozialisationsbereitschaft aus.²²

Der Lebensabschnitt zwischen drei und sechs Jahren wird als »frühe Kindheit« bezeichnet. Auf der Ebene der körperlichen Entwicklung verbessert sich die Grob- und Feinmotorik, die kognitive Entwicklung umfasst Wiedererkennen und freies Erinnern. Hinsichtlich der Sprache entwickelt sich vor allem die pragmatische Kompetenz, auf der sozialen Ebene werden in diesem Abschnitt Beziehungen zu Gleichaltrigen aufgebaut.²³

In der »mittleren und späten Kindheit«, mit der die Lebensabschnitte zwischen etwa sechs und elf Jahren bezeichnet werden, steigen die Fähigkeiten der Flexibilität und Organisation des Denkens. Die Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung auf der kognitiven Ebene erhöht sich und ein differenziertes Selbstkonzept, das neben der körperlichen Erscheinung und sozialen Beziehungen nun auch beispielsweise schulische Fähigkeiten und das Selbstwertgefühl umfasst, entwickelt sich.²⁴

Der Lebensabschnitt zwischen etwa zehn und zwanzig Jahren wird als »Jugend« bezeichnet. Der Zeitpunkt der Pubertät, die umfassende physische und psychische Veränderungen bewirkt, unterliegt erheblichen interindividuellen Variationen.²⁵ Auf der psycho-sozialen Ebene sind Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, die verschiedene Kontexte innerhalb wie außerhalb der Familie betreffen. Neben den Fortschritten in der kogni-

21 Vgl. Birgit Elsner/Sabina Pauen (2018): Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit (0–2 Jahre). In: Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, S. 163–189, S. 189.

22 Vgl. Elsner/Pauen: Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit (0–2 Jahre), S. 189.

23 Vgl. Wolfgang Schneider/Marcus Hasselhorn (2018): Frühe Kindheit (3–6 Jahre). In: Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, S. 191–214, S. 213f.

24 Vgl. Jutta Kray/Sabine Schaefer (2018): Mittlere und späte Kindheit (6–11 Jahre). In: Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, S. 215–238, S. 237.

25 Vgl. Karina Weichold/Rainer K. Silbereisen (2018): Jugend (10–20 Jahre). In: Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, S. 239–263, S. 263.

tiven und identitätsbezogenen Entwicklung können sich auch psychosoziale Kompetenz, bürgerschaftliches Engagement und Spiritualität entfalten.²⁶

Sowohl das »junge und mittlere Erwachsenenalter« von etwa achtzehn bis fünfundsechzig Jahren als auch das »höhere Erwachsenenalter« von etwa fünfundsechzig bis achtzig Jahren sind vor allem von sozialen Faktoren bestimmt. Während im erstgenannten Lebensabschnitt die Entwicklungsthemen Beruf und Familie im Vordergrund stehen können,²⁷ wird mit zunehmendem Alter die Energie in grundlegende Lebensbereiche, wie zum Beispiel die Gesundheit investiert.²⁸

Der Lebensabschnitt »hohes Alter« beginnt mit etwa achtzig Jahren und ist insofern eine vulnerable Phase, als er von körperlichen, psychischen und sozialen Verlusten geprägt ist.²⁹ Entwicklungspsychologisch ist die Phase des hohen Alters eine sehr bedeutsame, aber vielfach gefährdete, »in der allerdings eine erstaunlich hohe Widerstandsfähigkeit zur Verfügung steht, die erst in der Nähe des Todes an ihre Grenzen stößt.«³⁰

Die menschliche Entwicklung im Altersverlauf kann um die Dimension der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung ergänzt werden, deren Ergebnisse zeigen, dass für manche Phasen menschlicher Entwicklung universelle Aussagen getroffen werden können: »Insbesondere in denjenigen Entwicklungsabschnitten, die durch biologische Prozesse gekennzeichnet sind, finden sich Entwicklungsuniversalien, also Phänomene, die kulturübergreifend zu beobachten sind.«³¹ Das trifft vor allem auf die ersten Lebensabschnitte zu, die unabhängig von nationaler oder sozialer Herkunft, Geschlecht oder kulturellem Umfeld durch biologische Prozesse gekennzeichnet sind. Alle Säuglinge besitzen bereits zur Geburt soziale Kompetenzen mittels derer sie kommunizieren und so beispielsweise durch Signa-

26 Vgl. Weichhold/Silbereisen: *Jugend (10–20 Jahre)*, S. 263.

27 Vgl. Alexandra M. Freund/Jana Nikitin (2018): *Junges und mittleres Erwachsenenalter*. In: Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, S. 265–289, S. 288.

28 Vgl. Ulman Lindenberger/Ursula M. Staudinger: *Höheres Erwachsenenalter*. In: ders./Wolfgang Schneider (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, S. 291–318, S. 317.

29 Vgl. Hans-Werner Wahl/Oliver Schilling (2018): *Hohes Alter*. In: Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, S. 319–344, S. 343.

30 Wahl/Schilling: *Hohes Alter*, S. 343.

31 Clemens Tesch-Römer/Isabelle Albert (2018): *Kultur und Sozialisation*. In: Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, S. 139–159, S. 150.

le wie Schauen oder Lächeln, Schreien oder Weinen die Aufmerksamkeit ihrer sozialen Umgebung erwecken, um ihre Grundversorgung zu sichern.³²

Im Gegensatz dazu konstituieren sich vor allem das junge, mittlere und höhere Erwachsenenalter durch soziale Aspekte, die sich je nach kulturellem Kontext unterscheiden können. Selbst diejenigen Faktoren, die als ›natürlich‹ erscheinen, wie beispielsweise Emotionen, werden durch das kulturelle Umfeld geprägt. Während die verschiedenen Grundemotionen wie beispielsweise Angst oder Ärger universell in Erscheinung treten, unterscheidet sich die Art und Weise, wie Emotionen gezeigt und reguliert werden.³³ Die kulturvergleichende Sozialisationsforschung versucht, Tendenzen herauszuarbeiten, die den Umgang zwischen Individuen und Kollektiven beeinflussen. Die Art und Weise, wie das Verhältnis zwischen Einzelpersonen und Gruppen imaginiert wird, beeinflusst Vorstellungen von Entwicklungsaufgaben und deren erfolgreicher Bewältigung. Die Befunde der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung haben eine hohe Relevanz für das gesellschaftliche Zusammenleben, da sie kulturelle Konflikte in einer pluralen Gesellschaft mittels wissenschaftlicher Erkenntnisse zu begründen sucht und somit einen Beitrag zur Aushandlung der Konflikte leisten kann.³⁴

Die Ergebnisse der Entwicklungspsychologie und kulturvergleichenden Sozialisationsforschung verdeutlichen, dass Konzepte von Kindheit an der komplexen Schnittstelle zwischen biologischer Ebene und soziokulturell geformten Vorstellungen ausgehandelt werden. Der Körper verbindet beide Dimensionen, indem er einerseits die Grundlage des Menschen bildet, andererseits aber immer in soziale und kulturelle Kontexte eingebettet ist. Die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie beeinflussen das kulturelle und soziale Verständnis davon, was Kinder, Jugendliche und Erwachsene sind, können und dürfen sollen. Diese Vorstellungen spiegeln sich in der juristischen Bestimmung von Menschen, deren Rechten und Pflichten, die im Folgenden thematisiert werden.

32 Vgl. Tesch-Römer/Albert: Kultur und Sozialisation, S. 150f.

33 Vgl. Tesch-Römer/Albert: Kultur und Sozialisation, S. 153.

34 Vgl. Tesch-Römer/Albert: Kultur und Sozialisation, S. 159.

3.3 Kindheit als juristisches Konzept

Aus rechtlicher Perspektive ist die Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen keineswegs universal. In Artikel 1 der 1989 verabschiedeten UN-Kinderrechtskonvention »ist ein Kind jeder Mensch, der das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat, soweit die Volljährigkeit nach dem auf das Kind anzuwendenden Recht nicht früher eintritt.«³⁵ Menschen, die nach ihrem Heimatrecht früher als mit der Vollendung des achtzehnten Lebensjahres volljährig sind, sind demnach keine Kinder mehr. Die radikale Zäsur, die mit dem achtzehnten Geburtstag eintritt, hat einerseits entscheidende juristische und kulturelle Implikationen, andererseits wird sie auch diskutiert und aufgeweicht – sei es im Hinblick auf den Konsum von Alkohol, Entscheidungen über den eigenen Körper, den Abschluss von Verträgen oder bestimmte Formen des Wahlrechts.³⁶ In Deutschland unterscheidet das Strafgesetzbuch zwischen Kindern und Jugendlichen insofern als mit der Vollendung des vierzehnten Lebensjahrs die Strafmündigkeit einsetzt.³⁷ Doch auch diese Differenzierung ist variabel, so muss eine jugendliche Person in ihrer »sittlichen und geistigen Entwicklung reif genug«³⁸ sein, um strafrechtlich verantwortlich gemacht werden zu können. In dieser Hinsicht ist die juristische Bestimmung eng an die entwicklungspsychologische Forschung gebunden, die die geistige Entwicklung zu beschreiben und einzuordnen versucht. Die sittliche Entwicklung ist vornehmlich kulturell konstituiert, da je nach Kontext unterschiedliche Werte und Normen als angemessen gelten können.

Eine kulturwissenschaftliche Konzeption der Kindheit an der Schnittstelle von konstruktivistischen, entwicklungspsychologischen und juristischen Diskursen zeigt die Notwendigkeit der Verschränkung der Kindheitsentwürfe unterschiedlicher Disziplinen. Eine rein sozialkonstruktivistische

35 UN-Kinderrechtskonvention (1989): Kind, URL = <https://www.kinderrechtskonvention.info/kind-3401/> [15.12.2020].

36 Vgl. Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 14.

37 Vgl. §19 Strafgesetzbuch in der Fassung der Bekanntmachung vom 13.11.1998 (BGBl. I S. 3322), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 30.11.2020 (BGBl. I S. 2600) geändert worden ist.

38 §3 Jugendgerichtsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 11.12.1974 (BGBl. I S. 3427), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 09.12.2019 (BGBl. I S. 2146) geändert worden ist.

Position hält der Argumentation nicht stand, dass der Körper Vorstellungen von Kindern beeinflusst. Die konstruktivistische Perspektive ist aber gleichzeitig notwendig, um die entwicklungspsychologischen Konzepte einzuordnen, denn Entwicklungsaufgaben und auch der Blick auf den Körper sind nicht universal konstant, sondern soziokulturell geprägt. Die Verbindung dieser beiden Stränge schlägt sich in der juristischen Konzeption von Kindheit nieder, die normativ zu erfassen versucht, was Kinder sind, sollen, dürfen oder auch nicht müssen. Insgesamt zeigt sich, dass Kindheit ein höchst kontingentes Konzept ist, das sich nicht ontologisch erfassen lässt, sondern immer nur in Wechselwirkung aus historischen, sozialen, lokalen und kulturellen Konzepten verstanden werden kann, die gleichzeitig auch den Stand der Wissenschaft beeinflussen.

3.4 Sozialisation als Interdependenz zwischen Individuum und Gesellschaft

Mit dem Konzept der Sozialisation möchte ich den kulturwissenschaftlichen Grundgedanken, der die Phase der Kindheit als Differenzkonstrukt markiert, um eine Perspektive ergänzen, die Kinder als Teil der Gesellschaft thematisiert. Konzepte von Kindern und Erwachsenen unterscheiden sich zweifelsohne voneinander, doch sind Kinder im Rahmen der generationalen Ordnung Akteurinnen und Akteure, die nicht nur in die Gesellschaft ›hineinwachsen‹, sondern diese auch partiell konstituieren. Dieses Wechselverhältnis aus vorgegebener Struktur und kindlicher *agency* wird im Folgenden beleuchtet. Der Ansatz, Sozialisation als wechselseitige Interdependenz zwischen Individuum und Gesellschaft zu verstehen, nimmt die Ergebnisse der neueren Kindheitsforschung auf, indem Sozialisation als aktiver, reziproker Prozess verstanden wird. Anschließend fokussiere ich auf das Konzept der Mediensozialisation, das den Stellenwert medialer Kommunikationsprozesse als Dimension kindlicher Sozialisation berücksichtigt. Beide Diskurse sind anschlussfähig an Reflexionen über das Verhältnis zwischen Individuen und Kollektiven und führen zu normativen Fragen über das Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft und die Aneignung von Wissens- und Denkprozessen, die für die Erforschung von Kindermedien zentral sind.

Neuere Sozialisationstheorien, die insbesondere in Psychologie, Soziologie und der Erziehungswissenschaft entwickelt werden, verstehen Sozialisation als einen nie abgeschlossenen Prozess zwischen Individuen und Kollektiven und nicht als eine Entwicklungsaufgabe, die sich nur auf die Phase der Kindheit beschränkt. Klaus Hurrelmann, Matthias Grundmann und Sabine Walper vertreten diese Forschungsperspektive, die Individuen als Akteure begreift, und konzipieren Sozialisation als einen

Prozess durch den in wechselseitiger Interdependenz zwischen der biophysischen Grundstruktur individueller Akteure und ihrer sozialen und physischen Umwelt relativ dauerhafte Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen auf persönlicher ebenso wie auf kollektiver Ebene entstehen.³⁹

Dieser Ansatz versteht den Menschen als Subjekt in einer aktiven Rolle und rückt seine Handlungsfähigkeit in den Fokus, da die selbsttätige und selbstorganisierte Aneignung von kulturell und sozial vermittelten Umweltangeboten vom Individuum ausgeht.⁴⁰ Für das in der Arbeit entwickelte kulturwissenschaftliche Kindheitskonzept ist dieser Sozialisationsbegriff anschlussfähig, weil er zum einen die Ergebnisse der neueren Kindheitsforschung berücksichtigt und die *agency* in den Vordergrund rückt, zum anderen aber auch die soziale und physische Umwelt – in der Kindermedien zirkulieren – als konstitutiv anerkennt. Für den Untersuchungsfokus, welche Werte und Normen in Kindermedien vermittelt werden, ist die Sozialisation ebenfalls ein wichtiges Konzept, da die Wechselwirkung zwischen Individuum und Kollektiven immer auch normative Deutungsangebote betrifft. Die Persönlichkeitsentwicklung im sozialen und kulturellen Kontext und das Erfassen der eigenen Identität sind Auswirkungen von Sozialisationsprozessen. Sozialisation »umfasst alle Impulse auf die Persönlichkeitsentwicklung, unabhängig davon, ob sie geplant und beabsichtigt sind, und auch unabhängig davon, welche Dimension der Persönlichkeitsentwicklung (Wissen, Motive, Bedürf-

39 Klaus Hurrelmann/Matthias Grundmann/Sabine Walper (2008): Zum Stand der Sozialisationsforschung. In: dies. (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 14–31, S. 25.

40 Vgl. Klaus Hurrelmann/Ullrich Bauer (2015): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 18.

nisse, Handlungskompetenzen) beeinflusst wird.«⁴¹ Folglich beschreibt der Terminus die Auswirkungen der aktiven Prozesse einer Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und der Umwelt, die sich in symbolischen Verweisen, sozialen Beziehungen und materiellen Ordnungen manifestiert.⁴² An dieser Stelle kann ein Blick auf die Medien anknüpfen, da sie als Teil der sozialen und physischen Umwelt Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen entscheidend beeinflussen.

Sozialisationsprozesse finden stets in der Wechselwirkung von inneren und äußeren Zusammenhängen des Menschen und der ihn umgebenden Umwelt statt. Dieses Verhältnis wird durch Kommunikationsprozesse gestaltet. Verstanden als »alle gegenwärtigen und vergangenen Erscheinungsformen von Kommunikations- und Rezeptionsmitteln einschließlich ihrer technischen und sozialen Voraussetzungen und Bedingungen«⁴³, sind Medien Vermittler zwischen Individuen und deren Umgebung. Dieser Zugang ist für eine religionswissenschaftliche Studie, die der Frage nachgeht, welche Gesellschaftsbilder im Hinblick auf Religion in Kindermedien existieren und wie sie sich verändern, nützlich, da er die Medien zum Ausgangspunkt von Kommunikationsprozessen macht. Medien überliefern Wissensbestände, sie prägen unsere Wahrnehmung, haben Einfluss auf Gefühle und formen dadurch Realitäten. Sie verbinden die sozial gestaltete Innenwelt von Indivi-

41 Hurrelmann/Bauer: Einführung in die Sozialisationstheorie, S. 16.

42 Vgl. Ralf Vollbrecht (2014): Mediensozialisation. In: Angela Tillmann/Sandra Fleischer/Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer, S. 115–124, S. 115.

43 Gebhard Rusch (2002): Medientheorie. In: Helmut Schanze/Susanne Pütz (Hg.): Metzler Lexikon Medientheorie – Medienwissenschaft. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 252–255, S. 253. Die theoretische Bestimmung des Begriffs *Medien* ist nicht einheitlich und lässt das Forschungsfeld zunächst unscharf erscheinen. In Psychologie, Soziologie, Philosophie, den Kulturwissenschaften und der Kommunikationswissenschaft ist eine Fülle an Theorien und Perspektiven entstanden, die das Begriffsspektrum zu erfassen versuchen und beispielsweise auf semiotische, materielle, technische oder soziale Aspekte fokussieren. Die sich explizit dem Gegenstand widmenden Medienwissenschaften bearbeiten das Feld hinsichtlich der Theorie, Systematik und Geschichte, die sich auf den Begriff Medium beziehen und reflektieren die konzeptionellen Grundlagen stets auf dem Hintergrund des vorausgesetzten Medienbegriffs. Vgl. dazu Helmut Schanze (2002): Medienwissenschaften. In: ders./Susanne Pütz (Hg.): Metzler Lexikon Medientheorie – Medienwissenschaft. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 260.

duen mit ihrer Außenwelt.⁴⁴ Medien beeinflussen die Sozialisation, die Interaktion zwischen Menschen sowie das Gedächtnis und die Informationsverarbeitung. Kollektive Wissensbestände werden in Kommunikationsprozessen verbreitet, reproduziert und von Generation zu Generation weitergegeben.⁴⁵ Die Art und Weise, wie Wissensbestände und Erlebnisse präsentiert werden, hat einen großen Einfluss auf die Verarbeitung bereits vorhandener Erfahrungen.⁴⁶ Die visuelle und auditive Gestaltung spielt im Kontext der Medien eine große Rolle, denn sie beeinflusst immer auch die Wahrnehmung der Inhalte, die Botschaft und den Informationsgehalt.⁴⁷ Medien tragen dazu bei, die Umwelt zu erfahren, normative Handlungsweisen zu erkennen und zu reflektieren. Sie sind Speicher der Kultur und gleichzeitig Werkzeuge, Kultur zu schaffen und durch neue Repräsentationsweisen zu verändern.⁴⁸ Dieses große Potenzial, Veränderungen gesellschaftlicher Prozesse durch mediale Repräsentation zu bewirken, zeigt sich am Kindermedienmarkt, der immer auch als Ausdruck des Seins und Sollens einer Gesellschaft verstanden werden kann. Medien offerieren Normen, Werte und Einstellungen und beeinflussen gleichzeitig die Wahrnehmung der Gestaltung von Inhalten, die sich auf die Konstruktion von Realität auswirkt.⁴⁹

Die Pluralisierung von Beobachtungsmöglichkeiten infolge der Diversifikation von Medientechnologien führt dazu, dass unsere Wirklichkeits-

44 Vgl. Friedrich Krotz (2017): Sozialisation in mediatisierten Welten. Mediensozialisation in der Perspektive des Mediatisierungsansatzes. In: Dagmar Hoffmann/ders./Wolfgang Reißmann (Hg.): Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken. Wiesbaden: Springer, S. 21–40, S. 24.

45 Vgl. Siegfried J. Schmidt (2007): Medienkulturwissenschaft. In: Ansgar Nünning (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 472–474, S. 472.

46 Vgl. Krotz: Sozialisation in mediatisierten Welten, S. 27.

47 Vgl. Sandra Fleischer/Robert Seifert (2017): Die Ästhetik von Kinder- und Jugendmedien in einem globalisierten Medienmarkt. In: Sebastian Schinkel/Ina Herrmann (Hg.): Ästhetiken in Kindheit und Jugend. Sozialisation im Spannungsfeld von Kreativität, Konsum und Distinktion. Bielefeld: Transcript, S. 219–235, S. 220.

48 Vgl. Matthias Kettner (2004): Werte und Normen – Praktische Geltungsansprüche von Kulturen. In: Friedrich Jaeger/Burkhard Liebsch (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 219–231, S. 222.

49 Vgl. Dietrich Grünewald/Winfred Kaminski (1984): Kindheit, Medien und Kultur. In: dies. (Hg.): Kinder- und Jugendmedien. Ein Handbuch für die Praxis. Weinheim/Basel: Beltz, S. 3–12, S. 7.

erfahrungen vervielfältigt, ergänzt und transformiert werden.⁵⁰ Für eine diachron angelegte Studie, die Repräsentationen religiöser Pluralität über einen Zeitraum von 50 Jahren hinweg untersucht, ist dieser intermediale Ansatz konstitutiv. In einem intermedialen Vergleich kann reflektiert werden, inwiefern sich die Repräsentation von Religion beispielsweise in einem Sachbuch von einem Dokumentarfilm unterscheidet und welche Aussagen über die Wahrnehmung von Realität getroffen werden können. An Kinder adressierte Inhalte werden in unterschiedlichen medialen Formen aufbereitet, die je nach Technologie vordergründig visuell, auditiv oder in Kombination der Ebenen ihre Wirkung entfalten. Die mit unterschiedlichen Technologien verbundenen Wahrnehmungseffekte gilt es zu reflektieren, da je nach Produktionsform unterschiedliche Ansprüche an die Medien gestellt werden: Während von einem Roman oder einem Trickfilm vordergründig Unterhaltung erwartet wird, sind Dokumentarfilme oder Sachbücher mit der Erwartung verknüpft, Informationen über die uns umgebende Lebenswelt zu erfahren. Je nach biografischem Hintergrund können mediale Repräsentationen auch der einzige Zugang zu Annahmen über andere Menschen, Länder und religiöse Traditionen sein.

Bereits in frühester Kindheit werden Menschen mit Medien konfrontiert. Die Wirkung der Medien auf die Entwicklung der Persönlichkeit wird als Mediensozialisation bezeichnet:

Aus der Perspektive der Cultural Studies ist mit Mediensozialisation der Prozess gemeint, in dem die in den medialen Repräsentationen bereit gestellten Subjektpositionen von den jeweils gesellschaftlich situierten Mediennutzern und Mediennutzerinnen übernommen bzw. ausgehandelt und damit zur Grundlage des immer wieder herzustellenden Ich- und Wir-Gefühls werden.⁵¹

Diese Begriffsbestimmung verdeutlicht den Einfluss medialer Repräsentationen auf Prozesse der Identitätsbildung. Das Verhältnis zwischen Medien und Rezipient:innen ist allerdings nicht unidirektional, sondern besteht in der Wechselwirkung aus aktiver Einflussnahme der Subjekte und der Beein-

50 Vgl. Schmidt: Medienkulturwissenschaft, S. 472.

51 Brigitte Hipfl (2010): Cultural Studies. In: Ralf Vollbrecht/Claudia Wegener (Hg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85–91, S. 85.

flussung der Medien als Objekte.⁵² Menschen sind den Medien nicht ausgeliefert, sondern »können mit den angebotenen Medieninhalten bis hin zu Verweigerung selektiv umgehen. Mehr noch, sie können die Medien mitgestalten bzw. sich ihrer Gestaltungsfunktion als Mittler menschlicher Kommunikation bedienen.«⁵³ Die Verbindungen zwischen dem Konzept der Medienaneignung und den neueren Sozialisationstheorien und Kindheitsbildern sind evident: Kindern wird eine prinzipielle Handlungsfähigkeit im Umgang mit der sie umgebenden Welt zugeschrieben. Die Wechselwirkungen zwischen Kindheitskonzepten und Medienproduktionen können in beide Richtungen beobachtet werden, denn Medien spiegeln einerseits neuere wissenschaftliche Diskurse, andererseits bilden sich diese auf Basis gesellschaftlicher Entwicklungen heraus.

So gehen manche Kindermedienproduktionen, die Religion und religiöse Pluralität thematisieren, von einer individuellen Handlungsfähigkeit von Kindern aus, sprechen die Adressat:innen aktiv an und fordern auf, sich mit dem eigenen Standpunkt auseinanderzusetzen. Sie spiegeln ein Sozialisationskonzept, das die Rolle der Rezipierenden nicht im Voraus festschreibt, sondern den Kindern ermöglicht, verschiedene Standpunkte kennenzulernen und den eigenen in der Aneignung der Medien erst zu finden. Andere Kindermedien reagieren auf einen Sozialisationsbegriff, der Kinder als Subjekte versteht, die durch Lernen Wissensbestände, Werte und Normen aufnehmen und entsprechend handeln sollen. Während neuere Sozialisationstheorien die Entstehung von Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen auf persönlicher und kollektiver Ebene hinterfragen und auf das Individuum fokussieren, spiegeln die letztgenannten Medienkonzepte eine Vorstellung von Kindheit, die sich in den frühen Sozialisationstheorien, die um 1900 entstanden sind, findet. Diese frühen Sozialisationsansätze, wie beispielsweise von Émile Durkheim entwickelt, gehen der Frage nach, welche Prozesse notwendig sind, damit Menschen Teil der Gesellschaft werden und Werte übernehmen. Die von Durkheim geprägte Vorstellung von Sozialisation lässt sich in einigen Medienproduktionen des Quellenkorpus erahnen, da sie vor allem auf die Vermittlung von Wissen und Normen aus-

52 Vgl. Bernd Schorb (2017): Medienaneignung. In: ders./Anja Hartung-Griemberg/Christine Dallmann (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 215–221, S. 215.

53 Schorb: Medienaneignung, S. 217.

gelegt sind. Dieses Sozialisations- und Erziehungsverständnis wird deshalb im Folgenden kursorisch skizziert.⁵⁴

In seinen 1902/1903 gehaltenen Vorlesungen *Erziehung, Moral und Gesellschaft* an der Sorbonne widmet sich der Soziologe Émile Durkheim der Vergesellschaftung von Menschen. Ausgehend von der Frage, wie soziale Integration unter sich ändernden Bedingungen immer wieder hergestellt wird, erörtert er die Prägung der menschlichen Persönlichkeit durch das Kollektiv.⁵⁵ Durkheim betrachtet die Verinnerlichung gesellschaftlicher Normen, die als kollektives Wissen und Gewissen übernommen werden, als Träger sozialer Integration.⁵⁶ Die Erziehung von Kindern sei dafür ein wesentliches Element. Durkheim versteht die Vergesellschaftung von Menschen »lediglich als Nebenprodukt von Erziehung als gesamtgesellschaftlichem Prozess, der Stabilität gewährleistet.«⁵⁷ Erziehung sei planmäßige Sozialisation und

die Einwirkung, welche die Erwachsenengeneration auf jene ausübt, die für das soziale Leben noch nicht reif sind. Ihr Ziel ist es, im Kin-

-
- 54 Der Begriff *Sozialisation* geht auf den Soziologen Georg Simmel zurück, der den Vergesellschaftungsprozess als ein permanentes Austarieren zwischen Allgemeinem und Individuellem versteht. Simmel betont, dass die Gesellschaft immer schon vor dem Individuum existiert und auch nach ihm da sein wird. Das Individuum findet sich durch die Geburt in einer Gesellschaft wieder, in der es mehr oder weniger seinen Platz einzunehmen hat und sozialisiert wird. Während Durkheim die Gesellschaft als etwas den Menschen Übergeordnetes betrachtet, versteht Simmel deren Konstitution als Wechselwirkung. Gesellschaften seien da vorhanden, wo Individuen in ein reziprokes Verhältnis zueinander eintreten. Simmel versteht Vergesellschaftung als Prozess, in dem der Angehörige einer kleinen Gruppe freiwillig oder unfreiwillig seine Interessen mit denen der Gesamtheit amalgamiert, »und so werden nicht nur ihre Interessen die seinen, sondern auch seine Interessen die ihren.« Georg Simmel (1989): Aufsätze 1887 bis 1890. Über soziale Differenzierung. Die Probleme der Geschichtsphilosophie (*Über soziale Differenzierung. Sociologische psychologische Untersuchungen*, 1892), hg. v. Heinz-Jürgen Dahme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 145. Vgl. zum Begriff der Sozialisation bei Simmel: Georg Simmel (1895): The Problem of Sociology. In: The Annals of the American Academy of Political and Social Science 6 [3], S. 52–63, S. 54; Andreas Spengler (2018): Das Selbst im Netz. Zum Zusammenhang von Sozialisation, Subjekt, Medien und ihren Technologien. Baden-Baden: Ergon, S. 61.
- 55 Vgl. Émile Durkheim (1973): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903 (*L'éducation morale*, 1934), hg. v. Heinz Maus/Friedrich Fürstenberg/Frank Benseler. Neuwied am Rhein/Darmstadt: Hermann Luchterhand Verlag, S. 46.
- 56 Vgl. Durkheim: Erziehung, Moral und Gesellschaft, S. 43.
- 57 Spengler: Das Selbst im Netz, S. 61.

de gewisse physische, intellektuelle und sittliche Zustände zu schaffen und zu entwickeln, die sowohl die politische Gesellschaft in ihrer Einheit als auch das spezielle Milieu, zu dem es in besonderer Weise bestimmt ist, von ihm verlangen.⁵⁸

Durkheim erklärt die gesellschaftliche Vielfalt und deren Fortbestand dadurch, dass durch Erziehung in Kindern »gewisse physische und geistige Zustände, welche die einzelnen sozialen Gruppen (Kaste, Klasse, Familie, Berufsgruppe) [...] als notwendig vorhanden erachten«⁵⁹, entstehen. Mit seinem Sozialisations- und Erziehungskonzept legt er den Fokus auf die Vermittlung von Werten und Normen an weitere Generationen. Dem Kind spricht er dabei wenig Handlungsfähigkeit zu. Viel eher erscheinen Erziehung und Sozialisation als von den Erwachsenen ausgehende Einflüsse, die im Kind Veränderungen bewirken sollen.

Während sich neuere Sozialisationstheorien an den Individuen als Akteur:innen orientieren, ist Durkheims Konzept der planmäßigen Sozialisation heute noch in Erziehungsdefinitionen zu finden. Im Gegensatz zu Durkheim orientieren sie sich allerdings nicht mehr an prädestinierten Milieus oder an Kindheitskonzepten, die Kinder als nicht reif für das soziale Leben verstehen. Neuere Erziehungsdefinitionen betonen auch nicht die Einwirkungen von Erwachsenen auf Kinder, sondern den *Versuch*, Neigungen zu beeinflussen.⁶⁰ Erziehung ist Teil des Sozialisationsprozesses und findet zum Beispiel in der Familie, Schule oder Sozialarbeit, aber auch weniger direktional in Medien statt. Das Ziel von Erziehung als konstitutiver Bestandteil von Lernen besteht zumeist darin, »dass Individuen und deren Handeln den jeweilig herrschenden kulturellen Normen gerecht werden.«⁶¹ Doch Erziehung beabsichtigt nicht nur die Anpassung an bestehende Normen, sondern beinhaltet auch deren Reflexion und die Ausbildung

58 Émile Durkheim (1972): *Erziehung und Soziologie (Éducation et sociologie, 1922)*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 30.

59 Durkheim: *Erziehung und Soziologie*, S. 29.

60 Vgl. dazu zum Beispiel Wolfgang Brezinka (1990): *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 95.

61 Ivo Steininger (2010): *Lernen im kulturwissenschaftlichen Kontext. Zu den Zielen dieses Buches*. In: Olaf Hartung/ders./Matthias C. Fink/Peter Gansen/Roberto Priore (Hg.): *Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–20, S. 12.

der Normenbegründung und -kritik.⁶² Normen sind Regeln, Vorschriften, Gebote oder Verbote, die konkrete Verhaltensanforderungen stellen.⁶³ Sie können abgewandelt werden oder auch nur für eine bestimmte Gruppe gelten.⁶⁴ Normen unterliegen deshalb dem historisch-kulturellen Wandel und sind zeit- und raumspezifisch.⁶⁵ Im Gegensatz zu Normen charakterisieren Werte »eine Leitvorstellung, etwas Attraktives (= Wahres, Gutes und Schönes), auf das der Mensch sein Denken und Handeln ausrichten kann oder sollte.«⁶⁶ Werte werden als etwas Allgemeinverbindliches verstanden, von dem erwartet wird, dass sie verwirklicht werden: »Wir sollen sie wollen.«⁶⁷ Im kulturvergleichenden Blick wird deutlich, dass auch Werte keinen universalen Charakter besitzen, sondern vor allem den Effekt haben, Gemeinschaften in Identitätsprozessen als zusammengehörig hervorzubringen. Die Formel »Wir sollen sie wollen« beschreibt also zum einen die normativ-appellative Dimension von Werten, impliziert aber gleichzeitig eine Wir-Gruppe als Referenz, die sich von anderen Kollektiven differenzieren kann. Die Vermittlung von Werten ist demnach immer als Identitätsarbeit zu verstehen.

Das Konzept der Sozialisation beschreibt die prozesshafte Interdependenz zwischen Individuum und Gesellschaft. Erziehung, die von außen einzuwirken versucht und Bildung, die als normative Zielsetzung von Sozialisation auf einen »reflexiven Prozess des Sichbildens«⁶⁸ verweist und Prozesse der Selbstentfaltung durch die »Auseinandersetzung mit der ökonomischen, kulturellen, und sozialen Lebenswelt«⁶⁹ meint, fokussieren auf das Individuum als Teil einer Gesellschaft. Mit dem Begriff der Sozialisation wird die

62 Vgl. Eva Steinherr (2017): Werte im Unterricht. Empathie, Gerechtigkeit und Toleranz leben. Stuttgart: Kohlhammer, S. 27; Ludwig Duncker (2010): Kulturen im Plural: Zur dialektischen Rekonstruktion des Kulturbegriffes – Vorbemerkungen zum Kapitel *Enkulturation in und um Lernkulturen*. In: Olaf Hartung/Ivo Steininger/Matthias C. Fink/Peter Gansen/Roberto Priore (Hg.): Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 171–177, S. 174.

63 Vgl. Steinherr: Werte im Unterricht, S. 25.

64 Vgl. Schlieter: Religion, Religionswissenschaft und Normativität, S. 228.

65 Vgl. Steinherr: Werte im Unterricht, S. 26.

66 Steinherr: Werte im Unterricht, S. 25.

67 Kettner: Werte und Normen – Praktische Geltungsansprüche von Kulturen, S. 222.

68 Christel Adick (2011): Bildung. In: Klaus-Peter Horn/Heidemarie Kemnitz/Winfried Marotzki/Uwe Sandfuchs (Hg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 154–156, S. 154.

69 Klaus Hurrelmann (2014): Sozialisation. In: Günter Endruweit/Gisela Trommsdorff/

Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft hervorgehoben, die für mediale Repräsentationen von Religion konstitutiv ist, da sie an der Schnittstelle beider Bereiche operiert. Allen in diesem Kapitel vorgestellten Konzepten liegt die Ordnungsgröße Gesellschaft zugrunde, die als Gesamtheit einen Raum bezeichnet, in dem Menschen zusammenleben.⁷⁰ Ich verstehe Gesellschaften als imaginierte, abstrakte soziale Gefüge, die sich durch die fortwährende Aushandlung komplexer Identitätsprozesse konstituieren und weder an sprachliche noch an nationale Grenzen gebunden sind. Im folgenden Kapitel wird das Konzept der Identität, das diesem Verständnis von Gesellschaft zugrunde liegt, als theoretischer Grundbegriff näher erörtert.

Nicole Burzan (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft, S. 444–451, S. 446.

70 Vgl. Dirk Kaesler/Matthias Koenig (2014): Gesellschaft. In: Günter Endruweit/Gisela Trommsdorff/Nicole Burzan (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft, S. 152–154, S. 152.

4 Grundbegriffe zur Erforschung religiöser Pluralität in Kindermedien

Die Einführung in das Forschungsfeld Kindheit, Religion und Medien basiert auf historischen und kulturwissenschaftlichen Konzepten von Kindheit und reflektiert Sozialisationsprozesse an der Schnittstelle von Individuum und Gesellschaft. Die Auswahl der theoretischen Grundkonzepte schließt an dieses Verhältnis an, und diskutiert neben Identitäts- und Differenzprozessen die Begriffe Religion und religiöse Pluralität sowie damit einhergehenden Perspektiven der Forschung. Mit diesem theoretischen Rahmen versteht sich die Arbeit als Teil der Religionswissenschaft und macht religiöse Kommunikationsprozesse zum Ausgangspunkt der folgenden Quellenanalyse und -deutung.

Die Studie orientiert sich hinsichtlich der Theorie an sechs Grundkonzepten, die eng miteinander verbunden sind und die Repräsentationen von Religion und religiöser Pluralität in den Quellen antizipieren: Kindermedien, die Religion und religiöse Pluralität thematisieren, repräsentieren menschliche oder anthropomorphe Figuren. Sowohl Individuen als auch Gruppen und Gemeinschaften werden als diejenigen dargestellt, die im Kontext von Religion handeln: Sie glauben, beten, feiern, kochen, bauen, lesen oder tauschen sich mit anderen aus. Die Figuren vermitteln Wissen, begründen Handlungen und machen die Verhältnisse untereinander implizit oder explizit sichtbar. Zum einen werden die Beziehungen einer Einzelfigur zu ihrem Umfeld thematisiert, zum anderen spielen Kollektive und deren Verhältnis zu anderen Gemeinschaften eine große Rolle. Aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive können diese Verbindungen zwischen Individuen und Kollektiven mit dem Begriff der Identität gefasst werden. Für die Arbeit ist das Grundkonzept in zweifacher Weise nützlich. Es ermöglicht einerseits die Rekonstruktion von Identitätsmerkmalen und -prozessen auf der

Ebene der Repräsentation, andererseits bilden Identitätskonstrukte auch die Grundlage der Rezeption und der impliziten Pragmatik. Die Rezipient:innen identifizieren sich mit Figuren oder grenzen sich bewusst von ihnen ab, sie überdenken ihren eigenen Standpunkt und bewerten das Gesehene, Gehörte oder Gelesene. Die Kommunikation normativer Vorstellungen, die die implizite Pragmatik betrifft, ist stets mit Identitätsprozessen verbunden, da Werte und Normen immer ein imaginiertes ›wir‹ beinhalten, das sich an diese normativen Ideen gebunden fühlt.

Sowohl der personalen als auch der kollektiven Identität, die in Unterkapitel 4.1.1 und 4.1.2 bearbeitet werden, ist die Dimension der Differenz eingeschrieben: Das Selbe kann ohne das Andere nicht sein, das Eigene bedingt das Fremde. Differenz, deren Wahrnehmung und Sichtbarkeit sowie die Forschungsperspektive der Intersektionalität, die die Verschränkung verschiedener Identitätskategorien bezeichnet, bilden das zweite Grundkonzept. Identität und Differenz spielen vor allem für den Untersuchungsfokus auf Pluralität eine große Rolle. Das Konzept der religiösen Vielfalt kann theoretisch nur erfasst werden, wenn Menschen und damit verbundene religiöse Traditionen voneinander unterschieden werden können. Diese Differenzprozesse gilt es theoretisch zu reflektieren, da Unterscheidungen immer auf Vergleichen basieren, deren Kriterien normative Vorstellungen und Absichten zugrunde liegen. Die Gemeinsamkeit aller Entitäten, die zusammen als religiöse Pluralität verstanden werden, liegt darin, dass sie als Religionen bezeichnet werden. Das Grundkonzept Religion wird deshalb in Unterkapitel 4.3 ausgeführt.

Im Zentrum meiner Arbeit steht die Frage, welche normativen Vorstellungen mit der Repräsentation religiöser Motive und Symbolsysteme in Medien für Kinder verhandelt werden. Die Fragestellung impliziert, dass eine theoretische Auseinandersetzung mit Religion notwendig ist, um der vielfältigen Ausprägung des Themenfeldes in Kindermedien gerecht zu werden. Ausgehend von einer heuristischen Unterscheidung zwischen einer emischen, öffentlich-medialen und wissenschaftlichen Ebene, auf denen religiöse Kommunikation stattfindet, wird der Religionsbegriff reflektiert und als ein Symbolsystem konzipiert, das Teil von Kultur ist. Diese Herangehensweise berücksichtigt verschiedene Weltbilder in der theoretischen Annäherung an Religion, sodass sie den Blick auf Pluralität und Pluralismus eröffnet. Zudem ermöglicht dieser Religionsbegriff die Rekonstruktion reli-

giöser Bedeutungen in textuellen, visuellen, auditiven und audiovisuellen Zeichen, die in den Quellen kommuniziert werden.

Mit den in Unterkapitel 4.4 vorgestellten Grundkonzepten Pluralität und Pluralismus vertiefe ich die Begriffsbestimmung von Religion und verorte die Fragestellung nach der Repräsentation religiöser Symbolsysteme theoretisch. Erst, wenn mehrere Systeme aufeinandertreffen, sich überschneiden oder miteinander in Konkurrenz treten, werden Definitionen und Begriffsbestimmungen bedeutsam. In Bezug auf Religion zeigt sich das am Konzept der religiösen Pluralität. Während die Konzeption von Religion als Symbolsystem das Verbindende dieses kulturellen Phänomens hervorhebt, arbeitet der Begriff der Pluralität entlang von Grenzlinien und Differenzen. Der Schwerpunkt liegt in diesem Unterkapitel auf den Verschränkungen von Pluralität innerhalb der Gesellschaft und des Individuums sowie auf der mit Vielfalt verbundenen Normativität. Eine hermeneutische Reflexion über den verwendeten Religionsbegriff und den Vergleich von Religionen ist dem theoretischen Konzept von Pluralität inhärent eingeschrieben und findet besondere Berücksichtigung. Die vorgestellten Ansätze an Religion und religiöse Pluralität ermöglichen die Argumentation der Quellenauswahl und bieten den methodologischen Rahmen der Quellenbearbeitung. In den Kindermedien selbst finden sich zahlreiche Religionsbegriffe, die in der Präsentation der Materialauswertung in Kapitel 7 reflektiert werden. Das Konzept Religion erscheint in der Arbeit also auf unterschiedlichen Ebenen: In Bezug auf die wissenschaftliche Metaebene verwende ich den Begriff »Religion« im Singular, um das wissenschaftliche Konzept zu bezeichnen. Die Begriffe »religiöse Traditionen« und »Religionen« verwende ich im Plural, um kulturelle Phänomene zu beschreiben. In der Analyse der Quellen werden Begriffe wie »jüdisch«, »christlich«, »muslimisch«, »hinduistisch« oder »buddhistisch« in Anführungszeichen gesetzt, um den Konstruktionscharakter dieser Zuschreibungen zu verdeutlichen.

Das Konzept des kulturellen Imaginären, das in Unterkapitel 4.5 vorgestellt wird, ermöglicht eine Verknüpfung aller vorangegangenen theoretischen Grundbegriffe. Sowohl die die Identität betreffende Frage, wer wir als Gesellschaft sind und sein wollen, als auch die Bedeutung von Symbolen und tradierten Symbolsystemen in den Quellen werden im kulturellen Imaginären berücksichtigt. Die Arbeitshypothese, dass Medien, die intendiert für Kinder produziert werden, Vorstellungen der Gesellschaft formulieren und sich

durch Imaginationen von Idealen des Zusammenlebens auszeichnen, wird mit dem kulturellen Imaginären theoretisch eingebettet, da somit das Verhältnis von Normativität und Normalität ergründet werden kann.

Die Arbeit versteht Religion als Kommunikationsprozess und behandelt diesen auf zwei verschiedenen Ebenen. Zum einen interagiert Religion als Teil von Kultur immer mit anderen Bereichen der Gesellschaft. Zum anderen sind die Quellen Artefakte, die als gespeicherte Kommunikation unabhängig von Ort und Zeit ihrer Entstehung immer wieder reaktiviert werden können. Die textuelle und (audio-)visuelle Repräsentation ist einerseits Kommunikation über etwas, andererseits selbst in einen Kommunikationsraum bestehend aus Produktion und Rezeption eingebettet. Das letzte Unterkapitel widmet sich diesem kommunikationstheoretischen Zugang, um die methodische Bearbeitung der Quellen theoretisch einzubetten.

4.1 Identität

Das Konzept der Identität ist für eine Studie, die religiöse Pluralität in Kindermedien analysiert, sehr produktiv und anschlussfähig an theoretische Überlegungen zu Religion und Pluralität. Identität spielt für die vorliegende Arbeit auf vier verschiedenen Ebenen eine Rolle. Hinsichtlich der Quellen kann Identität als Teil der Repräsentation analysiert werden: Die Rekonstruktion von Identitätsmerkmalen und -prozessen auf der Figurenebene ermöglicht Aussagen über das Verständnis von Pluralität in den untersuchten Medien. Als Teil der Persönlichkeit eines Menschen kann religiöse Zugehörigkeit identitätsstiftend wirken und auch die explizite Abwendung von religiösen Weltdeutungen prägt das Selbstverständnis von Menschen. Diese Dimensionen von Identität betreffen die Produktion und Rezeption von Kindermedien gleichermaßen: Die Vorstellung davon, was Religion ist und wie sie normativ bewertet wird, kann über die Repräsentation von Religion und religiösen Figuren rekonstruiert und hinsichtlich Identitätsangeboten reflektiert werden. Für die Rezeption bieten Kindermedien, die religiöse Pluralität thematisieren, Identitätsprozesse an. Die Adressat:innen lesen, sehen oder hören Begegnungen zwischen Figuren, die als unterschiedlichen religiösen Traditionen zugehörig markiert werden und können sich mit ihnen identifizieren oder sich explizit von ihnen abgrenzen. In einigen

Quellen werden die Rezipierenden aufgefordert, ihren eigenen Standpunkt zu überdenken, andere schreiben ihnen im Voraus eine bestimmte religiöse Identität zu. In der Produktion und Rezeption von Kindermedien werden dementsprechend immer Identitätsprozesse gestaltet. Auch im öffentlich-medialen Kontext spielt Identität in Bezug auf Religion eine Rolle. Die Fragen, wer ›wir‹ sind, was ›wir‹ wollen und wie das Zusammenleben in einer religiös pluralen Welt organisiert sein soll, sind eng mit Identität verknüpft. Für die vorliegende Arbeit ermöglicht das Konzept also die Rekonstruktion von Identitätsmerkmalen und -prozessen in den Quellen sowie den Anschluss normativer Fragestellungen zum Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft.

Im Folgenden werden zwei heuristisch voneinander getrennte Ansätze zu Identität vorgestellt: Die personale und qualitative Identität, die in 4.1.1 erarbeitet werden, betreffen die Persönlichkeitsbildung eines Individuums. Die kollektive und kulturelle Identität, die in 4.1.2 thematisiert werden, beziehen sich auf Gemeinschaften. Für eine Studie, die religiöse Pluralität in Kindermedien untersucht, sind beide Ansätze gleichermaßen zu berücksichtigen, da Identität in den Quellen sowie deren Produktion und Rezeption auf beiden Ebenen verhandelt wird. Der personalen und qualitativen sowie der kollektiven und kulturellen Identität ist gemeinsam, dass sie Selbstbilder entwerfen. Dass diese Selbstbilder normatives Potenzial beinhalten und nie wertfrei sind, betonen Zugänge der Cultural Studies und Kulturwissenschaft. Die Sozialpsychologie hingegen untersucht Identitätsprozesse empirisch und versucht, Identität in ihrer Struktur zu erfassen. Beide Zugänge werden in diesem Unterkapitel vorgestellt, um Identität sowohl hinsichtlich ihrer Struktur zu verstehen und einen genauen Blick auf Selbstbilder zu richten als auch einen größeren, soziokulturellen Rahmen abzustecken und Identität als gesellschaftliches Phänomen zu betrachten.

4.1.1 Personale und qualitative Identität

Der Begriff Identität hat seinen etymologischen Ursprung in lat. *idem* ›der-, die-, dasselbe‹ und beschreibt einen immer wieder zu bewerkstellenden Prozess der Konstruktion und Revision von Selbstbildern.¹ Innerhalb der

1 Vgl. Stefan Glomb (2013): Identität, persönliche. In: Ansgar Nünning (Hg.): Metzler Le-

Sozial- und Geisteswissenschaften wurde eine Fülle an Identitätstheorien entwickelt, die unterschiedlich akzentuiert sind. Es besteht nur insofern Einigkeit, als Identität

als relationaler Begriff (etwas kann nur identisch mit etwas sein) bereits impliziert, dass sich das Bezeichnete innerhalb eines Beziehungsgeflechts situiert, wobei die hierfür konstitutiven Relationen je unterschiedliche Facetten von I. [Identität] aufscheinen lassen: als überzeitliche Kontinuität, als übersituative Konsistenz, wie auch als Abgleich von Innen- und Außenperspektive.²

Das Beziehungsgeflecht, in dem sich Identität situiert, wird diskursiv hergestellt und beeinflusst sowohl das Selbstbild eines Individuums als auch dessen Wahrnehmung durch Andere. In Bezug auf die Identität von Individuen erscheint es sinnvoll, zwei verschiedene Ansätze zu differenzieren: Je nach Fragestellung spielt Identität auf der Ebene der Personen als Teil des Sozialgefüges mit damit verbundenen Rollen oder als Selbstbild und Selbstverständnis mit einzelnen ›Bausteinen‹ von Identität eine Rolle. Für meine Arbeit ist der erste Ansatz, Identität als »personale Identität« zu erfassen, auf der Ebene der Figurenanalyse notwendig. In den Quellen erscheinen Figuren als Individuen oder Teile einer Gruppe, die verschiedene Rollen beispielsweise in der Familie oder einer interreligiösen Begegnung einnehmen. Das Konzept der personalen Identität kann dieses Verhältnis zwischen Individuen und Gemeinschaften beleuchten und Zuschreibungen von außen nachvollziehbar machen. Der zweite Ansatz, Identität als »qualitative Identität« zu verstehen, kann für die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Konzept der religiösen Pluralität fruchtbar gemacht werden. Die kategorialen Bausteine individueller Identität, wie etwa Religion, Kultur, Ethnie oder Nation stellen die Frage, wie Pluralität in Kindermedien verstanden wird und welche Bestandteile als pluralitätskonstituierend gelten.

Die personale und qualitative Identität wurde in zahlreichen Arbeiten unterschiedlicher Disziplinen erfasst und spezifiziert. In diesem Unterkapitel vertiefe ich für die personale Identität die Zugänge des Kulturwissenschaftlers

xikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 306–307, S. 306f.

2 Glomb: Identität, persönliche, S. 306f.

und Ägyptologen Jan Assmann sowie den Ansatz des Sozialpsychologen Jürgen Straub. Assmann betont den Konstruktionscharakter von Identität und ermöglicht damit einen Anschluss an die in Unterkapitel 4.1.2 erarbeitete kulturelle Identität. Straub wiederum arbeitet für die personale Identität drei Strukturmerkmale heraus, die das Handlungspotenzial von Individuen betonen und dem konstruktivistischen Zugang Assmanns die *agency* einer Person entgegenstellen. Mit diesen zwei Konzepten erscheint die personale Identität an der Schnittstelle von Selbstbestimmung und kulturellem Umfeld, zwischen Individuum und Gesellschaft. Den Aspekt der qualitativen Identität hat der Soziologe Hartmut Rosa eindrücklich herausgearbeitet, der auf das Selbstbild von Personen fokussiert. Dieser Ansatz arbeitet nicht entlang von Konstruktionsthesen, sondern stellt Identitätsmerkmale in den Mittelpunkt. Für Fragen nach Pluralität ist diese Beziehung zwischen einer Person und den Phänomenen, die als identitätsbildend gelten, sehr geeignet, da Pluralität immer an den Grenzlinien von Gemeinsamkeiten und Unterschieden erfasst wird.

Jan Assmann erarbeitet in seiner Monografie *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen* ein Konzept personaler Identität, das in enger Beziehung zur kollektiven Identität steht und den Kommunikationsprozess beider Einheiten betont. Die Trennung zwischen personaler und kollektiver Identität ist lediglich heuristisch zu verstehen, da sich Menschen immer in Interaktionsräumen bewegen und ihr Selbstbild in Aushandlung mit anderen entwerfen. Assmann trägt diesen Kommunikationsprozessen Rechnung, indem er betont, dass Identität Teil eines Bewusstseins ist,

das durch Sprache und Vorstellungswelt, Werte und Normen einer Kultur und Epoche in spezifischer Weise geformt und bestimmt wird. Die Gesellschaft erscheint so [...] nicht als eine dem Einzelnen gegenüberstehende Größe, sondern als konstituierendes Element seines Selbst. Identität, auch Ich-Identität, ist immer ein gesellschaftliches Konstrukt und als solches immer kulturelle Identität.³

3 Jan Assmann (2018): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: C. H. Beck, S. 132.

Die personale Identität bezieht sich auf die Rollen, Eigenschaften und Kompetenzen, die einer Einzelperson durch die Eingliederung in spezifische Konstellationen des Sozialgefüges zukommen.⁴ Assmann argumentiert, dass ein Ich immer von außen nach innen »wächst« und sich durch die Übernahme von Interaktions- und Kommunikationsmustern sowie dem Selbstbild einer Gruppe, zu der es sich als zugehörig wahrnimmt, konstituiert.⁵ Personale Identität ist demnach kein ontologisch verankertes Wesensmerkmal eines Menschen, sondern ein sozialer Prozess, der kulturell geformt wird und zwischen Individuation und Sozialisation abläuft.⁶

Die Ansicht der kulturell konstituierten personalen Identität übernimmt auch Jürgen Straub, der jedoch nicht wie Assmann vordergründig die Relation von Individuen und Kollektiven bearbeitet, sondern auf das Verhältnis von Personen zu sich selbst fokussiert. Straub versteht Identität als Teil eines Aushandlungsprozesses. Sie ist immer aspirierte, angestrebte und imaginierte Identität, die zur Konstitution des Handlungspotenzials einer Person beiträgt und sie zu bestimmten Verhaltensweisen motiviert.⁷ »Identität ist ein normativer, sozialer Anspruch, den Personen an sich und andere stellen können, wohl wissend, dass niemand diesen Anspruch jemals zu erfüllen in der Lage ist.«⁸ Mit dieser Konzeption erscheint personale Identität nicht als Ist-Zustand einer Person, sondern als Selbstbild, das aktiv gestaltet wird. Da Identität in kommunikativen Prozessen entsteht, ist sie eine narrative Selbsterzählung. Straub arbeitet drei Strukturmerkmale personaler Identität heraus, um sich dem Konzept zu nähern. Personale Identität kann strukturell hinsichtlich ihrer Kontinuität, Konsistenz und Kohärenz erfasst werden.⁹ Kontinuität bezieht sich auf die temporale oder diachrone Dimension, die personaler Identität eingeschrieben ist und fungiert als Begriff, mit dem »theoretisch zum Ausdruck gebracht wird, wie der biographische Zerfall eines Selbst in verschiedene, unabhängig voneinander [...] fungieren-

4 Vgl. Assmann: Das kulturelle Gedächtnis, S. 131f.

5 Vgl. Assmann: Das kulturelle Gedächtnis, S. 130.

6 Vgl. Assmann: Das kulturelle Gedächtnis, S. 132.

7 Vgl. Jürgen Straub (2004): Identität. In: Friedrich Jaeger/Burkhard Liebsch (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 277–303, S. 280f.

8 Straub: Identität, S. 281.

9 Vgl. Straub: Identität, S. 284.

de ›Selbste‹ oder ›Personen‹ vermieden wird.«¹⁰ Brüche oder Diskontinuitäten in der biografischen Erfahrungsgeschichte werden nicht ungeschehen gemacht, sondern in den Zusammenhang *einer* Lebensgeschichte oder personalen Identität integriert.¹¹ Kontinuität kann zum Beispiel durch narrative Selbstthematizierungen geschaffen werden, die als Sprachhandlungen mit einer performativen Kraft versehen sind.¹² Während mit Konsistenz die logische Widerspruchsfreiheit gemeint ist, beschreibt Straub mit dem Begriff der Kohärenz einen stimmigen Zusammenhang, »eine Struktur, die aus miteinander verträglichen, zueinander passenden Elementen gebildet wird und [...] mehr oder anderes darstellt als die bloße Summe ihrer Teile.«¹³ In der Konstruktion einer personalen Identität richten sich Individuen an bestimmten Regeln, Orientierungssystemen und moralischen Maximen aus:

Die Kriterien, die darüber entscheiden, was in kohärenter Weise gesagt oder getan werden kann von einer Person (im ›privaten‹ oder ›öffentlichen‹, jeweils nicht zuletzt durch Rollenvorgaben geregelten Leben), sind empirisch kontingent und keiner universalen Logik oder Widerspruchsfreiheit von Aussagen unterworfen. Diese Kriterien bestimmen, welche Handlungen [...] überhaupt in sinnhafter und bedeutungsvoller Weise aufeinander bezogen werden und insgesamt einen kohärenten Zusammenhang bilden können.¹⁴

Straub argumentiert, dass unter der Prämisse von Kontinuität, Konsistenz und Kohärenz das Handlungspotenzial von Individuen geschaffen wird, da Identität die strukturelle Voraussetzung für die Autonomie eines Subjekts

10 Straub: Identität, S. 285.

11 Vgl. Straub: Identität, S. 285.

12 Vgl. Straub: Identität, S. 286. Die performative Dimension von Äußerungen bezieht sich darauf, wie mit Worten gehandelt wird. Mit diesem Fokus auf Sprache wird nicht nur untersucht, was sprachliche Äußerungen bedeuten, sondern auch, wie die Wirklichkeit durch sprachliches Handeln verändert wird. Vgl. dazu Manfred Pfister (2008): *Performance/ Performativität*. In: Ansgar Nünning (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, S. 562–564, S. 563; John R. Searle (1971): *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay (Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language, 1969)*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

13 Straub: Identität, S. 287.

14 Straub: Identität, S. 287.

ist.¹⁵ Identität und Autonomie bedingen sich gegenseitig, sie sind historische und soziokulturelle regulative Ideale, die unter der Rahmenbedingung von Sozialisation erfolgen und »der Bildung des Subjekts Wege weisen, Horizonte erschließen und Grenzen setzen.«¹⁶ Das Individuum ist zwischen totaler Abhängigkeit und vollkommener Eigenständigkeit verortet und kann »als autonome Person betrachtet werden, deren Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Selbstkontrolle auf jenen Bedingungen aufrucht, ohne die Menschen als vielfach abhängige Wesen nicht leben könnten.«¹⁷ Jürgen Straub legt mit dieser Konzeption einen Fokus auf die *agency* von Individuen, die durch Identität zu Subjekten werden und sich in ihrer Umwelt bewegen können. Das Selbstverständnis einer Person wird dabei von verschiedenen Einflüssen geprägt, die als Identitätsmerkmale auftreten. Diesen Kategorien, die als identitätsbildend gelten können, widmet sich Hartmut Rosa mit dem Begriff der qualitativen Identität.

Der Soziologe Hartmut Rosa beobachtet innerhalb der Identitätsforschung eine Entwicklung theoretischer Debatten seit den 1950er-Jahren, die eine sozialpsychologische Bedeutung von Identität hervorgebracht hat. Dieser Ansatz fokussiert auf das Verhältnis zwischen individueller Persönlichkeit und den diese konstituierenden Merkmalen, den »kategorialen Bausteinen«: »Erst seither ist es möglich, beispielsweise von der »religiösen«, »kulturellen«, »politischen«, »ethnischen« oder »sexuellen« Identität einer Person zu reden.«¹⁸ Der Fokus dieser als qualitative Identität bezeichneten Formierung liegt auf dem spezifischen »Selbst- und Weltverhältnis sozialer Subjekte. Hier geht es nicht um die Frage der äußerlichen Identifizierbarkeit einer Person, sondern um ihr Selbstbild und ihr Selbstverständnis.«¹⁹ Die kategorialen Bausteine von Identität, wie etwa Religion, Kultur, Ethnie oder Nation beziehen sich stets auf Kollektive, »die tatsächlich oder vermeintlich durch gemeinsame Erfahrungen, Praktiken, Sprachen, Vorstellungen des Guten etc. miteinander verbunden sind.«²⁰ Für die vorliegende Arbeit, die

15 Vgl. Straub: Identität, S. 288.

16 Straub: Identität, S. 289.

17 Straub: Identität, S. 290.

18 Hartmut Rosa (2007): Identität. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 47–56, S. 47.

19 Rosa: Identität, S. 47.

20 Rosa: Identität, S. 51.

Identitätsprozesse im Kontext von Pluralität zu erfassen versucht, ist dieser Ansatz sehr gewinnbringend, da er die grundlegende Frage aufwirft, welche Kategorien in Kindermedien als identitäts- und damit pluralitätsbildend gedeutet werden. Im folgenden Unterkapitel wird dieser Zusammenhang zwischen Selbst- und Weltverhältnis mit den Konzepten »kollektive« und »kulturelle Identität« theoretisch erörtert.

4.1.2 Kollektive und kulturelle Identität

Die vorgestellten Konzepte der personalen und qualitativen Identität rücken die Einzelnen in den Mittelpunkt der heuristischen Trennung von Individuen und Kollektiven in Identitätsprozessen. Die kollektive und kulturelle Identität beziehen sich hingegen auf eine Gruppe oder eine Gemeinschaft und die Bilder, die diese von sich entwickeln und mit denen sich ihre Mitglieder identifizieren.²¹ Kollektive Identität meint dabei die bewusst gewordene gesellschaftliche Zugehörigkeit eines Individuums, das heißt die Empfindung, zu einer bestimmten Gruppe dazuzugehören. Der Begriff der kulturellen Identität fokussiert auf die Differenzierung der Merkmale von Kollektiven, das heißt die Vorstellung, dass sich Individuen und Gruppen *kulturell* voneinander unterscheiden. Im Folgenden werden beide Ansätze vorgestellt, wobei der Schwerpunkt des Unterkapitels auf der kulturellen Identität und damit verbundenen Differenzstrukturen liegt, deren Wahrnehmung für Pluralitätskonzepte essenziell sind. Auch in diesem Unterkapitel beziehe ich mich auf Ansätze der Kulturwissenschaft und Psychologie, da sie zum einen die Kommunikationsprozesse in den Vordergrund stellen, zum anderen aber auch Sozialisierungsprozesse in Bezug auf Identität berücksichtigen. Jan Assmann schließt mit seinen Konzepten der kollektiven und kulturellen Identität an Überlegungen zur personalen Identität an und fokussiert auf geteilte Symbolsysteme. Mit diesem Ansatz bietet er eine theoretische Grundlage, die für meine Arbeit auch hinsichtlich des Religionsbegriffs und Konzept der religiösen Pluralität anschlussfähig ist. Die Überlegungen zur kulturellen Identität, die die Psycholog:innen Joachim Thomas, Nadja Al-Dawaf und Regina Weißmann ausführen, sind für die vorliegende Arbeit konstruktiv, da sie sich explizit auf Religion und Weltanschauung als konstitutives Merkmal kultureller Identität beziehen. Die theoretischen Zugänge

21 Vgl. Assmann: Das kulturelle Gedächtnis, S. 132.

zu kollektiver und kultureller Identität werden im Folgenden skizziert und hinsichtlich Differenzkonzepten, die im nächsten Unterkapitel ausführlich bearbeitet werden, reflektiert.

Kollektive Identitäten basieren auf der Identifikation von Individuen mit einer Gemeinschaft. Gruppen existieren nicht *per se*, sondern nur in dem Maße, in dem sich Individuen zu ihnen bekennen.²² Diejenigen, die sich als einem Kollektiv zugehörig wahrnehmen, haben in spezifischen Kontexten eine Gemeinsamkeit im Selbst- und Weltverständnis, das in übereinstimmendem praktischem Verhalten Ausdruck findet.²³ Die Gemeinsamkeiten zwischen Mitgliedern einer Gruppe müssen nicht empirisch nachvollziehbar sein, sondern können auch imaginiert und als verbindend wahrgenommen werden. Zudem sind einzelne Personen gleichzeitig Teil verschiedener Gemeinschaften. Kollektive Identitäten sind dementsprechend keine abgeschlossenen Strukturen, sondern stets in Konstruktionsprozesse eingebunden. Jan Assmann argumentiert, dass kollektive Identität, das heißt, das Bewusstsein sozialer Zugehörigkeit, »auf der Teilhabe an einem gemeinsamen Wissen und einem gemeinsamen Gedächtnis [beruht], die durch das Sprechen einer gemeinsamen Sprache oder allgemeiner formuliert: die Verwendung eines gemeinsamen Symbolsystems vermittelt wird.«²⁴

Während sich die kollektive Identität auf die bewusst gewordene gesellschaftliche Zugehörigkeit bezieht, kann unter dem Begriff der kulturellen Identität die bewusst gewordene Teilhabe an einer Kultur verstanden werden.²⁵ Nicht nur die soziale Struktur von Beziehungen, sondern auch kulturelle Kontexte tragen zur Entwicklung von Identitäten bei.²⁶ Die Psycholog:innen Joachim Thomas, Nadja Al-Dawaf und Regina Weißmann konzipieren kulturelle Identität als das breite Spektrum an Weltanschauungen und Verhaltensformen, das Individuen mit den Mitgliedern einer Gemeinschaft teilen. Neben alltäglichen Praktiken spielen Moral und Religion eine entscheidende Rolle in der individuellen Vorstellung von kultureller Identi-

22 Vgl. Assmann: Das kulturelle Gedächtnis, S. 132.

23 Vgl. Straub: Identität, S. 300.

24 Assmann: Das kulturelle Gedächtnis, S. 139.

25 Vgl. Assmann: Das kulturelle Gedächtnis, S. 134.

26 Vgl. Joachim Thomas/Nadja Al-Dawaf/Regina Weißmann (2016): How Does Experiencing Different Cultural Contexts Influence Identity Development? In: Kerstin Kazzazi/Angela Treiber/Tim Wätzold (Hg.): Migration – Religion – Identität. Aspekte transkultureller Prozesse. Wiesbaden: Springer, S. 211–227, S. 216.

tät.²⁷ Ebenso wie Assmann, der die gemeinsame Verwendung eines Symbolsystems zum Ausgangspunkt kollektiver Identität macht, betonen auch die Psycholog:innen die Bedeutung des kulturellen Kontextes: Als lebenslanger Sozialisierungsprozess umfasst die Entwicklung die ständige Interaktion mit dem soziokulturellen Umfeld. Erst der kulturelle Kontext gibt dem wahrgenommenen Verhalten seine Bedeutung, denn je nach Kultur kann das gleiche Verhalten unterschiedliche Bedeutungen annehmen. Das soziale Umfeld konfrontiert Individuen mit spezifischen Erwartungen. Wie sich Menschen schließlich verhalten, wird anhand der Umgebung bewertet.²⁸ Assmanns, Thomas', Al-Dawafs und Weißmanns Verständnis der kulturellen Identität liegt der Ansatz, Kultur als Symbolsystem zu verstehen, zugrunde. Dieser Kulturbegriff wird im Folgenden kursorisch skizziert, da mit ihm zum einen das Konzept der kulturellen Identität erfasst werden kann, zum anderen ist er anschlussfähig an den in Unterkapitel 4.3 vorgestellten Religionsbegriff, der ebenfalls auf dem Konzept eines Symbolsystems beruht.

In den 1970er-Jahren wurde in der amerikanischen Ethnologie, maßgeblich beeinflusst von Clifford Geertz, ein Kulturbegriff entwickelt, der Kultur als Symbolsystem begreift. Geertz argumentiert, dass menschliches Verhalten in erster Linie symbolisches Handeln ist, das Bedeutung trägt.²⁹ Versponnen als ganze Bedeutungsgewebe, erscheint Kultur als Text, der aus öffentlich zugänglichen, ineinandergreifenden Systemen auslegbarer Zeichen besteht.³⁰ Mit diesem Kulturbegriff können die symbolisch ausgedrückte Dimension des sozialen Lebens erfasst und die Regeln, Mechanismen und Beziehungen identifiziert werden, die Handlungen mit spezifischen Bedeutungen versehen.³¹ Dieser Forschungszugang folgt der Prämisse, dass Differenz die Grundlage kultureller Bedeutung ist: Symbolische Grenzen schaffen Kon-

27 Vgl. Thomas/Al-Dawaf/Weißmann: How Does Experiencing Different Cultural Contexts Influence Identity Development?, S. 218.

28 Vgl. Thomas/Al-Dawaf/Weißmann: How Does Experiencing Different Cultural Contexts Influence Identity Development?, S. 216.

29 Vgl. Clifford Geertz (2003): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme (*The Interpretation of Cultures. Selected Essays*, 1973). Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 16.

30 Vgl. Jörg Marschall (2012): Clifford Geertz, Thick Description. In: Claus Leggewie/Darius Zifonun/Anne-Katrin Lang/Marcel Siepmann/Johanna Hoppen (Hg.): Schlüsselwerke der Kulturwissenschaften. Bielefeld: Transcript, S. 179–181, S. 180; Geertz: Dichte Beschreibung, S. 9.

31 Vgl. Robert Wuthnow/James Davison Hunter/Albert J. Bergesen/Edith Kurzweil (2010):

texte, in denen Denken und Handeln stattfinden und somit Sinn entstehen kann.³² Konzepte von kollektiver und kultureller Identität, die auf Symbolsystemen beruhen, greifen diese Dimension von Differenz auf, beziehen sie auf soziale Zusammenhänge und heben Differenz als konstitutive Praxis zur Herstellung von Identitäten hervor.

Der Soziologe Hans-Georg Soeffner, der sich mit Identitätsprozessen im Kontext von Pluralitätstheorien befasst, begreift kollektive Identitäten als praktisch zu leistende und zu sichernde Konstruktionen, die sich stets transformieren und offene Grenzen haben.³³ Er betont die Fragilität des Zusammenhalts von Gruppen, da sich innerhalb kollektiver Identitäten der wechselseitige Fremdheitsgrad aller Akteurinnen und Akteure auf dem Wissen um die prinzipielle Andersartigkeit konstituiert.³⁴ Die Soziologin Michèle Lamont prägte dafür den Begriff *boundary work*, der die Leistung von Gruppen, eine symbolische Bindung nach innen zu schaffen, beschreibt.³⁵ Der Terminus fokussiert explizit auf die inkludierende und exkludierende Arbeit, die geleistet wird, um Grenzen zwischen Innen und Außen herzustellen.³⁶ Auch Stuart Hall, der die Cultural Studies in Großbritannien mitbegründet hat, betont diese diskursive Arbeit, die mit Identitätsprozessen verbunden ist, indem die Markierung symbolischer Grenzen zur Konsolidierung eines Innen und Außen führt.³⁷ Diese Unterscheidung zwischen innen und außen ist nicht wertfrei, sondern mit normativen Imaginationen des Eigenen und Anderen verbunden. Die Artikulation der Unterschiede zwischen Gruppen verfolgt bewusste oder unbewusste Ziele: »Gruppen bilden sich, wachsen und bleiben zusammen, indem sie sich eine (konstruierte, imaginierte) andere

Cultural Analysis. The Work of Peter L. Berger, Mary Douglas, Michel Foucault, and Jürgen Habermas. London: Taylor & Francis, S. 259.

32 Vgl. Wuthnow/Hunter/Bergesen/Kurzweil: Cultural Analysis, S. 260.

33 Vgl. Hans-Georg Soeffner (2014): Fragiler Pluralismus. In: ders./Thea D. Boldt (Hg.): Fragiler Pluralismus. Wiesbaden: Springer, S. 207–224, S. 220.

34 Vgl. Soeffner: Fragiler Pluralismus, S. 220.

35 Vgl. Michèle Lamont/Marcel Fournier (1992): Introduction. In: dies. (Hg.): Cultivating Symbolic Boundaries. Differences and the Making of Inequality. Chicago/London: The University of Chicago Press, S. 1–17, S. 1.

36 Vgl. Gritt Klinkhammer (2019): Der interreligiöse Dialog als *Boundary Work*. In: Zeitschrift für Religionswissenschaft 27 [1], S. 78–102, S. 79.

37 Vgl. Stuart Hall (2009): Introduction: Who Needs ›Identity? In: ders./Paul du Gay (Hg.): Questions of Cultural Identity. London/Thousand Oaks/New Delhi/Singapore: Sage, S. 1–17, S. 4.

Gruppe als negativen Vergleichs- und Kontrasthorizont hernehmen.«³⁸ Identitäten werden also immer in diskursiven Formationen produziert, sind in historische Kontexte eingebunden und existieren nicht als natürliche Einheiten, sondern als Produkt von Ausschluss- und Differenzprozessen.³⁹ Es sind vor allem die Ressourcen der Geschichte, Sprache und Kultur, die genutzt werden, um Identitätsprozesse zu gestalten, zu verhindern oder zu legitimieren. Identität ist deshalb nie ›natürlich‹ oder ›ursprünglich‹, sondern ein naturalisierter Prozess der »Schließung«.⁴⁰ Diese Perspektive auf Identität, die die Kommunikationsprozesse zur Bildung von Gruppen hervorhebt, ist für die Analyse von Repräsentationen religiöser Pluralität in Kindermedien gewinnbringend. Ich orientiere mich in der Analyse der Kindermedien an identitätsstiftenden Praktiken auf der textuellen, visuellen und auditiven Ebene, das heißt an Selbst- und Fremdbildern, die den Medienproduktionen eingeschrieben sind. Dazu gehören beispielsweise Darstellungen von Gemeinschaften, die in Zugehörigkeits- oder Abgrenzungsverhältnissen zu anderen repräsentiert werden. Die Kriterien, die als trennend wahrgenommen werden, sind Identitätsmarker, die ebenfalls Berücksichtigung finden. Die Analyse der Vorstellungen davon, was Pluralität ist und wie sie organisiert wird oder werden sollte, bearbeitet die Quellen entlang der Grenzlinien von Identität und Differenz, zwei Konzepten, die eng miteinander zusammenhängen und als Grundlage von Pluralität den Kern der vorliegenden Studie bilden.

Im folgenden Unterkapitel wird das Grundkonzept der Differenz theoretisch ergründet. Der Fokus liegt auf Vorstellungen des Eigenen, Anderen und Fremden, der Sichtbarkeit von Differenz und dem Forschungsansatz der Intersektionalität, der beansprucht, die Komplexität von Identitäts- und Differenzprozessen zu erfassen und den Blick für die Beschreibung »sozialer Wirklichkeit« zu schärfen. Stuart Hall befasst sich mit dieser Dimension von Identität aus kulturwissenschaftlicher Perspektive und fokussiert auf Konstruktions- und Machtdiskurse, die im nächsten Unterkapitel besondere Berücksichtigung finden.

38 Straub: Identität, S. 296.

39 Vgl. Hall: Introduction: Who Needs ›Identity‹?, S. 3.

40 Vgl. Hall: Introduction: Who Needs ›Identity‹?, S. 5.

4.2 Differenz

Der Begriff Differenz hat seinen etymologischen Ursprung in lat. *differentia*, aus *differe* ›sich unterscheiden, auseinandertragen‹ und bezeichnet eine Verschiedenheit, bisweilen auch Unstimmigkeit, die aus einem Vergleich hervorgeht.⁴¹ Wie auch Identität ist Differenz ein dynamischer Prozess der Grenzziehung.⁴² Stuart Hall versteht sie als ambivalent; sie kann sowohl positiv als auch negativ konnotiert sein und ist notwendig für die »Produktion von Bedeutung, die Formierung von Sprache und Kultur, für soziale Identitäten und ein subjektives Bewusstsein des Selbst als sexuelles Objekt.«⁴³ Diese anthropologische Erklärung fokussiert darauf, dass Dingen Bedeutung gegeben wird, »indem ihnen unterschiedliche Positionen innerhalb eines klassifikatorischen Systems zugewiesen werden. Die Kennzeichnung von ›Differenz‹ ist also die Basis der symbolischen Ordnung, die wir Kultur nennen.«⁴⁴

Differenz ist notwendig, um Bedeutung zu schaffen und findet häufig Ausdruck in binären Gegensätzen. Stuart Hall argumentiert, dass diese Gegensatzpaare trotz ihrer Nützlichkeit – sie vereinfachen und strukturieren – der Vielfalt der Welt nicht gerecht werden. Sie tendieren dazu »in ihrer rigiden dualen Struktur übervereinfachter Darstellung alle diese Variationen und Unterschiede aufzusaugen und unkenntlich zu machen.«⁴⁵ Die daraus resultierende Differenz wird auch eingesetzt, um Unterschiede zwischen Menschen nicht nur zu bezeichnen, sondern aktiv zu konstruieren, stereotypisieren und naturalisieren: »Die Dynamik der Grenzen ist in Konflikte und Machtkontexte eingebettet.«⁴⁶ Dieses als soziale Differenz bezeichnete Phänomen und damit verknüpfte Grenzziehungsprozesse sind historisch und kontext-

41 Vgl. Norbert Ricken/Nicole Balzer (2007): Differenz: Verschiedenheit – Andersheit – Fremdheit. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 56–69, S. 57.

42 Vgl. Martin Sökefeld (2011): Religion, Grenzen, Identitäten. In: Birgit Allenbach/Urmila Goel/Merle Hummrich/Cordula Weißköppel (Hg.): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Zürich: Pano, S. 271–286, S. 283.

43 Stuart Hall (2004): Ideologie, Identität, Repräsentation, hg. v. Juha Koivisto/Andreas Merkmens. Hamburg: Argument Verlag, S. 122.

44 Hall: Ideologie, Identität, Repräsentation, S. 119.

45 Hall: Ideologie, Identität, Repräsentation, S. 117.

46 Sökefeld: Religion, Grenzen, Identitäten, S. 283.

tuell geformt und variabel.⁴⁷ An den Grenzlinien von Differenz und Zugehörigkeit changieren Konzepte des Eigenen, Anderen und Fremden, deren theoretischen Grundlagen im folgenden Unterkapitel diskutiert werden.

4.2.1 Eigenes, Anderes, Fremdes

Im deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurs hat sich für die Bezeichnung von diskursiv hergestellten Grenzziehungsprozessen die Substantivierung der Adjektive ›eigen‹ und ›fremd‹ und des Adverbs ›anders‹ zu den Schlüsselbegriffen ›das Eigene‹, ›Anderes‹ und ›Fremde‹ etabliert. Im englischsprachigen Diskurs wird diese Grenzziehung als *Otherring* bezeichnet, ein Begriff, der durch die Verlaufsform den aktiven Prozess der Herstellung des Anderen bereits impliziert. Im Folgenden werden die den Konzepten des Eigenen, Anderen und Fremden zugrundeliegenden Prämissen vorgestellt und hinsichtlich ihrer normativen Implikationen reflektiert.

Es liegt im Wesen der Konzepte von Eigenem und Fremdem, dass sie sich gegenseitig bedingen und ohne einander nicht existieren können: »So muss die Konstruktion des Fremden immer auch als eine Konstruktion der Sphäre des Eigenen – und umgekehrt – verstanden werden, insofern beide sich oft als Prozesse der Abgrenzung, Absonderung und Absetzung des Eigenen vom Fremden vollziehen.«⁴⁸ Die Begriffe beschreiben keine Wesens- oder Persönlichkeitsmerkmale, sondern kennzeichnen Beziehungen zwischen Personen und Personengruppen.⁴⁹ Während das Konzept des Eigenen dem des Fremden gegenübersteht, findet das Selbe einen Gegenpol im Anderen.⁵⁰

Die Bedeutungsübergänge zwischen Anderem und Fremdem sind fließend, da mit der Betonung der Andersheit und Außerordentlichkeit des Anderen der Begriff in eine semantische Nähe zur Fremdheit rückt.⁵¹ Das Wort ›Fremde(r/s)‹ verweist nicht auf einen eindeutigen Referenten, sondern »bezeichnet das, was gerade nicht einfach zugänglich, vertraut, identifizierbar ist. Es benennt, was es nicht konkret benennen kann, denn wäre

47 Vgl. Dahinden/Moret/Duemmler: Die Herstellung sozialer Differenz unter der Bedingung von Transnationalisierung, S. 227.

48 Ricken/Balzer: Differenz, S. 65.

49 Vgl. Annegret Eickhorst (2007): Interkulturelles Lernen in der Grundschule. Ziele – Konzepte – Materialien. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 33.

50 Vgl. Ricken/Balzer: Differenz, S. 65.

51 Vgl. Ricken/Balzer: Differenz, S. 62.

das Fremde problemlos zugänglich, ließe es sich kategorial erfassen und begreifen.«⁵² Das Fremde stellt einen Bruch in der vertrauten Welt dar, in der Menschen durch Sprache und Bilder Zugang zum Realen und Imaginären haben und die »Wirklichkeit« als symbolisch vermittelt erleben.⁵³ Diese Konzeption impliziert, dass der Zugang zum Fremden immer auf Wissen und Verstehen beruht. Der Literaturtheoretiker Tzvetan Todorov reflektiert dieses epistemologische Verhältnis zwischen Alterität und Wissen und hebt insbesondere die Ebene der Repräsentation hervor:⁵⁴

Wissen *per se* impliziert noch kein Verständnis für den Anderen. [...] Verstehen und Anerkennung bzw. Verständnis des Anderen gehören nicht notwendigerweise zusammen. Aus diesem Grunde hängt sehr viel von der Art und Weise ab, mit der der Andere beschrieben wird.⁵⁵

Die Konzepte des Eigenen, Anderen und Fremden sind also nicht wertfrei, sondern mit Zuschreibungen, Beurteilungen und Emotionen verbunden. Jürgen Straub argumentiert, dass die soziale Differenzierung, die der Gemeinschaftsbildung, sozialen Integration und Kohäsion der eigenen Gruppenmitglieder dient, eine Diskriminierung sei, da die »Mitglieder (mindestens) einer anderen Gruppe als ›Anderer‹ oder ›Fremder‹ nicht nur vom Eigenen unterschieden, sondern dabei abgewertet und (jedenfalls symbolisch) als Objekte legitimer Aggression und Gewalt kategorisiert«⁵⁶ werden. In kulturwissenschaftlichen Forschungsansätzen hat sich – forciert durch die *Postcolonial Studies* – der Begriff *Othering* etabliert, um die Prozesse zu beschreiben, die Andere als anders oder fremd kategorisieren:

52 Michael Wimmer (1997): Fremde. In: Christoph Wulf (Hg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim/Basel: Beltz, S. 1066–1078, S. 1068.

53 Vgl. Wimmer: Fremde, S. 1068.

54 Vgl. Tzvetan Todorov (1985): Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen (*La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*, 1982). Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 221.

55 Christian Wehlte (2002): Die Kultur des Fremden. In: Wolfdietrich Schmied-Kowarzik (Hg.): Verstehen und Verständigung. Ethnologie, Xenologie, interkulturelle Philosophie. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 36–48, S. 38. Herv. i. O. Zu einer ähnlichen Position siehe Vittorio Hösle (2019): Was sind und zu welchem Ende studiert man Geisteswissenschaften? In: Hans Joas/Jörg Noller (Hg.): Geisteswissenschaft – was bleibt? Zwischen Theorie, Tradition und Transformation. Freiburg/München: Verlag Karl Alber, S. 104–134, S. 126.

56 Straub: Identität, S. 296.

Das entscheidende Moment von Othering liegt darin, dass in einer wirkmächtigen Verschränkung und im Zusammenspiel von hegemonialen alltäglichen, fachlichen, wissenschaftlichen und politischen Diskursen und Bildern mit Mitteln der Zuschreibung, Essentialisierung und Repräsentation eine bestimmte Gruppe erst als solche, dann als *Andere* diskursiv hervorgebracht und identitär festgeschrieben wird.⁵⁷

Konstruktionen des Eigenen, Anderen und Fremden produzieren und reproduzieren kulturelle Muster und Klassifikationssysteme, sie führen zu Ein- und Ausgrenzungen und evozieren Bilder der Identität und Normalität.⁵⁸ Diesen Prozess der Normalisierung, der in der Aushandlung von Differenz konstruiert wird, beleuchtet der Philosoph Michel Foucault: »Die Norm ist ein Spiel im Inneren der Differential-Normalitäten. Das Normale kommt als erstes, und die Norm leitet sich daraus ab, oder die Norm setzt sich ausgehend von dieser Untersuchung der Normalitäten fest und spielt ihre operative Rolle.«⁵⁹ Das Verhältnis zwischen Normalem und Abweichungen davon ist dynamisch und relational, denn beide Kategorien beziehen sich nicht auf einen Zustand, sondern auf Formen von Normalisierungsprozessen, »durch die Organismen wie auch Gemeinschaften versuchen, Ordnungen auch dort zu konstruieren, wo die Ordnung gestört oder zerstört ist.«⁶⁰ Prozesse der Normalisierung sind in ihrer Struktur also hegemonial, indem das Normale und das davon Abweichende diskursiv hergestellt werden und nicht *per se* existieren.

Diese Macht, die die Art und Weise durchdringt, mit der Menschen beschrieben und repräsentiert werden, bezeichnet Stuart Hall als Repräsentationsregime. Die Macht, andere zu repräsentieren, münde häufig in Gewalt: »Stereotypisierung ist ein wesentlicher Bestandteil dieser Ausübung symbolischer Gewalt.«⁶¹ Hall argumentiert, dass Stereotypen die wenigen,

57 Christine Riegel (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: Transcript, S. 52. Herv. i. O.

58 Vgl. Ricken/Balzer: *Differenz*, S. 65.

59 Michel Foucault (2004): *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Vorlesung am Collège de France 1977–1978 (Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France 1977–1978, 2004)*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 98.

60 Michaela Summa (2020): *Über Normalität und Abweichung: Ein responsiver Ansatz*. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 68 [1], S. 79–100, S. 98.

61 Hall: *Ideologie, Identität, Repräsentation*, S. 145f.

anschaulichen, leicht zu erkennenden Eigenschaften einer Person erfassen, übertreiben und vereinfachen und die gesamte Person auf diese Merkmale festschreibt: »Stereotypisierung reduziert, essentialisiert, naturalisiert und fixiert ›Differenz‹. [...] Sie klassifiziert Menschen entsprechend einer Norm und konstruiert die Ausgeschlossenen als ›anders‹.«⁶² Stereotypen beziehen sich sowohl auf Vorstellungen in der Fantasie als auch auf das tatsächlich Wahrgenommene, das wiederum durch unsere Vorstellungen geprägt ist.⁶³ Während Hall das Konzept der Stereotype als normativ besetzt versteht, argumentiert der Sozialpsychologe Henri Tajfel, dass Stereotypen lediglich Bemühungen des Gehirns seien, um die Vielfalt an Reizen und Eindrücken, die unsere Umwelt hervorbringt, zu begrenzen.⁶⁴ Im Kontext meiner Arbeit verwende ich für Tajfels Verständnis der Reduktion der Vielfalt an Eindrücken, die sich in wertfreien Kategorien manifestiert, den Begriff der Typisierung. Die Bezeichnung »Stereotypen« hingegen verwende ich mit Halls Konnotation, das heißt als reduzierte, essenzialisierte Attributionen leicht erkennbarer Eigenschaften, auf die eine Figur festgeschrieben wird.

Die Andersartigkeit von Individuen und Gruppen erscheint vor allem im Kontext ethnischer, kultureller und sozialer Zuschreibungen als generalisiert und homogenisiert.⁶⁵ Durch gegenseitige Überlagerungen verstärkte sich laut Soziologe Andreas Wimmer die Wahrnehmung kulturelle Unterschiede und ethnische Grenzen:

So lassen kulturelle Unterschiede ethnische Grenzen quasi-natürlich und selbstverständlich erscheinen, während soziale Schließung entlang ethnischer Grenzziehungen die schon vorhandenen Unterschiede durch die Erfindung immer neuer kultureller Differenzmerkmale verstärken kann.⁶⁶

62 Hall: Ideologie, Identität, Repräsentation, S. 144f.

63 Vgl. Hall: Ideologie, Identität, Repräsentation, S. 150.

64 Vgl. Henri Tajfel (1969): Cognitive Aspects of Prejudice. In: Journal of Social Issues 25 [4], S. 79–97, S. 81f.

65 Vgl. Ricken/Balzer: Differenz, S. 65.

66 Andreas Wimmer (2010): Ethnische Grenzziehungen: Eine prozessorientierte Mehrebenentheorie. In: Marion Müller/Darius Zifonun (Hg.): Ethnowissen: soziologische Beiträge zu ethnischer Differenzierung und Migration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99–152, S. 111f.

Hall verwendet für diesen Prozess den Begriff der Naturalisierung als Strategie der Repräsentation, die dazu dient, Differenz festzuschreiben und zu sichern: »Sie ist ein Versuch, das unvermeidbare ›Entgleiten‹ von Bedeutung aufzuhalten und eine diskursive und ideologische ›Schließung‹ sicherzustellen.«⁶⁷ Mit dem Begriff der Essentialisierung, der die Konstruktion der Anderen als homogene Gruppe bezeichnet, werden deren inneren Differenzen nivelliert.⁶⁸ Der Ethnologe Martin Sökefeld argumentiert, dass es auf gesellschaftspolitischer Ebene notwendig sei, »Essentialisierungen zu vermeiden, die tatsächliche Pluralität von Identitäten und Zuordnungen zur Kenntnis zu nehmen, sie anzuerkennen und als positive Ressource für vielfältige soziale Beziehungen zu fördern.«⁶⁹ Identitätskonstruktionen und -politiken fußen also nicht auf der nüchternen Feststellung empirischer Sachverhalte, sondern arbeiten mit Zuschreibungen und Projektionen.⁷⁰

Die Konzepte des Eigenen, Anderen und Fremden werden, wie sich gezeigt hat, nicht nur als analytische Kategorien benutzt, sondern auch als gesellschaftspolitische Instrumente, um auf Missstände in Repräsentationen hinzuweisen. Diese normative Konnotation resultiert aus den Fachgeschichten, in denen diese Konzepte entwickelt wurden. Stuart Hall war als Schwarzer britisch-jamaikanischer Soziologe ein Kulturtheoretiker marxistischer Orientierung, der als einer der wichtigsten Vertreter der *Cultural Studies* Kultur und Politik als eng miteinander verschränkt verstand.⁷¹ Hall gilt auch als Wegbereiter der *Postcolonial Studies*, einer Forschungsrichtung, die sich mit kolonialen Konstellationen auseinandersetzt und das ambivalente Kolonialerbe der Verbreitung europäischer Sprachen, Denkweisen, Wissenssysteme und Kunstformen in nicht-europäischen Regionen der Welt kontrovers diskutiert.⁷² In beiden Fachtraditionen wird Wissenschaft nicht als außerhalb von der Gesellschaft stehend verstanden, sondern als Teil davon. Wissenschaftlicher Arbeit wird das Potenzial zugeschrieben, auf die Gesell-

67 Hall: Ideologie, Identität, Repräsentation, S. 130.

68 Vgl. Mecheril/Thomas-Olalde: Die Religion der Anderen, S. 48.

69 Sökefeld: Religion, Grenzen, Identitäten, S. 284.

70 Vgl. Straub: Identität, S. 295.

71 Vgl. Stuart Hall (2000): Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt, hg. v. Nora Räthzel. Hamburg: Argument Verlag, S. 141.

72 Vgl. Eberhard Kreuzer (2013): Postkolonialismus/Postkolonialität. In: Ansgar Nünning (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 617–618, S. 617.

schaft einzuwirken und diese zu verändern. Mit diesem Impetus ist die Repräsentation von Menschen in populären Medien, wie sie beispielsweise Stuart Hall in Plakaten, die Schwarze darstellen, untersucht hat, ein zentraler Forschungsschwerpunkt der *Cultural* und *Postcolonial Studies*.⁷³ Meine Arbeit fügt sich in diesen Diskurs in zweierlei Hinsicht ein: Da religiöse Pluralität immer impliziert, dass mehrere, als verschieden wahrgenommene Gruppen repräsentiert werden, eröffnen die Darstellungen unweigerlich Fragen nach den Konzepten des Eigenen, Anderen und Fremden. Zudem arbeitet meine Forschungsfrage an einem Quellenkorpus, das als *per se* politisch verstanden werden kann. Die Frage, welche Wissensbestände, Darstellungsgewohnheiten und Werte hinsichtlich religiöser Pluralität an Kinder tradiert werden sollen, schließt maßgebend auch Aspekte der Deutungshoheit mit ein. Die Konzepte des Eigenen, Anderen und Fremden werden in der Quellenanalyse zunächst deskriptiv eingesetzt. Eng verbunden mit dem Konzept der Identität wird das Verhältnis zwischen als verschieden dargestellten Traditionen besonders beleuchtet: Ob die Darstellung religiöser Pluralität aus der Innensicht einer Tradition oder aus einer Außensicht erfolgt, bietet eine erste Anschlussmöglichkeit der Konzepte des Eigenen, Anderen und Fremden. Auch die Frage, wie religiöse Elemente, Symbole, Akteur:innen, Orte, Handlungen und Traditionen repräsentiert und bewertet werden, schließt an diese Konzepte an. In den Unterkapiteln 11.3 »Wissen als Grundlage von Toleranz«, 11.4 »Das Spannungsverhältnis von Toleranz und Othering-Prozessen« und 11.5 »Die Komplexität von Religion in der Kultur als Herausforderung für Kindermedien« wird das gesellschaftspolitische Potenzial der Kindermedien diskutiert. In dieser Synthese steht nicht mehr die Analyse im Vordergrund, sondern eine Deutung der Forschungsergebnisse, die sich durchaus als politisch verstehen lässt.

Ein entscheidendes Merkmal in den Grenzziehungsprozessen von Identität und Differenz ist zunächst die Sichtbarkeit von Unterschieden, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten. Im folgenden Unterkapitel wird dieser Zusammenhang näher erörtert, da er die Ebene der Repräsentation von Identitäts- und Differenzprozessen grundlegend betrifft.

73 Vgl. Hall: Ideologie, Identität, Repräsentation, S. 108–166.

4.2.2 Wahrnehmung und Sichtbarkeit von Differenz

Differenzierung ist eine notwendige kognitive Operation, um Bedeutung herzustellen. Wie in den vorangegangenen Unterkapiteln erläutert, manifestiert sie sich nicht nur in der Typisierung und Klassifizierung von Dingen, Menschen oder Gruppen, sondern kann auch der normativen Zuschreibung und Bewertung dienen.

Die Grundlage von Identitäts- und Differenzzuschreibungen wird durch Wahrnehmung und Sichtbarkeit geschaffen. Psychologische Zugänge verstehen unter Wahrnehmung den Vorgang und das Ergebnis eines Prozesses, durch welchen mittels der Sinnesorgane und Verarbeitungssysteme Informationen der äußeren und inneren Umwelt aufgenommen, weitergeleitet und verarbeitet werden.⁷⁴ Die Wahrnehmung anderer Individuen umfasst eine große Bandbreite von Verarbeitungsprozessen personenbezogener Informationen, wie beispielsweise die Identifikation, das Erkennen emotionaler Kommunikationssignale, die soziale Gruppenzugehörigkeit oder die Interpretation des Aufmerksamkeitsfokus einer Person.⁷⁵ Dieses Konzept der Wahrnehmung, das sich auf physische und neuronale Prozesse bezieht, wird in soziologischen Ansätzen erweitert: Das Wahrnehmen

wird immer auch durch Praktiken und kulturelle Wahrnehmungsschemata geformt. Dabei ist davon auszugehen, dass die Ausdifferenzierung der modernen Gesellschaft in professionelle Felder, Systeme, Klassen und Lebensstilmilieus mit einer Pluralisierung sinnlicher Ordnungen korrespondiert. Die Angehörigen einer sozialen Gruppe teilen also nicht nur dieselbe strukturelle Position innerhalb der Gesellschaft; in ihren Praktiken und Interaktionen bilden sie zudem kollektive Wahrnehmungsschemata aus, die sie für bestimmte Details und Zusammenhänge sensibilisieren, während ihnen andere potentiell ebenso wahrnehmbare Aspekte entgehen.⁷⁶

74 Vgl. Christian Becker-Carus (2016): Wahrnehmung. In: Uwe Tewes/Klaus Wildgrube (Hg.): *Psychologie-Lexikon*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, S. 444–446, S. 444.

75 Vgl. Stefan R. Schweinberger/Dana Schneider (2014): Wahrnehmung von Personen und soziale Kognition. In: *Psychologische Rundschau* 65 [4], S. 212–216, S. 213.

76 Sophia Prinz/Hanna Katharina Göbel (2015): Die Sinnlichkeit des Sozialen. Eine Einleitung. In: dies. (Hg.): *Die Sinnlichkeit des Sozialen. Wahrnehmung und materielle Kultur*. Bielefeld: Transcript, S. 9–49, S. 9.

Die Aufnahme und Verarbeitung von Reizen erfolgen nicht in Form eines Spiegelbildes der Realität, sondern als »codierte Signale, aus denen das zentrale Nervensystem ›sein Bild‹ des Ganzen, sein Konstrukt zusammensetzt. So ist menschliche Wahrnehmung in hohem Maß ein ›Konstruktionsprozeß‹.«⁷⁷ Die aufgenommenen Sinneseindrücke werden mit bereits bestehenden Bildern und Wahrnehmungsmustern abgeglichen und nach diesen ergänzt.⁷⁸ Die Ausbildung von Wahrnehmungsschemata und -praktiken ist eng mit der Materialität von Kultur verknüpft.⁷⁹ Der wiederholte Umgang mit räumlich-architektonischen Ordnungen, Gebrauchsgegenständen im Alltag, wissenschaftlichen und künstlerischen Objekten oder technischen Geräten bildet synästhetische und senso-motorische Fähigkeiten aus, die in alltäglichen Interaktionen intuitiv eingesetzt werden.⁸⁰ Der Soziologe Andreas Reckwitz betont, dass soziale Ordnungen immer auch zugleich sinnliche Ordnungen sind.⁸¹ Er versteht die Wahrnehmung in einem praxeologischen Zusammenhang und beschreibt den Körper als Ressource für Kompetenzen und Wissensformen, die im Verlauf einer Praktik abgerufen und mobilisiert werden.⁸² Ein praxeologischer Zugang fokussiert darauf, wie Wahrnehmungsformen in einer soziokulturellen Praktik eingesetzt werden und welchen Stellenwert sie dort haben: »Sinnliche Wahrnehmungen und Handeln sind damit praxeologisch zwei Seiten der gleichen Medaille: Eine sozial-kulturelle Praktik organisiert das Handeln wie das Wahrnehmen auf eine bestimmte Weise und integriert es in einen Komplex.«⁸³ Der Religionswissenschaftler Jürgen Mohn argumentiert aus kommunikationstheoretischer Perspektive, dass die zwischenmenschliche Vermittlung von Zeichen in einem intersomatischen Wahrnehmungsprozess beschrieben werden kann.⁸⁴ Auch er verortet Wahrnehmung in der Wechselwirkung von physi-

77 Hubert Mohr (2005): Wahrnehmung/Sinnessystem. In: Christoph Auffarth/Jutta Bernard/ders./Agnes Imhof/Silvia Kurre (Hg.): Metzler Lexikon Religion. Gegenwart – Alltag – Medien. Stuttgart: Metzler, S. 620–633, S. 621.

78 Vgl. Mohr: Wahrnehmung/Sinnessystem, S. 621.

79 Vgl. Prinz/Göbel: Die Sinnlichkeit des Sozialen, S. 10.

80 Vgl. Prinz/Göbel: Die Sinnlichkeit des Sozialen, S. 10.

81 Vgl. Andreas Reckwitz (2015): Sinne und Praktiken. Die sinnliche Organisation des Sozialen. In: Sophia Prinz/Hanna Katharina Göbel (Hg.): Die Sinnlichkeit des Sozialen. Wahrnehmung und materielle Kultur. Bielefeld: Transcript, S. 441–455, S. 446.

82 Vgl. Reckwitz: Sinne und Praktiken, S. 448.

83 Reckwitz: Sinne und Praktiken, S. 448.

84 Vgl. Jürgen Mohn (2012): Religionsästhetik: Religion(en) als Wahrnehmungsräume. In:

schen Voraussetzungen und Sozialisierungsprozessen und fokussiert auf die sozial-kommunikative Bedingtheit von Wahrnehmung und den Ablauf von Kommunikation: »Es muss daher von einem zirkulären Verhältnis zwischen Wahrnehmung und Kommunikation ausgegangen werden.«⁸⁵

In Bezug auf das Andere und Fremde brechen die Wahrnehmung und Darstellung des Fremden die vertraute Gewohnheit auf.⁸⁶

Von entscheidender Bedeutung für die Wahrnehmung des Anderen ist, ob der vertraute kulturelle Rahmen verlassen wird, womit auch die vertrauten Referenzmuster der Wahrnehmung und Bewertung einen anderen Stellenwert erhalten oder ob der Andere in der eigenen Kultur wahrgenommen wird.⁸⁷

Die Wahrnehmung von Differenz ist eng mit ihrer Sichtbarkeit verbunden. Sichtbarkeit ist ein kulturwissenschaftliches Grundkonzept, das sich in der Schnittstelle von politischen, epistemischen und ästhetischen Diskursen verorten lässt. Die politischen und epistemischen Dimensionen überschneiden sich dort, wo sich Forderungen nach Sichtbarmachung auf die Repräsentation von Wissen beziehen und beanspruchen, dass bestimmte Wissenszusammenhänge eingeschlossen werden.⁸⁸ Die ästhetische Dimension bezieht sich auf die Form und die Notwendigkeit, sich damit auseinanderzusetzen, *wie* etwas dargestellt wird.⁸⁹ Die Perspektive der Sichtbarkeit »ermöglicht Fragen danach, welche Gesellschaften wie durch welche Prozesse der Bedeutungsproduktion re/produziert werden und welche Verhältnisse zwischen

Michael Stausberg (Hg.): Religionswissenschaft. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 329–342, S. 330. Zum Verhältnis von Wahrnehmung und Kommunikation siehe auch Lucia Traut/Annette Wilke (2014): Einleitung. In: dies. (Hg.): Religion – Imagination – Ästhetik. Vorstellungen- und Sinneswelten in Religion und Kultur. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 17–69, S. 22.

85 Mohn: Religionsästhetik, S. 330.

86 Vgl. Kerstin Gernig (2001): Zwischen Sympathie und Idiosynkrasie. Zur Wahrnehmung des anderen Körpers in kulturanthropologischer Perspektive. In: dies. (Hg.): Fremde Körper. Zur Konstruktion des Anderen in europäischen Diskursen. Berlin: dahlen university press, S. 13–29, S. 18.

87 Gernig: Zwischen Sympathie und Idiosynkrasie, S. 18.

88 Vgl. Johanna Schaffer (2008): Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung. Bielefeld: Transcript, S. 14.

89 Vgl. Schaffer: Ambivalenzen der Sichtbarkeit, S. 14.

Gruppen und Klassen einer Gesellschaft – und wie sich diese Verhältnisse anders produzieren lassen.«⁹⁰ Sichtbarkeit fokussiert darauf, wie Subjekte in medialen Kommunikationsprozessen dargestellt werden, welche Normen der Repräsentation zugrunde liegen und unter welchen Bedingungen es Individuen und Gruppen möglich wird, wahrgenommen zu werden.⁹¹ Die der Sichtbarkeit vorgelagerte Repräsentation ist für die vorliegende Arbeit ein essenzielles Konzept, da sie zwischen Produktion und Rezeption ein wesentlicher Bestandteil von Kommunikationsprozessen ist, die das Motiv der religiösen Pluralität im öffentlich-medialen Kontext verbreitet.

Stuart Hall versteht unter Repräsentation die Produktion der Bedeutung mentaler Konzepte durch Sprache und Bilder.⁹² Der Kulturwissenschaftler Martin Fuchs erweitert die Bestimmung des Begriffs um alle Formen der Kommunikation: »Repräsentieren bedeutet, über etwas zu ›kommunizieren‹, in Wort oder Bild, verbal oder non-verbal, mittels textlicher wie anderer Medien, inklusive Performanz und Museen, wie es auch [...] bedeutet, für jemanden oder an jemandes Stelle zu sprechen.«⁹³ Repräsentation ist ein Akt der Vergegenwärtigung, indem etwas, das zu einer anderen Zeit an einem anderen Ort entstanden ist, in Erinnerung gerufen oder zur Vorstellung gebracht wird.⁹⁴ Sie dient der Produktion von Identität und Differenz und ist eng mit wahrnehmbaren und sichtbaren Identitätsmerkmalen verbunden. Dazu gehören beispielsweise Sprache, Geschlecht, Alter, lokale Verortung, Handlungen, Kleidung oder Essgewohnheiten.⁹⁵ Um als Identi-

90 Schaffer: Ambivalenzen der Sichtbarkeit, S. 17.

91 Vgl. Tanja Thomas/Elke Grittmann (2018): Anerkennung und Sichtbarkeit: Impulse für kritische Medienkulturtheorie und -analyse. In: dies./Lina Brink/Kaya de Wolff (Hg.): Anerkennung und Sichtbarkeit. Perspektiven für eine kritische Medienkulturforschung. Bielefeld: Transcript, S. 23–46, S. 25f.

92 Vgl. Stuart Hall (2013): The Work of Representation. In: ders./Jessica Evans/Sean Nixon (Hg.): Representation. London/Thousand Oaks/New Delhi/Singapore: Sage, S. 1–47, S. 3.

93 Martin Fuchs (2007): Repräsentation. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 101–110, S. 101.

94 Vgl. Fuchs: Repräsentation, S. 102.

95 Vgl. Antonius Liedhegener (2016): Religiöse Identitäten als Problem wechselseitiger Identifizierungen und Kategorisierungen. Aktuelle theoretische Konzepte und Fragen ihrer Operationalisierung in der empirischen Religionsforschung. In: Ines-Jacqueline Werkner/Oliver Hidalgo (Hg.): Religiöse Identitäten in politischen Konflikten. Wiesbaden: Springer, S. 65–82, S. 77. Vgl. dazu auch Jacqueline Grigo (2015): Religiöse Kleidung. Vestimentäre Praxis zwischen Identität und Differenz. Bielefeld: Transcript.

tätsmarker wahrgenommen zu werden, bedarf es der stetigen Wiederholung von Repräsentationen. Hall argumentiert, dass Bilder erst dann eine Bedeutung erlangen, wenn sie im Zusammenhang miteinander gelesen werden: »Sie ›bedeuten‹ also nicht aus sich selbst heraus, sondern akkumulieren oder spielen ihre Bedeutungen über eine Vielzahl von Texten und Medien hinweg gegeneinander aus.«⁹⁶ Mediale Repräsentationen agieren in einem Feld, das sich auf der einen Seite dadurch auszeichnet, Differenz zu markieren, um Bedeutung zu schaffen und Bezüge zu bereits Bekanntem herzustellen. Auf der anderen Seite ist die Grenze zwischen Typisierung und Stereotypisierung nicht immer eindeutig zu ziehen. Diese Relation kann als ›Repräsentationsparadox‹ bezeichnet werden, das aus der Perspektive der Produktion zur Auseinandersetzung mit der Frage zwingt, wie man etwas darstellt. Insbesondere diejenigen, die Medien für Kinder produzieren und über eine begrenzte Anzahl an Seiten oder Minuten verfügen sowie eine Reduktion der Komplexität vorsehen, müssen entscheiden, wie sie etwas repräsentieren.

Kindermedien tragen durch ihre weite Verbreitung im privaten und öffentlichen Raum zur Herstellung und Erhaltung von Bildern und Blickkulturen bei. Visuelle Darstellungen wirken nicht nur in der Vermittlung, sondern auch in der Produktion von Wissen entscheidend mit.⁹⁷ Eine Blickkultur bezeichnet die spezifischen Formen der Wahrnehmung und Darstellung der Welt durch Bilder und deren Verbreitung in der Kultur.⁹⁸

Zur Blickkultur gehören Erfahrungen mit Bildern, Traditionen der symbolischen Darstellung und die Wanderung von Bildern von einem gesellschaftlichen Bereich in den anderen, von einem Medium ins andere. Bilddiskurse strukturieren das Verhältnis von Bild und Sinngebung und die ästhetischen und politischen Wirkungen von Bildern.⁹⁹

96 Hall: *Ideologie, Identität, Repräsentation*, S. 115.

97 Vgl. Sigrid Schade/Silke Wenk (2011): *Studien zur visuellen Kultur. Einführung in ein transdisziplinäres Forschungsfeld*. Bielefeld: Transcript, S. 47.

98 Vgl. Susanne Regener (2006): *Bildgedächtnis, Blickkultur. Fotografie als intermediales Objekt*. In: *Historische Anthropologie. Kultur, Gesellschaft, Alltag* 14 [1], S. 119–132, S. 120.

99 Regener: *Bildgedächtnis, Blickkultur*, S. 120.

Die meisten menschlichen Handlungen haben visuelle Dimensionen, von der Sprache bis zur Herstellung von Objekten: Menschen kommunizieren in Bildern, verwenden Metaphern, produzieren sichtbare Gegenstände und konstruieren ihre Umgebung visuell.¹⁰⁰ Bilder sind in dieser Lesart eingebettet in kommunikative Prozesse. Diesen Kommunikationsraum erfasst der Kunsthistoriker Hans Belting in einer anthropologischen Bilddefinition: Er trennt die Begriffe Bild und Medium voneinander und versteht Medien als Träger, die von Bildern genutzt werden. Die Rolle des Körpers ist für Belting entscheidend für den Umgang mit Bildern: Wir benutzen ihn als Medium, um innere, mentale Bilder der Fantasie oder Erinnerung zu erzeugen und äußere, materielle Bilder zu empfangen.¹⁰¹ Medien schreiben sich in unserer körperlichen Wahrnehmung ein, verändern diese und »steuern unsere Körpererfahrung durch den Akt der Betrachtung in dem Maße, wie wir an ihrem Modell die Eigenwahrnehmung ebenso wie die Entäußerung unserer Körper üben.«¹⁰² Die Begegnung mit materiellen Bildern beschreibt Belting als Akt der Metamorphose, indem die gesehenen in erinnerte Bilder verwandelt werden, die im persönlichen Bildspeicher einen Platz finden.¹⁰³ »Die Bilder sind fortan auch an jeder neuen Wahrnehmung der Welt beteiligt, denn die Sinneseindrücke werden von unseren Erinnerungsbildern überlagert, an denen wir sie dann gewollt oder ungewollt messen.«¹⁰⁴ Mit der Wechselwirkung aus materiellem Trägermedium, mentalem Konzept und dem Körper als Ort, an dem alle Dimensionen zusammengeführt werden, löst Belting das Verständnis von Bildern aus einem rein semiotischen Kontext heraus und fügt es in einen semiopragmatischen Kommunikationsraum, der die Rezeption berücksichtigt, ein.

Für die wissenschaftliche Analyse von Kindermedien spielt dieser Bildbegriff eine wichtige Rolle, da die Repräsentation, das heißt die äußeren, materiellen Bilder der Zugang zu den Inhalten der Quellen ist, die inneren, mentalen Bilder jedoch in der impliziten Rezeption mit dem Konzept

100 Vgl. Howard Morphy/Marcus Banks (1999): Introduction: Rethinking Visual Anthropology. In: dies. (Hg.): Rethinking Visual Anthropology. New Haven/London: Yale University Press, S. 1–35, S. 21.

101 Vgl. Hans Belting (2011): Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 29.

102 Belting: Bild-Anthropologie, S. 13f.

103 Vgl. Belting: Bild-Anthropologie, S. 21.

104 Belting: Bild-Anthropologie, S. 66.

des kulturellen Imaginären gedeutet werden. Es stellt sich also nicht nur die Frage, *was* dargestellt wird, sondern auch *wie* es dargestellt wird, welche epistemischen Prämissen der Darstellung zugrunde liegen und in welchem pragmatischen Verwendungszusammenhang die Quellen rezipiert werden. Die Wahrnehmung und Sichtbarkeit von Differenz werden maßgeblich von der Repräsentation und den bereits vorhandenen mentalen Bildern beeinflusst. In Wechselwirkung aus Vorverständnis und materiellen Bildern werden durch die mediale Kommunikation Wirklichkeitserfahrungen gestaltet. Die mediale Darstellung von Individuen und Gruppen in Kindermedien, die religiöse Pluralität thematisieren, trägt zur Konstruktion und Festigung von Identität und Differenzmarkierungen bei. Im folgenden Unterkapitel wird die Komplexität von Identitäts- und Grenzziehungsprozessen mit dem Konzept der Intersektionalität verbunden, das den Blick auf die Rekonstruktion von Identität schärft und als Theorieansatz für das Konzept der Pluralität essenziell ist.

4.2.3 Intersektionalität

Identitäts- und Differenzkonstruktionen sind Prozesse, die in vielschichtige Bedeutungszusammenhänge verwoben sind. Diese Komplexität muss sich auch in den Forschungszugängen spiegeln. So fordert die Sozialwissenschaftlerin Minna-Kristiina Ruokonen-Engler: »Soziale Wirklichkeiten«, Zugehörigkeiten und Handlungspraxen müssen

im Kontext von Migrationsprozessen, vielfältigen sozialen Wirklichkeiten, transnationaler Vergesellschaftung, globalisierten Ökonomien, Handlungsbedingungen und Zugehörigkeiten, die auf gleichzeitige und synthetisierende Verortungen und Netzwerke über die nationalstaatlichen Grenzen hinaus verweisen, betrachtet und analysiert werden.¹⁰⁵

105 Minna-Kristiina Ruokonen-Engler (2016): »Transnational positioniert und transkulturell verflochten«: Zur Frage der Konstitution und Konstruktion von Zugehörigkeiten in Migrationsprozessen. In: Kerstin Kazzazi/Angela Treiber/Tim Wätzold (Hg.): Migration – Religion – Identität. Aspekte transkultureller Prozesse. Wiesbaden: Springer, S. 243–262, S. 250.

Intersektionalität ist ein Konzept, das auf diesen Zusammenhang verschiedener Identitätskategorien fokussiert. In den 1990er-Jahren wurde der Begriff Intersektionalität entwickelt, der ursprünglich auf die Verwobenheit und wechselseitige Durchdringung von Kategorien sozialer Ungleichheit verweist.¹⁰⁶ Den Ausgangspunkt bildet die spezifische sozioökonomische Situation Schwarzer Frauen, die aufzeigt, dass die Gleichzeitigkeit verschiedener Kategorien der Differenzierung zur Herausbildung sozialer Ungleichverhältnisse führte.¹⁰⁷ Der Gegenstand der Intersektionalität sind soziale Strukturen, Praktiken und Identitäten, die Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnisse (re)produzieren. Sie berücksichtigt nicht nur die Summe der sozialen Kategorien, sondern fokussiert auf deren Wechselwirkungen.¹⁰⁸

Identitätskategorien wie Geschlecht, Alter, Nationalität oder religiöse Zugehörigkeit sind nicht essenzialistisch zu verstehen, dennoch »haben sich die Machteffekte, die diese Kategorien generieren, geschichtlich und gesellschaftlich tief eingeschrieben und bilden in ihren vielfältigen Überschneidungen die Grundlage zur Hierarchisierung von Gruppen.«¹⁰⁹ Kimberlé Crenshaw, die das Konzept und den Begriff Intersektionalität 1991 etablierte, verweist auf die Notwendigkeit, die Vielfalt an Identitätseinflüssen zu berücksichtigen.¹¹⁰ Das Spektrum der beachteten Kategorien wurde stetig erweitert. So sind es nicht mehr nur die klassischen Felder *Race*, *Class* und *Gender*, die in den Fokus der Forschung rücken, sondern auch zum Beispiel Alter, körperliche (Un-)Versehrtheit, Sexualität und Religion.¹¹¹ In Bezug auf Kinder- und Jugendmedien stellt die Literaturwissenschaftlerin Julia Benner fest, dass die Kategorien Alter und generationale Ordnung in

106 Vgl. Michaelis: Intersektionalität, S. 348.

107 Vgl. Helma Lutz/María Teresa Herrera Vivar/Linda Supik (2013): Fokus Intersektionalität – Einleitung. In: dies. (Hg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden: Springer, S. 9–31, S. 10.

108 Vgl. Katharina Walgenbach (2013): Postscriptum: Intersektionalität – Offenheit, interne Kontroversen und Komplexität als Ressourcen eines gemeinsamen Orientierungsrahmens. In: Helma Lutz/María Teresa Herrera Vivar/Linda Supik (Hg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden: Springer, S. 265–277, S. 266.

109 Lutz/Herrera Vivar/Supik: Fokus Intersektionalität, S. 17.

110 Vgl. Kimberlé Crenshaw (1991): Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. In: Stanford Law Review 43 [6], S. 1241–1299, S. 1245.

111 Vgl. Michaelis: Intersektionalität, S. 348.

der Intersektionalitätsforschung bisher vernachlässigt wurden.¹¹² Sie konstatiert, dass in Kinder- und Jugendmedien

oftmals nicht eine Figur mit einer intersektionalen Identität im Mittelpunkt steht, sondern sich vielmehr verschiedene, als different markierte Figuren dialogisch gegenüberstehen. Interessant ist also auch, dass nicht Intersektionalität gezeigt wird, sondern meist allein Diversität im Sinne eines säuberlich getrennten Nebeneinanders.¹¹³

Die Identitäten, die in Kindermedien gezeigt werden, sind zumeist fiktional angelegt.¹¹⁴ Mit einem intersektionalen Ansatz kann herausgearbeitet werden, inwiefern Ungleichheiten »für die Handlungs- und Figurenebene konstitutiv sind, wie sie die Erzählung strukturieren, ob und wie sie die Sozialstrukturen in der erzählten Welt hierarchisieren und welche außerdiegetischen Diskurse sie aufgreifen.«¹¹⁵ Benner sieht den Mehrwert von Intersektionalitätskonzepten vor allem darin, das als *normal* Konstruierte sichtbar zu machen und die dargestellten Machtverhältnisse aufzuzeigen.¹¹⁶

Für die Analyse der dargestellten Identitäten in Kindermedien, die religiöse Pluralität thematisieren, ist das Konzept der Intersektionalität insofern konstruktiv, als es Rückschlüsse auf Identitätsmarker ermöglicht, die für die Repräsentation von Religion verwendet werden: Welche Kategorien spielen für die Darstellung der Figuren eine Rolle? Wie sind sie miteinander verwoben? Anhand welcher Dimensionen wird religiöse Pluralität sichtbar gemacht? Welche Rolle spielt Religion in der Repräsentation der Identität einer Figur? Inwiefern hängt Religion mit anderen Identitätsmarkern zusammen? Im nächsten Kapitel wird zunächst aus theoretischer Perspektive diskutiert, wie das Konzept Religion in seiner Wechselwirkung aus Alltagsverständnis und wissenschaftlichem Zugang erfasst werden kann.

112 Vgl. Julia Benner (2016): Intersektionalität in der Kinder- und Jugendliteraturforschung. In: Petra Josting/Caroline Roeder/Ute Dettmar (Hg.): Immer Trouble mit Gender? Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteratur und -medien(forschung) = kjl & m 16 [extra], S. 29–39, S. 30.

113 Benner: Intersektionalität in der Kinder- und Jugendliteraturforschung, S. 34.

114 Vgl. Benner: Intersektionalität in der Kinder- und Jugendliteraturforschung, S. 32.

115 Benner: Intersektionalität in der Kinder- und Jugendliteraturforschung, S. 38.

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

4.3 Religion

Religion ist ein Begriff, der in vielfältigen Zusammenhängen verwendet wird und eine Fülle an Assoziationen evoziert. Das Wort »Religion« wird sowohl in einer alltäglichen Objektsprache verwendet, das heißt im privaten und öffentlich-medialen Gebrauch für Phänomene, die als Religion wahrgenommen werden, als auch in der wissenschaftlichen Metasprache, mit der diese Phänomene beschrieben und analysiert werden. Dieses breite Bedeutungsspektrum zieht weitreichende Konsequenzen nach sich, denn je nach Blickwinkel und Fokussierung werden mit der Verwendung des Begriffs unterschiedliche Akzente gelegt, Denkweisen vorausgesetzt und Weltbilder konstituiert. Eine kulturwissenschaftliche Herangehensweise verankert Religion in der Kultur und erfasst sie als gesellschaftliche Praxis, die Ergebnis und Teil kommunikativer Prozesse ist.¹¹⁷ Religion ist dementsprechend ein Begriff, dessen semantischer Gehalt nicht festgeschrieben ist, sondern in einem fortwährenden Kommunikationsprozess geformt, infrage gestellt und diskutiert wird. Eine Aufgabe der Religionswissenschaft ist es, die unterschiedlichen Dimensionen des Konzeptes Religion zu erkennen, seine Einsatzbereiche zu lokalisieren und die daraus resultierenden Bedeutungen des Begriffs zu reflektieren. Da das Wort »Religion« in so vielfältiger Weise verwendet wird und für dessen Erforschung kein genuin wissenschaftssprachliches Vokabular existiert, ist es umso notwendiger, einzuordnen, welches Verständnis von Religion vorausgesetzt wird und auf welcher Ebene der Begriff situativ Verwendung findet. Das Vorhaben, Darstellungen von Religion und religiöser Pluralität in Kindermedien zu erforschen, erfordert einerseits die Betrachtung der verwendeten Religionsbegriffe innerhalb der Quellen, andererseits muss die Herangehensweise an das Konzept aus wissenschaftlicher Perspektive reflektiert werden, beispielsweise um das Quellenkorpus zu bilden oder Vergleichskategorien in der Analyse zu bestimmen. Um diese Trennung zu realisieren, wird Religion zunächst in einem heuristischen Modell verschiedener Ebenen verortet: Religion spielt sowohl in emischen Kontexten als auch im öffentlich-medialen Bereich und als wissenschaftliches Konzept eine Rolle. Diese Dimensionen beeinflussen sich gegenseitig und prägen die Vorstellung davon, was unter Religion verstanden werden

117 Vgl. Daria Pezzoli-Olgiati (2019): Religion in der Kultur erforschen. Ein Essay. Zürich: Pano, S. 23.

kann. In Unterkapitel 4.3.1 stelle ich das heuristische Modell vor und diskutiere die Bedeutung wissenschaftlicher Arbeit im Kontext von Religion. In Unterkapitel 4.3.2 wird der wissenschaftliche Zugang zum Konzept vertieft, indem Religion als ein Symbolsystem definiert wird und als theoretische Grundlage die Analyse von Kindermedien, die religiöse Pluralität thematisieren, fundiert.

4.3.1 Religion als emisches, öffentlich-mediales und wissenschaftliches Konzept

Innerhalb der Religionswissenschaft und damit zusammenhängenden Disziplinen, wie beispielsweise der Theologie, Soziologie, Geschichts- und Politikwissenschaft, wurde eine Fülle an Religionsbegriffen entwickelt, die versuchen, das Konzept zu definieren, den Gegenstandsbereich Religion klar abzustecken und somit für wissenschaftliche Fragestellungen produktiv zu machen. Die Bemühungen um eine einheitliche Definition von Religion resultieren jedoch in der Feststellung, dass bisher kein Konsens über den Religionsbegriff möglich ist.¹¹⁸ Der Religionswissenschaftler Michael Bergunder verweist aber darauf, dass es durchaus ein Alltagsverständnis von Religion gibt, das es zu erforschen gilt.¹¹⁹ Dieses Alltagsverständnis wird durch eigene Erfahrungen, mediale Darstellungen und wissenschaftliche Positionen, die beispielsweise in den Medien zirkulieren, geprägt. Eine kulturwissenschaftliche Annäherung, die diese grundlegende Frage nach den verschiedenen Perspektiven auf Religion theoretisch reflektiert, entwickeln die Religionswissenschaftlerinnen Natalie Fritz, Anna-Katharina Höpflinger, Stefanie Knauf, Marie-Therese Mäder und Daria Pezzoli-Olgiati in ihrer Einführung *Sichtbare Religion*. Ob der Fülle an bestehenden Definitionen, die sich nicht in einer allgemeingültigen Begriffsbestimmung zusammenfassen lassen, erarbeiten Fritz et al. einen heuristischen Zugang zu Religion, der erlaubt, einige Grundunterscheidungen zu treffen: »Im Umgang mit Religion lassen sich *emische Blicke* von involvierten Akteurinnen und Akteuren, *medial-öffentliche Blicke* auf religiöse Gemeinschaften, Traditionen und Motive sowie *wis-*

118 Vgl. Michael Bergunder (2011): Was ist Religion? Kulturwissenschaftliche Überlegungen zum Gegenstand der Religionswissenschaft. In: Zeitschrift für Religionswissenschaft 19 [1/2], S. 3–55, S. 4.

119 Vgl. Bergunder: Was ist Religion?, S. 55.

senschaftliche Blicke auf Religion unterscheiden.«¹²⁰ Der Fokus auf Wechselwirkungen und Schnittstellen aller drei Ebenen ermöglicht einen bewussten und reflektierten Zugang zum Phänomen Religion. Die Unterscheidung zwischen emischen und etischen Dimensionen, das heißt, Innen- und Außenperspektiven, ist in methodologischen Diskussionen der Ethnologie, Religionswissenschaft und anderen Kultur- und Sozialwissenschaften nicht neu.¹²¹ Doch erst die Einbeziehung der öffentlich-medialen Ebene führt dazu, Religion in ihrer Komplexität als Teil von Kommunikationsprozessen zu verstehen. Das vorgeschlagene Modell bietet die Gelegenheit zur hermeneutischen Reflexion darüber, unter welchen Prämissen wissenschaftliche Zugänge zum Phänomen Religion erfolgen und fokussiert auf die Position der Forscherin oder des Forschers im Feld.

Die emischen Blicke beziehen sich auf die Innenperspektive, das heißt die Bilder von Religion, Glaube, der Welt und Menschen, die Individuen und Gemeinschaften entwerfen.¹²² »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.«¹²³ Es sind nicht nur die vielfältigen Zugänge zu Religion, die Individuen auf sich selbst beziehen, sondern auch der Umgang mit Überzeugungen, Traditionen und Praktiken der anderen, der zur Komplexität der emischen Dimension beiträgt.¹²⁴ Auch die bewusste Abgrenzung oder Negation von Religion wird in emischer Perspektive diskutiert, die sich durch eine große Variabilität und Vielfalt auszeichnet.¹²⁵

Im Gegensatz dazu tendieren öffentlich-mediale Blicke auf Religion zur Generalisierung und Stereotypisierung: »Sie verbreiten häufig eine Eindeutig-

120 Natalie Fritz/Anna-Katharina Höpflinger/Stefanie Knauß/Marie-Therese Mäder/Daria Pezzoli-Olgiati (2018): *Sichtbare Religion. Eine Einführung in die Religionswissenschaft*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 10. Herv. i. O.

121 Vgl. dazu zum Beispiel Marvin Harris (1976): *History and Significance of the Emic/Etic Distinction*. In: *Annual Review of Anthropology* 51 [1], S. 329–350; Steven Sutcliffe (1998): *Studying Religions Realistically*. In: *Method & Theory in the Study of Religion* 10 [3], S. 266–274; Eckhard Frick (2017): *Emisch/etisch*. In: *Spiritual Care* 7 [1], S. 99–100.

122 Vgl. Fritz/Höpflinger/Knauß/Mäder/Pezzoli-Olgiati: *Sichtbare Religion*, S. 10.

123 Fritz/Höpflinger/Knauß/Mäder/Pezzoli-Olgiati: *Sichtbare Religion*, S. 10.

124 Vgl. Pezzoli-Olgiati: *Religion in der Kultur erforschen*, S. 27.

125 Vgl. Pezzoli-Olgiati: *Religion in der Kultur erforschen*, S. 29; Fritz/Höpflinger/Knauß/Mäder/Pezzoli-Olgiati: *Sichtbare Religion*, S. 13.

keit über Religion, die mit der Fülle der emischen Blicke kontrastiert«¹²⁶ und via Repräsentation der Zementierung, Kritik oder Karikatur der Vorstellung von Religion dienen kann. Die öffentlich-mediale Darstellung zeichnet sich oftmals durch eine Reduktion der Komplexität aus. Da Medien wesentlich dazu beitragen, die Umwelt zu erfahren, prägen sie Vorstellungen von Religion maßgeblich mit: »Mediale Annäherungen an Religion in ihrer Vielfalt konstituieren [...] einen wesentlichen gesellschaftlichen Ort der kritischen Auseinandersetzung mit religiösen Traditionen, Praktiken, Vorstellungen und Gemeinschaften.«¹²⁷ Sie stehen in stetiger Wechselwirkung mit emischen Perspektiven, indem sie die Innensichten und Selbstwahrnehmungen von Individuen und Gemeinschaften repräsentieren, beeinflussen oder verändern.¹²⁸

Von der emischen und öffentlich-medialen Ebene beeinflusst, ist auch die wissenschaftliche Perspektive auf Religion eingebettet in gesellschaftliche und kulturelle Umfelder.¹²⁹ Sie umfasst Konzepte, Theorien und Definitionen, die unter dem Einfluss intellektueller, politischer, ökonomischer und persönlicher Diskurse entstehen:

Auch individuelle biografische Aspekte wie Gender, Herkunft, Vorbildung, Alter, religiöse oder weltanschauliche Orientierung sowie politisches Engagement formen Forschungsinteressen, die zudem immer im Austausch mit öffentlich-medialen Vorstellungen von Religion stehen. Die Religionswissenschaft ist deshalb kein einheitliches Gebilde, sondern eingebettet in und abhängig von kultur- und zeitspezifischen Vorstellungen.¹³⁰

Jeder akademische Zugang zu Religion bietet bestimmte Leistungen und Perspektiven, hat aber auch Grenzen, die in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung, zum Beispiel in der Wahl der theoretischen Konzepte oder methodischen Herangehensweisen, berücksichtigt werden müssen.¹³¹ Je nach Forschungsfrage und -ziel ist es möglich, Religion konzeptuell zu erfassen und als Grundlage einzelner Studien theoretisch einzusetzen. Das Wort Reli-

126 Fritz/Höpflinger/Knauß/Mäder/Pezzoli-Olgiati: Sichtbare Religion, S. 13.

127 Pezzoli-Olgiati: Religion in der Kultur erforschen, S. 32.

128 Vgl. Fritz/Höpflinger/Knauß/Mäder/Pezzoli-Olgiati: Sichtbare Religion, S. 14.

129 Vgl. Fritz/Höpflinger/Knauß/Mäder/Pezzoli-Olgiati: Sichtbare Religion, S. 15.

130 Fritz/Höpflinger/Knauß/Mäder/Pezzoli-Olgiati: Sichtbare Religion, S. 15.

131 Vgl. Pezzoli-Olgiati: Religion in der Kultur erforschen, S. 36.

gion selbst ist eingebettet in historisch-kulturelle Kontexte, die es vor allem im Vergleich mit Konzepten anderer Kulturen zu reflektieren gilt. Der lateinische Begriff ist eine vergleichsweise junge Bezeichnung und gewinnt erst in der europäischen Neuzeit an Bedeutung, »nämlich genau in dem Zeitraum, als man sich im Okzident in wachsendem Maße mit anderen Religionen als der christlichen konfrontiert sah.«¹³² Die wissenschaftlichen Bemühungen um eine Festigung des Religionsbegriffs erfolgen seit Beginn des 19. Jahrhunderts.¹³³ Das Konzept wird nicht einheitlich verwendet, selbst die terminologische Ableitung ist umstritten: Das lateinische *religio*, das ›rück-sichtsvolles Tun‹ oder ›gewissenhaftes Beobachten‹ bedeutet, kann sich auf die rituelle Exaktheit und das richtige religiöse Handeln beziehen. Cicero bestimmt es als Pflege und Verehrung der Götter und fokussiert insbesondere auf das richtige rituelle Verhalten.¹³⁴ Lactantius leitet *religio* von *religare* ab und betont damit das semantische Feld rund um ›binden‹, ›rückbinden‹, ›zurückbringen‹.¹³⁵

Allerdings spricht eine Reihe von Indizien für die Ableitung des Begriffs *religio* vom *cultus deorum* im Sinne des »richtigen Tuns«: So bezog sich der Gegenbegriff zu *religio*, die *superstitio*, nicht auf einen falschen Glauben (später: »Aberglauben«), sondern auf ein falsches Tun – falsch im Sinne einer inkorrekten oder auch übertriebenen, ohne Legitimation und Autorisierung vollzogenen Handlung.¹³⁶

Eine deutliche Akzentverschiebung erfährt der Begriff *religio* in der Zeit der Reformation, als er im Humanismus mehr und mehr auf das bezogen wurde, was der Volksmund als ›gemeiner christlicher Glaube‹ oder auch als ›Bekenntnis‹ bezeichnet.¹³⁷ Religion nimmt dann eine normative Funktion wahr – in Abgrenzung zu »Aberglaube« und »Magie« – sowie gegen das in den Augen der Reformatoren unrechte kultische Handeln der römisch-katholischen Kirche.¹³⁸ Die Orientierung der frühen Religionswissenschaft

132 Hock: Einführung in die Religionswissenschaft, S. 10.

133 Vgl. Hock: Einführung in die Religionswissenschaft, S. 10.

134 Vgl. Hock: Einführung in die Religionswissenschaft, S. 10.

135 Vgl. Hock: Einführung in die Religionswissenschaft, S. 11.

136 Hock: Einführung in die Religionswissenschaft, S. 11. Herv. i. O.

137 Vgl. Hock: Einführung in die Religionswissenschaft, S. 11.

138 Vgl. Hock: Einführung in die Religionswissenschaft, S. 11.

an »christlichen« Vorstellungen von Religion führte zu einer Verengung der Blickwinkel: »Es waren die Fragen nach der Idee des Übernatürlichen, nach der Seele des Menschen und dem Schicksal nach dem Tode, nach ethischen Vorschriften, nach zeremonialen Handlungen, nach Gemeinschaft/Kirche und Priester/Laie.«¹³⁹ Der Versuch, Begriffe so offen wie möglich zu formulieren, sodass sie auch auf Elemente anderer Religionen passen, wie beispielsweise die Ersetzung von »Gott« durch »das Heilige«, vermochte jedoch nicht, sich den vorgeprägten Vorstellungen von Religion zu entziehen.¹⁴⁰ Peter Antes, der als Religionswissenschaftler die Bandbreite der Phänomene, die als Religion bezeichnet werden, in ihrer sprachlichen und kulturellen Ausprägung untersucht, stellt fest, dass die begrifflichen Bezeichnungen in ganz besonderer Weise auf die Phänomene passen, die im eigenen Kontext im Vordergrund stehen.¹⁴¹ So findet sich im Chinesischen beispielsweise als Übersetzung für Religion das Wort *zōngjiào*, dessen Bestandteil *jiào* ›lehren, unterrichten‹ bedeutet und somit auf den Aspekt einer bestimmten Lehre fokussiert.¹⁴² Im Arabischen hingegen wird Religion mit dem Wort *dīn* übersetzt, was unter anderem ›Vergeltung und Belohnung‹ meint und im islamischen Kontext die Vorstellung eines Richters über vollzogene Taten impliziert.¹⁴³

Die Erkenntnis, dass Sprache und Kultur interagieren, dass Begriffe mehr als nur eine Aneinanderreihung von Morphemen sind, sondern ganze Welten hinter Buchstaben beherbergen können, läuft der Bestrebung zuwider, exakte, objektive, unabhängige Aussagen treffen zu können. Ein kulturwissenschaftlicher Ansatz an Religion verdeutlicht, dass kulturelle Phänomene nicht isoliert betrachtet werden können, sondern immer in Kontexte eingebettet sind. Wissenschaftliche Arbeit hört dann nicht bei der Unsagbarkeit auf, sondern beginnt mit der Reflexion der Konzepte, die uns als Fokussierung, metaphorisch gesprochen als *Brille*, dienen.¹⁴⁴ Die Literaturwissenschaftlerin Mieke Bal

139 Peter Antes (1979): »Religion« einmal anders. In: *Temenos. Studies in Comparative Religion* 14, S. 184–197, S. 186.

140 Vgl. Antes: »Religion« einmal anders, S. 186.

141 Vgl. Antes: »Religion« einmal anders, S. 197.

142 Vgl. Antes: »Religion« einmal anders, S. 195.

143 Vgl. Antes: »Religion« einmal anders, S. 191.

144 Die Religionswissenschaftlerin Hannah Griese hat diese Metapher in ihrer Erzählung *In der fantastischen Welt der Religionsforschung oder Eine wundersame Reise zur perfekten Hausarbeit* ausformuliert: »Man kann sie wie eine Brille aufprobieren und wird immer andere Aspekte der Welt sehen. Je nach Thema und Forschungsinteresse kann Ihnen eine andere Brille weiterhelfen. Bedenken Sie nur, dass Sie mit keiner Brille alles erfassen kön-

versteht Theoriekonzepte als Werkzeuge der intersubjektiven Aushandlung: Sie ermöglichen eine Diskussion auf der Basis einer gemeinsamen Sprache.¹⁴⁵ Theorien helfen bei der Analyse von Objekten, Handlungen und Zuständen. Da sie intersubjektiv verständlich sein sollen, ist es notwendig, sie eindeutig und klar zu bestimmen.¹⁴⁶ Das Ziel einer Religionsdefinition ist nicht, Allgemeingültigkeit zu propagieren, sondern »den Fokus der Analyse zu klären, um öffentlich-mediale, emische oder andere religiöse Diskurse sowie ihre Interaktionen untereinander zu erfassen.«¹⁴⁷

Im folgenden Unterkapitel wird deshalb ein Religionsbegriff erarbeitet, der es ermöglicht, Darstellungen von Religion und religiöser Pluralität in Kindermedien zu erfassen und das Feld einzugrenzen. Um sowohl die (audio-)visuelle als auch die textuelle Repräsentation in die Analyse einbeziehen zu können und dem Konzept der Pluralität Rechnung zu tragen, wird Religion in dieser Studie als Symbolsystem konzipiert.

4.3.2 Religion als Symbolsystem

Die Fragestellung, wie religiöse Pluralität in Medien für Kinder repräsentiert wird, fordert ein Verständnis von Religion, dass all das, was in den Quellen damit verbunden wird, auch als Religion wahrgenommen werden kann. Die Definition muss so weit gefasst sein, dass religiöse Pluralität in ihr einen Platz findet und sie die (audio-)visuelle und textuelle Darstellung einschließen kann. Doch sie muss gleichzeitig so eng sein, dass nicht alles, was repräsentiert wird, als Religion verstanden werden muss. Ein kulturwissenschaftlicher Zugang in Anlehnung an Clifford Geertz und den Religionswissenschaftler Fritz Stolz kann diese Anforderungen erfüllen, indem sowohl der Verweischarakter als auch die performativen Dimensionen religiöser Phänomene berücksichtigt werden können. Der Ansatz basiert im Wesentlichen darauf, Religion als ein Symbolsystem zu verstehen. Clifford Geertz löst mit dieser

nen!« Hannah Griese (2021): In der fantastischen Welt der Religionsforschung oder Eine wundersame Reise zur perfekten Hausarbeit. In: Verena Marie Eberhardt/dies./Anna-Katharina Höpflinger (Hg.): Die fantastische Welt der Religionsforschung. o. O.: o. V., S. 12–31, S. 23f.

145 Vgl. Mieke Bal (2009): Working with Concepts. In: European Journal of English Studies 13 [1], S. 13–23, S. 18.

146 Vgl. Bal: Working with Concepts, S. 19.

147 Pezzoli-Olgiati: Religion in der Kultur erforschen, S. 47.

Konzeption die Kontroverse um einen substanzialistischen und funktionalistischen Religionsbegriff ab, indem er Religion sowohl von inhaltlicher Seite, als auch hinsichtlich seiner funktionalen Leistungen definiert.¹⁴⁸ Fritz Stolz adaptiert Geertz' Ansatz, fokussiert auf das Motiv des Weltbildes und arbeitet es hinsichtlich des Transzendenzbegriffs aus. Das Konzept der Transzendenz ordne ich in diesem Unterkapitel mit Thomas Luckmann und Birgit Meyer ein, um es auf individueller und kollektiver Ebene erfassen zu können und einen anthropologischen Zugang zu Transzendenz zu erarbeiten. Das Unterkapitel schließt mit einer Reflexion über Deutungsebenen religiöser Symbolsysteme in Verbindung mit einer Hermeneutik der Religionsgeschichte, die es ermöglicht, Symbole als Teil eines religiösen Symbolsystems zu betrachten.

Der Ansatz zu Religion, den Clifford Geertz in seinem 1983 veröffentlichten Aufsatz *Religion als kulturelles System* vorstellt, basiert auf der Annahme, dass Religionen als Systeme von Bedeutungen, die sich in symbolischen Formen ausdrücken, beschrieben werden können. Symbole repräsentieren Bedeutungen, die nicht in ihnen eingeschrieben sind, sondern nach allgemeinen Konventionen und Gewohnheiten interpretiert werden. Sie sind in Kommunikationsprozesse eingebettet, da das Repräsentierte beabsichtigt oder unbeabsichtigt in einem Kommunikationsraum produziert wird, in dem durch die Rezeption das fragmentarisch Gezeigte zu einem Ganzen ergänzt und in seinem Sinn verstanden werden muss. Das Konzept des Symbols spielt eine tragende Rolle in Geertz' Religionsdefinition. Er versteht darunter »alle Gegenstände, Handlungen, Ereignisse, Eigenschaften oder Beziehungen, die Ausdrucksmittel einer Vorstellung sind, wobei diese Vorstellung die ›Bedeutung‹ des Symbols ist.«¹⁴⁹ Symbole und Symbolsysteme, das heißt das Ineinandergreifen verschiedener Symbole, verortet Geertz in einem intersubjektiven Bereich allgemeiner Verständigung, in den Menschen hineingeboren werden.¹⁵⁰ Symbolsysteme zirkulieren, werden in Kommunikationsprozessen geteilt und über die Sozialisation tradiert. Geertz nennt Symbolsysteme Kulturmuster, die Programme für die Anordnung der sozia-

148 Vgl. Johann Figl (2015): Was ist Religion? – Systematische Überlegungen. In: Chibueze C. Udeani/Friedrich Reiterer/Klaus Zapotoczky (Hg.): *Religion and Society. On the Present-Day Religious Situation*. Amsterdam/New York: Rodopi, S. 1–16, S. 8.

149 Geertz: *Dichte Beschreibung*, S. 49.

150 Vgl. Geertz: *Dichte Beschreibung*, S. 51.

len und psychologischen Prozesse vorgeben, die das öffentliche Verhalten steuern.¹⁵¹ Kulturmuster sind Modelle, die Beziehungen durch Abbildung, Imitation oder Simulierung nachbilden.¹⁵² Diese Modelle sind gleichzeitig Modelle *von* etwas und Modelle *für* etwas. Erstere »werden so konstruiert, daß sie das vorgegebene nichtsymbolische System möglichst genau abbilden.«¹⁵³

Um es vereinfacht darzustellen: Wenn man zum Beispiel einen Mantel erstmalig nähen möchte, erstellt man zuerst ein Schnittmuster, das ein Modell *für* einen Mantel ist. Es ist symbolisch, zum Beispiel durch die Abbildung gestrichelter Linien, die darauf hinweisen, wo ein Schnitt gesetzt werden muss. Nach dessen Vorbild wird dann der Stoff in seiner physischen Verfasstheit bearbeitet. Der genähte Mantel ist nicht symbolisch, sondern physisch existent, kann angefasst und getragen werden. Das Schnittmuster ist gleichzeitig das Modell *von* einem Mantel, weil es auf Basis von bereits bestehenden Vorbildern entstanden ist. Geertz versteht nun soziale Systeme und kulturelle Modelle ebenso wie das Beispiel des Schnittmusters in seiner doppelseitigen Struktur: »Sie verleihen der sozialen und psychologischen Wirklichkeit Bedeutung, d. h. in Vorstellungen objektivierte Form, indem sie sich auf diese Wirklichkeit ausrichten und zugleich die Wirklichkeit auf sich ausrichten.«¹⁵⁴ Religiöse Symbole sind Vermittler zwischen dem Ethos einer Gesellschaft und deren Weltbild¹⁵⁵: »Eine Religion ist nicht nur eine Weltauffassung – ein Modell von der Welt –, sondern auch ein Ethos, ein Modell für soziale Praxis.«¹⁵⁶ Geertz' Religionsbegriff unterscheidet sich vom Kulturbegriff dadurch, dass er Religionen eine umfassende Deutungsmacht beimisst, die die Stimmungen und Motivationen eines Menschen durch ein Weltbild so prägen, dass Menschen glauben, diese Stimmungen und Motivationen entsprechen der Wirklichkeit. In den Worten Clifford Geertz':

Religion ist [...] ein Symbolsystem, das darauf zielt, [...] starke, umfassende und dauerhafte Stimmungen und Motivationen in den Men-

151 Vgl. Geertz: Dichte Beschreibung, S. 51.

152 Vgl. Geertz: Dichte Beschreibung, S. 52. Geertz bezieht sich in seinen Ausführungen auf den Psychologen Kenneth Craik und dessen Schrift *The Nature of Explanation*.

153 Geertz: Dichte Beschreibung, S. 52.

154 Geertz: Dichte Beschreibung, S. 53.

155 Vgl. Geertz: Dichte Beschreibung, S. 47.

156 Karsten Kumoll (2005): »From the Native's Point of View«? Kulturelle Globalisierung nach Clifford Geertz und Pierre Bourdieu. Bielefeld: Transcript, S. 19–48, S. 37.

schen zu schaffen, [...] indem es Vorstellungen einer allgemeinen Seinsordnung formuliert und [...] diese Vorstellungen mit einer solchen Aura von Faktizität umgibt, daß [...] die Stimmungen und Motivationen völlig der Wirklichkeit zu entsprechen scheinen.¹⁵⁷

Das besondere an religiösen Symbolsystemen ist, dass sie eine transzendente Wahrheit annehmen, die nur über religiöse Symbole zugänglich ist.¹⁵⁸ »Zugleich erzeugen diese Symbole in den Menschen Stimmungen und Motivationen, die sie auf genau diese Wirklichkeit hin orientieren.«¹⁵⁹ Religiöse Symbolsysteme wecken Dispositionen in Menschen, die den Ablauf der Tätigkeiten und die Art der Erfahrung gewissermaßen vorgeben. Diese Stimmungen können von Begeisterung bis zu Melancholie, von Selbstvertrauen bis zu Selbstmitleid reichen.¹⁶⁰ Sie können sich in ihrer Intensität verändern und ergeben Sinn in Bezug auf die Bedingungen, denen sie entspringen sollen.¹⁶¹ Motivationen sind Tendenzen, gewisse Arten von Handlungen zu begehen und gewisse Arten von Gefühlen zu erleben.¹⁶² Sie sind gerichtet und benennen einen allgemeinen Verlauf, streben bestimmte Erfüllungen an und ergeben Sinn in Bezug auf die Ziele, zu denen sie hinführen sollen.¹⁶³

Die These, dass religiöse Symbole Dispositionen in Menschen auslösen und allgemeine Ordnungsvorstellungen formulieren, stützt Geertz damit, dass Unterscheidungsmerkmale, die für religiöse Tätigkeiten oder Erfahrungen spezifisch sind, empirisch festgestellt werden können.¹⁶⁴ Mittels religiöser Symbole wird das Bild einer Ordnung geformt, das »Zweideutigkeiten, Rätsel oder Widersinnigkeiten in der menschlichen Erfahrung erklärt oder sogar hervorhebt.«¹⁶⁵ Eine religiöse Perspektive impliziert den Glauben an und die Anerkennung einer autoritativen Instanz, die in unterschiedlicher Weise artikuliert werden kann.¹⁶⁶ Mit dem Begriff ›religiöse Perspektive‹ ver-

157 Geertz: Dichte Beschreibung, S. 48.

158 Vgl. Geertz: Dichte Beschreibung, S. 59.

159 Jens Schlieter (2010): Was ist Religion? Texte von Cicero bis Luhmann. Stuttgart: Reclam, S. 193.

160 Vgl. Geertz: Dichte Beschreibung, S. 55.

161 Vgl. Geertz: Dichte Beschreibung, S. 57f.

162 Vgl. Geertz: Dichte Beschreibung, S. 56.

163 Vgl. Geertz: Dichte Beschreibung, S. 57f.

164 Vgl. Geertz: Dichte Beschreibung, S. 59.

165 Geertz: Dichte Beschreibung, S. 72.

166 Vgl. Geertz: Dichte Beschreibung, S. 74.

deutlich Geertz, dass es auch andere Weisen gibt, das Leben zu sehen und die Welt zu deuten. Dazu gehört zum Beispiel die *Common sense*-Perspektive, die Geertz in Anlehnung an Alfred Schütz versteht und die Gegenstände und Prozesse als das nimmt, was sie zu sein scheinen.¹⁶⁷

Die religiöse Perspektive unterscheidet sich von der *Common sense*-Perspektive dadurch, daß sie, wie bereits angedeutet, über die Realitäten des Alltagslebens hinaus zu umfassenderen Realitäten hinstrebt, die jene korrigieren und ergänzen. Es geht ihr nicht um ein Einwirken auf diese umfassenden Realitäten, sondern um ihre Anerkennung, um den Glauben an sie. Von der wissenschaftlichen Perspektive unterscheidet sie sich dadurch, daß sie die Realitäten des Alltagslebens nicht aufgrund institutionalisierter Zweifel in Frage stellt, die die feststehenden Aspekte der Welt in einen Strudel probabilistischer Hypothesen stürzen, sondern auf die Grundlage von Wahrheiten, die nach ihrem Dafürhalten umfassender und nicht-hypothetischer Natur sind. [...] Von der Kunst schließlich unterscheidet sie sich dadurch, daß sie sich von der Frage der Faktizität nicht löst und nicht absichtlich eine Aura des Scheins und der Illusion erzeugt, sondern das Interesse am Faktischen vertieft und eine Aura vollkommener Wirklichkeit zu schaffen versucht.¹⁶⁸

Religiöse Symbolsysteme werden laut Geertz temporär, beispielsweise durch die Ausführung von Ritualen, aktiviert. Menschen würden nur für Augenblicke darin leben und seien den Großteil ihres Daseins in der Alltagswelt verwurzelt, die durch die *Common sense*-Perspektive bestimmt ist.¹⁶⁹ Durch die rituelle Aneignung eines religiösen Symbolsystems veränderten sich sowohl die Personen, die ein Ritual durchführen, als auch die Welt des *Common sense*, »denn sie wird jetzt nur noch als Teil einer umfassenderen Wirklichkeit gesehen, die sie zurechtrückt und ergänzt.«¹⁷⁰ Die Stärke dieses Konzepts liegt darin, dass es Menschen zugesteht, verschiedene Perspektiven in einem Individuum zu summieren. Es essenzialisiert religiöse Perspektiven nicht

167 Vgl. Geertz: Dichte Beschreibung, S. 75f.

168 Geertz: Dichte Beschreibung, S. 77. Herv. i. O.

169 Vgl. Geertz: Dichte Beschreibung, S. 86.

170 Geertz: Dichte Beschreibung, S. 90.

in dem Sinne, dass ›religiös‹ Menschen stets als solche in Erscheinung treten müssen. Doch diese strikte Trennung zwischen verschiedenen Perspektiven kann durchaus auch kritisiert werden, impliziert sie doch, dass Religion immer ein Teil von Kultur sei und nicht etwa umgekehrt möglich sei, dass alle Handlungen als religiös gedeutet werden können.

Clifford Geertz legt mit seiner kommunikationstheoretischen Bestimmung von Religion einen Grundstein für diverse nachfolgende religionswissenschaftliche Zugänge zum Feld, die sich in der Bestimmung von Religion als Symbolsystem überschneiden. Das Konzept der verschiedenen Perspektiven greift auch der Religionswissenschaftler Fritz Stolz auf, der diese Perspektiven als Weltbilder bezeichnet. Stolz' Ansatz ist für die vorliegende Arbeit gewinnbringend, da er mit dem Begriff der Transzendenz religiöse Weltbilder als solche beschreibt und den Religionsbegriff dadurch inhaltlich füllt. Stolz kombiniert den Ansatz des Ethnologen Geertz mit einem soziologischen Deutungsansatz, der die Leistungen von Religion hervorhebt und erklärt damit, warum Religionen eine umfassende Orientierung anbieten können:

Weltbilder zielen auf eine Totalität, sie sollen alles umfassen, womit der Mensch konfrontiert ist. Dabei ist er mit Elementen ganz unterschiedlicher Art befasst, mit Dingen, die ihm näher oder ferner liegen, solchen, die er durchschaut und beherrscht, und solchen, die er nicht durchschaut und die ihn beherrschen.¹⁷¹

In Weltbildern werden Kategorien, die die Welt als umfassendes Sinnsystem betreffen, ausgedrückt und geordnet, dazu gehören etwa Zeit, Raum, Kausalität und Zweck und die Rolle des Menschen innerhalb dieses Gefüges.¹⁷² Religiöse Weltbilder sind der inhaltliche Ausdruck eines religiösen Symbolsystems: »Sie vermitteln eine kollektive Orientierung, die der Einzelne, natürlich in einer gewissen Variationsbreite, im Laufe der Sozialisation erwirbt und dann anwendet.«¹⁷³ Als Ausgangspunkt religiöser Weltbilder beobachtet Stolz die Unterscheidung zwischen Diesseits und Jenseits, Kontrollierba-

171 Fritz Stolz (2001): *Weltbilder der Religionen. Kultur und Natur, Diesseits und Jenseits, Kontrollierbares und Unkontrollierbares*. Zürich: Pano, S. 9.

172 Vgl. Thomas Luckmann (2014): *Die unsichtbare Religion (The Invisible Religion, 1967)*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 90.

173 Stolz: *Weltbilder der Religionen*, S. 233.

rem und Unkontrollierbarem, eine Unterscheidung, die in der abendländischen Geistesgeschichte als Immanenz und Transzendenz bezeichnet wird.¹⁷⁴ Während andere umfassende Sinnsysteme nicht über den Alltag hinausweisen, beinhalten religiöse Weltbilder einen transzendenten Bezugspunkt.¹⁷⁵ Religionen akzentuieren diese Transzendenzlinien auf verschiedene Weise.¹⁷⁶ Um religiöse Weltbilder miteinander zu vergleichen, arbeitet Stolz mit den Leitdifferenzen »Diesseits/Jenseits«, »Kultur/Natur« und »kontrollierbar/unkontrollierbar«. Alle Gegensatzpaare implizieren Transzendenzlinien, die im Folgenden genauer betrachtet werden.

Das Begriffspaar Immanenz/Transzendenz ist für die religionswissenschaftliche Theoriebildung von großer Bedeutung, da Phänomene, die mittels immanenter Gegebenheiten wie beispielsweise Ritualen oder Texten auf eine sie selbst und die vorgegebene Welt überschreitende Transzendenz verweisen, im Alltagsverständnis, auf öffentlich-medialer Ebene und auch in vielen wissenschaftlichen Konzepten als Religion bezeichnet werden.¹⁷⁷ Der Begriff Transzendenz geht auf das lateinische Wort *transcendere* zurück, das »hinübersteigen« oder »überschreiten« meint.¹⁷⁸ Transzendenz geht immer mit dem Konzept der Immanenz einher, das seinen etymologischen Ursprung in lat. *immanere* »in etwas bleiben«, »anhaften« hat und die Gegenposition zu Transzendenz einnimmt.¹⁷⁹ Aus religionswissenschaftlicher Perspektive ist für die Erforschung religiöser Phänomene insbesondere die Gestaltung der Beziehung zwischen der konkreten materiellen Welt und der als transzendent imaginierten aufschlussreich.¹⁸⁰

Transendenzen erfahren Menschen nicht nur in religiösen Kontexten, sondern auch in ihrem Alltag. Die alltägliche Erfahrung des Menschen stößt

174 Vgl. Stolz: Weltbilder der Religionen, S. 10.

175 Vgl. Luckmann: Die unsichtbare Religion, S. 80.

176 Vgl. Stolz: Weltbilder der Religionen, S. 10.

177 Vgl. Niels Henrik Gregersen/Johann Figl/Michael Steinmann/Christian Danz (2015): Transzendenz/Immanenz. In: Hans Dieter Betz/Don S. Browning/Bernd Janowski/Eberhard Jüngel (Hg.): Religion in Geschichte und Gegenwart online. Leiden: Brill. DOI: http://dx.doi.org/10.1163/2405-8262_rgg4_COM_025165.

178 Vgl. Wolfgang Pfeifer (1997): Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. München: Taschenbuch-Verlag, S. 1450.

179 Vgl. Pfeifer: Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, S. 573.

180 Vgl. Robert A. Yelle/Jenny Ponzio (2021): Introduction: How to Talk about Transcendence. In: dies. (Hg.): Interpreting and Explaining Transcendence. Interdisciplinary Approaches to the Beyond. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 1–24, S. 2.

an Grenzen, die entweder noch innerhalb dieser Wirklichkeit überschritten werden können, zu anderen Wirklichkeiten hin übersprungen werden können oder an denen die menschliche Erfahrung stehen bleibt.¹⁸¹ Der Soziologe Thomas Luckmann führt diese Beobachtung in seiner Monografie *Die unsichtbare Religion* zusammen, indem er zwischen kleinen, mittleren und großen Transzendenzen unterscheidet: »[W]enn das in der gegenwärtigen Erfahrung angezeigte Nicht-Erfahrene grundsätzlich genau so erfahrbar ist wie das gegenwärtig Erfahrene, wollen wir von ›kleinen‹ Transzendenzen innerhalb des Alltäglichen sprechen.«¹⁸² Zu diesen kleinen Transzendenzen gehört beispielsweise die Vorstellung, an einem konkreten Ort zu sein. Auch wenn sich eine Person nicht an diesem Ort befindet, ist es durch die Imagination möglich, sich vorzustellen, wie es wäre, dort zu sein. Grundsätzlich könnte diese Transzendenz überschritten werden, da die Grenze zunächst nur räumlich und zeitlich ist und es prinzipiell möglich wäre, an diesen bestimmten Ort zu gehen.¹⁸³ Für Situationen, in denen das Gegenwärtige grundsätzlich nur mittelbar und nie unmittelbar, aber trotzdem als Bestandteil der gleichen Alltagswirklichkeit erfahren wird, verwendet Luckmann den Begriff der mittleren Transzendenz.¹⁸⁴ Wenn wir beispielsweise eine Person sehen, die eine Hand an die Wange des schmerzverzerrten Gesichts hält, können wir mittels Empathie nachvollziehen, dass diese Person möglicherweise unter Zahnschmerzen leidet. Die äußere Erscheinung dieser Person verkörpert ihre innere Verfassung, die als solche nicht unmittelbar erlebt werden kann. Aber sie wird so vertraut erfahren, dass wir den Eindruck haben können, »das Innen sei unmittelbar im Äußeren erlebbar.«¹⁸⁵ Wenn schließlich »etwas überhaupt nur als Verweis auf eine andere, außeralltägliche und als solche nicht erfahrbare Wirklichkeit erfaßt wird, sprechen wir von ›großen‹ Transzendenzen.«¹⁸⁶ Diese großen Transzendenzen werden in religiösen Symbolsystemen sprachlich-symbolisch objektiviert, reflektiert und häufig mit anderen geteilt: »In diesem Vorgang werden also subjektive Erfahrungen von Transzendenz [...] intersubjektiv rekonstruiert, indem

181 Vgl. Luckmann: *Die unsichtbare Religion*, S. 166.

182 Luckmann: *Die unsichtbare Religion*, S. 167f.

183 Vgl. Luckmann: *Die unsichtbare Religion*, S. 168. Herv. i. O.

184 Vgl. Luckmann: *Die unsichtbare Religion*, S. 168.

185 Luckmann: *Die unsichtbare Religion*, S. 168f.

186 Luckmann: *Die unsichtbare Religion*, S. 168. Herv. i. O.

sie in kommunikative Formen eingefügt werden.«¹⁸⁷ Mit der Beobachtung, dass die empirisch wahrnehmbare Welt unterschiedlich weit überschritten wird, konkretisiert Luckmann den Begriff der Transzendenz und entzieht ihn dem Vorwurf der Zentrierung auf das »christliche« Religionskonzept, da Transzendenzen – auch große Transzendenzen – anthropologische Phänomene und damit kulturübergreifend beobachtbar sind.

In der religionswissenschaftlichen Theoriebildung wird das Konzept der Transzendenz unterschiedlich akzentuiert, indem beispielsweise auf den Kommunikationsprozess zwischen Immanenz und Transzendenz fokussiert wird und dessen Leistung für die Bildung von Gemeinschaften hervorgehoben wird. Diese Perspektive möchte ich nachzeichnen, da sich die Angehörigen religiöser Gemeinschaften, die als miteinander verbunden wahrgenommen werden, dadurch auszeichnen, dass sie Transzendenzlinien in ähnlicher Weise gestalten. Transzendenz ist als meta-empirische Sphäre kein sich selbst offenbarendes Wesen, sondern ein Kommunikationsprozess, in dem Menschen als deutende Akteur:innen involviert sind. Religionen betonen die Distanz zwischen Menschen und dem Transzendenten und bieten Vermittlungspraktiken an, um diese Distanz zu überbrücken und erfahrbar zu machen.¹⁸⁸ Transzendenz ist also kein rein subjektives, sondern ein intersubjektives Phänomen, das sich sowohl auf das Bewusstsein und den Körper als auch auf Kommunikationsprozesse bezieht.¹⁸⁹ In diesem Prozess spielen Medien eine entscheidende Rolle, da mittels Sprache, Musik oder Klängen, Bildern oder materiellen Objekten eine Verbindung zwischen dem Immanenten und Transzendenten hergestellt wird.¹⁹⁰ Nicht alle Symbole, die als *religiöse* Symbole gedeutet werden, haben einen direkten Bezug zu Transzendenz. Während beispielsweise mit einem Gebet ein konkreter Sprechakt verbunden sein kann, der die Verbindung zwischen Immanenz und Tran-

187 Luckmann: Die unsichtbare Religion, S. 171. Herv. i. O.

188 Vgl. Birgit Meyer (2008): Religious Sensations. Why Media, Aesthetics and Power Matter in the Study of Contemporary Religion. In: Hent de Vries (Hg.): Religion. Beyond a Concept. New York: Fordham University Press, S. 704–723, S. 710.

189 Vgl. Hubert Knoblauch (2014): The Communicative Construction of Transcendence: a New Approach to Popular Religion. In: Judith Schlehe/Evamaria Sandkühler (Hg.): Religion, Tradition and the Popular. Transcultural Views from Asia and Europe. Bielefeld: Transcript, S. 29–50, S. 34.

190 Vgl. Meyer: Religious Sensations, S. 711; Volkhard Krech (2012): Religion als Kommunikation. In: Michael Stausberg (Hg.): Religionswissenschaft. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 49–63, S. 54.

szendenz herstellen soll, sind andere Symbole wie bestimmte Kleidungspraktiken, der Adventskranz oder die Menora durch Tradierungsprozesse Teil religiöser Weltbilder geworden, da sie in Kontext mit den Symbolen verwendet werden, die Transzendenz hervorheben. Welche Symbole als religiöse Symbole gedeutet werden, ist nicht festgeschrieben, sondern Teil eines Kommunikationsprozesses, der in unterschiedliche historische und kulturelle Zusammenhänge eingebettet ist und auf empirischer, öffentlich-medialer und wissenschaftlicher Ebene verläuft. Kindermedien, die religiöse Pluralität thematisieren, tragen also ebenso zur Formung religiöser Symbole bei, wie Enzyklopädien der Religionsgeschichte.

Eine Aufgabe der Wissenschaft ist es gemäß Fritz Stolz, religiöse Symbolsysteme, die in verschiedenen Darstellungsebenen, wie beispielsweise denen des Handelns, Zeigens oder Redens Ausdruck finden, auf die Ebene der Sprache umzusetzen: »An die Stelle der mehrschichtigen Darstellung tritt also eine einschichtige.«¹⁹¹ Wissenschaftliche Repräsentation ist demnach immer eine Reduktion, die es zu benennen und zu bestimmen gilt.¹⁹² Bereits Clifford Geertz ist sich dieses Problems bewusst, weshalb er das Programm der *dichten Beschreibung* entwickelt, die darauf fokussiert, »hermeneutische Rekonstruktionen des empirisch Vorgefundenen, aufgebaut auf der Zirkularität von Relationen zwischen Teil und Ganzem«¹⁹³ vorzunehmen. Stolz versteht Religion als Kommunikation höherer Ebene, die neben Sprache noch andere Kodierungen wie Bild, Handlungen, Musik oder Geruch umfasst.¹⁹⁴ Er legt eine semiotische Herangehensweise an religionswissenschaftliche Forschung an, um religiöse Kommunikation in Anlehnung an die Sprachwissenschaft hinsichtlich ihrer Semantik, Syntax und Pragmatik zu analysieren. Diese Vorgehensweise ermöglicht es, Symbole in ihrer Bedeutung zu analysieren, sie in ihren Kontexten zu erfassen und schließlich ihre Verwendung zu reflektieren. Die Semantik bezieht sich auf die Bedeutung, das heißt auf die Verweise, die einzelne Symbole hervorrufen.¹⁹⁵ Die Syntax religiöser Kommunikation fokussiert auf die Regeln, die die Aufeinanderfolge verschiedener Elemente bestimmen, die in kleineren oder größeren Einheiten zusammen-

191 Fritz Stolz (2001): Grundzüge der Religionswissenschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 226.

192 Vgl. Stolz: Grundzüge der Religionswissenschaft, S. 226.

193 Marschall: Clifford Geertz, Thick Description, S. 180.

194 Vgl. Stolz: Grundzüge der Religionswissenschaft, S. 116.

195 Vgl. Stolz: Grundzüge der Religionswissenschaft, S. 115.

gefügt werden.¹⁹⁶ »Schließlich ist religiöse Kommunikation, wie die Sprache, auf ihre *pragmatische* Seite hin zu bestimmen: Man überprüft, zu welcher Gelegenheit religiöse Botschaft *verwendet* wird.«¹⁹⁷ Alle drei Ebenen sind konstitutiv für das Verständnis eines kohärenten Systems:

Wir gehen davon aus, daß die kommunikativen Prozesse einer Religion zusammengehören, daß sie einander wechselseitig bedingen, grundsätzlich verwandte Intentionen enthalten und ›Transformationsleistungen‹ bewirken, daß sie immer wieder von den selben Resonanzräumen Gebrauch machen. Wir betrachten die kommunikativen Elemente einer Religion unter der Voraussetzung, daß sie ein System bilden; bei der Analyse spielen die Gesichtspunkte von Syntax, Semantik, Pragmatik und Kodierung eine wesentliche Rolle. Allerdings garantiert eine solche Beschreibung noch keineswegs ein Verständnis religiöser Kommunikation; an die Analyse muß sich Interpretation anschließen.¹⁹⁸

Stolz verweist auf die emische Ebene und die Selbstinterpretationen, die es zusammenzutragen gilt, sowie auf die Rekonstruktion des Wissenschaftlers oder der Wissenschaftlerin, die davon ausgehen, dass die Gesamtheit der Symbole ein System bilden, das eine Logik hat und zumindest fragmentarisch erfasst werden kann.¹⁹⁹ An dieser Stelle kann eine hermeneutische Herangehensweise einsetzen, die sich als »Kunst der sinngemäßen Auslegung, der Deutung, der Exegese, der Interpretation«²⁰⁰ versteht. Die Hermeneutik als Analyse des Verstehens gehört in den Grundbereich der sprachlichen Kommunikation und setzt sowohl eine gewisse Fremdheit der Kommunizierenden als auch die grundsätzliche Möglichkeit des Verstehens voraus.²⁰¹ Eine hermeneutische Interpretation berücksichtigt die komplexe, ergebnisoffene und vielschichtige Vermittlung der unterschiedlichen Perspektiven, wobei sowohl die Interpretationshorizonte, die ineinander übergehen, beach-

196 Vgl. Stolz: Grundzüge der Religionswissenschaft, S. 115.

197 Stolz: Grundzüge der Religionswissenschaft, S. 116. Herv. i. O.

198 Stolz: Grundzüge der Religionswissenschaft, S. 116f.

199 Vgl. Stolz: Grundzüge der Religionswissenschaft, S. 117.

200 Hiltrud Gnüg (2009): Hermeneutik/Neohermeneutik. In: Jost Schneider (Hg.): Methoden-geschichte der Germanistik. Berlin/New York: De Gruyter, S. 225–253, S. 226.

201 Vgl. Gnüg: Hermeneutik/Neohermeneutik, S. 225.

tet werden als auch deren Unterschiede und Differenzlinien Anerkennung finden.²⁰² Der Philosoph Otto Friedrich Bollnow hat die Deutung religiöser Symbolsysteme in einem bereits 1979 erschienenen Aufsatz problematisiert. Er versteht Symbole ausschließlich als sprachlich vermittelt und regt dementsprechend die Anwendung der in den philologischen Wissenschaften entwickelten Methoden an.²⁰³ Schwierigkeiten ergeben sich laut ihm in zweierlei Hinsicht: Erstens hat die Religionswissenschaft auch mit fremden Symbolwelten zu tun, das heißt mit Zusammenhängen, die sich nicht aus der eigenen Kultur verstehen lassen. Zweitens erkennt er dort Schwierigkeiten, wo die sprachliche Vermittlung unmöglich ist, etwa durch mangelnde Sprachkenntnisse. Für das erste Problem schlägt er die Konsultation von Literatur vor. Das zweite Problem versucht er durch hypothetische Verfahren zu lösen: Weil ein

die verschiedenen Kulturen übergreifendes Symbolsystem möglich ist und weil sich in der religionswissenschaftlichen Forschung ein bei aller Vielfalt einheitliches Reich der Symbole ergibt, wird man aus dem Gelingen dieses Verstehens auf eine zugrunde liegende Einheit der Menschheit schließen dürfen.²⁰⁴

Diese Einheit der Menschen will Bollnow nicht als dogmatische Voraussetzung, sondern hypothetisch verstanden wissen. Die Hypothese solle durch das Verstehen bestätigt werden.²⁰⁵ Ob man ein Symbol nun richtig versteht oder nicht, ist jedoch nicht festgeschrieben. So zeugen zahlreiche Beispiele der Wissenschaftsgeschichte von Fehl- oder Umdeutungen von Symbolen.²⁰⁶ Die Deutung religiöser Symbole setzt voraus, Wissenschaft als Kom-

202 Vgl. Douglas Allen (2005): Major Contributions of Philosophical Phenomenology and Hermeneutics to the Study of Religion. In: René Gothóni (Hg.): How to Do Comparative Religion? Three Ways, Many Goals. Berlin/New York: De Gruyter, S. 5–28, S. 13.

203 Vgl. Otto Friedrich Bollnow (1979): Religionswissenschaft als hermeneutische Disziplin. In: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte 31 [4], S. 366–379, S. 371.

204 Bollnow: Religionswissenschaft als hermeneutische Disziplin, S. 372.

205 Vgl. Bollnow: Religionswissenschaft als hermeneutische Disziplin, S. 372.

206 Vgl. zur einer Reflexion von religiösen Darstellungen zum Beispiel Paola von Wyss-Giacosa (2006): Religionsbilder der frühen Aufklärung. Bernard Picarts Tafeln für die »Cérémonies et Coutumes religieuses de tous les Peuples du Monde«. Bern: Benteli.

munikation zu verstehen, sich auszutauschen, und mit Rückgriff auf die Religionsgeschichte reflektierte Annäherungen an Symbolwelten zu wagen.

Neben Text und Sprache, die Bollnow im Blick hat, ist auch die visuelle Kultur Teil von Religion. Die Religionsforschung ist sich dieser vielfältigen Ausprägung von Symbolen mittlerweile bewusst. Wie Stolz festgestellt hat, werden multimedial vermittelte Symbole in wissenschaftlichen Arbeiten in sprachlicher Form ausgedrückt. Das bedeutet jedoch keineswegs, dass visuelle und materielle Kommunikationsformen und deren spezifischen Eigenheiten nivelliert werden. Viel eher ist es die Aufgabe, die wechselseitigen Prozesse zwischen Betrachtung einer Quelle und linearer Darstellung in Textform zu reflektieren. In Bezug auf das Bild verweist die Religionswissenschaftlerin Daria Pezzoli-Olgiati darauf, dass visuelle Kommunikation nie eindeutig und nie einmal für immer festgelegt ist: »In der Wahrnehmung des Bildes werden neue mentale Bilder geformt oder Verweise auf weitere materielle Bilder und andere Medien aktiviert. Je nach Ort und Zeit, je nach Betrachtenden kann die visuelle Kommunikation um das gleiche Bild-Medium unterschiedliche Sinnpotenziale entfalten.«²⁰⁷ Ein reflektierter Zugang zu den Quellen kann zum einen Clifford Geertz und Fritz Stolz folgend mit dem Anspruch einer dichten Beschreibung unterschiedliche Bedeutungsebenen hervorheben und die Quellen in ihrem kulturellen Kontext verorten. Zum anderen können die Erkenntnisse der Religionsgeschichte zur Deutung herangezogen werden. Die Religionsgeschichte ist eine Teildisziplin der Religionswissenschaft, die sich mit religiösen Traditionen der Vergangenheit und Gegenwart in ihrer Entstehung, Entwicklung und ihrem Wandel befasst.²⁰⁸ Gegenstand sind Religionen im Plural, die empirisch erforscht werden und »Religion« als einen globalen Diskurs behandeln und dessen Geschichte rekonstruieren.«²⁰⁹ Der Perspektive der allgemeinen Religionsgeschichte liegt die Idee des Vergleichs

207 Daria Pezzoli-Olgiati (2020): Sichtbare Religion und ihre epistemologischen Herausforderungen. In: Klaus Hock (Hg.): Wissen um Religion: Erkenntnis – Interesse. Epistemologie und Episteme in Religionswissenschaft und interkultureller Theologie. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 251–275, S. 256.

208 Vgl. Manfred Hutter (2015): Religionsgeschichte. In: Hans Dieter Betz/Don S. Browning/Bernd Janowski/Eberhard Jüngel (Hg.): Religion in Geschichte und Gegenwart online. Leiden: Brill. DOI: http://dx.doi.org/emedien.ub.uni-muenchen.de/10.1163/2405-8262_rgg4_COM_024584.

209 Adrian Hermann (2015): Unterscheidungen der Religion. Analysen zum globalen Religionsdiskurs und dem Problem der Differenzierung von »Religion« in buddhistischen Kontexten des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 441.

zugrunde, indem versucht wird, erfassbare Erscheinungen wie beispielsweise Lehren, Handlungen oder Gemeinschaftsformen zu beschreiben. Die Religionsgeschichte ist nicht nur im europäischen Kontext, sondern weltweit durch gesellschaftliche Wandlungsprozesse bestimmt, die in der Ausbildung und Tradierung religiöser Symbolsysteme berücksichtigt werden müssen.²¹⁰

Für die Erfassung von Repräsentationen religiöser Pluralität in Kindermedien ergeben die Ausführungen über das Konzept von Religion zwei Beobachtungen: Erstens, es gibt keinen einheitlichen Religionsbegriff, dessen Anwendung auf ein bestimmtes Kindermedium gewährleistet, dass es sich dabei um ein Kinderbuch, Hörspiel oder Video handelt, das Religion thematisiert. Für die Bildung eines Quellenkorpus ist die Frage nach einer eindeutigen Religionsdefinition relevant, doch viel eher dient das Konzept als Perspektive, um Repräsentationen religiöser Pluralität in Kindermedien zu erkennen und im intermedialen Vergleich einzuordnen. Die Darstellung von Religionen in Kindermedien ist eingebettet in viele Konzepte von Religion, die auf der emischen, öffentlich-medialen und wissenschaftlichen Ebene zirkulieren. Diese Wechselwirkungen zu erfassen, öffnet den Blick auf Debatten über Religion in der Öffentlichkeit, die sowohl für Pluralitätsvorstellungen als auch für Wertediskurse relevant sind.

Um »Religion« dennoch zu konkretisieren, wird sie zweitens, in dieser Studie als Symbolsystem verstanden, das als umfassendes Weltbild Orientierung stiftet, indem es Transzendenzlinien akzentuiert, deutet und gestaltet. Diejenigen, die als religiöse Gemeinschaft zusammengehörig wahrgenommen werden, weisen in ihrem Umgang mit Transzendenzlinien beobachtbare Ähnlichkeiten auf. Mit dieser Konzeption ist Religion auf der individuellen und kollektiven Ebene erfassbar und kann hinsichtlich visueller, textueller und auditiver Symbole untersucht werden. Religion ist in dieser Auffassung immer eine Vergleichskategorie, zum einen hinsichtlich anderer gesellschaftlicher Systeme, die keinen transzendenten Bezugspunkt involvieren, zum anderen in Abgrenzung zu religiösen Symbolsystemen, die Transzendenzlinien anders gestalten. Dieser Religionsbegriff impliziert also auf der theoretischen Ebene eine Pluralität verschiedener Weltbilder, die koexistieren und interagieren. Im nächsten Unterkapitel wird dieses Grundkonzept theoretisch erarbeitet.

210 Vgl. Burkhard Gladigow (2005): Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft, hg. v. Christoph Auffarth/Jörg Rüpke. Stuttgart: Kohlhammer, S. 299.

4.4 Pluralität und Pluralismus

Die Debatten über den Religionsbegriff und der religionswissenschaftliche Teilbereich der Religionsgeschichte gehen im Wesentlichen aus der Wahrnehmung hervor, dass Religion kein singuläres Phänomen ist, sondern in unterschiedlichen historischen, regionalen und kulturellen Kontexten als Konzept existiert. Auf Basis des Vergleichs werden auf emischer, öffentlich-medialer und wissenschaftlicher Ebene Phänomene als Religion bezeichnet oder explizit von diesem Begriff abgegrenzt, um Zugänge zu plausibilisieren, das Feld einzugrenzen und kulturelle Erscheinungen als religiös oder nicht-religiös zu (de-)legitimieren. Eine religionswissenschaftliche Rekonstruktion des Konzeptes religiöse Pluralität steht vor der Herausforderung, Vergleiche zwischen religiösen Symbolsystemen herauszuarbeiten, um Pluralität überhaupt erfassen zu können. Das Ziel eines solchen deskriptiven Vergleichs ist es, Modelle und Theorien zu entwickeln, mit denen Religionen besser beschrieben werden können.²¹¹ Um Ähnlichkeiten und Unterschiede gleichermaßen zu berücksichtigen und deren Bedeutung zu reflektieren, ist eine differenzierte Methodologie notwendig.²¹² Der Soziologe Hans-Georg Soeffner, der sich mit dem Konzept der Pluralität aus wissenssoziologischer Perspektive beschäftigt, kritisiert die bisweilen mangelnde Reflexion des Religionsvergleichs, da in der Regel als *Tertium Comparationis* ein okzidental geprägter Religionsbegriff mitgedacht würde, dessen Definitionen sich zwischen Unschärfe und Beliebigkeit bewegen.²¹³ Neben einer Bestimmung des Religionsbegriffs und der Berücksichtigung implizit mitgedachter Vorstellungen fordert er »die Reflexion auf ein ›quatum comparationis‹: auf den eigenen Standpunkt.«²¹⁴ Dieser eigene Standpunkt wird von soziokulturellen Faktoren wie Geschlecht, Herkunft, Vorbildung, Alter, politischer, religiöser oder weltanschaulicher Orientierung geformt, die die wissenschaftlichen Konzepte und verwendeten Begrifflichkeiten beeinflussen. Als konstruktive Mög-

211 Vgl. Oliver Freiberger (2011): Der Vergleich als Methode und konstitutiver Ansatz der Religionswissenschaft. In: Stefan Kurth/Karsten Lehmann (Hg.): Religionen erforschen. Kulturwissenschaftliche Methoden in der Religionswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 199–218, S. 201.

212 Vgl. Freiberger: Der Vergleich als Methode und konstitutiver Ansatz der Religionswissenschaft, S. 206.

213 Vgl. Soeffner: Fragiler Pluralismus, S. 209.

214 Soeffner: Fragiler Pluralismus, S. 209.

lichkeit im Umgang mit dem epistemologischen Problem der Essentialisierung von Begriffen und Vorstellungen schlägt der Religionswissenschaftler Oliver Freiberger ein reziprokes Vorgehen vor: »Der Ausgangspunkt einer Vergleichsstudie kann also eine (möglichst weite und offene) Definition der Begriffe sein, die den Gegenstandsbereich der Studien eingrenzen; und als Ergebnis des Vergleichs kann die Begrifflichkeit modifiziert und präzisiert werden.«²¹⁵ Im Sinne einer hermeneutischen Spirale werden dann die näher bestimmten Begriffe wieder zum Ausgangspunkt einer neuen Vergleichsstudie. Für wissenschaftliche Zugänge zum Thema, die im Sinne der empirischen Sozialforschung Daten selbst erheben, sind diese Forderungen besonders relevant. Doch auch medienanalytische Zugänge, die bereits bestehende Repräsentationen religiöser Pluralität untersuchen, stehen vor der Aufgabe, *Biases* im Hinblick auf den Religionsbegriff und damit verbundene Identitätskonstruktionen zu berücksichtigen.

Auf der empirischen Ebene gehört Pluralität zur »sozialen Wirklichkeit«. Die wissenschaftliche Rekonstruktion »religiöser« Pluralität, »kultureller« Pluralität oder der »Pluralität von Lebensformen«, die beispielsweise familiäre oder partnerschaftliche Bindungen betrifft, sind heuristische Ansätze, um Pluralitätskonzepte voneinander zu unterscheiden. Diese Trennung ist jedoch lediglich theoretisch realisierbar, denn empirisch bedingen sich diese Dimensionen oft gegenseitig und interagieren miteinander. So sind beispielsweise die Auswirkungen religiöser Pluralisierung auf verschiedenen Ebenen erkennbar. Neben der kulturellen Ebene, die sich auf die Inhalte und Praxis bezieht, wirkt sich religiöse Pluralisierung auch auf der sozialen Ebene aus, indem beispielsweise die Größe religiöser Gemeinschaften und damit verbundene Mehrheits- und Minderheitsverhältnisse weitläufige soziale Effekte haben.²¹⁶ Obgleich die Gründe in der Modernisierung und Individualisierung sowie in globalen Migrationsprozessen gesucht werden,²¹⁷ zeigt der Blick in die europäische Religionsgeschichte, dass Pluralität schon immer

215 Freiberger: Der Vergleich als Methode und konstitutiver Ansatz der Religionswissenschaft, S. 208.

216 Vgl. Beispiel Jörg Stolz/Martin Baumann (2007): Religiöse Vielfalt. Kulturelle, soziale und individuelle Formen. In: Martin Baumann (Hg.): Eine Schweiz – viele Religionen. Risiken und Chancen des Zusammenlebens. Bielefeld: Transcript, S. 21–38, S. 30.

217 Vgl. Gert Pickel/Alexander Yendell/Yvonne Jaeckel (2017): Religiöse Pluralisierung und ihre gesellschaftliche Bedeutung. Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde. In: Heidemarie Winkel/Kornelia Sammet (Hg.): Religion soziologisch denken. Reflexio-

der Regelfall war.²¹⁸ Unter den Bedingungen der Religionsfreiheit impliziert Pluralität zum einen die freie Wahl eines religiösen Weltbildes, zum anderen aber auch die Möglichkeit der expliziten Nicht-Religiosität. Erweiterte Auffassungen berücksichtigen dementsprechend auch Weltbilder, die sich nicht auf Transzendenzlinien beziehen, aber ebenso wie Religion in ihren Ausdrucksformen vielfältig sind.²¹⁹

Das Konzept der Pluralität wird häufig im Kontext von Gesellschaften verwendet und als Vielfalt kulturgeprägter Phänomene, wie beispielsweise Glaubensüberzeugungen, Riten, oder Erzählungen verstanden.²²⁰ Doch Pluralität spielt auch auf der Ebene des Individuums eine Rolle, da sich Weltanschauungen, religiöse Konzepte und Wertvorstellungen, nationale Herkunft und sprachliche Sozialisation innerhalb eines Individuums verschränken können und dessen Interaktionen mit anderen prägen.²²¹ Sich an vielfältigen Weltanschauungen zu orientieren und diese ›Bricolage‹ nach den eigenen Bedürfnissen zu bilden, ist nicht die Ausnahme, sondern der Normalfall.²²² Diejenigen, die sich innerhalb der durch und durch pluralen Welt als Teil eines Kollektivs wahrnehmen oder als solches wahrgenommen werden, weisen hinsichtlich bestimmter Aspekte des Körpers, der Lebensführung, des Weltbildes oder des Selbstverständnisses Ähnlichkeiten mit den anderen auf, die nicht empirisch feststellbar sein müssen, sondern lediglich zugeschrieben sein können. Mit dem Konzept der Pluralität kann in der wissenschaftlichen Rekonstruktion erfasst werden, dass es in Bezug auf bestimmte Aspekte Ähnlichkeiten zwischen Menschen und Gruppen gibt, denn Pluralität kann nur dann auf kollektiver Ebene beobachtet werden, wenn sich trotz der großen individuellen Vielfalt Parallelen in Bezug auf Einstellungen, Lebensstile und Lebensgestaltung formulieren lassen.²²³ Pluralität ist also im Wesentlichen

nen auf aktuelle Entwicklungen in Theorie und Empirie. Wiesbaden: Springer, S. 273–300, S. 274.

218 Vgl. Hans G. Kippenberg/Kocku von Stuckrad (2003): Einführung in die Religionswissenschaft. Gegenstände und Begriffe. München: C. H. Beck, S. 131f.

219 Vgl. Gritt Klinkhammer/Anna Neumaier (2020): Religiöse Pluralitäten – Umbrüche in der Wahrnehmung religiöser Vielfalt in Deutschland. Bielefeld: Transcript, S. 12.

220 Vgl. Stolz/Baumann: Religiöse Vielfalt, S. 28.

221 Vgl. Soeffner: Fragiler Pluralismus, S. 207f.; Stolz/Baumann: Religiöse Vielfalt, S. 35.

222 Vgl. Hubert Knoblauch (2009): Populäre Religion. Auf dem Weg in eine spirituelle Gesellschaft. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag, S. 25.

223 Vgl. Pickel/Yendell/Jaekel: Religiöse Pluralisierung und ihre gesellschaftliche Bedeutung, S. 276.

Identitätsarbeit, die gleichzeitig empirisches Faktum und Ergebnis eines diskursiven Prozesses ist, der Pluralität als Perspektive auf die Vielzahl und Unterschiedlichkeit von Menschen erst hervorbringt.

Für das Zusammenleben von Menschen, die hinsichtlich religiöser Orientierung, nationaler Herkunft, Geschlecht oder sprachlicher Sozialisierung unterschieden werden, wird im öffentlich-medialen Diskurs häufig der Begriff Pluralismus verwendet. Auch auf der wissenschaftlichen Ebene werden die Begriffe Pluralität und Pluralismus häufig synonym genutzt. Doch es gibt maßgebliche Bedeutungsverschiebungen zwischen beiden Konzepten, die im Folgenden skizziert werden, da die Verwendung der Begriffe theoretischen Prämissen unterliegt, die für die vorliegende Arbeit von großer Bedeutung sind.

Pluralität bedeutet Vielfalt und bezieht sich sowohl auf die empirische Ebene als auch auf ein wissenschaftliches Konzept, das sich mit den Ursachen, Motiven und Auswirkungen von Pluralität und dem dazugehörigen Prozess – der Pluralisierung – beschäftigt. Das Konzept ist deskriptiv, da es lediglich bezeichnet, dass Vielfalt (beispielsweise hinsichtlich Weltanschauungen, religiöser Konzepte und Wertvorstellungen) existiert, die auf individueller und kollektiver Ebene beschrieben werden kann. Pluralismus hingegen suggeriert durch das Suffix -ismus eine Ideologie²²⁴: Der Soziologe Peter L. Berger führt diesen Zugang aus und versteht unter Pluralismus

eine gesellschaftliche Situation, in der Menschen verschiedener Ethnien, Weltanschauungen und Moralauffassungen friedlich miteinander leben und freundlich miteinander umgehen. Die zweite Satzhälfte ist wichtig. Es macht keinen Sinn, von Pluralismus zu sprechen, wenn Menschen nicht miteinander sprechen.²²⁵

Pluralismus ist in dieser Auffassung ein normatives Konzept, das mit der Absicht verbunden ist, Pluralität als wertvoll zu verstehen, indem diese dem gesellschaftlichen Zusammenhalt dient. Da mit dem Begriff Pluralismus moralische und politische Werte assoziiert werden und sich die Frage aufdrängt, ob die zunehmende Vielfalt religiöser Lebensstile in einem

224 Vgl. Peter L. Berger (2015): *Altäre der Moderne. Religion in pluralistischen Gesellschaften.* Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag, S. 15.

225 Berger: *Altäre der Moderne*, S. 16.

Land gut oder schlecht ist, lehnt die Soziologin Grace Davie den Begriff als wissenschaftlichen Terminus ab und schlägt für das Englische deshalb den Begriff *diversity* vor, um die große Vielfalt an Individuen, Gruppen, Organisationen und Gemeinschaften, die zusammenleben, zu erfassen.²²⁶ Im Deutschen ist der Begriff Diversität mit dem Bedeutungsspektrum um Verschiedenheit und Differenz konnotiert, indem Unterschiede, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten zwischen Menschen hervorgehoben werden. Ich verwende deshalb den Terminus Pluralität, um die Vielfalt von Lebensstilen, Weltbildern oder Gemeinschaften zu bezeichnen, da er im Vergleich zu Pluralismus und Diversität weder normativ besetzt ist noch das Verhältnis von Zugehörigkeit und Differenz akzentuiert.

Die Begriffe Pluralität und Pluralismus werden häufig ohne Attribut verwendet, um die Vielfalt an Lebensformen zu bezeichnen. Mit den Bezeichnungen *religiöse Pluralität* oder *religiöser Pluralismus* werden die Dimensionen von Lebensformen hervorgehoben, die sich auf religiöse Weltbilder beziehen. Da Menschen miteinander interagieren und stets in kommunikative Prozesse eingebunden sind, beeinflussen sie sich gegenseitig. Diese Einwirkungen nennt Peter L. Berger kognitive Kontamination: »Wenn Menschen länger miteinander sprechen, werden sie einander beeinflussen.«²²⁷ Mehrere religiöse Weltbilder existieren also nicht isoliert nebeneinander, sondern werden am gleichen Ort und zur gleichen Zeit als Alternativen wahrgenommen. Menschen setzen sich mit sich und anderen religiösen Traditionen auseinander, nehmen Elemente anderer Weltdeutungen zum Teil in ihre eigenen Traditionen auf und können diese partiell überschreiben.²²⁸

Die Koexistenz und Interaktion verschiedener religiöser Weltbilder ist auf der einen Seite der Normalzustand, auf der anderen Seite scheinen sie im öffentlichen Diskurs aber mindestens erklärungsbedürftig zu sein. Da die Kategorien, anhand derer Pluralität erfasst werden kann, identitätskonstitutiv sind, ist Pluralität nicht nur ein gesellschaftliches Phänomen, sondern auch

226 Vgl. Grace Davie (2015): *Religion in Britain. A Persistent Paradox*. Hoboken: Wiley-Blackwell, S. 155.

227 Berger: *Altäre der Moderne*, S. 16.

228 Vgl. Christoph Auffarth (2009): *Mittelalterliche Modelle der Eingrenzung und Ausgrenzung religiöser Verschiedenheit*. In: Hans G. Kippenberg/Jörg Rüpke/Kocku von Stuckrad (Hg.): *Europäische Religionsgeschichte. Ein mehrfacher Pluralismus*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 193–218, S. 193.

ein Aushandlungsort von Identität und Differenz.²²⁹ Hinsichtlich der Organisation der Gesellschaft unter staatlichen Rahmenbedingungen ergeben sich deshalb Fragen nach der Deutungshoheit und der Wahrnehmung religiöser Weltbilder im öffentlichen Raum:

Einerseits erweitert die Differenzierung von Lebensräumen die Möglichkeiten zur Ausbildung religiöser Subkulturen, andererseits muss der religiös neutrale Staat immer häufiger als Schiedsrichter über religiöse Ansprüche in den dicht geregelten öffentlichen Räumen auftreten; diese rechtliche Kommunikation wird dann wiederum massenmedial verstärkt und greift auf andere Kommunikationsräume, ja auf die betroffenen Religionen selbst über.²³⁰

Die Pluralität von Religionen führt zu Aushandlungsprozessen, die grundsätzliche Fragen des Zusammenlebens in der Gesellschaft betreffen. Eine Folge der Pluralisierung ist, dass die Vielzahl an konkurrierenden, identitätsstiftenden Orientierungsmustern den Kern unstrittiger Normen kleiner erscheinen lässt.²³¹ Da Weltbilder normative Vorstellungen des wünschenswerten Denkens und Tuns umfassen und alle Werte und Normen kulturell hervorgebracht werden, bedeutet Pluralisierung auch, dass ausgehandelt werden muss, welche Werte und Normen als für alle gültig anerkannt werden. Die Voraussetzungen für eine demokratische und pluralistische Gesellschaft, die Menschenrechte gewährt und dementsprechend die Religionsfreiheit respektiert, werden nicht aus der Gesellschaft selbst heraus reproduziert, sondern müssen von jedem Mitglied der Gesellschaft erlernt werden.²³² Die Pluralität menschlicher Lebensformen erfordert die Reflexion von Werten und Normen und zwingt zur Auseinandersetzung mit der Frage, was wünschenswert ist und wie das Zusammenleben angesichts diverser Weltbilder, die sich auch gegenseitig ausschließen können, gestaltet werden soll. Dieser Diskurs bezieht sich auf der einen Seite auf Individuen und ihre Identität,

229 Vgl. Bert van den Brink (2011): Pluralismus, Wahrheit, Toleranz. In: Hans-Georg Babke (Hg.): Pluralismus, Wahrheit, Toleranz. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 13–28, S. 18.

230 Jörg Rüpke (2007): Historische Religionswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 40.

231 Vgl. Eva Feldmann/Thomas R. Henschel/Susanne Ulrich (2001): Toleranz. Grundlage für ein demokratisches Miteinander. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 11.

232 Vgl. Feldmann/Henschel/Ulrich: Toleranz, S. 12.

auf der anderen Seite betrifft er auch Gemeinschaften, die sich auf der Ebene des Rechts, der Bildung oder der Politik mit der gesellschaftlichen Kohäsion beschäftigen. Auch populäre Medien machen sich das Thema zu eigen und stellen die Frage, wer ›wir‹ sind und sein wollen. Aus wissenschaftlicher Perspektive kann dieses Aushandlungsfeld mit dem Konzept des kulturellen Imaginären erfasst werden, das im folgenden Unterkapitel erörtert wird.

4.5 Das kulturelle Imaginäre

Die Aushandlung der eigenen Identität in der Begegnung mit dem Anderen, das Zusammenleben in der Gemeinschaft und die Konfrontation mit Lebensentwürfen, die mit den eigenen Wertvorstellungen übereinstimmen oder ihnen widersprechen, sind Kernpunkte menschlicher Existenz. Jede Gemeinschaft, die durch sich überschneidende Interessen, soziale Hintergründe, familiäre Bindungen oder nationale Zuordnungen miteinander verknüpft ist, bildet Identitäten aus, die durchaus umkämpft sein können. Während die Grundvorstellungen des Zusammenlebens in Gesetzen kodifiziert werden, sind lockere Bindungen wie Werte oder Normen nicht immer schriftlich festgehalten, sondern in der Vorstellung der Individuen verortet. Da sich Gesellschaften sowohl materiell als auch symbolisch reproduzieren müssen, stehen sie vor der Aufgabe, »ihre kulturellen Gehalte, ihre Praktiken, Sprachen, Institutionen, Normen, Werke von früheren Generationen aufzunehmen und an die nächsten Generationen weiterzugeben.«²³³

Das Konzept des Imaginären hat sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in der Debatte um die Frage, wie sich Gesellschaften symbolisch und materiell reproduzieren, in Philosophie, Geistes- und Sozialwissenschaften etabliert und ermöglicht es, sich den komplexen Wechselwirkungen von Individuen und Gemeinschaften, Traditionen und Veränderungen aus wissenschaftlicher Perspektive zu nähern. Das Imaginäre ist eine wissenschaftliche Rekonstruktion eines Speichers an mentalen und materiellen Bildern, der Individuen und Gruppen durch Kommunikationspraktiken mit-

233 Bernd Auerochs (2004): Tradition als Grundlage und kulturelle Präfiguration von Erfahrung. In: Friedrich Jaeger/Burkhard Liebsch (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 24–37, S. 24.

einander verknüpft.²³⁴ Das Konzept betont die historische Verankerung von Gesellschaften, denn diese brauchen die Vergangenheit, um sich selbst als Gemeinschaft zu verstehen.²³⁵ Alle Gruppen, die größer als Dörfer sind, in denen sich alle kennen, sind imaginiert und implizieren eine in die Tiefe der Zeit zurückreichende Kontinuität.²³⁶ Gemeinschaften bieten durch den Verweis auf die Tradition eine Orientierungsfunktion, die sowohl eine restriktive als auch eine kreative Dimension hat und damit Bekanntes an nächste Generationen weitergibt und Neues zulässt.²³⁷

Für meine Arbeit ist das Konzept des Imaginären gewinnbringend, da Kindermedien, die religiöse Pluralität repräsentieren, an der Schnittstelle von Darstellungen der Welt und Idealvorstellungen des Zusammenlebens agieren. Als Medien, die von Erwachsenen für Kinder produziert werden, beinhalten sie die Wissensbestände und Wertvorstellungen, die an die nächsten Generationen tradiert werden sollen. Da die Studie einen Vergleich der Repräsentationen religiöser Pluralität in 50 Jahren vornimmt, können auch Aussagen darüber getroffen werden, welche Symbole, Narrative und Werte über einen längeren Zeitraum hinweg tradiert werden und welchen Dynamiken die Darstellungen unterliegen. Um sowohl die zeitliche als auch die normative Dimension des Imaginären zu erfassen, stelle ich in diesem Unterkapitel verschiedene Zugänge zum Imaginären vor und ordne im Anschluss Kindermedien, die religiöse Pluralität thematisieren, in diese Konzepte ein.

Der erste Ansatz folgt dem Philosophen Paul Ricœur, der darauf fokussiert, wie gesellschaftliche Kontinuitäten in der Dialektik von Tradition und Innovation entstehen. Ricœur stellt mit den Begriffen Ideologie und Utopie zwei Konzepte vor, die das Bild der Realität infrage stellen und alternative Weltdeutungen anbieten. Mit diesem Fokus betont das Imaginäre das Verhältnis von Ist- und Sollzuständen der Gesellschaft. Wie sich Gesellschaften als solche überhaupt verstehen, erarbeitet der Philosoph Cornelius Castoriadis, der die Kontingenz, das heißt die Möglichkeit, dass die gesellschaft-

234 Vgl. Daria Pezzoli-Olgiati (2015): Religion in Cultural Imaginary. Setting the Scene. In: dies. (Hg.): Religion in Cultural Imaginary. Explorations in Visual and Material Practices. Baden-Baden: Nomos, S. 9–38, S. 26.

235 Vgl. Assmann: Das kulturelle Gedächtnis, S. 132f.

236 Vgl. Benedict Anderson (2006): Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. London/New York: Verso, S. 6; Assmann: Das kulturelle Gedächtnis, S. 133.

237 Vgl. Auerochs: Tradition als Grundlage und kulturelle Präfiguration von Erfahrung, S. 30.

liche Ordnung auch ganz anders sein könnte, in den Vordergrund rückt. Mit diesem Blick auf das Imaginäre wird das Verhältnis von Normalität und Normativität hervorgehoben. Castoriadis' Ansatz kann an Ricœurs Überlegungen zum Imaginären angeschlossen werden, da sich beide damit auseinandersetzen, wie die gesellschaftliche Ordnung strukturiert ist oder sein könnte. Für die vorliegende Arbeit kann dieser Ansatz hinsichtlich der Rolle von Kindermedien, die religiöse Pluralität thematisieren, fruchtbar gemacht werden. Da Repräsentationen nicht nur Abbilder der Welt sind, sondern diese gleichzeitig mitgestalten, liegt in Kindermedien sowohl das Potenzial, bestehende gesellschaftliche Ordnungen zu tradieren, als auch, diese infrage zu stellen und zu transformieren. Auch der Philosoph Charles Taylor arbeitet entlang der Linie von Normalität und Normativität, betont aber Identitätsprozesse zwischen Individuen und Kollektiven, die sich gemeinsamen Werten verpflichtet fühlen. Die Tradierung von Werten, Normen und Wissensbeständen im Imaginären kann mithilfe der Gedächtnis-Konzepte beschrieben werden, die die Kulturwissenschaftler:innen Aleida und Jan Assmann entwickelt haben. Die Rolle religiöser Symbolsysteme im Imaginären hat die Religionswissenschaftlerin Daria Pezzoli-Olgiati reflektiert, deren Fokus auf die Medien für meine Studie ohne Weiteres anschlussfähig ist. Das Konzept des Imaginären wird im Folgenden detailliert vorgestellt und anschließend hinsichtlich Kindermedien eingeordnet.

Als Speicher von mentalen und materiellen Bildern recurriert das Imaginäre auf Erwartungen, Repräsentationen, Geschichten und Handlungen, um gesellschaftliche Ordnungen als Realität wahrzunehmen. Das Imaginäre hat einen doppelseitigen Charakter, indem es sich einerseits auf die Reproduktion, Mimesis und Wiederholung bekannter Strukturen bezieht, und ihm andererseits eine kreative Dimension innewohnt, die Innovation und Veränderung ermöglicht.²³⁸ Paul Ricœur geht von einer Dialektik von Innovation und Tradition aus. Er bezeichnet Traditionen als Sedimentierungen und nimmt an, dass diese Überlagerung der Gedanken und des Gesagten impliziert, dass nur ausgehend von bereits Gesagtem etwas anderes gesagt werden kann.²³⁹ Innovationen entstehen also nicht aus sich selbst heraus, sondern richten sich auf die Wirkung einer Neuordnung von Systemen und beinhalten

238 Vgl. Pezzoli-Olgiati: Religion in Cultural Imaginary, S. 26.

239 Vgl. Cornelius Castoriadis/Paul Ricœur (2016): Gespräch über die Geschichte und das gesellschaftliche Imaginäre. Wien: Passagen Verlag, S. 41.

eine Abweichung oder Änderung einer bestehenden Norm.²⁴⁰ Ricœur argumentiert, dass es selbst hinsichtlich der Brüche im Denken oder Handeln eine Kontinuität gibt, die menschliche Gemeinschaften bildet und auf der Grundlage eines überlieferten Erbes beruht.²⁴¹ Das Imaginäre kann neben der Vorstellung von Realität auch eine Ideologie oder Utopie sein, kohäsive, aber auch destruktive soziale Ordnungen legitimieren oder eine subversive Alternative von Machtstrukturen anbieten.²⁴² Eine Ideologie lässt ein umgekehrtes Bild der Realität zu, in der Machtstrukturen verändert sind, und integriert eine Gemeinschaft in diesem Bild, wodurch sie identitätsstiftend wirkt.²⁴³ Auch eine Utopie ist eine Interpretation der Wirklichkeit, indem sie diese als eine Dimension außerhalb von Raum und Zeit entwirft, Machtstrukturen kritisiert und die Realität letztendlich als aufgelöst denken kann.²⁴⁴ In diesem Wechselspiel von Tradition, Innovation, Wirklichkeit, Ideologie und Utopie werden Ist- und Soll-Zustände ermittelt, Ideale formuliert und Werte und Normen ausgehandelt.

Mit der Frage, was das ›Wir‹, das heißt eine Gruppe, ein Kollektiv oder eine Gemeinschaft überhaupt ist, beschäftigt sich Cornelius Castoriadis. Er versteht ein Kollektiv mit einem semiotischen Ansatz als Symbol. Der Signifikant, also beispielsweise der Name einer Nation, verweist auf zwei Signifikate: »Er bezeichnet das betreffende Kollektiv, aber er bezeichnet es nicht bloß extensional, sondern zugleich inhaltlich als etwas mit einer Qualität oder Eigenschaft.«²⁴⁵ Das Imaginäre benutzt das Symbolische, um sich auszudrücken und um überhaupt existieren zu können und nicht nur virtuell zu sein.²⁴⁶ Castoriadis betont mit dieser Perspektive die Kontingenz von Gesellschaften, da Symbole nie festgeschrieben sind, sondern stets in ihrer Bedeutung verändert werden können. Repräsentationen von Gesellschaften sind nicht rein deskriptiv, sondern schließen immer auch Vorstellungen

240 Vgl. Klaudia Seibel (2008): Innovation. In: Ansgar Nünning (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler, S. 319–320, S. 319.

241 Vgl. Castoriadis/Ricœur: Gespräch über die Geschichte und das gesellschaftliche Imaginäre, S. 41.

242 Vgl. Pezzoli-Olgiati: Religion in Cultural Imaginary, S. 26.

243 Vgl. Pezzoli-Olgiati: Religion in Cultural Imaginary, S. 22.

244 Vgl. Pezzoli-Olgiati: Religion in Cultural Imaginary, S. 22.

245 Cornelius Castoriadis (1984): Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 254.

246 Vgl. Castoriadis: Gesellschaft als imaginäre Institution, S. 218.

über das Gezeigte ein. Castoriadis interessiert sich für die ›letzten‹ Strukturen, das heißt für die Bedeutungen, die nicht für etwas anderes stehen, sondern die Organisationsschemata bilden, die den Rahmen möglicher Vorstellungen und damit die Beziehungen zwischen Individuen und Gruppen sowie deren Verhaltensweisen und Motivationen abstecken.²⁴⁷ Dass die Realität nicht permanent infrage gestellt und als beunruhigende Kontinenz wahrgenommen wird, erklärt Castoriadis mit konkreten Artikulationen. So geben beispielsweise die räumlich-architektonische Ordnung und die Gestaltung der materiellen Umwelt eine Struktur vor, die als Realität wahr- und angenommen werden.²⁴⁸ Die schöpferische Kraft des Imaginären liegt bei Individuen und Kollektiven, die sich die Welt als eine geschichtlich-gesellschaftlich bestimmte Wirklichkeit aneignen, diese hervorbringen, stabilisieren und verändern.²⁴⁹ Die stabilisierende Leistung, die das Imaginäre impliziert, ist einer der Kernpunkte des Zugangs zum Imaginären des Philosophen Charles Taylor. Er versteht das Imaginäre als die Art und Weise, wie sich Menschen ihre soziale Existenz vorstellen, wie sie zu anderen stehen, welche Erwartungen normalerweise erfüllt werden und welche normativen Vorstellungen und Bilder diesen Erwartungen zugrunde liegen.²⁵⁰ Taylor betont die Bedeutung des Imaginären für die Entwicklung und Stabilität einer Gemeinschaft, in der die Mitglieder ein Gefühl für Zugehörigkeit entwickeln und gemeinsamen Werten verpflichtet sind.²⁵¹ Wissen über Werte und Normen wird in Form von Bildern und Texten, Riten und Festen aufbewahrt und von einer Generation zur nächsten überliefert.²⁵² Diese Dimen-

247 Vgl. Castoriadis: Gesellschaft als imaginäre Institution, S. 245f.; S. 276f.

248 Vgl. Thomas Alkemeyer/Nikolaus Buschmann/Steffen Hamborg/Jędrzej Sulmowski (2021): Das Imaginäre der Praxis. Kollektive Subjektivierung im Kontext nachhaltiger Entwicklung. In: Birgit Blätzel-Mink (Hg.): Gesellschaft unter Spannung. Verhandlungen des 40. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 2020, S. 2. URL = https://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2020/article/view/1345/1611 [01.05.2022].

249 Vgl. Alkemeyer/Buschmann/Hamborg/Sulmowski: Das Imaginäre der Praxis, S. 3.

250 Vgl. Charles Taylor (2004): *Modern Social Imaginaries*. Durham/London: Duke University Press, S. 23.

251 Vgl. Annette Knaut (2014): Politische Imaginative. Vom Narrativ der Öffentlichkeit zu transnationalen Diskursräumen. In: Frank Gadinger/Sebastian Jarzelski/Taylan Yildiz (Hg.): *Politische Narrative. Konzepte – Analysen – Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer, S. 93–117, S. 95; vgl. dazu auch Kettner: *Werte und Normen – Praktische Geltungsansprüche von Kulturen*, S. 220.

252 Vgl. Schlieter: *Religion, Religionswissenschaft und Normativität*, S. 232.

sion des Imaginären nimmt Bezug auf Konzepte des Gedächtnisses, die die Kulturwissenschaftler:innen Aleida und Jan Assmann erforscht haben. Die gesellschaftlichen Räume, in denen Wissen, Werte und Vorstellungen über Identitäten tradiert werden, können mit Konzepten des kulturellen, sozialen, aktiven und archivierten Gedächtnisses nachvollzogen werden.

Als kulturelles Gedächtnis wird der Bestand an Texten, Bildern und Riten bezeichnet, den jede Gesellschaft und jede Epoche besitzt und pflegt, um ihr Selbstbild zu stabilisieren und einen Speicher an kollektiv geteiltem Wissen über die Vergangenheit zu bewahren.²⁵³ Für kulturwissenschaftliche Forschungsansätze ist dieses Konzept sehr produktiv, da es auf die öffentliche Konstruktion von Vergangenheit und kollektiver Identitätsbildung fokussiert und rekonstruierbar macht, welche Wissensbestände und Wertvorstellungen als tradierungswürdig angesehen werden.²⁵⁴ In welchen sozialen Räumen und unter welchen Bedingungen das kollektiv geteilte Wissen reproduziert wird, untersucht Aleida Assmann, die zwischen dem sozialen, aktiven und archivierten Gedächtnis unterscheidet. Das soziale Gedächtnis kann als synchrone Dimension der Erinnerung einer Gesellschaft verstanden werden. Es bezieht sich auf eine Vergangenheit, die als erfahren und kommuniziert wahrgenommen wird und ist sehr dynamisch und heterogen.²⁵⁵ Das soziale Gedächtnis verändert sich nach etwa 30 Jahren spürbar, wenn eine neue Generation öffentliche Verantwortung übernimmt.²⁵⁶ Das aktive Gedächtnis überdauert hingegen länger, denn es bewahrt das, was eine Gesellschaft bewusst auswählt und als wesentlich für eine gemeinsame Orientierung und Erinnerung versteht. Dazu gehören Institutionen, der literarische und visuelle Kanon, Lehrpläne an Schulen, Museen, gemeinsame Bräuche oder Gedenktage.²⁵⁷ Das soziale und aktive Gedächtnis sind in der Öffentlichkeit im Umlauf. Das archivierte Gedächtnis hingegen ist nur für

253 Vgl. Assmann: Das kulturelle Gedächtnis, S. 53.

254 Vgl. Ansgar Nünning (2008): Gedächtnis, kulturelles. In: ders. (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler, S. 239–240, S. 239.

255 Vgl. Aleida Assmann (2010): Re-framing Memory. Between Individual and Collective Forms of Constructing the Past. In: Karin Tilmans/Frank van Vree/Jay Winter (Hg.): Performing the Past. Memory, History, and Identity in Modern Europe. Amsterdam: Amsterdam University Press, S. 35–50, S. 41.

256 Vgl. Assmann: Re-framing Memory, S. 41f.

257 Vgl. Assmann: Re-framing Memory, S. 43.

Spezialist:innen zugänglich, denn dieser Teil wissenschaftlich interpretierbarer Informationen zirkuliert nicht als gemeinsames Wissen.²⁵⁸ Die Grenze zwischen dem archivierten und dem aktiven Gedächtnis ist in beide Richtungen durchlässig, sodass Wissensbestände aus dem öffentlichen Raum verschwinden, aber auch in ihn integriert werden können.²⁵⁹ Als Dimension des Imaginären bezieht sich das kulturelle Gedächtnis vor allem auf den Erhalt und die Pflege von Wissen, das an nächste Generationen weitergegeben werden sollen. Das Imaginäre schließt zudem den Aspekt der Kontingenz mit ein, indem es Vorstellungen davon, dass die Realität auch ganz anders wahrgenommen werden könnte, integriert. Während sich das kulturelle Gedächtnis auf materielle Bilder bezieht, umfasst das Imaginäre sowohl materielle als auch mentale Bilder als Träger von Kultur.

Das Imaginäre bezeichnet kommunikative Praktiken im öffentlichen Raum an der Schnittstelle von Normalität und Normativität. Da auch religiöse Bezüge im Imaginären erzeugt und weitergegeben werden und Religion auf der theoretischen Ebene als Teil von Kultur verstanden werden kann, schlägt die Religionswissenschaftlerin Daria Pezzoli-Olgiati den Begriff des *kulturellen* Imaginären vor, um der Ebene des kommunikativen Austausches innerhalb der Gesellschaft Rechnung zu tragen.²⁶⁰ Medien spielen in diesen Austauschprozessen von Wissen und Vorstellungen eine entscheidende Rolle, da sie im öffentlichen Raum agieren und Verbindungen zwischen Individuen und mit einer breiten Masse geteilten Inhalten schaffen.²⁶¹ Für religiöse Traditionen sind mediale Kommunikationsprozesse aller Art konstitutiv, denn Religionen speisen durch Medien »eine Vielzahl an Motiven, Narrativen, Praktiken, Werten, Bildern und Repräsentationen in den geteilten Fundus, ins kulturelle Imaginäre einer Gruppe oder einer Gesellschaft, ein.«²⁶²

Medien, die an Kinder adressiert sind und religiöse Pluralität thematisieren, agieren im kulturellen Imaginären an der Schnittstelle von Darstellungen der Welt und Idealvorstellungen des Zusammenlebens. Sie partizipieren an Imaginationen von Gesellschaft und bieten Raum für die Repräsentation und Diskussion von Weltbildern. Als fiktionale oder fantastische Erzählungen

258 Vgl. Assmann: Re-framing Memory, S. 43f.

259 Vgl. Assmann: Re-framing Memory, S. 44.

260 Vgl. Pezzoli-Olgiati: Religion in Cultural Imaginary, S. 27.

261 Vgl. Pezzoli-Olgiati: Religion in Cultural Imaginary, S. 27.

262 Fritz/Höpfinger/Knauf/Mäder/Pezzoli-Olgiati: Sichtbare Religion, S. 232.

können Kindermedienproduktionen Grenzen der Realität überschreiten und ideologische oder utopische Weltbilder entwerfen. Da sie von Erwachsenen für Kinder hergestellt werden, beinhalten Kindermedien Wissensbestände und Wertvorstellungen, die als tradierungswürdig und erhaltenswert erachtet werden. Als materieller Teil des sozialen Gedächtnisses sind Kindermedien vor allem in diachroner Perspektive aufschlussreich, um punktuell Gesellschaftsbilder zu rekonstruieren. Tradiert im aktiven Gedächtnis können Kindermedien Teil des visuellen und textuellen Kanons sein, der über Jahrzehnte hinweg überliefert wird.

Die Grundlage des Konzepts des kulturellen Imaginären ist eine kommunikationstheoretische: Menschen kommunizieren in privaten und öffentlichen Räumen miteinander, teilen sich über Medien mit und verwenden sprachliche oder visuelle Zeichen, um sich auszudrücken. Von Kindheit an erleben wir die Welt als medial vermittelt. Die Vorstellungen, die wir von fremden Ländern, anderen Völkern und Kulturen haben, basieren im Wesentlichen auf medialen Konstruktionen und werden im Laufe des Lebens durch Erfahrung und persönliches Erleben ergänzt, revidiert oder konsolidiert. Um diese Perspektive meiner Arbeit theoretisch zu stützen, wird im folgenden Unterkapitel ein kommunikationstheoretischer Zugang zu Kindermedien entwickelt.

4.6 Kultur als Kommunikation

Die in den vorangegangenen Unterkapiteln vorgestellten Grundkonzepte finden ihre Schnittmenge mit Kindermedien, die religiöse Pluralität thematisieren und dieser Studie als Quellengrundlage dienen, darin, dass sie auf Kommunikation basieren. Die im Kern der Arbeit stehenden Kindermedien sind gespeicherte Kommunikation über religiöse Pluralität und in einen Kommunikationsraum eingebettet, indem sie produziert werden, öffentlich verfügbar sind und gelesen, angesehen oder gehört werden können. Auch die Theoriekonzepte fußen auf kommunikationstheoretischen Grundlagen: Individuen entwickeln ihr Selbstbild in der kommunikativen Aushandlung mit dem Anderen und schaffen Kontinuität durch narrative Selbstthematierungen. Kollektive nutzen gemeinsame Symbolsysteme zur Festigung der gruppenbezogenen Identität. Identität und Differenz können als relationale Grenzziehungsprozesse erfasst werden, die in kommunikativen Praktiken

hergestellt werden. Auch Religion ist ein Ergebnis kommunikativer Prozesse, die auf unterschiedlichen Ebenen ablaufen. Als wissenschaftliches Konzept ist Religion als Symbolsystem eingebunden in Kommunikation, indem Symbole durch einen gemeinsam geteilten Sinnhorizont verstanden werden und Transzendenz in kommunikativen Praktiken durch immanente Mittel erfahrbar gemacht wird. Pluralität und Pluralismus wären ohne Kommunikation gar nicht zu denken, da religiöse Symbolsysteme und damit verbundene Weltbilder immer miteinander interagieren und zum Aushandlungsort von Identität und Differenz werden. Das kulturelle Imaginäre ist als all diese Dimensionen umspannender Rahmen ein kommunikativ geteilter Pool an mentalen und materiellen Bildern, in dem neben der emischen und öffentlich-medialen Ebene auch die wissenschaftliche Ebene verortet ist.

Eine erste Annäherung an die Frage, wie Religion in Kindermedien erfasst werden kann, besteht nun darin, die Quellen und deren wissenschaftliche Bearbeitung hinsichtlich der vorgestellten Ebenen, auf denen religiöse Kommunikation stattfindet, einzuordnen (Abb. 10).²⁶³ Im Anschluss daran wird mit dem *Circuit of Culture* ein methodologisches Raster vorgestellt, das es ermöglicht, die Produktion kultureller Bedeutung zu erfassen und Repräsentationen von Religion als Ergebnis kommunikativer Prozesse zu verstehen. Mit dem Konzept der Semioprämatik wird in Ergänzung zum *Circuit of Culture* ein Modell diskutiert, das die intendierte Rezeption miteinschließt. Die Arbeit trägt damit der Frage nach normativen Konzepten, die mit der Repräsentation religiöser Pluralität verbunden sind, Rechnung, da die Frage nach zu vermittelnden Werten und Normen nicht allein durch eine quellenimmanente Analyse beantwortet werden kann, sondern in pragmatischen Verwendungszusammenhängen gedeutet werden muss.

Die in Abbildung 10 dargestellten Ebenen, auf denen Kommunikation über Religion in der Erforschung von Kindermedien stattfindet, werden heuristisch voneinander getrennt, um zu verdeutlichen, dass Vorstellungen von Religion im kulturellen Imaginären einer Gesellschaft gedeutet werden können. Kindermedien, die Religion und religiöse Pluralität thematisieren, präsentieren häufig emische Blicke auf Religion, die in dokumentarischer Form oder als fiktiver emischer Blick erfundener Figuren gezeigt werden. Zu diesen emischen Blicken gehören Beschreibungen der eigenen Vorstellung von

263 Vgl. dazu auch Eberhardt: Religiöse Repräsentationen in Medien für Kinder, S. 13f.

Religion, Darstellungen von Figuren, die mit anderen kommunizieren und Interaktionen von Figuren mit Objekten. Auch Themen, die in der Theologie, Philosophie oder Religionswissenschaft erforscht werden, wie beispielsweise der Ursprung und die Funktion von Religion, die Theodizee oder ethische Fragen, werden in den Quellen diskutiert. In der Thematisierung dieser Konzepte wird besonders deutlich, dass Kindermedien in Aushandlung mit wissenschaftlichen Blicken auf Religion entstehen, da häufig Begrifflichkeiten und Inhalte aus wissenschaftlichen Diskursen in Kindermedien vorgestellt werden. Vor allem auf der visuellen Ebene repräsentieren Kindermedien Symbole und Objekte, die vielfach in öffentlich-medialen Diskursen mit Religion assoziiert werden. Dazu gehören beispielsweise die Silbe ॐ (Om), die Fotografie einer Chanukkia oder eine gezeichnete Buddha-Statue. Diese Darstellungen werden in ähnlicher Weise fortwährend wiederholt und formen so Vorstellungen von religiösen Traditionen. Die (fiktiven) emischen Blicke, (theologische) Konzepte und öffentlich-medial verbreiteten Symbole thematisieren Religion auf der Ebene der Quellen. Die Publikation als Buch, Hörspiel oder Film transferiert diese Perspektiven auf eine öffentlich-mediale Ebene und verbreitet sie dort. Erst durch die mediale Distribution werden die Inhalte in öffentlich zugängliche Kommunikationsprozesse eingespeist und als Teil des kulturellen Imaginären tradiert. Die wissenschaftliche Rekonstruktion, die ich vornehme, erfasst die Repräsentation von Akteur:innen, Traditionen, Handlungen und Konzepten in den Quellen, die durch die Distribution auf dem Kindermedienmarkt zugänglich sind. Als Arbeitsdefinition ist ein Religionsbegriff nützlich, der Religion als Symbol-system versteht, da damit die unterschiedlichen symbolischen Vermittlungsformen wie Text, Bild oder Ton erfasst, und verschiedene Weltbilder sowie die daraus resultierende Pluralität berücksichtigt werden können. Sowohl die mediale als auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Religion ist Teil des kulturellen Imaginären, das alle Vorstellungen von Religion, damit verbundene Werte und Normen sowie Erwartungen, Geschichten und Ideen, umfasst. Die verschiedenen Ebenen, auf denen Kommunikation über Religion stattfindet, bedingen sich gegenseitig und können nur heuristisch voneinander getrennt werden. Da auch wissenschaftliche Perspektiven immer in kulturelle Umfelder eingebettet sind und nie als objektive Außenperspektive existieren, prägen emische und öffentlich-mediale Blicke die Vorstellungen von Religion, die Wissenschaftler:innen auf ihren Gegenstand haben. Gleich-

zeitig beeinflussen wissenschaftliche Erkenntnisse und Perspektiven Kindermedien, sowohl implizit, in dem Autor:innen in der Recherche beispielsweise auf Fachbücher zurückgreifen, als auch explizit, wenn Wissenschaftler:innen aktiv am Entstehungsprozess von Kindermedien beteiligt sind, als Expert:innen auftreten oder diese sogar selbst verfassen. Die mediale Verbreitung verbindet die Positionen in den Quellen mit den wissenschaftlichen Perspektiven, indem sie Religion als Thema von Kindermedien im öffentlichen Raum platziert, Inhalte verfügbar macht, Darstellungen von Religion diskutiert, festigt und verbreitet. Medien spielen für die gesellschaftliche Konstruktion von »Wirklichkeit« eine entscheidende Rolle, da sie die Öffentlichkeit mitgestalten, Ideen davon, was Realität ist, beeinflussen und in Bezug auf Religion Vorstellungen davon prägen, was Religion ist, wie Religionen interagieren und welche normativen Vorstellungen mit der Koexistenz von Religionen verbunden sind.²⁶⁴

Um Repräsentationen von Religion in Kindermedien zu erforschen, und zu rekonstruieren, wie Bedeutung in Bezug auf Religion hergestellt wird, vermag es ein kommunikationstheoretischer Rahmen, methodologisch reflektierte Zugänge zur Bearbeitung der Quellen zu schaffen. Religiöse Kommunikation kann als Teil von Kultur mit dem von Stuart Hall und Paul Du Gay entwickelten *Circuit of Culture* betrachtet werden, der verdeutlicht, wie Bedeutung in kommunikativen Praktiken hergestellt wird (Abb. 11). Hall und Du Gay verstehen Kultur als Produktion und Austausch von Bedeutungen, die durch verschiedene Prozesse und Praktiken, die in wechselseitiger Beziehung zueinanderstehen, zirkuliert und transformiert werden.²⁶⁵ Der *Circuit of Culture* stellt schematisch dar, wie Bedeutung durch die Gleichzeitigkeit von Repräsentation, Produktion, Rezeption, Identität und Regulierung erzeugt wird. Dieser Ansatz ist für meine Arbeit besonders aufschlussreich, da Kindermedien als öffentlich-mediale Produkte Religionen repräsentieren und die mit der Repräsentation verbundenen Vorstellungen von Religion durch die

264 Vgl. David Morgan (2011): *Mediation or Mediatisation: The History of Media in the Study of Religion*. In: *Culture and Religion. An Interdisciplinary Journal* 12 [2], S. 137–152, S. 151; Matthias Rath (2006): *Medienforschung zwischen Sein und Sollen: Wissenschaftstheoretische Überlegungen zu einem komplexen Verhältnis*. In: Gudrun Marci-Boehncke/ders. (Hg.): *Jugend – Werte – Medien: Der Diskurs*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 183–199, S. 191.

265 Vgl. Stuart Hall (2013): *Introduction*. In: ders./Jessica Evans/Sean Nixon (Hg.): *Representation*. London/Thousand Oaks/New Delhi/Singapore: Sage, S. xvii–xxvi, S. xix.

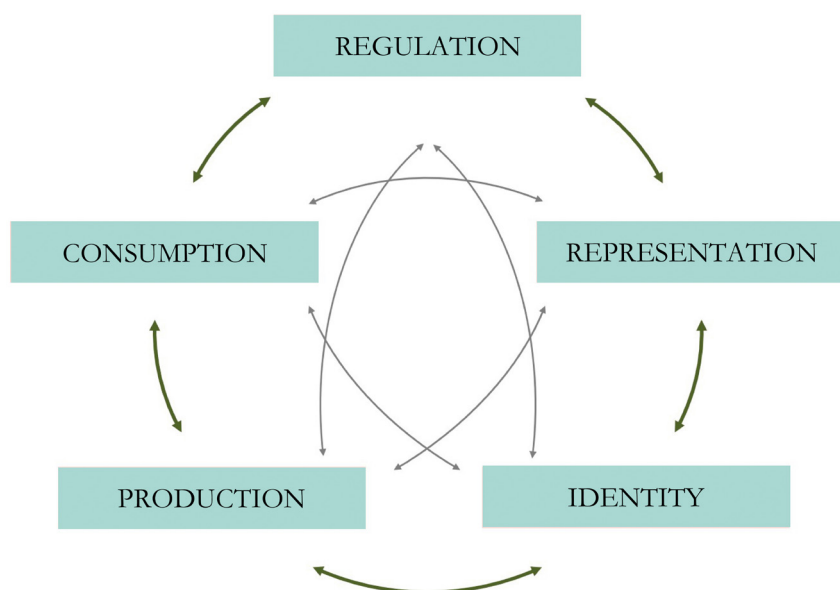


Abb. 11: Der *Circuit of Culture* nach Stuart Hall und Paul Du Gay.

mediale Vermittlung an die nächsten Generationen weitergeben. Da mein Zugang zu den Quellen über die Darstellung von religiösen Motiven und Narrativen erfolgt, ist Repräsentation ein Schlüsselkonzept meiner Arbeit.

Mit der Repräsentation wird im *Circuit of Culture* auf die Gestaltung, Materialität und den Verweischarakter des Dargestellten fokussiert. Die Welt wird durch Repräsentation nicht nur abgebildet, sondern auch gebildet, weshalb Repräsentationen immer auch eine soziale Dimension implizieren, denn »auf welche Art und Weise repräsentiert wird, entscheiden unter anderem Gruppen, Individuen oder Institutionen mit ihren je spezifischen Interessen.«²⁶⁶ Als Teil kommunikativer Prozesse sind Repräsentationen »keine Einzelakte, sondern stehen in einem Verweisungszusammenhang untereinander.«²⁶⁷ Hall verdeutlicht die wichtige Rolle, die der Repräsentation in der Konstruktion von »Wirklichkeit« zukommt: Wir geben Dingen Bedeutung durch die Art und Weise, wie wir sie repräsentieren – welche Wörter wir verwenden, um sie zu beschreiben, die Geschichten, die wir über sie erzäh-

266 Fritz/Höpflinger/Knauß/Mäder/Pezzoli-Olgiati: Sichtbare Religion, S. 34.

267 Fuchs: Repräsentation, S. 103.

len, die Bilder, die wir von ihnen produzieren, die Emotionen, die wir mit ihnen assoziieren sowie die Werte, die wir ihnen zuschreiben.²⁶⁸ Die Elemente, die kulturelle Bedeutungen tragen, sind Teil der natürlichen oder materiellen Welt, wie beispielsweise Wörter, Geräusche, Gesten oder Kleidung.²⁶⁹ Da sie Bedeutungen transportieren und auf andere Sinngehalte verweisen, funktionieren die Elemente als Symbole, haben aber keinen intrinsischen Wert, sondern werden mit Bedeutungen versehen, die sie repräsentieren.²⁷⁰ Durch die Tradierung von Generation zu Generation erscheinen die kulturell festgelegten Elemente als natürlich und immer schon da gewesen.²⁷¹ Hall nimmt Bezug auf das kulturelle Imaginäre und argumentiert, dass die einzelnen Elemente von Kultur, die ein System bilden, mit unseren mentalen Repräsentationen korrelieren, indem sie ihnen beispielsweise entsprechen, sie ergänzen oder überschreiben.²⁷² Bedeutung ist demnach in erster Linie abhängig von diesem System von Begriffen und Bildern, das die Welt repräsentiert und sich sowohl auf die Dinge innerhalb als auch auf die außerhalb unserer mentalen Vorstellungen bezieht.²⁷³

Eine gemeinsam geteilte Sprache ermöglicht es uns, die gedanklichen Konzepte in Wörter, Geräusche oder Bilder zu übersetzen und sie zu benutzen, um Bedeutungen auszudrücken und mit anderen Menschen zu kommunizieren.²⁷⁴ Bedeutung ist jedoch nie endgültig festgeschrieben, sodass jeder semiotische Forschungsansatz einen Interpretationsprozess beinhalten muss.²⁷⁵ Daraus resultiert auch, dass der Sprache, die als Kommunikationsform für Wissenschaft dient, eine unvermeidliche Ungenauigkeit innewohnt.²⁷⁶ Umso notwendiger ist es, die theoretischen Konzepte und Methoden eindeutig zu bestimmen und die Quellen im Sinne einer dichten Beschreibung in ihrem kulturellen Kontext einzubetten, um den Forschungsprozess und die Ergebnisse intersubjektiv nachvollziehbar zu gestalten. Da der *Circuit of Culture*

268 Vgl. Hall: Introduction, S. xix.

269 Vgl. Hall: Introduction, S. xxi.

270 Vgl. Hall: Introduction, S. xxi.

271 Vgl. Hall: The Work of Representation, S. 7.

272 Vgl. Hall: The Work of Representation, S. 3.

273 Vgl. Hall: The Work of Representation, S. 3.

274 Vgl. Hall: The Work of Representation, S. 4.

275 Vgl. Hall: The Work of Representation, S. 17.

276 Vgl. Hall: The Work of Representation, S. 17.

die Entstehung kultureller Bedeutung als Interaktion auffasst, sind Produktion und Rezeption zwei wichtige, sich gegenseitig bedingende, Dimensionen.

Auf der Ebene der Produktion werden kulturelle Phänomene hinsichtlich ihres Kontextes und der Diskurse, in denen sie entstehen, analysiert. Die Rezeption fokussiert auf die Rolle derjenigen, die der Repräsentation in bestimmten Kontexten begegnen, sie wahrnehmen und mit Bedeutung versehen. Die Ebene der Identität bezieht sich auf die Zugehörigkeiten und Abgrenzungen, die durch Kommunikationsprozesse bekräftigt oder verunmöglicht werden.²⁷⁷ Der Begriff der Regulierung fokussiert auf Diffusionsprozesse: »Von welchen materiellen, räumlichen, technischen, sozialen, politischen, institutionellen Bedingungen hängt die Möglichkeit ab, auf eine Repräsentation zu stoßen? Wie wird der Zugang zu den Quellen reguliert?«²⁷⁸ Der Mehrwert des *Circuit of Culture* als methodologisches Raster kommt dann zum Tragen, wenn die verschiedenen Ebenen nicht als voneinander getrennte Sphären, sondern als Interaktionsräume betrachtet werden. Für meine Arbeit spielen alle Dimensionen des *Circuit of Culture* eine Rolle, besonders aussagekräftig ist im Kontext der Fragestellung jedoch das Verhältnis von Produktion, Rezeption und Repräsentation.

Die Stärke eines kulturwissenschaftlichen Zugangs zu kulturellen Phänomenen wie Religion liegt darin, dass Religion als kommunikatives System sowohl hinsichtlich seiner materiellen Dimension als auch in Bezug auf symbolische Formen und deren Bedeutungen untersucht werden kann. Veränderungen, wie sie beispielsweise durch neue mediale Repräsentationssysteme erscheinen, können ebenso erfasst werden, wie diachrone Tradierungsprozesse von Religion. Um die Zeichen, die kulturelle Bedeutung tragen, mit der Rezeption zu verbinden, also den Menschen, die Repräsentationen annehmen, konsumieren und sich zu eigen machen, entwickelte der Film- und Medienwissenschaftler Roger Odin einen semiopragmatischen Ansatz, der in der grundlegenden Annahme besteht, dass die Bedeutung medialer Repräsentationen in der Rezeption entsteht. Dieser semiopragmatische Ansatz ist im Kontext der Fragestellung meiner Arbeit, welche normativen Konzepte mit der Repräsentation religiöser Motive und Symbolsysteme in Medien verhandelt werden deshalb notwendig, weil die Frage nach Werten und Normen nicht allein durch

277 Vgl. Fritz/Höpflinger/Knauß/Mäder/Pezzoli-Olgiati: Sichtbare Religion, S. 35.

278 Fritz/Höpflinger/Knauß/Mäder/Pezzoli-Olgiati: Sichtbare Religion, S. 35.

eine quellenimmanente, semiotische Analyse beantwortet werden kann, sondern in pragmatischen Verwendungszusammenhängen gedeutet werden muss.

Gemäß Roger Odin agieren die Produktion, Rezeption und Repräsentation in einem Kommunikationsraum, der die Produktion und Rezeption durch die Repräsentation miteinander verbindet. Odin bezieht sich in seinen Ausführungen auf audiovisuelle Medien, insbesondere auf den Film, doch sein Konzept ist ebenso auf andere mediale Formen wie Texte, Bilder oder Hörspiele anwendbar. Den Aushandlungsprozess zwischen der filmischen Repräsentation und den Rezipierenden nennt Odin »Lektüre«, die »das Resultat einer dem Film externen Operation«²⁷⁹ ist. Odin verweist darauf, dass durch die Art und Weise, wie Filme produziert werden, in der Rezeption unterschiedliche Lektüremodi evoziert werden. So werden Filme, die als fiktivisierend gelesen werden, nur als Diegese wahrgenommen und der Film nicht als von einer Instanz hergestellt gedacht.²⁸⁰ In einem Film, der als dokumentarisch gelesen wird, konstruieren die Zuschauer:innen auf Basis textexterner und -interner Zeichen eine als real vorausgesetzte Aussageinstanz, die Odin Enunziator nennt.²⁸¹ Die Lektüremodi sind in der Repräsentation angelegt und intendieren eine spezifische Deutung. Wenn beispielsweise erklärende Kommentare, Schemata oder Grafiken gezeigt werden, die gefilmten Personen in die Kamera blicken oder die Kamera verwackelt ist, nehmen Rezipierende eine dokumentarische Lektüre an.²⁸² Auch die Produzierenden eines Films verwenden dieses Wissen, um in nicht-dokumentarischen Filmen dokumentarische Lesarten zu evozieren.²⁸³ Analog zu filmischen Repräsentationen können beispielsweise die Verwendung von Fotografien in Büchern oder Hintergrundgeräuschen in Hörspielen eine dokumentarisierende Lektüre hervorrufen und den Eindruck erwecken, dass nicht-fiktive, emische Perspektiven auf Religion präsentiert werden.

279 Roger Odin (1998): Dokumentarischer Film – dokumentarisierende Lektüre. In: Eva Hohenberger (Hg.): Bilder des Wirklichen. Texte zur Theorie des Dokumentarfilms. Berlin: Vorwerk 8, S. 286–340, S. 289.

280 Vgl. Alexander Böhnke (2007): Paratexte des Films. Über die Grenzen des filmischen Universums. Bielefeld: Transcript, S. 144.

281 Vgl. Odin: Dokumentarischer Film – dokumentarisierende Lektüre, S. 291.

282 Vgl. Odin: Dokumentarischer Film – dokumentarisierende Lektüre, S. 296.

283 Vgl. Markus Kuhn (2009): Gibt es einen Ich-Kamera-Film? Überlegungen zum filmischen Erzählen mit der subjektiven Kamera und eine exemplarische Analyse von Julian Schnabels *LE SCAPHANDRE ET LE PAPILLON*. In: Hannah Birr/Maike Sarah Reinerth/Jan-Noël Thon (Hg.): Probleme filmischen Erzählens. Berlin: Lit, S. 59–83, S. 61.

Roger Odin verortet mit dem semiopragmatischen Ansatz die Frage nach der Bedeutung und Aussage eines Gegenstands im Gegensatz zur Semiotik außertextuell und verlagert sie in den Lektüremodus der Rezipierenden:²⁸⁴

Die Semio-Pragmatik zeigt, dass nie ein Text von Sender zu Empfänger übertragen wird, sondern dass die Text-Produktion ein doppelter Prozess ist: der eine spielt sich im Raum der Herstellung ab, der andere in dem der Lektüre. Je mehr von den Determinationen, durch die die Aktanten dieser beiden Räume konstruiert werden, ihnen gemeinsam sind, desto mehr Chancen bestehen, dass die beiden Textproduktionen (die beiden Texte) dicht beieinander liegen. Ziel der Semio-Pragmatik ist es, einen theoretischen Rahmen bereitzustellen, der die Frage nach der Art und Weise, *wie sich die Texte konstruieren*, sowohl im Raum der Herstellung, als auch in dem der Lektüre, und die nach den *Wirkungen* dieser Konstruktion ermöglicht.²⁸⁵

Die Religionswissenschaftlerin Marie-Therese Mäder erweitert Odins Ansatz der Kommunikationsräume um den Raum der Distribution und den der Medienkommunikation.²⁸⁶ Jeder dieser Räume ruft spezifische Fragen hervor. Für den Produktionsraum könnte das die Frage nach den Produzierenden oder die Art der eingesetzten Repräsentationsstrategien betreffen. Der Raum der Distribution bezieht sich auf die Verbreitung und fragt nach den Orten und Zugängen zur Medienrepräsentation. Für den Medienkommunikationsraum könnte man fragen, an welches Publikum die Quelle adressiert ist oder welches kommunikative Ziel verfolgt wird.²⁸⁷

Auf Basis des Circuit of Culture und Odins Ansatz – erweitert durch Marie-Therese Mäder – kann die vorliegende Arbeit der Frage nachgehen,

284 Vgl. Andy Räder (2019): Poesie des Alltäglichen. Ulrich Theins Regiearbeiten für das Fernsehen der DDR (1963–1976). Wiesbaden: Springer, S. 34.

285 Roger Odin (2002): Kunst und Ästhetik bei Film und Fernsehen. Elemente zu einem semio-pragmatischen Ansatz. In: montage AV. Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation 11 [2], S. 42–57, S. 42. Herv. i. O.

286 Vgl. Monika Glavac/Marie-Therese Mäder (2023): Dokumentarfilme als Kommunikationsräume religiöser Identitäten. In: Anke Offerhaus (Hg.): Medienvielfalt – Religionsvielfalt. Facetten der Transformation von Medien und Religion. Wiesbaden: Springer, S. 241–262, S. 245; Marie-Therese Mäder (2015): Documentary Media and Religious Communities. In: Journal for Religion, Film and Media 1, S. 31–35, S. 32.

287 Vgl. Mäder: Documentary Media and Religious Communities, S. 33.

welche normativen Konzepte mit der Repräsentation religiöser Pluralität verbunden sind. Da meine Studie auf die Repräsentation und Produktion von Kindermedien fokussiert und nicht etwa Kinder befragt werden, wie sie eine Quelle rezipieren, dient der semiopragmatische Ansatz dazu, zu rekonstruieren, welche Lektüremodi in der Repräsentation angelegt sind, an welches Publikum die Medien adressiert sind und welche pragmatischen Verwendungszusammenhänge intendiert sein könnten.

Die in diesem Unterkapitel vorgestellte Perspektive auf Religion als Teil gesellschaftlicher Kommunikationsprozesse verdeutlicht, dass Vorstellungen von Religion als emische, öffentlich-mediale und wissenschaftliche Blicke im kulturellen Imaginären verankert sind und sich gegenseitig beeinflussen. Der *Circuit of Culture* fokussiert auf die Frage, wie Bedeutungen von Religion hergestellt und zirkuliert werden und bietet eine methodologische Orientierung für die Quellenanalyse. Die Fokussierung auf die Ebene der Distribution ist für die Analyse von Kindermedien, die religiöse Pluralität thematisieren insofern zielführend, als sich aus diachroner Perspektive über 50 Jahre hinweg die Bedingungen der Verbreitung und die Repräsentationsformen verändert haben. Die Kategorie der Identität spielt für die Arbeit sowohl hinsichtlich des Themas der religiösen Pluralität eine Rolle, als auch in Bezug auf die Adressat:innen, da Kindermedien als Teil von Sozialisationsprozessen Zugehörigkeits- und Abgrenzungsdiskurse beeinflussen. Die Kategorien Produktion, Rezeption und Repräsentation sind grundlegend für meine Studie, da Kommunikation über Religion über diese Dimensionen stattfindet. Mit dem Fokus auf die Repräsentation werden die ausgewählten Quellen analysiert, um sie anschließend zu vergleichen und Motive der Darstellung religiöser Pluralität herauszuarbeiten. Mittels eines semiopragmatischen Ansatzes, der die intendierte Rezeption berücksichtigt, gehe ich im Anschluss an die Quellenanalyse der Frage nach, welche normativen Vorstellungen mit der Repräsentation religiöser Pluralität verbunden sind.

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 Huggler (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?! Bilderbucherkundungen 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-Boehncke/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 ZwiKrie-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, rücken 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 literärästhetischen 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. Neukirchen-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 Otilie 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 Mattenklott 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 Mattenklott 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 Mattenklott (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 Mattenklott: 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 wahrgenommenen 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 = kJl & 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. Transzendenzen können überall sein, wo sich der Mensch von der gegenständlichen Wirklichkeit löst 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.

6 Quellenkorpus und methodische Überlegungen

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die Frage, welche normativen Konzepte mit der Repräsentation religiöser Pluralität in Kindermedien verhandelt werden und wie sich diese in einem Zeitraum von 50 Jahren, von 1970 bis 2020, verändert haben. Das Ziel der methodischen Bearbeitung der als Quellen ausgewählten Produktionen besteht darin, die Diskurse zu ermitteln, die die Darstellung religiöser Pluralität in Kindermedien bestimmen und im kulturellen Imaginären zirkulieren. Die Querlektüre einzelner Diskursstränge ermöglicht Aussagen über normative Konzepte, die mit der Repräsentation religiöser Pluralität einhergehen und gesellschaftliche Debatten über Religion und Vielfalt widerspiegeln und rekonfigurieren. Unter einem Diskurs verstehe ich in Anlehnung an Reiner Keller »einen Komplex von Aussageereignissen und darin eingelassenen Praktiken, die über einen rekonstruierbaren Strukturzusammenhang miteinander verbunden sind und spezifische Wissensordnungen der Realität prozessieren.«¹ Dieser Diskursbegriff erfasst als Teil von Symbolsystemen »Prozesse der gesellschaftlichen Objektivierung von symbolischen Ordnungen«² und ist, eingebettet in einen wissenssoziologischen Hintergrund, anschlussfähig an mediale Produktionen, die symbolische Ordnungen teilen, in gesellschaftliche Kommunikation einbringen und dadurch zur sozialen Praxis werden. Während Diskurse einen gesamten Komplex von Aussageereignissen und Praktiken bezeichnen, meine ich mit dem Begriff »Diskursstrang« thematisch einheitliche Verläufe eines Diskurses, die als Teil eines Gesamtdiskurses erfasst werden können.³

-
- 1 Reiner Keller (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 233.
 - 2 Keller: Wissenssoziologische Diskursanalyse, S. 11.
 - 3 Vgl. dazu auch Waldemar Czachur (2020): Diskursstrang. In: Stefan J. Schierholz (Hg.): Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online. Berlin/Bos-

In diesem Kapitel beleuchte ich ebenso die Kriterien, die zur Auswahl der Quellen geführt haben, wie das Vorgehen in der Einzelmedienanalyse und bei Vergleichen. Die Analyse erfolgt in einem dreistufigen Verfahren: Im ersten Schritt werden visuell, textuell und auditiv wahrnehmbare Motive und Symbolsysteme rekonstruiert, in Bezug auf Konstellationen und Darstellungen einer pluralen Gesellschaft sowie hinsichtlich Wertediskursen analysiert. Dafür wurden die Quellen mithilfe der QDA-Software ATLAS.ti kodiert, wobei die Codes aus dem Material selbst generiert wurden. Der zweite Schritt der Analyse fokussiert auf die Produktionskontexte der Medien und die Adressat:innen. Die Produktions- und intendierten Rezeptionskontexte werden nur bei den Quellen ermittelt, die in der Arbeit explizit diskutiert werden. Im dritten Schritt arbeite ich vergleichend und beleuchte Tendenzen der Darstellung sowie intermediale Wechselwirkungen, die sich durch unterschiedliche Medienformen wie Bücher, Hörspiele, Filme, Spiele oder Webseiten ergeben. Diachrone Dynamiken der Repräsentation religiöser Pluralität über 50 Jahre hinweg werden herausgearbeitet, indem die Tendenzen der Darstellung nicht nur wie im ersten Vergleichsansatz intermedial beleuchtet, sondern in einer chronologischen Ordnung betrachtet werden.

6.1 Kriterien der Quellenauswahl

Die schiere Menge an Medienproduktionen, die für die Erforschung von religiöser Pluralität in Kindermedien relevant sein könnten, macht es unweigerlich notwendig, Kriterien zu definieren, die die Anzahl potenzieller Quellen eingrenzen. Auf der einen Seite muss das Quellenkorpus anhand eindeutiger Voraussetzungen zusammengestellt sein, um eine intersubjektive Nachvollziehbar- und Vergleichbarkeit herzustellen und die möglichen Quellen auf eine handhabbare Menge zu reduzieren. Auf der anderen Seite soll das Quellenkorpus so groß sein, dass verschiedene Diskursstränge, die parallel verlaufen, erkannt und reflektiert werden können. Um die in der Arbeit erforschten Quellen auszuwählen und von anderen, potenziellen Quellen abzugrenzen, stellen sich Überlegungen zu Thema, Adressat:innen, medialer Produktionsform, Sprache und Zeitraum als notwendig heraus. Mit der Aus-

ton: De Gruyter. URL = https://www-degruyter-com.emedien.ub.uni-muenchen.de/data-base/WSK/entry/wsk_id8b896401-f9e1-4a37-acf8-5c106fb97ae0/html [17.01.2023].

wahl der Quellen gehen grundlegende Prämissen der Ausrichtung der Studie einher, weshalb die einzelnen Kriterien vorgestellt und diskutiert werden.

6.1.1 Thema

Als ein entscheidendes Kriterium der Quellenauswahl erweist sich das Thema, das im Wesentlichen aus dem Forschungsinteresse, das meiner Arbeit zugrunde liegt, resultiert. Alle ausgewählten Medienproduktionen thematisieren religiöse Pluralität. Da die Studie vordergründig vom Interesse geleitet ist, Imaginationen des Zusammenlebens zu rekonstruieren, thematisieren die meisten Medienproduktionen religiöse Symbolsysteme, die im gesellschaftlichen Diskurs als Religionen diskutiert werden. Die im Zentrum der Studie stehenden Quellen lassen sich also insofern leicht identifizieren, als sie religiöse Pluralität explizit als solche benennen. Insbesondere im historischen Blick werden jedoch auch Randbereiche deutlich, beispielsweise dann, wenn religiöse Weltbilder nur auf visueller und nicht zusätzlich auf textueller Ebene zusammentreffen oder wenn kulturelle Vielfalt thematisiert wird und religiöse Symbolsysteme nicht explizit aufgegriffen werden. In diesen Fällen habe ich die Medienproduktionen nur dann in das Quellenkorpus integriert, wenn Bezüge zu religiösen Traditionen über die Religionsgeschichte rekonstruierbar sind.

6.1.2 Adressat:innen

Die Auswahl der Quellen orientiert sich hinsichtlich der Adressat:innen an Vorstellungen von Kindheit, da die Studie beabsichtigt, Vorstellungen von religiöser Pluralität zu rekonstruieren, die an nächste Generationen bereits in frühen Lebensabschnitten tradiert werden sollen. Die untersuchten Medien werden als *spezifische Kindermedien* verstanden, da sie Bücher, Hörspiele, Filme, Zeitschriften, Spiele und Webseiten umfassen, die explizit für Kinder produziert und herausgegeben werden. Die Grenzen zwischen Kindheit und Jugend sind fließend, für die Auswahl der Quellen habe ich Medienproduktionen berücksichtigt, die seitens der Verlage oder der Autor:innen für Kinder bis etwa dreizehn Jahre empfohlen werden.

6.1.3 Mediale Produktionsform

Die medialen Produktionsformen, in denen religiöse Pluralität für Kinder entfaltet und erläutert werden, sind vielfältig und reichen von Literatur und Hörmedien über Filme und Spiele bis zu Webseiten. In meiner Arbeit werden all diese Formate berücksichtigt, um neben der inhaltlichen Gestaltung auch darstellen zu können, über welche Medien Imaginationen von religiöser Pluralität distribuiert werden. All die medialen Formen, die in der Produktion rekonstruierbare Akteur:innen aufweisen, werden im Quellenkorpus berücksichtigt. Unter Akteur:innen verstehe ich neben Autor:innen und Regisseur:innen auch Verlage, die einzelne Werke einer breiten Öffentlichkeit zur Verfügung stellen. Während Webseiten durch die explizite Benennung von Betreiber:innen im Impressum nachvollziehbar machen, wer eine Seite unterhält und dementsprechend Teil des Quellenkorpus sind, werden Social Media-Plattformen, bei denen einzelne User:innen nicht identifizierbar sind, nicht berücksichtigt. Alle Quellen sind Teil der Populärkultur und Medien, die für den Gebrauch außerhalb von Institutionen, wie beispielsweise der Schule, konzipiert sind. Neben Schulbüchern werden also auch religiöse Quellentexte, wie beispielsweise Kinderbibeln oder eine Kinderhora nicht berücksichtigt.

6.1.4 Sprache

Alle Medienproduktionen, die als Quellen im Untersuchungskorpus berücksichtigt werden, sind in deutscher Sprache verfügbar. Angepasst an gegenwärtige Vertriebsstrukturen vor allem durch Online-Bestellungen im Internet, erscheint es sinnvoll, die Sprache als Kriterium zu wählen und nicht das Produktionsland eines Werkes. Insbesondere Bücher und Filme werden häufig übersetzt und weltweit distribuiert. Die Herkunftsländer der Quellen werden insofern berücksichtigt, als sie anzeigen können, aus welcher Perspektive die Sachverhalte dargestellt werden. Auch die Ergebnisse von Suchmaschinen sind länderspezifisch, weshalb das Land für die Recherche von Webseiten relevant ist. Die im Quellenkorpus integrierten Webseiten werden alle in Deutschland bereitgestellt, auch der im folgenden Unterkapitel diskutierte Zeitraum, in dem die Quellen erschienen sind, bezieht sich auf die Wirtschafts- und Sozialgeschichte in Deutschland.

6.1.5 Zeitraum

Über den Zeitraum der ausgewählten Quellen werden die Größe des gesamten Korpus bestimmt und der Horizont des diachronen Vergleichs abgesteckt. Als Grundlage der Eingrenzung dienen Entwicklungen der deutsch-deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte sowie Veränderungen innerhalb der deutschsprachigen Kindermedienproduktion, die einen Zeitraum von 1970 bis 2020 plausibilisieren.

Zwischen 1955 und 1973 wurden als Maßnahme gegen einen extremen Arbeitskräftemangel infolge des schnellen Wirtschaftswachstums nach dem Zweiten Weltkrieg etwa 14 Millionen Menschen als ›Gastarbeiter:innen‹ angeworben und in der Bundesrepublik Deutschland beschäftigt.⁴ Die staatlich organisierten Anwerbeabkommen erfolgten »1955 mit Italien, 1960 mit Spanien und Griechenland, 1961 mit der Türkei, 1963 mit Marokko, 1964 mit Portugal, 1965 mit Tunesien und 1968 mit Jugoslawien.«⁵ Neben den meist männlichen Gastarbeitern sind ebenso Frauen und in einzelnen Regionen auch Familien mit Kindern nach Deutschland migriert.⁶ Als 1973 die Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte beendet wurde, kehrten etwa elf Millionen Menschen wieder zurück. Für die Verbliebenen bot die Familienzusammenführung eine Möglichkeit, gemeinsam in Deutschland zu leben.⁷ Die verwehrte Option, nach dem Anwerbestopp erneut in die Bundesrepublik einzureisen, »bewegte einen großen Teil der türkischen Arbeitsmigranten als

-
- 4 Vgl. Jochen Oltmer (2012): Einführung: Migrationsverhältnisse und Migrationsregime nach dem Zweiten Weltkrieg. In: ders./Axel Kreienbrink/Carlos Sanz Díaz (Hg.): Das »Gastarbeiter«-System. Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa. München: Oldenbourg Verlag, S. 9–21, S. 11.
 - 5 Mathilde Jamin (1999): Fremde Heimat. Zur Geschichte der Arbeitsmigration aus der Türkei. In: Jan Motte/Rainer Ohliger/Anne von Oswald (Hg.): 50 Jahre Bundesrepublik – 50 Jahre Einwanderung. Nachkriegsgeschichte als Migrationsgeschichte. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag, S. 145–164, S. 146.
 - 6 Vgl. Jan Motte/Rainer Ohliger (2004): Einwanderung – Geschichte – Anerkennung. Auf den Spuren geteilter Erinnerungen. In: dies. (Hg.): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik. Essen: Klartext Verlag, S. 17–49, S. 19.
 - 7 Vgl. Oltmer: Einführung: Migrationsverhältnisse und Migrationsregime nach dem Zweiten Weltkrieg, S. 11; Rainer Ohliger/Dokumentationszentrum und Museum über die Migration aus der Türkei e. V. (2004): Chronologie der Einwanderung nach Deutschland seit 1945. In: Jan Motte/Rainer Ohliger (Hg.): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik. Essen: Klartext Verlag, S. 323–332, S. 326.

wichtigste vom Anwerbestopp betroffenen Nationalität dazu, ihre Familienangehörigen so weit wie möglich nachzuholen.«⁸ Mit der Entscheidung, in Deutschland zu bleiben, gingen viele Festlegungen einher: Die Kinder wurden in Deutschland eingeschult und wuchsen in einem Umfeld auf, das für manche Familien als durchaus kontrovers beschrieben wird:

Gleichzeitig wurden sie [die Eltern, V.E.] damit konfrontiert, dass in der Schule Normen und Werte vertreten wurden, die von denjenigen des Elternhauses massiv abwichen. [...] Sie mussten abwägen zwischen der Notwendigkeit, die Kinder auf die Gesellschaft vorzubereiten, und der Angst, dass die Kinder ihnen auf Grund eines anderen Werteumfelds fremd werden könnten.⁹

Zwischen 1960 und 1983 sind in Deutschland 492.910 Kinder türkischer Eltern geboren.¹⁰ Die Einwanderung türkischer Menschen in die Bundesrepublik hatte auch zur Folge, dass religiöse Pluralität im öffentlichen Raum sichtbar geworden ist, etwa mit seit den 1980er-Jahren gegründeten Moscheegemeinden und dem Bau von Moscheegebauten.¹¹

Lange Zeit wurde das Thema Migration politisch nicht anerkannt und zukunftsweisend geregelt, erst 2001 »führte die Einsetzung der Süsmuth-Kommission und die Debatte um ein Zuwanderungsgesetz erstmals zu einer offenen, engagierten und kontroversen Auseinandersetzung über die Ausgestaltung der Einwanderungsgesellschaft.«¹² Mit Zuwanderungs- und Aufenthaltsgesetz traten am 01. Januar 2005 Gesetze in Kraft, die neben Auf-

8 Jenny Pleinen (2016): Ein Europa von Sonderfällen? Überlegungen zu einer Migrationsgeschichte der Bundesrepublik in europäischer Perspektive. In: Sonja Levsen/Cornelius Torp (Hg.): Wo liegt die Bundesrepublik? Vergleichende Perspektiven auf die westdeutsche Geschichte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 255–273, S. 271.

9 Werner Schiffauer (2004): Opposition und Identifikation – zur Dynamik des »Fußfassens«. Von der »Gastarbeit« zur Partizipation in der Zivilgesellschaft. In: Jan Motte/Rainer Ohliger (Hg.): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik. Essen: Klartext Verlag, S. 89–98, S. 91.

10 Vgl. Jamin: Fremde Heimat, S. 156.

11 Vgl. Kippenberg/von Stuckrad: Einführung in die Religionswissenschaft, S. 126.

12 Jan Motte/Rainer Ohliger (2004): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Einführende Beobachtungen. In: dies. (Hg.): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik. Essen: Klartext Verlag, S. 7–16, S. 8.

enthalt auch Arbeitserlaubnis und Maßnahmen wie Sprachförderung und Integrationskurse regelten.¹³

Die Einwanderung ausländischer Familien hatte schon bald Auswirkungen auf die Produktion von Kinder- und Jugendliteratur, die »im Zusammenhang mit der Wahrnehmung der *neuen Minderheiten*, also der seit Mitte der 1950er-Jahre angeworbenen Arbeitsmigranten, der Flüchtlinge und Spätaussiedler«¹⁴ allmählich diversifiziert wurde: »Den Rahmen gibt überwiegend der Textverwendungstypus *Problembuch* ab.«¹⁵ Insbesondere in den 1970er-Jahren findet eine Öffnung der Kinder- und Jugendliteratur gegenüber politischen Themen, zum Zeitgeschichtlichen und zu individuellen Lebensumständen statt, eine Entwicklung, die sich auch im Kinderfernsehen widerspiegelte.¹⁶ Der Zugang der Kinder- und Jugendliteratur der 1970er-Jahre zum Politischen kann nicht nur in Produktionen der Bundesrepublik beobachtet werden, sondern auch in Werken von DDR-Schriftsteller:innen, die eine wichtige Funktion ihrer Texte darin sahen, »gesellschaftliche Probleme öffentlich zu machen. Einer sozialen Gemeinschaft sollte mit einer fiktiven Welt der Spiegel vorgehalten werden: zur Warnung und mit der Aufforderung verbunden, die reale Welt zu verändern.«¹⁷

Die Entwicklungen der Wirtschafts- und Sozialgeschichte und die Reaktion der Kinder- und Jugendmedien auf diese gesellschaftlichen Diskurse plausibilisieren die Berücksichtigung von Quellen, die zwischen 1970 und 2020 publiziert wurden. Der Zeitraum von 50 Jahren ermöglicht einen diachronen Vergleich aller Quellen, um Veränderungen und Kontinuitäten in der Repräsentation religiöser Pluralität zu rekonstruieren.

13 Vgl. Aufenthaltsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 25. Februar 2008 (BGBl. I S. 162), das zuletzt durch Artikel 4a des Gesetzes vom 23. Mai 2022 (BGBl. I S. 760) geändert worden ist.

14 Weinkauff: Kulturelle Vielfalt (in) der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur, S. 38. Herv. i. O.

15 Weinkauff: Kulturelle Vielfalt (in) der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur, S. 38. Herv. i. O.

16 Vgl. Malte Dahrendorf (1984): Kritik und Förderung von Kinder- und Jugendmedien. In: Dietrich Grünewald/Winfred Kaminski (Hg.): Kinder- und Jugendmedien. Ein Handbuch für die Praxis. Weinheim/Basel: Beltz, S. 13–27, S. 14; Susanne Heinke/Beate Rabe (2012): Kinderfilm. In: Günter Lange (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 421–446, S. 431f.

17 Karin Richter (1995): Entwicklungslinien in der Kinder- und Jugendliteratur der DDR. Vorüberlegungen für eine neue literaturhistorische Betrachtung des kinderliterarischen Schaffens von 1945–1989. In: Zeitschrift für Germanistik 5 [2], S. 290–300, S. 297.

6.2 Ausgewählte Quellen

Die Sammlung der Medienproduktionen für das Quellenkorpus erfolgte in verschiedenen Verfahren. Neben Recherchen in den Kinder- und Jugendabteilungen großer Stadtbibliotheken, der Internationalen Jugendbibliothek in Schloss Blutenburg und der Bibliothek für Jugendbuchforschung der Goethe Universität Frankfurt wurden Quellen auf Online-Marktplätzen und durch Empfehlungskataloge des Arbeitskreises für Jugendliteratur e. V. gefunden. Das von Georg Langenhorst herausgegebene Papier *Religiöse Spurensuche in der KJL der Gegenwart. Wegmarken und aktuelle Tendenzen* diente ebenfalls der Recherche von Quellen.¹⁸ Passende Kinderliteratur der DDR wurde auf der von der Buchhändlerin Heike Arlt herausgegebenen Webseite *DDRBuch.de* recherchiert. Ausgehend von Autor:innen und Verlagen, die bereits Medienproduktionen passend zum Quellenkorpus veröffentlichten, wurden weitere Publikationen zum Thema gesucht. Das Quellenkorpus umfasst 142 einzelne Medienproduktionen. Bei mehreren Auflagen wurde, sofern dies möglich war, die erste und letzte Auflage analysiert, um quellenimmanente Veränderungen berücksichtigen zu können.

Alle Quellen wurden mit der QDA-Software ATLAS.ti hinsichtlich Motiven und Narrativen, Konstellationen und Werten, die im Kontext von religiöser Pluralität repräsentiert und diskutiert werden, analysiert. Der intermediale Vergleich der Medienproduktionen ermöglicht es, Tendenzen der Darstellung zu ermitteln und die Quellen zu identifizieren, die in Bezug auf die inhaltliche Gestaltung von den anderen abweichen. Für eine ausführliche Besprechung in der Arbeit habe ich einerseits die Quellen ausgewählt, die virulente Diskurse abbilden und somit repräsentativ für viele andere Medienproduktionen stehen könnten. Andererseits werden auch Quellen diskutiert, die in der Darstellung religiöser Pluralität von den Motiven und Narrativen anderer Produktionen abweichen. Im Gesamten wurde darauf geachtet, Beispiele aus allen Jahrzehnten von 1970 bis 2020 und Quellen diverser medialer Produktionsformen (Sachbuch, Bilderbuch, Roman, Kurzgeschichte, Hörspiel, Dokumentarfilm und Trickfilm) auszuwählen, um Repräsentationsstrategien diachron und intermedial vergleichen zu können. Da die Mehrzahl der Quellen Sachbücher, Bilderbücher, Romane und Kurzgeschichten sind, finden sich diese medialen Produktionsformen vermehrt in

¹⁸ Vgl. Langenhorst: *Religiöse Spurensuche in der KJL der Gegenwart*.

der Auswahl der besprochenen Quellen. Das Quellenkorpus, das sich aus den in Unterkapitel 6.1 genannten Kriterien ergibt, ist in der Bibliografie in chronologischer Reihenfolge der Veröffentlichung aufgeführt. Die zur detaillierten Besprechung ausgewählten Quellen werden im Folgenden chronologisch geordnet nach medialer Produktionsform dargestellt.

Roman und Kurzgeschichte

- Bosch, Martha-Maria (1980): *Judith*. 2. Aufl.⁽¹⁹⁶³⁾ Stuttgart: Spectrum.
- Schulz, Hermann (2002): *Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt*. 1. Aufl. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.
- Zöller, Elisabeth (2006): *Lara Lustig und der liebe Gott = LeseStar*. Illustr. v. Lisa Althaus. 1. Aufl. München: cbj.
- Krabbe, Victoria (2008): *Sara will es wissen. Eine Geschichte über die 5 Weltreligionen*. Illustr. v. Constanze Guhr. 1. Aufl. München: Pattloch.
- Laube, Sigrid (2011): *Erklär mir deinen Glauben. Die fünf Weltreligionen*. Illustr. v. Monika Zünd. 2. Aufl.⁽²⁰⁰⁵⁾ Wien/München: Annette Betz.
- Drechsler, Bärbel Manaar (2016): *Bismillah. Islamische Alltagsgeschichten für Klein und Groß*. Illustr. v. Katharina Smetek. 1. Aufl. Bremen: Atfaluna Verlag.

Sachbuch

- Bentzien, Hans (1984): *Jagdzauber und Totemtier*. Illustr. v. Konrad Golz. 1. Aufl. Berlin: Der Kinderbuchverlag.
- Brown, Alan/Andrew Langley (1999): *Woran wir glauben. Religionen der Welt – von Kindern erzählt*. Illustr. v. Teri Gower. Übers. v. Daniela Nußbaum-Jacob (UK, *What I Believe. A Young Person's Guide to the Religions of the World*). 1. Aufl. Lahr: Ernst Kaufmann.
- Schulz-Reiss, Christine (2004): *Was glaubt die Welt? Die fünf großen Religionen*. Illustr. v. Werner Tiki Küstenmacher. 1. Aufl. Bindlach: Loewe.
- Mai, Manfred (2008): *Rund um die Weltreligionen = 66 Fragen und Antworten*. Illustr. v. Rolf Bunse. 1. Aufl. Freiburg i. Br.: Herder.
- Lindenfors, Patrik (2012): *Gott gibt es wohl nicht*. Illustr. v. Vanja Schelin. Übers. v. Rainer Lippold (SWE, *Gud finns nog inte*). 1. Aufl. Aschaffenburg: Alibri.

Bilderbuch

- Gürz Abay, Arzu (2016): Leyla und Linda feiern Ramadan. *Leyla ve Linda ramazani kutluyorlar*. Illustr. v. Sibel Demirtaş. Übers. v. Arzu Gürz Abay (TR). 2. Aufl.⁽²⁰¹¹⁾ Hannover: Talisa.
- Torabi, Hamidreza (2017): Die magischen Minarette der Blauen Moschee. Illustr. v. Behnam Berenji/Mansoreh Maleki Jahan. 1. Aufl. Hamburg: Islamische Akademie Deutschland.
- Beese, Karin (2018): Nelly und die Berlinchen. Rettung auf dem Spielplatz. Illustr. v. Mathilde Rousseau. 2. Aufl.⁽²⁰¹⁶⁾ Berlin: HaWandel.
- Marquardt, Vera (2018): Mein großes Wimmelbuch von den Weltreligionen. Illustr. v. Manfred Tophoven. 1. Aufl. Kevelaer: Butzon & Bercker.

Hörspiel

- Weinhold, Angela (2003): Unsere Religionen = Wieso? Weshalb? Warum? Hörspiel. 1. Aufl. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag Otto Maier.
- Haderer, Kurt (2013): Weltreligionen/Die Bibel = Was ist was. Hörspiel. 1. Aufl. Nürnberg: Tessloff.

Dokumentarfilm

- KINDER ERKLÄREN IHRE RELIGION (Calle Overweg, DE 2003).

Computeranimationsfilm

- AZUR UND ASMAR (Michel Ocelot, *Azur et Asmar*, FR/BE/ES/IT 2006).

Webseite

- Buchczik, Claudia: Das Religionen der Welt-Spezial. Kidsweb. URL = https://web.archive.org/web/20080914143050/https://www.kidsweb.de/religionen_spezial/religionen_spezial.html.

6.3 Einzelmedienanalyse

Die Untersuchung der Repräsentation religiöser Pluralität mit Fokus auf normative Dimensionen in einem medial heterogenen Quellenkorpus, das aus Büchern, Hörspielen, Zeitschriften, Spielen, Filmen und Webseiten besteht, stellt hohe Anforderungen an das methodische Vorgehen. Um den Quellen in der ihr eigenen medialen Produktionsform gerecht zu werden, werden sie jeweils in einer medienspezifischen Einzelanalyse untersucht. Die Einzelmedienanalyse unterstützt einen anschließenden intermedialen Vergleich, dessen Ergebnisse hinsichtlich Kontinuitäten und Entwicklungen reflektiert werden, um Tradierungsprozesse und deren Transformationen in der betrachteten Zeitspanne von 1970 bis 2020 rekonstruieren zu können.

Die Auswertung des Quellenmaterials wird anhand des *Circuit of Culture* mit Fokus auf die Bereiche Repräsentation, Produktion und Rezeption organisiert. Ausgehend von der quellenimmanenten Analyse wird der pragmatische Verwendungszusammenhang erarbeitet, um Wertediskurse sowie Identitäts- und Differenzprozesse in den Blick zu nehmen. Um Repräsentationen religiöser Pluralität erfassen zu können, führen folgende Leitfragen durch die Bearbeitung der Quellen:

Hinsichtlich der Repräsentation stellt sich die Frage, welche Elemente, Symbole, Akteur:innen, Orte, Handlungen und Traditionen repräsentiert werden: Auf welche Bedeutungen verweisen die repräsentierten Motive? Folgt die Repräsentation einer typischen Darstellungskonvention? In welche Diskurse im Hinblick auf Religion und Gesellschaft fügt sich die Quelle ein? Inwiefern werden durch die Repräsentation Identitäts- und Differenzprozesse gestaltet?

In Bezug auf die Produktion werden folgende Fragen berücksichtigt: Wer hat die Quelle produziert? In welchem zeitlichen, kulturellen und weltanschaulichen Kontext ist sie entstanden? Gibt es Verweise zu anderen Produktionen im Werk des Autors oder der Autorin? Mit welcher Absicht erfolgt die Publikation? Welcher Lektüremodus wird intendiert? Über welche Kanäle werden die Medien distribuiert? Mit Blick auf die Rezeption werden Verwendungskontexte, die die Quelle nahelegt sowie die Adressat:innen rekonstruiert.

Die Grundlage der Studie bilden Medien, die mittels sprachlicher, visueller, auditiver und audiovisueller Zeichen Vorstellungen von religiöser Pluralität repräsentieren. Alle Quellen werden geleitet vom *Circuit of Culture* in ihrem

Verhältnis von Inhalt (*histoire*) und Darstellungsweise (*discours*) analysiert.¹⁹ Die Repräsentation religiöser Pluralität wird demnach als kommunikativer Akt verstanden, der ausgewählte Inhalte durch bestimmte Darstellungsweisen gestaltet und präsentiert. In den folgenden Unterkapiteln werden die medienspezifischen Eigenheiten der Quellen vorgestellt, um die Einzelmedienanalyse je nach Produktionsform anzupassen.

6.3.1 Roman und Kurzgeschichte

Die Analyse und Interpretation von Romanen und Kurzgeschichten erfolgt in dieser Arbeit mittels einer Erzähltextanalyse, die das Verhältnis von Inhalt (*histoire*) und Darstellungsweise (*discours*) bestimmt.²⁰ Alle ausgewählten Romane und Kurzgeschichten sind narrative Texte, die sich durch eine temporale Struktur und Veränderungen eines Zustandes in der Zeit auszeichnen.²¹ Hinsichtlich des *discours* werden die Erzählinstanz und deren ontologische Bestimmung im Geschehen, Erzählebenen wie Rahmen- oder Binnenerzählungen und Zeitlogiken wie retrospektives, gleichzeitiges oder prospektives Erzählen analysiert. Die (Un-)Zuverlässigkeit der Erzählinstanz spielt ebenso eine Rolle wie die Reden und mentalen Prozesse der Figuren sowie der Stil auf Wort- und Satzebene. Hinsichtlich der *histoire* werden Motive und Themen, die Handlung und die darin vorkommenden Figuren, der erzählte Raum und die erzählte Zeit untersucht. Neben der textinternen Mikroanalyse werden auch Paratexte wie Titel und Klappentexte sowie auf der Makroebene die Distribution durch Verlage und die Rezeption im Sinne impliziter Leser:innen berücksichtigt.

Romane und Kurzgeschichten, die religiöse Pluralität thematisieren, stehen in der Dialektik von realistischer Erzählweise und fiktionaler Erzählung, da sie sich häufig auf Phänomene beziehen, die als Teil der Alltagswelt wahrgenommen werden und gleichzeitig fiktive Texte mit erfundenen Handlungs-

-
- 19 Vgl. Rolf Kloepper (2008): *Histoire vs. discours*. In: Ansgar Nünning (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler, S. 287f.
- 20 Vgl. Karin Kress (2009): Narratologie. In: Jost Schneider (Hg.): Methodengeschichte der Germanistik. Berlin/New York: De Gruyter, S. 507–528, S. 508f.
- 21 Vgl. Wolf Schmid (2014): Elemente der Narratologie. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 2; Tobias Kurwinkel (2017): *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik*. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 47.

räumen und Figuren sein können. Die Analyse der Quellen erfolgt unter der Annahme, dass realistisches Erzählen die Welt nicht so abbildet, wie sie ist, sondern dass dieser Effekt entsteht, indem der literarische »Text der jeweiligen Realitätsauffassung des Publikums entspricht und diese zugleich mitbestimmt.«²² Realistisch erzählte Romane und Kurzgeschichten speisen sich also aus dem Wissen, das über Religion im kulturellen Imaginären zirkuliert, und gleichzeitig adaptieren und reformulieren sie diese Vorstellungen. Der Fokus der Erzähltextanalyse wird neben den Fragen nach religiösen Motiven, Narrativen und Identitätskonstruktionen auf das Verhältnis von realistischer Erzählweise und fiktionaler Erzählung gelegt, um die Thematisierung von Pluralität in Romanen und Kurzgeschichten im intermedialen Vergleich mit Sachbüchern und dokumentarischen Filmen hervorzuheben.

6.3.2 Sachbuch

Während Romane und Kurzgeschichten als narrative Texte häufig durch Fiktionalitätsmarker wie den Zusatz »Roman« oder eine die Geschichte vermittelnde Erzählinstanz gekennzeichnet sind, werden Texte und Bilder in Sachbüchern als non-fiktionale, faktuale »Wirklichkeit« inszeniert.²³ Die abgebildete »Wirklichkeit« ist dabei immer als eine gestaltete zu verstehen, eine »Wirklichkeit«, die verdichtet wird und in einen visuellen und sprachlichen Rahmen eingebettet ist.²⁴ Kindersachbücher verbinden auf dem ihnen – in der Regel im Umfang geringen – vorgegebenen Raum unterschiedliche Phänomene, sie stellen Erscheinungen nebeneinander und gegenüber, die empirisch so nicht zur gleichen Zeit am gleichen Ort geschehen. Diese Darstellungsweise komprimiert und bündelt Inhalte, sie verdichtet sie auf das, was als wesentlich für die Repräsentation wahrgenommen wird.

Der Fokus der Analyse liegt also vorrangig auf der *histoire*, auf der Auswahl von Motiven und Themen, auf Raum und Zeit. Wie Romane und Kurzgeschichten auch, werden Sachbücher hinsichtlich des *discours* mit Fokus

22 Weinkauff/von Glasenapp: Kinder- und Jugendliteratur, S. 75.

23 Vgl. Jörg Steitz-Kallenbach (2005): Bildersachbücher und Sachgeschichten. Wissensvermittlung durch Bild und Text. In: Kurt Franz/Günter Lange (Hg.): Bilderbuch und Illustration in der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 32–52, S. 34. Zu vermittelten und unvermittelten narrativen Texten s. Schmid: Elemente der Narratologie, S. 8.

24 Vgl. Steitz-Kallenbach: Bildersachbücher und Sachgeschichten, S. 33; S. 37.

auf die Aussageinstanz analysiert. Da Kindersachbücher sowohl mit sprachlichen als auch mit visuellen Zeichen operieren, werden Schrifttexte und Bildtexte in der Analyse gleichermaßen berücksichtigt. Ich gehe von einer Narrativität der Bilder aus, die einen eigenen Bedeutungsgehalt in sich tragen und in Wechselwirkung zum Schrifttext stehen, eine Verbindung, die besonders in den Blick genommen wird.²⁵ Auch die Produktionsverfahren der Bilder spielen eine Rolle für Sachbücher, denn je nachdem, ob es sich um Fotografien, Fotomontagen, Zeichnungen, Karten oder Tabellen handelt, differiert die Wirkung der Inszenierung einer non-fiktionalen, faktualen »Wirklichkeit«.²⁶

In Kindersachbüchern werden Erkenntnisse und Reflexionen, die häufig auch in einem wissenschaftlichen Umfeld zirkulieren, in eine allgemeinverständliche Sprache »übersetzt« und für interessierte Laiinnen und Laien aufbereitet.²⁷ Alle Sachbücher werden in der Analyse als Medien der Wissensvermittlung untersucht, sowohl in Bezug auf die Auswahl der Themen als auch hinsichtlich der Repräsentationsstrategien und Identitätskonstruktionen. Es stellt sich also immer die Frage, was als Wissen über Religion und religiöse Pluralität dargestellt wird. Gleichzeitig vermitteln Kindersachbücher »nicht nur Wissen über die Welt, sondern zeigen auch Handlungsmuster für das Verhalten in der Welt.«²⁸ Das Verhältnis von Wissen, Normen und Werten wird also besonders in den Blick genommen, da die Frage nach normativen Konzepten, die mit der Repräsentation religiöser Pluralität in Medien für Kinder verhandelt werden, die Grundlage der Studie bildet.

25 Vgl. Anna-Katharina Höpflinger (2013): Arnfasts Adler und Thors Fuß. Die Narrativität von Bildern am Beispiel des Runensteins von Altuna. In: Gabriela Brahier/Dirk Johannsen: Konstruktionsgeschichten. Narrationsbezogene Ansätze in der Religionsforschung. Würzburg: Ergon, S. 381–394, S. 390.

26 Vgl. Ekkehard Ossowski/Herbert Ossowski (2012): Sachbücher für Kinder und Jugendliche. In: Günter Lange (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 364–388, S. 381.

27 Vgl. Ossowski/Ossowski: Sachbücher für Kinder und Jugendliche, S. 366.

28 Steitz-Kallenbach: Bildersachbücher und Sachgeschichten, S. 34.

6.3.3 Bilderbuch

Die in der Arbeit diskutierten Bilderbücher zeichnen sich durch eine wechselseitige Beziehung von Bildtext und Schrifttext aus, die gleichzeitig auftreten, jedoch sequenziell durch Betrachten und Lesen erfasst werden. Der Bildtext, der simultan – je nach Seitenaufteilung auch sequenziell – gelesen wird, besteht aus mehreren Bild- und Bedeutungsebenen, die etwa über Form, Farbe oder Stil decodiert werden. Der Schrifttext, der linear erfasst wird, enthält eigene Bedeutungsgehalte, er ergänzt oder konterkariert den Bildtext. Das Seitenformat bleibt in der Regel konstant, doch die Seitenaufteilung wird ein Teil der Inszenierung, weshalb die Materialität für Bilderbücher eine besondere Rolle spielt.

Die Analyse erfolgt hinsichtlich des Schrifttextes mit einer Erzähltextanalyse, wie sie auch für Romane und Kurzgeschichten eingesetzt wird. Große Aufmerksamkeit kommt den Bildern, deren Komposition und der intermodalen Dimension, das heißt dem Verhältnis von Schrifttext und Bildtext zu. Ich verstehe Bilder als eigenständige Handlungsträger, die mit den ihnen eigenen Mitteln wie, Form, Farbe, Komposition, Technik und Stil semantische Verknüpfungen herstellen.²⁹ Das Erzählen einer Handlungsabfolge erfolgt im Schrifttext beispielsweise durch Temporaladverbien, im Bildtext durch die Abbildung mehrerer ausgewählter Augenblicke. Die narrativen Leerstellen werden während der Betrachtung durch die Rezipient:innen assoziativ aufgefüllt.³⁰ Sie werden ebenso wie der vorhandene Bildtext in der Analyse berücksichtigt, um herauszuarbeiten, welche Motive in der Thematisierung von religiöser Pluralität explizit gezeigt werden und welche Elemente von den Leser:innen selbst hinzugefügt werden sollen. Die Bilderbuchanalyse, wie sie beispielsweise die Literaturwissenschaftler Michael Staiger oder Tobias Kurwinkel entwickeln, arbeitet sowohl hinsichtlich des Schrifttextes, als auch in Bezug auf den Bildtext mit den Kategorien *histoire* und *discours*. Dieses Modell ist für eine Bilderbuchanalyse geeignet, weil es das Bild als eigenständigen Bedeutungsträger anerkennt und nicht davon ausgeht, dass Bilder lediglich der Illustration von Texten dienen. Gleichzeitig kön-

29 Vgl. Hermann Hinkel (1984): Bilderbuch. In: Dietrich Grünewald/Winfred Kaminski (Hg.): Kinder- und Jugendmedien. Ein Handbuch für die Praxis. Weinheim/Basel: Beltz, S. 45–58, S. 45.

30 Vgl. Kurwinkel: Bilderbuchanalyse, S. 48. Zu mono- und pluriszenischen Bildern siehe Jens Thiele (2003): Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption. Bremen/Oldenburg: Aschenbeck & Isensee, S. 57.

nen die spezifischen Eigenschaften der Einzelmedien sowie ihr Zusammenspiel berücksichtigt werden.³¹

Auf der Ebene der *histoire* wird untersucht, welche Handlung, Figuren, Motive und Themen in Bild- und Schrifttext erzählt werden. Auch die erzählte Zeit und der erzählte Raum werden berücksichtigt.³² Hinsichtlich des *discours* wird untersucht, wie die Handlung, die Erzählzeit und erzählende Räume in Bild- und Schrifttext inszeniert werden.³³

Wie auch das Sachbuch zeichnen sich Bilderbücher durch eine Verdichtung von Inhalten aus, da sie häufig an junge Rezipient:innen adressiert sind, einen geringen Seitenumfang haben und eine starke pädagogische Eingebundenheit erkennen lassen.³⁴ Durch die Kombination aus Bildtext und Schrifttext entwerfen Bilderbücher

einen offenen Deutungsraum, der die multimodale Struktur des Werkes aufnehmen und konstruktiv ausdeuten und aneignen hilft. Gerade die sehr verschiedenen Codes der prozesshaften Verbalsprache und der auf Simultaneität und Momentgebundenheit ausgelegten Bildsprache gelten in ihrem literarischen Zusammenspiel seit langem als ideales Medium der Sozialisation in der frühen Kindheit.³⁵

Die intermodale Dimension und der Prozess der Verdichtung finden in der Analyse besondere Berücksichtigung, um rekonstruieren zu können, welche Motive und Narrative als ›Kristallisat‹ in der Repräsentation religiöser Pluralität angesehen werden.

31 Vgl. Kurwinkel: Bilderbuchanalyse, S. 52. Siehe für ein ähnliches Modell zur Analyse von Bilderbüchern Michael Staiger (2014): Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Julia Knopf/Ulf Abraham (Hg.): Bilderbücher. Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 12–23, S. 13.

32 Vgl. Kurwinkel: Bilderbuchanalyse, S. 52.

33 Vgl. Kurwinkel: Bilderbuchanalyse, S. 52.

34 Vgl. Ritter/Ritter: Du groß, und ich klein?!, S. 127; Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 167.

35 Michael Ritter (2017): Fremde Federn – neues Land. Eigenart und Fremdheit in neuen Bilderbüchern – Spannungsverhältnisse (inter)kulturellen Lernens. In: Robert Kruschel (Hg.): Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 239–251, S. 241.

6.3.4 Hörspiel

Das zentrale Ausdruckselement des Hörspiels sind neben Musik und Geräuschen die Sprache als stimmlich realisierter gesprochener Wortlaut und deren semantischer Gehalt.³⁶ Die Stimme gibt in der Hörspielanalyse »als facetten- und optionsreicher Bedeutungsträger«³⁷ auf der Ebene des *discours* über verbale, paraverbale und nonverbale Signale Auskunft über Figuren, deren Stimmung, Herkunft, potenzielles Geschlecht und Alter.³⁸ Die Geräusche, die neben bestimmten Motiven auch nähere Angaben zu Zeit und Ort machen können, werden ebenso in den Blick genommen wie die Musik, die entweder eine begleitende Funktion im narrativen Gesamtgefüge übernehmen kann, syntaktisch als Gliederungselement dient oder semantisch zusätzliche Bedeutungsebenen enthält.³⁹ Die auditiv wahrnehmbaren Elemente Sprache, Stimme, Geräusche und Musik werden in der Montage zusammengefügt, die als eigene Kategorie analysiert wird, denn »die Verfahren der Studioteknik erlangen selbst semiotische Qualität, d. h. sie tragen maßgeblich zur Aussage und Wirkung der ästhetischen Gesamttextur bei.«⁴⁰

Auch im Hörspiel werden auf der Ebene der *histoire* Motive und Themen, die Handlung und die darin vorkommenden Figuren, der erzählte Raum und die erzählte Zeit analysiert.

6.3.5 Dokumentarfilm

Die audiovisuellen Quellen der Arbeit zeichnen sich durch eine Kombination von visuellen und akustischen Zeichen aus, die weitgehend gleichzeitig auftreten und dadurch über eine große semiotische Komplexität und

36 Vgl. Matthias Preis (2021): Hörmedien für Kinder- und Jugendliche. Ästhetische und didaktische Perspektiven. In: Petra Josting/ders. (Hg.): Klangwelten für Kinder und Jugendliche. Hörmedien in ästhetischer, didaktischer und historischer Perspektive = kJl&m 21 [extra], S. 17–54, S. 30.

37 Preis: Hörmedien für Kinder- und Jugendliche, S. 30.

38 Vgl. Götz Schmedes (2002): Medientext Hörspiel. Ansätze einer Hörspielsemiotik am Beispiel der Radioarbeiten von Alfred Behrens. Münster/München: Waxmann, S. 74f.

39 Vgl. Preis: Hörmedien für Kinder- und Jugendliche, S. 31; Elke Huwiler (2005): Erzählströme im Hörspiel. Zur Narratologie der elektroakustischen Kunst. Paderborn: Mentis, S. 61; Karla Müller (2012): Hörmedien für Kinder und Jugendliche. In: Günter Lange (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 447–464, S. 454.

40 Preis: Hörmedien für Kinder- und Jugendliche, S. 34.

eine hohe Dichte von Sinneseindrücken und Informationen verfügen.⁴¹ Um Filme in ihrer mehrschichtigen, komplexen Struktur untersuchen zu können, bedarf es eines Analysemodells, das sowohl die visuelle und akustische Ebene berücksichtigt, als auch deren Eingebundenheit in eine diegetische Struktur. Der für die Diskussion ausgewählte Dokumentarfilm wird deshalb auf der Ebene der *histoire* hinsichtlich der filmischen Diegese, das heißt der »räumlichen und zeitlichen Bedingungen sowie [der] kausalen Beziehungen der Handlungen und [der] Figurenbeziehungen«⁴² analysiert. Neben Handlung, Figuren, Zeit und Raum spielt auch die Erzählposition eine Rolle. Eine filmische Diegese entsteht erst durch die Montage, deren Techniken in der Analyse berücksichtigt werden, um Aussagen über Narration und Wirkung auf die Rezipierenden treffen zu können. Auf der Ebene des *discours* wird neben der Montage auch die Ästhetik der Oberfläche analysiert, das heißt die Bildebene mit Kamera (Einstellungsgröße, Bewegung und Position) und die *mise-en-scène* mit Fokus auf Licht, Farbe, Bildformat und Komposition. Auch die Tonspur mit Sprache, Geräuschen und Musik wird als Teil der Ästhetik der Oberfläche analysiert.

Literarische Erzähltexte vermitteln durch eine Erzählinstanz zwischen Text und Rezipient:innen. Bei Filmen wird diese Instanz *Enunziator* genannt, da er »als Ausgangspunkt der filmischen Kommunikation angenommen wird.«⁴³ Die Bedeutung von Filmen wird demnach nicht als im Film angelegt gesehen, sondern in der Kommunikation zwischen Film und Rezipierenden. Diesen Aushandlungsprozess nennt der Film- und Medienwissenschaftler Roger Odin »*Lektüre*«. ⁴⁴ In dokumentarisch gelesenen Filmen konstruieren die Rezipierenden aufgrund von unterschiedlichen Anzeichen einen als real präsupponierten Enunziator.⁴⁵ Zuschauende entwickeln beispielsweise dann eine dokumentarisierende Lektüre, wenn das Bild verschwommen ist, sich stark bewegt oder »verwackelte Travellings, zögernde Panoramaschwenks, abrupte Zooms, brutale Schnitte im Ablauf der Szenenfolge [oder] mangel-

41 Vgl. Jens Eder (2009): Zur Spezifik audiovisuellen Erzählens. In: Hannah Birr/Maike Sarah Reinert/Jan-Noël Thon (Hg.): Probleme filmischen Erzählens. Berlin/Münster: Lit, S. 7–31, S. 14.

42 Rainer Rother (1997): Diegese. In: ders. (Hg.): Sachlexikon Film. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 58.

43 Odin: Dokumentarischer Film – dokumentarisierende Lektüre, S. 287.

44 Vgl. Odin: Dokumentarischer Film – dokumentarisierende Lektüre, S. 289.

45 Vgl. Odin: Dokumentarischer Film – dokumentarisierende Lektüre, S. 291.

hafte Ausleuchtung«⁴⁶ erkennbar sind. Wenden sich die Figuren der filmenden Person hinter der Kamera zu, nehmen Betrachter:innen an, diese Person sei der reale Enunziator, blicken sie direkt in die Kamera, kann diese als solcher anerkannt werden.⁴⁷ Auch auf der Ebene des Tons werden dokumentarische Lektüren evoziert, beispielsweise dann, wenn Lärm oder der spezifische Klang des Originaltons hörbar sind.⁴⁸ Auch Produzent:innen eines Films verwenden dieses Wissen, um dokumentarische oder im Gegensatz dazu fiktivisierende Lesarten zu evozieren. Die filminternen Zeichen werden durch den Paratext erweitert. Wenn beispielsweise Schauspieler:innen bereits im Vorspann genannt werden, verhindert dieses Wissen die Annahme der Figuren als reale Enunziatoren.⁴⁹

Die unterschiedlichen Lesarten, die im Film angelegt und in der Rezeption aufgenommen werden, finden in der Filmanalyse Berücksichtigung. Je nachdem, ob der Film – ähnlich wie ein Sachbuch – eine non-fiktionale Wirklichkeit inszeniert oder selbstreflexiv seinen Konstruktionscharakter hervorhebt, unterscheidet sich die Wahrnehmung der Zuschauenden, den Film als Zeugnis religiöser Praxis bei Kindern oder als fiktive Erzählung eines Regisseurs oder einer Regisseurin zu sehen.

6.3.6 Computeranimationsfilm

Während im Dokumentarfilm die bildgebenden Mittel vor allem durch reale Räume und Personen bestimmt sind, entsteht der Computeranimationsfilm digital »aus piktografischen Zeichen und Typosignalen, [...] mit Hilfe von Grafik-Programmen beim interaktiven Kommunikationsprozeß zwischen Anwender und Grafik-System.«⁵⁰ Trotz der unterschiedlichen Produktionsweisen können Computeranimationsfilme wie auch Dokumentarfilme zunächst hinsichtlich der *histoire* im Sinne der filmischen Diegese mit Fokus auf Handlung, Figuren, Erzählposition, Zeit und Raum analysiert werden. Auch die Ästhetik der Oberfläche als *discours* mit virtueller Kamera und Aspekten der *mise-en-scène*, wie Licht, Farbe, Bildformat und Kompo-

46 Vgl. Odin: Dokumentarischer Film – dokumentarisierende Lektüre, S. 297.

47 Vgl. Odin: Dokumentarischer Film – dokumentarisierende Lektüre, S. 297.

48 Vgl. Odin: Dokumentarischer Film – dokumentarisierende Lektüre, S. 297.

49 Vgl. Kuhn): Gibt es einen Ich-Kamera-Film?, S. 61.

50 Bernd Willim (1989): Leitfaden der Computer Grafik. Visuelle Informationsdarstellung mit dem Computer. Grundlagen, Verfahren, Einsatzbereiche. Berlin: Drei-R-Verlag, S. 34.

sition sowie Ton und Editing durch Schnitt und Montage finden Berücksichtigung. Computeranimationen greifen »auf mehrere artistische Methoden und Techniken zurück, was Konzepte von Malerei, Zeichnung, Fotografie, Bildhauerei, Schauspielerei, manchmal auch Tanz und Musik«⁵¹ betrifft. Die Verweise auf artistische Methoden werden in der Filmanalyse besonders berücksichtigt, um Verbindungen zu gesellschaftlichen Diskursen durch Repräsentationsstrategien aufzuzeigen.

Der Fokus der Analyse liegt auf den Figuren und der Handlung, um Darstellungen von religiöser Pluralität in dezidiert fiktivem Rahmen hervorzuheben.

6.3.7 Webseite

Webseiten kombinieren Schrifttexte, Bildtexte und Multimediaelemente wie Audiodateien, Spiele und audiovisuelles Material und können methodisch ähnlich wie Erzähl- und Sachtexte, Bilder, Hörspiele, Spiele und Filme analysiert werden. Die spezifische Eingebundenheit in einen interaktiven digitalen Raum und die intermodale Dimension stehen bei der Webseitenanalyse immer im Vordergrund. Der inhaltliche Zusammenhang von Webseiten ergibt sich durch aufeinander verweisende Seiten, die mit Hyperlinks verbunden sind. Neben der Auswahl an Themen und deren inhaltlicher Gestaltung wird also auch berücksichtigt, wie einzelne Seiten miteinander vernetzt sind, welche Themen an der Oberfläche präsentiert werden und welche Inhalte in der Tiefenstruktur eingebettet sind.

Da Webseiten der ständigen Veränderung unterworfen sind und Inhalte unauffällig hinzugefügt oder entfernt werden können, stellen sie für eine wissenschaftliche Quellenanalyse eine Herausforderung dar. Um der Dynamik von Webseiten Rechnung zu tragen, greife ich auf das Webtool *Wayback Machine* zurück, ein digitales Archiv, in dem gespeicherte Webseiten zu unterschiedlichen Zeitpunkten abgerufen werden können. So wurden einzelne Seiten der für die Diskussion ausgewählten Quelle zwischen ihrem Go-Live und 2020 – dem Ende des Erhebungszeitraumes – insgesamt 179 Mal mit einem Zeitstempel versehen und archiviert. Da nie alle Unterseiten einer

51 Klaus Kohlmann (2007): *Der computeranimierte Spielfilm. Forschungen zur Inszenierung und Klassifizierung des 3-D-Computer-Trickfilms*. Bielefeld: Transcript, S. 82.

Webseite gleichzeitig gespeichert werden, kann kein Status Quo zu einem bestimmten Zeitpunkt festgehalten werden, sondern nur ein Zeitraum erfasst werden. Da die Zeitpunkte der Archivierung transparent sind und sich alle im Erhebungszeitraum von 1970 bis 2020 befinden, sind unterschiedliche Archivierungszeitpunkte für die Analyse unerheblich.

6.4 Vergleich

Die in der Einzelmedienanalyse untersuchten Quellen stehen inhaltlich, bezüglich ihrer medialen Produktionsform und zeitlich in engem Zusammenhang und lassen es in ihrer Gesamtheit zu, Vorstellungen von religiöser Pluralität in Kindermedien, die zwischen 1970 und 2020 entstanden sind, zu rekonstruieren. Um Repräsentationsstrategien zu eruieren, Veränderungen in der Zeitspanne von 50 Jahren zu beobachten und die Quellen hinsichtlich der normativen Vorstellungen, die die Repräsentationen begleiten, zu reflektieren, bedarf es des Vergleichs auf unterschiedlichen Ebenen. Zunächst werden Parallelen und Diskrepanzen auf inhaltlicher und medialer Ebene durch einen intermedialen Vergleich herausgearbeitet. Anschließend werden die Quellen auf der diachronen Ebene verglichen, um Veränderungen in der Repräsentation religiöser Pluralität über 50 Jahre hinweg zu reflektieren. Während durch die Einzelmedienanalysen die Quellen in ihrer spezifischen Eigenheit berücksichtigt worden sind, zielen die beiden Formen des Vergleichs auf eine Querlektüre, die ganze Diskursstränge und diachrone Transformationen betont.

6.4.1 Intermedialer Vergleich

Die Ergebnisse der Einzelmedienanalyse werden im intermedialen Vergleich verdichtet und bilden die Grundlage einer Perspektive, die auf typische Darstellungskonventionen und Tendenzen im Hinblick auf semantische Verweise, ihre Verbindungen und Konstellationen fokussiert. Dazu wurden die Codes, die aus dem Material generiert wurden, in Gruppen zusammengefasst, um die einzelnen Quellen anschließend zuzuordnen und die Produktionen zu identifizieren, die repräsentativ für andere stehen könnten und diejenigen herauszuarbeiten, die von der konventionellen Darstellungsweise abweichen.

Die aus den Codes gebildeten Gruppen betreffen Klassifizierungen wie beispielsweise große Religionen, Buchreligionen oder Weltreligionen und die Vergleichskategorien Geschichte, Personen und Figuren, Schriften, Regeln, Gebote, Verbote, Gebet, Todesvorstellungen, Symbole, Architektur, Feste, Essen, Kleidung und Sprache. Auch Darstellungen des Eigenen als zu einer Gemeinschaft zugehörig oder unbestimmt sowie des Anderen als interessant oder unbekannt und seltsam wurden im intermedialen Vergleich herausgearbeitet. Hinsichtlich der Kategorien Pluralität und Pluralismus konnte die Bearbeitung des Themas als Notwendigkeit, Bereicherung oder Normalität identifiziert werden. Unterschiedliche Wertungen, Zugänge zu Wissen, Wissenschaft und Werten zeichneten sich als Kategorien des intermedialen Vergleichs ebenso ab wie Voraussetzungen der Adressat:innen und rekonstruierbare Kindheitsbilder.

Intermediale Wechselwirkungen, wie durch Quellen, die im Medienverbund entstanden sind (zum Beispiel ein Hörspiel und ein zugehöriges Sachbuch), und Veränderungen innerhalb von Quellen in überarbeiteten Auflagen werden ebenso bedacht, wie spezifische mediale Produktionsformen, die für unterschiedliche thematische Schwerpunkte eingesetzt werden. Der intermediale Vergleich betont auch Kommunikations- und Übersetzungsprozesse von Schrifttext, Bildtext, akustischen und audiovisuellen Zeichen, die häufig auf dasselbe Signifikat referieren, durch ihre mediale Bedingtheit jedoch nicht vollständig ineinander aufgehen.⁵² Auf den Ergebnissen des intermedialen Vergleichs basiert die Quellendiskussion in Kapitel 7, 8 und 9, die einzelne Diskursstränge hervorhebt. Der in Kapitel 10 behandelte diachrone Vergleich wird im folgenden Unterkapitel methodisch erläutert.

6.4.2 Diachroner Vergleich

Da ein wesentliches Ziel der Arbeit darin besteht, Dynamiken in der Darstellung religiöser Pluralität darzustellen, werden die Quellen diachron verglichen und in ihrem zeitlichen Entstehungskontext eingebettet. Der diachrone Vergleich fokussiert auf die Repräsentation verschiedener Religionen und

52 Vgl. zu Übersetzungsprozessen Wolfgang Bock (2009): Intermedialitätsforschung. In: Jost Schneider (Hg.): Methodengeschichte der Germanistik. Berlin: De Gruyter, S. 255–268, S. 260.

die Vorstellung von religiöser Pluralität im Laufe der zeitlichen Entwicklung von 50 Jahren und ermöglicht auch Rückschlüsse darauf, wie Motive über die Zeit transformiert werden. Dazu werden Kontinuitäten und Entwicklungen, die über die Jahrzehnte hinweg beobachtbar sind, herausgearbeitet und diskutiert. Mit dem diachronen Vergleich wird auch reflektiert, dass die Menge an medialen Produktionen zum Thema kontinuierlich zugenommen hat. Aus den Jahren 1970 bis 1979 gibt es beispielsweise nur eine einzige Quelle; sie muss als weniger repräsentativ gelten als die diskutierten Quellen, die zwischen 2010 und 2020 entstanden sind.

6.5 Vorgehen und Präsentation der Quellenauswertung

In der Diskussion der Ergebnisse kommen die Erkenntnisse aus der Einzelmedienanalyse und dem intermedialen Vergleich unter Berücksichtigung der Fragestellung und der theoretischen Konzepte zum Tragen. Aus der Analyse ergeben sich drei Themenbereiche, die für die Fragestellung und das Ziel der Arbeit konstitutiv sind, da sie die wesentlichen Aspekte betreffen: Konzepte von Religion, Selbst- und Fremdbilder sowie religiöse Pluralität und Pluralismus erweisen sich als ertragreiche Felder in der Repräsentation religiöser Pluralität und damit verbundenen normativen Konzepten. Diese drei Themen werden in je einem Kapitel bearbeitet: Kapitel 7 widmet sich Konzepten von Religion mit Fokus auf Zeitkonzepte, dem Verhältnis von Religion und Wissenschaft und der Klassifizierung von Religionen als Weltreligionen. Die Ebenen und Vergleichskategorien, anhand derer Religionen repräsentiert werden, spielen in diesem Kapitel ebenso eine Rolle wie implizite und explizite Wertungen von Religion. Kapitel 8 fokussiert auf Selbst- und Fremdbilder, Identität und Differenz und betont Stereotypen und Othering-Prozesse. Kapitel 9 schließlich widmet sich der Darstellung religiöser Pluralität und Pluralismus, die in den Quellen ganz unterschiedlich verhandelt werden. Die Auswahl der Themen erfolgt aus der Querlektüre der Einzelmedienanalyse und nimmt virulente Diskursstränge ebenso wie auffällige Ausnahmen in den Blick.

Für die Diskussion der Quellenauswertung werden einzelne Kindermedien ausgewählt, die auf unterschiedliche Weise repräsentativ sind: Manche Quellen können als repräsentatives Beispiel angesehen werden und zei-

gen exemplarisch, wie ein bestimmter Diskursstrang formuliert wird. Andere Quellen bilden eher Ausnahmen, da sie bestimmte Motive und Narrative auf ganz andere Weise als andere Quellen darstellen. Diese Medien stehen dann zwar repräsentativ für einen gesellschaftlichen Diskurs, nehmen als Einzelercheinungen im Quellenkorpus jedoch eine Sonderstellung ein. Für jedes Kapitel wurden mehrere Quellen ausgewählt, die in exemplarischen Einzelanalysen vorgestellt werden, sich ergänzen oder konterkarieren. Von den spezifischen Einzelanalysen aus wird der Blick hin zum gesamten Quellenkorpus geöffnet, um die Quellen darin zu verorten. Bei der Auswahl der Quellen wurde neben der inhaltlichen Gestaltung darauf geachtet, jede mediale Produktionsform einzubinden und Quellen aus allen Jahrzehnten des ausgewählten Zeitraumes zu berücksichtigen.

7 Im Spiegel der Weltreligionen: Konzepte von Religion

Die Repräsentation religiöser Pluralität in Kindermedien geht in allen Quellen mit einer impliziten oder expliziten Charakterisierung von Religion als Phänomen einher. Manche Quellen greifen dazu auch dezidiert auf Religionskonzepte zurück, die in der Wissenschaft diskutiert werden. Die meisten Kindermedien vergleichen Religionen miteinander, das *Tertium Comparationis* wird je nach Quelle indirekt vorausgesetzt oder direkt benannt.

In diesem Kapitel rekonstruiere ich die Konzepte von Religion und zeige wesentliche Tendenzen der Darstellung auf: Religion wird in den meisten Kindermedien als temporales Phänomen konzipiert, das sich auf eine vergangene Zeit bezieht, die sich auf gegenwärtige, sich stets wiederholende, Praktiken auswirkt. Die unterschiedlichen Zeitkonzepte werden in Unterkapitel 7.1.1 diskutiert, da sie wesentlich zum Verständnis von Religion innerhalb der Quellen beitragen. Viele der untersuchten Kindermedien diskutieren zudem das Verhältnis von Glaube und Wissen, Religion und Wissenschaft. Diese Kategorien werden häufig entweder gegenübergestellt, als sich ergänzend beziehungsweise unvereinbar verstanden oder als Fortschrittsgeschichte geschrieben. Die Interrelationen von Religion und Wissenschaft werden in Unterkapitel 7.1.2 beleuchtet; sie tragen entscheidend zum Verständnis von Religion in der Gesellschaft bei. Mit der Diskussion von Glaube und Wissen, Religion und Wissenschaft gehen in den Quellen Wertungen von Religion als positiv-bereicherndes oder negativ-irrationales Phänomen einher, die in Unterkapitel 7.1.3 beleuchtet werden.

Auf welchen Ebenen Religionen repräsentiert und wie sie miteinander verglichen werden, ist Inhalt von Unterkapitel 7.2.1. In diesem Teil wird auch reflektiert, was der Vergleich für Konzepte von Religion bedeutet. Unterkapitel 7.2.2 widmet sich der Konzeption von Religionen als Gemein-

schaften, die als »Weltreligionen« klassifiziert werden. Das Paradigma der Weltreligionen dient in fast allen Quellen als Grundlage des vergleichenden Blicks und wird gleichzeitig in der religionswissenschaftlichen Forschung stark kritisiert. Die Blickwinkel und Effekte, die mit der Konzeption von Religionen als Weltreligionen einhergehen, werden in diesem Kapitel diskutiert, da sie eng mit Identitäts- und Alteritätsprozessen verbunden sind, die im anschließenden achten Kapitel behandelt werden.

7.1 Religion als Phänomen in Kindermedien

7.1.1 Verschränkungen verschiedener Zeitkonzepte

Die Mehrzahl der Medienproduktionen des gesamten Quellenkorpus thematisiert Religion und religiöse Pluralität in Form von Sachbüchern, die ausgewählte Traditionen – in der Regel geordnet als »Weltreligionen« – gegenüberstellen und anhand von diversen Kategorien vergleichen. Die Historizität von Religionen erscheint dabei als Ausgangspunkt für das Verständnis von Religion: Durch den Rückgriff auf mythologische Erzählungen und historische Entwicklungen werden gegenwärtige Glaubens-, Kleidungs-, Feier-, Speise- und Gebetspraktiken erklärt und Religion als ein über Generationen tradiertes, identitätsstiftendes Phänomen imaginiert. Ein lineares Zeitkonzept mit Blick in die Vergangenheit wird mit einem zyklischen Zeitverständnis kombiniert, das die tägliche, wöchentliche oder jährliche Wiederholung religiöser Handlungen betont. Im Folgenden werden diese Beobachtungen exemplarisch an den Kapiteln »Das glauben die Buddhisten« und »Das glauben die Juden« im Sachbuch *Was glaubt die Welt? Die fünf großen Religionen* ausgeführt, um Zeitkonzepte in Bezug auf Religion näher zu beleuchten und hinsichtlich ihrer Wirkung zu reflektieren.

Das Sachbuch *Was glaubt die Welt? Die fünf großen Religionen* ist im Jahr 2004 in erster Auflage im Loewe Verlag in Bindlach erschienen. Es beschreibt auf 145 Seiten mit faktualen Texten Ursprünge, Weltbilder, Todesvorstellungen, Gebote und Verbote, Feste, Gottesvorstellungen und Kleidungspraktiken von »Hindus«, »Buddhist:innen«, »Jüdinnen und Juden«, »Christ:innen«, »Muslimen und Muslimen«. Die farbigen Illustrationen stehen zu den Informationen aus dem Text in einem symmetrischen Verhältnis; sie illustrieren das Geschriebene visuell. *Was glaubt die Welt?* ist durch diese inhaltliche Struk-

tur und den deskriptiven Sprachmodus eine Quelle, die repräsentativ für viele andere Sachbücher steht, die Religion in ganz ähnlicher Weise repräsentieren.¹ Zudem ist das Sachbuch im Hinblick auf den Verlag zur breiten Distribution auf dem Kindermedienmarkt ausgerichtet.

Die 1956 geborene Autorin Christine Schulz-Reiss hat Germanistik, Geschichte, Politik- und Kommunikationswissenschaften studiert und arbeitet freiberuflich als Journalistin. Zu ihrem Werk gehören auch Kinderbücher wie *Marie Curie – eine Frau verändert die Welt*, *Die geheimnisvolle Welt des Leonardo da Vinci* oder *Einfach erklärt. Politik – Demokratie – Deine Rechte*. Der Illustrator Werner Tiki Küstenmacher, geboren 1953, hat evangelische Theologie studiert, wurde Pfarrer und arbeitet seit 1991 als freiberuflicher Karikaturist und Autor. Er hat zahlreiche Illustrationen angefertigt, die die Inhalte des Sachbuchs visuell aufbereiten. Das Buch ist in fünf Abschnitte gegliedert und parallelisiert entsprechend des Untertitels »die fünf großen Religionen« durch die Kapitelstruktur »Das glauben die Hindus«, »Das glauben die Buddhisten«, »Das glauben die Juden«, »Das glauben die Christen« und »Das glauben die Muslime«. ² Das Sachbuch wurde für Kinder im Alter von neun bis elf Jahren produziert und beschreibt gemäß dem Klappentext »die Wurzeln, Rituale und Glaubensinhalte der fünf großen Religionen und zeigt, dass es nicht nur Unterschiede, sondern auch viele Gemeinsamkeiten gibt.« ³ Die Perspektive, mit der auf Religionen geschaut werden soll, wird bereits im Titelbild des Buchs deutlich, das zwei Figuren im Korb eines Heißluftballons zeigt, die von oben auf anthropomorph gestaltete Gebäude blicken, die als Synagoge, Mandir, Stupa mit Buddhastatue, Moschee und Kirche erkennbar sind (Abb. 12). Die Buddha-Statue steht im Zentrum aller Gebäude, sie wurde dem Stupa entnommen – wohl um ihn als »buddhistisch« zu kennzeichnen. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese visuelle Gestaltung der Annahme geschuldet ist, die Adressat:innen würden einen Stupa nicht als solchen erkennen und einordnen können. Alle Gebäude haben einen Eingang, der in

-
- 1 Vgl. zum Beispiel Monika Tworuschka/Udo Tworuschka (2017): *Die Weltreligionen Kindern erklärt*. Illustr. v. Guido Wandrey. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus; Georg Schwikart (2018): *Die Religionen der Welt den Kindern erklärt*. Illustr. v. Cornelia Kurtz. Kvelaer: Butzon & Bercker.
 - 2 Vgl. Christine Schulz-Reiss (2004): *Was glaubt die Welt? Die fünf großen Religionen*. Illustr. v. Werner Tiki Küstenmacher. Bindlach: Loewe.
 - 3 Schulz-Reiss: *Was glaubt die Welt?*



Abb. 12: Auf dem Buchcover sind Religionen als anthropomorph gestaltete Gebäude dargestellt, Schulz-Reiss/Küstenmacher: Was glaubt die Welt? Die fünf großen Religionen.

Richtung der Betrachtenden weist, eine Einladung, einzutreten. Kurioserweise ist auch die Buddha-Nische des Stupas als Eingang hervorgehoben und wird dadurch seinem ursprünglichen Kontext – eine nicht-begehbare Stätte zur Aufbewahrung von Reliquien – entzogen. Alle Gebäude repräsentieren eine der »fünf großen Religionen«, doch die unterschiedlichen Funktionen der Räume werden durch die Türen visuell homogenisiert. Neben dem Stupa, der durch die vor ihm stehende Buddhastatue als »buddhistisch« gekennzeichnet wird, ist auch ein mit Davidstern bemalter Teppich vor der Synagoge ein

Anzeichen dafür, dass Religion sichtbar gemacht wurde, um religiöse Motive überhaupt als solche zu erkennen.

Durch die kompositorische Anordnung von Figuren und architektonischen Räumen scheint das Sachbuch eine Außenperspektive einzunehmen und Religionen im vergleichenden Blick zu beschreiben. Dass diese Außenperspektive lediglich visuell auf dem Cover und durch die Einteilung der Kapitel artikuliert wird, wird bei einer näheren Betrachtung des Textes deutlich. So vergleicht beispielsweise das Kapitel »Das glauben die Juden« den Zeitpunkt des Pessachfestes mit Ostern: »Pessach ist immer am ersten Frühjahrs-Vollmond, also ungefähr dann, wenn bei uns Ostern ist.«⁴ Durch die Verwendung des Reflexivpronomens »uns« wird deutlich, dass angenommen wird, den Adressat:innen sei bekannt, wann Ostern ist und dass sie sich als Teil einer Gemeinschaft verstehen, für die Ostern in religiöser oder kultureller Hinsicht von

4 Schulz-Reiss: Was glaubt die Welt?, S. 79.

Relevanz ist. Das Sachbuch charakterisiert durch den Vergleich also die Adressat:innen und bezieht sich auf einen Referenzrahmen aus dem Alltag der intendierten Rezipient:innen. Die Vergleiche zwischen als bekannt Vorausgesetztem und Unbekanntem bestimmen die Repräsentation von Religionen und religiöser Pluralität auch im weiteren Verlauf des Buchs und bergen Identifikationspotenzial für die Leser:innen. Auch die Verschränkung verschiedener Zeitkonzepte, die in diesem Unterkapitel diskutiert wird, ist im Wesentlichen als identitätsstiftende Repräsentation religiöser Gemeinschaften zu verstehen.

In das Kapitel »Das glauben die Buddhisten« führt ein kurzer Text über Katharina ein. Sie wird als Kind beschrieben, das alles habe und doch unglücklich sei, illustriert mit einer Zeichnung, die ein gelangweiltes Mädchen zeigt. Es liegt bäuchlings auf dem Fußboden des Kinderzimmers, und stützt das Gesicht in die Hände. Mit dieser Charakterisierung stellt *Was glaubt die Welt?* Siddharta Gautama vor, der »vor 2 500 Jahren im hinduistischen Indien«⁵ gelebt habe und dem es wohl ähnlich wie Katharina gegangen sei. Das Sachbuch versteht die Geschichte des »Buddhismus« als »die Geschichte von Siddhartha«⁶ und berichtet aus dieser Perspektive über das Nirwana, über Siddhartha, der seiner Mutter Maya als weißer Elefant im Traum erschien und die vier Ausfahrten, die ihn zur Erkenntnis gebracht hätten, dass alles Leben leiden sei. Vor diesem Hintergrund werden die »vier edlen Wahrheiten«, der »achtfache Pfad« und das »Rad der Lehre« als Lehren Buddhas vorgestellt und auf das Leben sowohl der »Buddhist:innen« als auch der Lesenden bezogen. So sei die »buddhistische Lehre« für viele Menschen im alten Indien verlockend gewesen, »weil sie als Hindu keine Chance hatten, aus eigener Kraft ihr Leben zu verbessern«⁷, und auch heute, 2 500 Jahre später, »versuchen auf der ganzen Welt über 300 Millionen Menschen, nach seiner Lehre zu leben.«⁸ Für die Lesenden sei die Geschichte des »Buddhismus« auch dann relevant, wenn sie in der Schule Mandalas und Meditationsübungen verwendeten: »Vielleicht hat ja auch deine Lehrerin schon mal mit Mandalas dafür gesorgt, dass ihr zur Ruhe kommt. Dann habt ihr nichts anderes als eine Meditationsübung aus dem Buddhismus gemacht!«⁹ Die Repräsentation

5 Schulz-Reiss: *Was glaubt die Welt?*, S. 39.

6 Schulz-Reiss: *Was glaubt die Welt?*, S. 39.

7 Schulz-Reiss: *Was glaubt die Welt?*, S. 53.

8 Schulz-Reiss: *Was glaubt die Welt?*, S. 41.

9 Schulz-Reiss: *Was glaubt die Welt?*, S. 45.

tion einer religiösen Tradition beruht in diesem Sachbuch, wie auch in vielen anderen, auf tradierten Erzählungen über den ›Ursprung‹ einer Religion und deren Einfluss auf gegenwärtige Weltbilder, Lebensstile und Praktiken. Die Erzählungen und Inhalte religiöser Texte tragen identitätsstiftendes Potenzial in sich: Indem sie zum einen als Geschichte der »Buddhist:innen« repräsentiert, zum anderen aber auch auf die Lebenswelt der Rezipierenden bezogen werden, prägen die Ausführungen sowohl Selbst- als auch Fremdbilder. Die Adressat:innen werden nicht als »Buddhist:innen« imaginiert, sondern als Kinder, die in der Schule Mandalas malen und Achtsamkeitsübungen machen und die religiösen Hintergründe dieser Praktiken nicht kennen. Der Einfluss der Lehren Buddhas auf das Leben »buddhistischer« Menschen wird hervorgehoben und visuell bekräftigt mit Illustrationen des Rads der Lehre und drei Körben, die das Tripitaka darstellen. Das Sachbuch repräsentiert Religion in diesem Kapitel als Phänomen, das durch Erzählungen und Lehren eine Kontinuität vom ›Ursprung‹ bis heute aufweist und sich – global ausgebreitet – auf den Alltag diverser Menschen auswirkt.

Auch das Kapitel »Das glauben die Juden« ist hinsichtlich der Verflechtungen von Zeitkonzepten interessant, da sämtliche religiöse Praktiken und Vorstellungen auf die »jüdische« Identität eines gleichzeitig mythologischen, historischen und zeitgenössischen »Volkes« bezogen werden. Im Abschnitt »Ein Vater, ein Volk« wird Abraham als Stammvater der »Jüdinnen und Juden« charakterisiert:

Die Juden sind nicht nur eine Gemeinschaft von Menschen, die das Gleiche glauben. Sie sind alle noch heute – egal wo sie leben – miteinander verwandt. Ihr gemeinsamer Stammvater ist Abraham. Der lebte vor 4 000 Jahren in Mesopotamien, dem heutigen Irak, und war ein Nomade. [...] Abraham war der erste Mensch, der sich von der Vielgötterei der anderen Menschen abgewandt hat. Er glaubte ganz fest: Es gibt nur einen Gott! [...] Das Judentum ist aus der Geschichte von Abrahams Volk entstanden.¹⁰

Die Gestalt des Abraham, die trotz intensiver Forschungsbemühungen dem historischen Zugriff entzogen bleibt,¹¹ wird als erster Mensch mit einer mono-

10 Schulz-Reiss: Was glaubt die Welt?, S. 68.

11 Vgl. Erhard Blum/Harold W. Attridge/Gary A. Anderson/Joseph Dan/Tilman Nagel (2005):

theistischen Gottesvorstellung präsentiert. Bekannt ist jedoch, dass bereits der ägyptische König Amenophis IV., später Echnaton, eine erste monotheistische Religion im Nilland mit dem Gott Aton im Mittelpunkt einführte.¹² Das Sachbuch verfolgt hier eine Auslegung der Tora, die Abraham durch seinen Bund mit Gott (Bereschit 17,1–4) erste monotheistische Vorstellungen zuschreibt, eine Lesart, die aus emischer Perspektive, aber auch aus »christlicher« und »muslimischer« Sicht im Hinblick auf das Narrativ der »monotheistischen Religionen« eine identitätsstiftende und gemeinschaftsbildende Wirkung haben kann.¹³ Es ist der deskriptive Sprachmodus des Sachbuchs, der die Leseerwartung der Rezipierenden auf die Wiedergabe von Informationen lenkt. Der historische Gehalt der Ausführungen bleibt jedoch aus, da es keine Quellen jenseits des religiösen Textes gibt, die Abraham als historische Person bestätigen.

»Jüdinnen und Juden« werden im Buch an ihrer Abstammung festgemacht, wodurch eine »jüdische« Identität als an den Körper gebunden erscheint. Auf der folgenden Buchseite wird diese Beobachtung insofern relativiert, als sich die Abstammung von Abraham nun als eine Form des Glaubens abzeichnet:

Auch die 14 Millionen Juden, die heute auf der Erde leben, glauben, dass sie die Nachfahren ihres Ur-Ur-Ur-Ur-Ur-Ur-Ur-Ur und unendliche Mal mehr Ur-Großvaters Abraham sind. Es waren mal viel, viel mehr. Doch die wurden von den Deutschen vor und während des Zweiten Weltkrieges grausam umgebracht. Jude ist automatisch jeder, der eine Frau jüdischer Abstammung zur Mutter hat. Dabei ist es egal, ob diese an den einen Gott glaubt oder nicht. Dem Volk der Juden, also dieser riesengroßen Familie, gehört sie trotzdem an. Die Juden

Abraham. In: Religion in Geschichte und Gegenwart online. Leiden: Brill. DOI: http://dx.doi.org/emedien.ub.uni-muenchen.de/10.1163/2405-8262_rgg4_COM_00073.

- 12 Vgl. Hermann A. Schlögl (2005): Amenophis IV. In: Hans Dieter Betz/Don S. Browning/Bernd Janowski/Eberhard Jüngel (Hg.): Religion in Geschichte und Gegenwart online. Leiden: Brill. DOI: http://dx.doi.org/emedien.ub.uni-muenchen.de/10.1163/2405-8262_rgg4_SIM_00568.
- 13 Vgl. Die heilige Schrift Bd. 1. Tora/Fünfbuch (1954), übers. v. Naftali Hirts Tur-Sinai. Jerusalem: The Jewish Publishing House, S. 44f.: »Abram war neunundneunzig Jahre alt, da erschien der Ewige Abram und sprach zu ihm: ›Ich bin der gewaltige Gott (El-Schaddai), wandle vor mir und sei untadelig. * Und ich will meinen Bund setzen zwischen mir und dir, und ich will dich mehren über die Maßen.‹ * Da fiel Abram auf sein Angesicht, und Gott redete mit ihm und sprach: * ›Ich, sieh, mein Bund besteht mit dir, und du wirst werden zum Vater eines Heers von Völkern.«

erlauben inzwischen zwar auch, dass jemand anders sich ihrer Religion anschließt, wenn er das will. Er wird dadurch aber kein Ur-Enkel von Abraham, sondern ein Mensch jüdischen Glaubens.¹⁴

Mit diesen Ausführungen zeigt das Buch auf, dass »jüdisch« zu sein, eine Zuschreibung ist, die zwischen den Ordnungskategorien familiäre Abstammung und Glaube changiert. Im ersten Satz wird die Abkunft von Abraham als Glaube beschrieben und deren historische Aussagekraft dadurch in Zweifel gezogen. Im letzten Satz des Zitates impliziert die Möglichkeit, zu einer »jüdischen« Gemeinschaft beizutreten, aber trotzdem kein Nachkomme von Abraham zu sein, dass diejenigen, die sich nicht ausdrücklich anschließen müssen, Abrahams Nachfahren seien. Das Zitat verdeutlicht die Komplexität, religiöse Zugehörigkeit an bestimmten Kriterien festzumachen und unterscheidet »Menschen jüdischen Glaubens« von »Juden«, deren Mutter eine Frau »jüdischer« Abstammung ist.

Die halachische Regel, dass Menschen dann »Jüdin« oder »Jude« sind, wenn sie eine »jüdische« Mutter haben, hat sich zwischen dem Ende des 1. Jahrhunderts n. Chr. und dem Anfang des 2. Jahrhunderts n. Chr. entwickelt und ist in einigen Gemeinschaften auch heute geltendes rabbinisches Recht.¹⁵ Wie auch die mythologische Erzählung um Abraham hat das Mutterprinzip vor allem eine identitätsstiftende Funktion, indem

dem matrilinearen Prinzip, das bis heute Bestand hat, eine zentrale Position eingeräumt wird, das durch die Sorge der Mütter gerade für die frühe religiöse Erziehung der Kinder noch weiter ausgebaut wird [,] denn Jüdischkeit setzt sich eben aus zwei wesentlichen Faktoren zusammen: Abstammung und kulturelle Prägung, und beide werden über die Mutter weitergegeben.¹⁶

Die neben dem Text abgebildete metaphorische Illustration verweist auf Abraham als Stammvater, der am Fuß eines Baums steht, dessen Zweige weit verästelt sind (Abb. 13). Durch die Kombination von Schrifttext und Bildtext

14 Schulz-Reiss: Was glaubt die Welt?, S. 69.

15 Vgl. Anna-Dorothea Ludewig (2012): Das Bild der Jüdischen Mutter zwischen Shtetl und Großstadt. In: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte 64 [1], S. 48–58, S. 53.

16 Ludewig: Das Bild der Jüdischen Mutter zwischen Shtetl und Großstadt, S. 54.

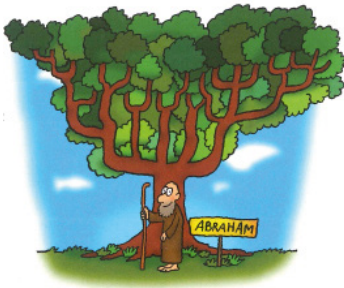


Abb. 13: Metaphorische Darstellung Abrahams als Stammvater, Schulz-Reiss/Küstenmacher: Was glaubt die Welt?, S. 69.

wird die Verbindung zwischen einem als homogen imaginierten »jüdischen Volk« und Abraham verdichtet. Das »jüdische Volk« wird als große Familie dargestellt, die weit verbreitet ist, jedoch immer wieder auf denselben, als »Stammvater« bezeichneten, »Ursprung« zurückgeht. Die Repräsentation des »jüdischen Volkes« als Baum naturalisiert zudem eine Bindung an den Raum, die sich in den weiteren Ausführungen über Israel als das »Gelobte Land«¹⁷ wiederfindet.

Auf den folgenden Seiten werden gegenwärtige Praktiken wie der Sabbat, die Beschneidung und das Sedermahl an Pessach mit Erzählungen aus der Tora, wie dem Schöpfungsmythos (Bereschit 1–2), der Bindung Isaaks (Bereschit 22) und dem Auszug aus Ägypten (Schemot) gegenübergestellt und erklärt.¹⁸ Das Sachbuch betont durch die Verbindung von gegenwärtig gefeierten Festen und Ritualen mit Erzählungen aus religiösen Texten eine diachrone Dimension von Religion, die auf Erinnerung und Konservierung beruht sowie eine zyklische Zeit, da die Feste jedes Jahr von Neuem gefeiert werden. Mythologische Zeitkonzepte werden mit der Gegenwart verknüpft und als fortlaufende Tradition erzählt.

Die Verflechtung verschiedener Zeitkonzepte kann auch problematisch werden, beispielsweise im Abschnitt »Vertrieben, verfolgt, umgebracht«, der mythologische und historische Zeitkonzepte verschränkt und dadurch in einer kritischen Lesart die Shoah als vorherbestimmt und gottgegeben andeutet:

Ob es ein Vorzeichen war, dass Gott sich einen Nomaden für sein Bündnis ausgesucht hat? Kein Volk der Erde musste im Lauf der Geschichte so oft seine Heimat aufgeben. Kein anderes Volk wurde so häufig vertrieben und verfolgt, viele seiner Angehörigen wurden auch umgebracht. [...] Die damals regierenden Nationalsozialisten unter Adolf Hitler teilten die Menschen in Rassen ein und erklärten die Juden für nicht lebenswert. Sie mussten an der Kleidung den Judenstern tragen.

¹⁷ Schulz-Reiss: Was glaubt die Welt?, S. 76.

¹⁸ Vgl. Schulz-Reiss: Was glaubt die Welt?, S. 70–79.

Auch Behinderte, Sinti, Roma, Homosexuelle und Leute, die gegen ihn waren, ließ Hitler ermorden. Die Juden wollte er ganz ausrotten. Wer nicht fliehen konnte, wurde in Konzentrationslager gebracht, musste dort unter unmenschlichen Bedingungen leben und arbeiten oder wurde gleich ermordet. Diese Massenvernichtung von Menschen wird Holocaust oder Shoah genannt. Damit sich so etwas Unmenschliches nie mehr wiederholen kann, gaben die Staaten der Welt den Juden in ihrer alten Heimat ein eigenes Land: den Staat Israel.¹⁹

Auch wenn die Verfolgung und Ermordung durch die Nationalsozialist:innen konsequent missbilligt und verurteilt wird, schreibt die Einführung in diesen Abschnitt durch die Suggestivfrage, ob die nomadische Lebensweise Abrahams ein Vorzeichen gewesen sei, den Opfern der Shoah aus einer Außenperspektive eine Form des eigenen Schicksals der historischen Ereignisse zu. Diese Konsequenz resultiert daraus, dass verschiedene Zeitkonzepte verflochten werden, indem Abraham als ›Ursprung‹ des »jüdischen Volkes« beschrieben wird, dessen Lebensstil aber noch im 20. Jahrhundert Einfluss auf das Leben der Menschen gehabt haben könnte.

Die Analyse der Kapitel »Das glauben die Buddhisten« und »Das glauben die Juden« verdeutlicht, dass Religionen im Sachbuch *Was glaubt die Welt?* als Phänomene verstanden werden, die konstitutiv für Verständnisse von Zeit sind, etwa dann, wenn Erzählungen über die ›Ursprünge‹ eine Verbindung zwischen Vergangenheit und Gegenwart herstellen. Der Blick in die Geschichte dient zum einen dazu, Religionen als lange tradierte Gebilde zu verstehen, zum anderen werden so gegenwärtige Praktiken wie Feste und Rituale erklärt. Das Sachbuch macht keinen Unterschied zwischen Geschichtsschreibungen, die auf historischer Quellenarbeit beruhen, und Blicken in eine Vergangenheit, die auf religiösen Texten basieren. Es handelt sich also um Repräsentationen von Religion, die vor allem Identitäts- und Alteritätsprozesse anstoßen, da einzelne Gruppierungen und ihre Praktiken als Manifestationen überdauerter Zeiten präsentiert werden, die sich von anderen Gemeinschaften nicht nur durch ihre gegenwärtigen Glaubensvorstellungen und Handlungen, sondern auch durch die Imagination der Vergangenheit unterscheiden. Religion wird dadurch naturalisiert, mit Fokus auf familiäre Tradierungen an den Körper gebunden und als zeitübergreifendes Phä-

¹⁹ Schulz-Reiss: *Was glaubt die Welt?*, S. 87f.

nomen repräsentiert. Die Analyse zeigt auch auf, dass der Versuch, religiöse Zugehörigkeit an bestimmten Kriterien festzumachen, erhebliche Schwierigkeiten nach sich zieht und in Relativierungen mündet. So wird Religion im Sachbuch einerseits als in Familien weitergegebenes Phänomen beschrieben, das großen Einfluss auf soziale Beziehungen nimmt, zum anderen aber auch als eine Form des individuellen Glaubens. Das folgende Kapitel vertieft dieses Motiv des Glaubens, und widmet sich der häufig formulierten Gegenüberstellung von Glaube und Wissen, Religion und Wissenschaft.

7.1.2 Das Verhältnis von Glaube und Wissen, Religion und Wissenschaft
 Das Verhältnis von Glaube und Wissen, Religion und Wissenschaft wird in Kindermedien, die religiöse Pluralität thematisieren, häufig verhandelt, da viele der Quellen Religion mit dem Konzept Glaube gleichsetzen und dadurch ein Spannungsverhältnis von »Rationalität und Wahrheit« auf der einen Seite und »Illusion und Imaginativem« auf der anderen Seite erzeugen.²⁰ Die Vorstellungen von Glaube beziehen sich in der Regel auf transzendente Figuren wie einen Gott oder Götter, in manchen Quellen auch auf fluide Konzepte von »Energie« oder »Kraft«, die auf unterschiedliche Weise von Menschen anerkannt und als einflussreich auf das Leben verstanden würden.²¹ Insbesondere Sachbücher sehen sich als faktuale Formate in der Verantwortung, Modelle von Glaube nachzuzeichnen und in Vorstellungen von einer zeitgenössischen, als aufgeklärt repräsentierten Gesellschaft einzuordnen. Daraus ergeben sich Wertungen von Religion hinsichtlich ihrer Plausibilität und Einschätzungen zum gleichzeitigen Bestehen von religiösen und wissenschaftlichen Weltbildern. Für dieses Unterkapitel habe ich zwei Kinderbücher – ein Sachbuch aus dem Jahr 1984 und eine Erzählung mit

20 Zu Kindermedien, die Religion und Glaube synonym verwenden, siehe zum Beispiel Peter Spier (1981): *Menschen*. Übers. v. Irene Heß (US, *People*). Stuttgart/Wien: Thienemann, S. 21f.; Ignatz Bubis (1995): *Ich bin, was ich bin, ein Jude*. Jüdische Kinder in Deutschland erzählen. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 29; Arzu Gürz Abay (2015): *Lara und die Stadt der Geheimnisse*. *Lara ve Sirlar Şehri*. Illustr. v. Sernur Işık. Übers. v. Arzu Gürz Abay (TR). Wassenberg: Anadolu, S. 10.

21 Vgl. Iva Procházková (2000): *Vinzenz fährt nach Afrika*. Illustr. v. Silke Tessmer. Hamburg: Heinrich Ellermann, S. 20; Lilo Almstadt/Heinz Meyer (2009): *Ich bin Fredo, wer bist du? Ein interkulturelles Mitmachbuch*. Illustr. v. Gabriele Halang. Bremen: Edition Temme, S. 50.

Sachanteilen aus dem Jahr 2011 – ausgewählt, die das Verhältnis von Glaube und Wissen, Religion und Wissenschaft auf unterschiedliche Weise beschreiben und zwei in der Gesellschaft virulente Diskursstränge aufnehmen: Das 1984 erschienene Sachbuch *Jagdzauber und Totemtier* zeichnet eine Entwicklungsgeschichte von »Zauber« und »Aberglaube« über Religion hin zu Wissenschaft nach und vertritt damit einen evolutionistischen Ansatz zu Religion, der vornehmlich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Politik und Wissenschaft diskutiert wurde. Die 2011 erschienene Erzählung *Erklär mir deinen Glauben. Die fünf Weltreligionen* geht in der Frage nach dem Verhältnis von Religion und Wissenschaft einen anderen Weg und betont die fortwährende Gleichzeitigkeit beider Konzepte, die unterschiedliche Funktionen hätten und sich gegenseitig beeinflussten. Im Folgenden werden beide Bücher in Bezug auf das Verhältnis von Glaube und Wissen, Religion und Wissenschaft diskutiert, um Repräsentationen von Religion als Phänomen in Kindermedien zu rekonstruieren.

Das Sachbuch *Jagdzauber und Totemtier* wurde im Jahr 1984 im Kinderbuchverlag Berlin in der Deutschen Demokratischen Republik veröffentlicht. Der 1927 geborene Autor Hans Bentzien arbeitete zunächst als Lehrer, hat dann Geschichte studiert und war von 1961 bis 1965 Minister für Kultur in der DDR.²² Während des Nationalsozialismus war Bentzien Mitglied der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei (NSDAP), später trat er der Kommunistischen Partei Deutschlands (KPD) bei und 1946 der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED). Der Autor war auf kommunaler und staatlicher Ebene im Kultur- und Bildungssektor tätig und verfasste weitere Kinder- und Jugendbücher zu Wirtschafts- und Gesellschaftsordnungen, wie *Ein Buch vom Kommunismus. Für junge Leute; Meister, Meister, zeig uns Arbeit* und *Wohin die Reise geht*. Letztere beiden Titel bilden mit *Jagdzauber und Totemtier* eine dreiteilige Reihe zu »weltanschaulichen Fragen unserer Zeit.«²³ Die Ausrichtung der politischen Arbeit des Autors spiegelt sich im diskutierten Sachbuch wider, in dem Bentzien laut Klappentext mit zahlreichen Beispielen aus der Geschichte belegt, »wie im Verlaufe vieler Jahrtausende zauberkundige Häuptlinge zu Priestern wurden und Totem-

22 Vgl. Helmut Müller-Enbergs (2010): Bentzien, Hans. In: ders. (Hg.): Wer war wer in der DDR? Ein Lexikon ostdeutscher Biographien Bd. 1. Berlin: Links, S. 96f., S. 96.

23 Hans Bentzien (1979): *Meister, Meister, zeig uns Arbeit*. Illustr. v. Konrad Golz. Berlin: Der Kinderbuchverlag.

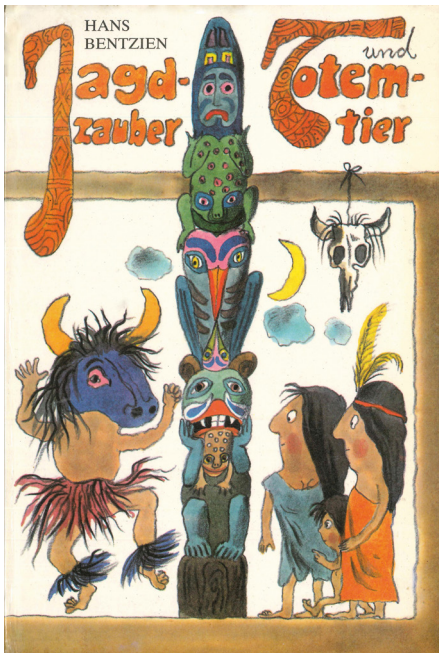


Abb. 14: Das Buchcover stellt einen Totempfehl und die im Titel genannten »Totemtiere« in exotischer Weise dar, Bentzien/Golz: Jagdzauber und Totemtier.

tiere Göttern weichen mussten.«²⁴ Illustriert mit Bildern vom 1936 geborenen Gestalter und Grafiker Konrad Golz, beschreibt das Buch eine Entwicklung von religiösen zu wissenschaftlichen Weltbildern und kombiniert diese Vorstellungen mit Gesellschaftsmodellen seiner Zeit. Auffällig ist das zum Text teils kontrapunktische Bildprogramm des Sachbuchs, das bereits auf dem Titelbild und den Vorsatzblättern mehrere ikonografische Referenzen verknüpft, die konzeptuell nicht zusammengehörig scheinen. Der auf dem Titelbild abgebildete Totempfehl und menschliche Figuren mit Tiermaske und einfacher Kleidung (Abb. 14) sowie maskenähnliche Gesichter auf dem vorderen und hinteren Vorsatzblatt

(Abb. 15) greifen Vorstellungen von »Jagdzauber und Totemtier« in exotischer Weise visuell auf.

Ohne Kontext zu den anderen Bildern und zum Schrifttext verbleiben die Illustration eines Mischwesens mit Menschen- und Löwenkopf, die ein im spätethetischen Stil geschaffenes Relief zum Vorbild hat (Abb. 16) sowie ein Mischwesen aus Mensch und Adler auf der letzten Seite des Buchs.²⁵ Die Illustrationen werden weder in anderen Bildern noch im Schrifttext wieder aufgenommen, sie betonen jedoch die Verbindung von Mensch und Tier, entfalten eine historisierende Wirkung und scheinen die Ausführungen des Sachbuchs in einen geschichtlichen Kontext zu stellen.

24 Hans Bentzien (1984): Jagdzauber und Totemtier. Illustr. v. Konrad Golz. Berlin: Der Kinderbuchverlag.

25 Vgl. zum Vorbild der Illustration eines Mischwesens in Abb. 15 Ekrem Akurgal (1966): Orient und Okzident. Die Geburt der griechischen Kunst. Baden-Baden: Holle Verlag, S. 108.



Abb. 15: Vorderes und hinteres Vorsatzblatt mit anthropomorphen Figuren und Masken, Bentzien/Golz: Jagdzauber und Totemtier.



Abb. 16: Illustration eines Mischwesens nach späthetitischem Vorbild, Bentzien/Golz: Jagdzauber und Totemtier, S. 2.

Das Verhältnis von Glaube und Wissen wird im Sachbuch in einem chronologischen Ablauf in argumentativem Sprachmodus als Fortschrittsgeschichte erzählt und bereits auf den ersten Seiten des Buchs thematisiert:

Immer wieder machen sich die Menschen Gedanken darüber, woher die Welt, woher Erde, Wasser, Luft, Pflanzen, Tiere und die Menschen kommen. In unserem Jahrhundert können die Wissenschaftler diese Frage beantworten. Wir wissen von ihnen, daß sich alle Dinge entwickelt haben, die Lebewesen von einfachen Formen bis zu den Gestalten, die wir heute kennen. Aus unbelebter Natur entstand die belebte Natur, wenn auch nur sehr langsam. Da der Entwicklungsprozeß für unser Auge fast unmerklich vorangeht, sahen ihn die Menschen früherer Jahrhunderte ohne Gerätschaften und wissenschaftliche Untersuchungsmethoden nicht. Sie glaubten, die Welt sei immer so gewesen, wie sie ihnen bekannt war. Veränderungen nahmen sie ganz selten wahr, deshalb nahmen sie an, die Welt sei statisch, sei so erschaffen worden, wie sie sich darbot. Aber von wem geschaffen? Menschen konnten es nicht gewesen sein, deren Fähigkeiten kannten sie. Mit Hilfe ihrer Phantasie erfanden die Menschen dafür übersinnliche Wesen, die sie mit allmächtigen Fähigkeiten und Kräften ausstatteten, die Götter. Nach und nach bildeten sich Geschichten um die Götter, die zwar niemand gesehen hatte, von denen aber jedermann annahm, daß sie existierten. [...] Millionen Menschen besitzen heute eine wissenschaftliche Weltanschauung. Aber auch das 20. Jahrhundert kennt den Glauben an Götter.²⁶

Religiöse Weltbilder erscheinen in diesen Ausführungen als Erklärungsrahmen für Fragen, die sich Menschen in früheren Zeiten nicht beantworten konnten, die jedoch allmählich durch wissenschaftlichen Fortschritt enträtselt wurden. Gleichzeitig räumt der Autor ein, dass es auch im 20. Jahrhundert den Glauben an Götter gebe. Er schließt mit dem Schöpfungsmythos der Hebräischen Bibel unter der Überschrift »Hat ein Gott Himmel und Erde erschaffen?« an. Die Auswahl des Mythos weist darauf hin, dass die Geschichte als den Adressat:innen bekannt vorausgesetzt wird, um sie anschließend als von Menschen erfunden einzuordnen und zu entfremden. Die Nacherzählung beginnt mit den Worten »Elohim schuf zuerst den Himmel und die Erde.«²⁷ Die Verwendung des hebräischen Begriffs »Elohim« für »Gott« ist auffällig, ist sie doch in deutschen Übersetzungen der Tora nicht gebräuchlich, sondern allen-

26 Bentzien: Jagdzauber und Totemtier, S. 4f.

27 Bentzien: Jagdzauber und Totemtier, S. 5.

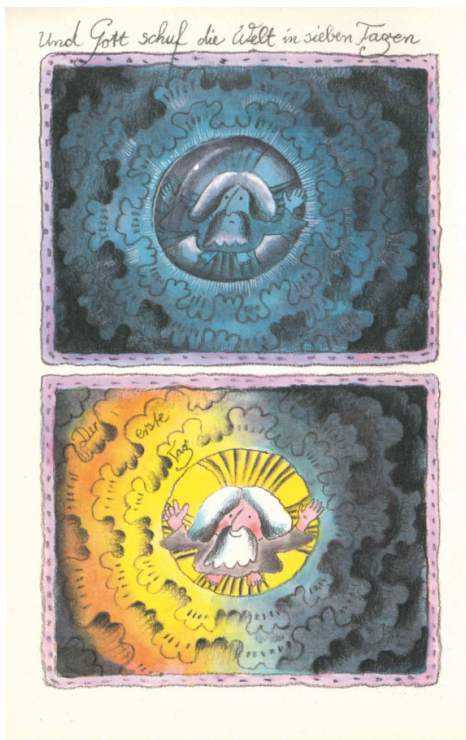


Abb. 17: Darstellung des Schöpfungsmythos mit der Überschrift »Und Gott schuf die Welt in sieben Tagen«, Bentzien/Golz: Jagdzauber und Totemtier, S. 6.

falls Teil eines philologischen Diskurses um den Gottesnamen in den Tora-Studien und Bibelwissenschaften.²⁸ Es entsteht ein distanzierender Effekt gegenüber dem Schöpfungsmythos, indem Elohim nicht als ›der‹ Gott bezeichnet, sondern zu einer Figur neben vielen anderen wird. Diese Konzeption wird durch den Bildtext durchbrochen, der vom Illustrator mit den Worten »Und Gott schuf die Welt in sieben Tagen« übertitelt ist (Abb. 17).

Im Unterschied zu anderen Kindersachbüchern und Erzählungen, die das Sujet ebenfalls aufnehmen, wird die mythologische Geschichte Israels in diesem Sachbuch in die marxistische Theorie eingebettet und erscheint dadurch im Spiegel der politischen und wirtschaftlichen Ordnung der DDR:

Die im Alten Testament enthaltenen Erzählungen aus dem Leben der jüdischen Stämme der Ackerbauern und Viehzüchter geben uns heute noch interessante Nachrichten aus einer Zeit, in der die klassenlose Gesellschaft zu Ende ging und sich durch das entstehende Privateigentum zersetzte.²⁹

28 Vgl. Erhard Blum (2015): Grundfragen der historischen Exegese. Methodologische, philologische und hermeneutische Beiträge zum Alten Testament, hg. v. Wolfgang Oswald/Kristin Weingart. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 133–154.

29 Bentzien: Jagdzauber und Totemtier, S. 12.

Das Selbstbild der DDR, eine klassenlose Gesellschaft zu sein, kommt in der Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik sowie im SED-Partei-programm zum Ausdruck und spiegelt sich hier im Kindersachbuch, das sich bereits an die Jüngsten der Gesellschaft richtet.³⁰ Die Entwicklung von einer klassenlosen zu einer Klassengesellschaft wird im Sachbuch mit einer evolutionistischen Sicht auf Religion kombiniert, und dadurch historisiert. Für die darauffolgenden Kapitel wird ein Rückblick auf »die Anfänge der Menschheitsgeschichte«³¹ angekündigt, um zu erklären, wie Menschen Götter geschaffen haben und von einer klassenlosen Gesellschaft zur Klassenordnung gelangten. Von Steinzeitmenschen, deren Tierbilder in Höhlenmalereien als Jagdzauber gedeutet werden, geht das Buch über zu »Stämmen«, die noch heute, beispielsweise in Südafrika, Zentralafrika und in Südvietnam, gottähnliche Totemtiere hätten.³² Die Benennung einzelner »Völker« und »Stämme«, wie beispielsweise »[d]ie Mandingo im Westsudan [...]. Die Joruba in Nigeria«³³, erweckt den Eindruck präziser ethnografischer Nachzeichnung, wodurch die Beschreibungen einen wissenschaftlichen Gehalt einzufordern scheinen.

Die weiteren Kapitel führen »Zauber« und »Aberglaube« als Denkformen aus der Urzeit des Menschen auf, die von abwertenden, auf Othring-Prozesse ausgerichteten, Beschreibungen begleitet werden: »Zauber und Aberglaube sind weiterlebende Reste des Denkens aus der Urzeit der Menschen. [...] Bei den Naturvölkern Afrikas übt der Häuptling die Funktion eines Priesters oder Zauberers aus.«³⁴ Unter evolutionistischer Prämisse wird eine Entwicklung vom Opfer zu Spenden dargestellt, die nicht mehr von Zauberern,

30 Zum DDR-Selbstbild einer klassenlosen Gesellschaft siehe Heike Solga (1995): Auf dem Weg in eine klassenlose Gesellschaft? Klassenlagen und Mobilität zwischen Generationen in der DDR. Berlin: Akademie Verlag, S. 13. Zur politischen Theorie der Klassengesellschaft siehe Friedrich Engels (1990): Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staats. Im Anschluss an Lewis H. Morgan's Forschungen, hg. v. Joachim Herrmann/HansUlrich Labuske/Christian Mileta/Ursula Peters = Karl Marx Friedrich Engels Gesamtausgabe (Mega) Bd. 29. Berlin: Akademie Verlag. Zur Rolle der Kinder- und Jugendliteratur in der DDR siehe Kathleen Grimm (2013): Die Suche nach Identität und Gemeinschaft in der Kinder- und Jugendliteratur der DDR. Intertextueller Vergleich unter ästhetischen und gesellschaftspolitischen Aspekten. Hamburg: Diplomatica Verlag, S. 15.

31 Bentzien: Jagdzauber und Totemtier, S. 13.

32 Vgl. Bentzien: Jagdzauber und Totemtier, S. 14f.

33 Bentzien: Jagdzauber und Totemtier, S. 15.

34 Bentzien: Jagdzauber und Totemtier, S. 16.

sondern von Priestern entgegengenommen würden: »Aus den Opfern wurden Spenden, Geschenke für die Götter, die an Stelle der Gottheiten die Priester, wie jetzt die Zauberer genannt werden, entgegennahmen. Aus diesen Geschenken wurden nach und nach feste Abgaben, die wie Steuern an die Priester entrichtet wurden.«³⁵ Am Beispiel der Pharaonen führt Bentzien aus, dass Religion nun nicht mehr »allein die Machtlosigkeit der Menschen im Kampf mit der Natur«³⁶ widerspiegeln, sondern Unterdrückung und Ausbeutung gerechtfertigt habe. In zwei abschließenden Kapiteln über den griechischen Götterhimmel entfaltet das Sachbuch die These, in der Zeit der Auflösung der klassenlosen Urgesellschaft hin zu einer Klassengesellschaft, das heißt im »alten Griechenland«, seien anthropomorphe Gottheiten entstanden.³⁷ Mit der Entwicklung von Tier- zu Menschengöttern hätte die Gesellschaft einen großen Schritt getan und

eine veraltete Produktionsweise verlassen, die Urgesellschaft, und war zu einer höheren Produktionsweise, der Sklaverei, übergegangen. Auf ihrer Grundlage entwickelten sich Wissenschaft, Handwerk und Kunst. [...] Vom Jagdzauber und vom Totemtier rückten die Menschen ab, nachdem sie erfahren hatten, daß mit Zauber und Beschwörung das Leben nicht zu verbessern war. Sie studierten die Natur, erkannten ihre Gesetze und gewannen ein neues Bewußtsein eigener Stärke und Fähigkeiten. [...] Das, was heute jeder Schüler lernt, wußten die Menschen damals noch nicht. Sie begannen aber, und jede Generation setzte diesen Weg fort, sich von Aberglauben und Götterkulten frei zu machen und der Wissenschaft freie Bahn zu geben.³⁸

Das Sachbuch schließt mit dieser Konzeption an ein evolutionistisches Gesellschaftsbild an, das im ausgehenden 19. Jahrhundert und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts sowohl in politischen als auch in wissenschaftlichen Debatten wiederholt diskutiert wurde.

In seinem 1884 erschienenen Werk *Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staats* beschreibt beispielsweise der Gesellschafts-

35 Bentzien: Jagdzauber und Totemtier, S. 17.

36 Bentzien: Jagdzauber und Totemtier, S. 22f.

37 Vgl. Bentzien: Jagdzauber und Totemtier, S. 27.

38 Bentzien: Jagdzauber und Totemtier, S. 38f.

theoretiker Friedrich Engels die Entwicklung von »Wildheit« über »Barbarei« zu verschiedenen Familienformen, die grundlegend für die Entstehung des Staates seien.³⁹ Der russische Politiker und marxistische Theoretiker Wladimir Iljitsch Lenin übernimmt diese Gedanken in seiner 1919 gehaltenen Vorlesung *Über den Staat* und zeichnet die Entstehung des Staates ebenfalls seit der ›Urgeschichte‹ nach, um eine ›ursprüngliche‹ Form des Kommunismus als ›natürliche‹ Lebensform zu postulieren:

Wenn ihr ein beliebiges Werk über die Kultur der Urmenschen zur Hand nehmt, stets werdet ihr auf mehr oder minder bestimmte Beschreibungen, Hinweise und Erinnerungen daran stoßen, daß es eine Zeit gegeben hat, die dem Urkommunismus, als es keine Teilung der Gesellschaft in Sklavenhalter und Sklaven gab, mehr oder minder ähnlich war.⁴⁰

Das Kindersachbuch *Jagdzauber und Totemtier* nimmt die Positionen Engels und Lenins auf und verbindet sie mit einem Religionsverständnis, das Anfang des 20. Jahrhunderts mit ganz ähnlicher Argumentationsweise aufscheint. Evolutionistische Ansätze an Kultur, Religion und die Errichtung des Staates entstanden in einem kolonialen Diskursfeld und sind Antworten der aufkommenden Kultur- und Sozialwissenschaften auf die Evolutionstheorien, wie sie etwa Charles Darwin formuliert.⁴¹ Es sind beispielsweise der Anthropologe Edward Burnett Tylor und der Ethnologe James George Frazer, die evolutionistische Theorien in die Religionsforschung einbringen und nach Entwicklungsstufen von »Barbarei« zur »Zivilisation« suchen. Edward Tylor versucht aus Reiseberichten über afrikanische, asiatische und amerikanische »Stammesgesellschaften« eine mögliche Urform von Religion zu rekonstruieren.⁴² Ausgehend von der Grundfrage, ob es eine kulturelle Evolution gegeben habe, entwirft er den Begriff des »Animismus« für eine frühe Form des Glaubens an geistige Wesen:

39 Vgl. Engels: Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staats, S. 13–41.

40 Wladimir Iljitsch Lenin (1938): Die theoretischen Grundlagen des Marxismus = Ausgewählte Werke Bd. 11. Moskau: Verlagsgenossenschaft ausländischer Arbeiter in der UdSSR, S. 380.

41 Vgl. Kippenberg/von Stuckrad: Einführung in die Religionswissenschaft, S. 62.

42 Vgl. Schlieter: Was ist Religion?, S. 111.

Are there, or have there been, tribes of men so low in culture as to have no religious conceptions whatever? [...] Animism characterizes tribes very low in the scale of humanity, and thence ascends, deeply modified in its transmission, but from first to last preserving an unbroken continuity, into the midst of high modern culture.⁴³

Die Annahme, es habe Entwicklungen von »primitiven« zu »zivilisierten« Kulturformen gegeben, führt auch den Ethnologen James Frazer zu einer evolutionistischen Religionstheorie. Ihm dient das Studium von Mythen als Grundlage für seine Thesen. Frazer beschreibt in seinem seit 1890 herausgegebenen, vielbeachteten Werk *The Golden Bough* eine Entwicklung von Magie über Religion zu Wissenschaft: »In magic man depends on his own strength to meet the difficulties and dangers that beset him on every side. He believes in a certain established order of nature on which he can surely count, and which he can manipulate for his own ends.«⁴⁴ Als der Mensch schließlich bemerkt hätte, seine Vorstellung, die Natur zu manipulieren, sei rein imaginär gewesen, wurde die Magie laut Frazer nach und nach von Religion abgelöst, die Naturphänomene nun mit dem Willen geistiger, dem Menschen überlegenen Wesen, erklärt.⁴⁵ Es seien schließlich schlaue Köpfe gewesen, die für die verbleibenden Mysterien des Universums eine Lösung suchten und die religiösen Erklärungsansätze als unzulänglich verwarfen. Durch sorgfältige Beobachtung der Natur und ihrer Regelmäßigkeiten sei Religion letztendlich als Erklärungsansatz von der Wissenschaft verdrängt worden.⁴⁶

Das Kindersachbuch *Jagdzauber und Totemtier* nimmt diese Diskurse des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts auf, um Religion und »Aberglaube« als überkommen, und den Fortschritt der Wissenschaft als zeitgemäß darzustellen. Die Repräsentation von wissenschaftlichen Weltbildern als für die »Moderne« angemessen, findet sich in weiteren DDR-Kinderbüchern, die insbesondere die wissenschaftlichen Leistungen der Sowjetunion hervor-

43 Edward Burnett Tylor (2010): *Primitive Culture. Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom* Bd. 1. Cambridge: Cambridge University Press, S. 377; S. 385.

44 James George Frazer (1990): *The Golden Bough*. London: Palgrave Macmillan, S. 711.

45 Vgl. Frazer: *The Golden Bough*, S. 711.

46 Vgl. Frazer: *The Golden Bough*, S. 712.

heben.⁴⁷ Hinsichtlich der dezidierten Auseinandersetzung mit Religion und religiöser Pluralität bildet das besprochene Sachbuch jedoch eher eine Ausnahme auf dem DDR-Kinderbuchmarkt.

Auch jüngere Kindermedien, die in der Bundesrepublik publiziert wurden, messen der Wissenschaft – die inhaltlich oder hinsichtlich ihrer epistemologischen Prämissen nicht weiter bestimmt wird – in Abgrenzung zu Religion die Deutungshoheit über die Welt bei. So argumentiert etwa das von Patrik Lindenfors 2012 veröffentlichte Sachbuch *Gott gibt es wohl nicht* – eine Übersetzung aus dem Schwedischen – ähnlich wie Bentziens *Jagdzauber und Totemtier*: »Früher einmal, vor sehr langer Zeit, als die Menschen noch nicht viel über die Welt wussten und es keine Wissenschaften gab, da konnten manche Dinge tatsächlich am besten durch Götter erklärt werden.«⁴⁸ Auch der aus dem Französischen übersetzte, 2001 erschienene Roman *Ich, Gott und Onkel Frederic* sieht die »großen Fragen der Menschheit« mit der Wissenschaft beantwortet:

»Nein, mein Kleiner, es gibt keinen Beweis. Die Wissenschaft hat für die meisten Fragen, die wir uns stellen, wie zum Beispiel ›Wie wurde die Welt erschaffen?‹, Antworten geliefert. Was Gott anbelangt, so trifft jeder für sich die Entscheidung, ob er an Gott glaubt oder nicht. Diejenigen, die Gottvertrauen besitzen, haben den Glauben.«⁴⁹

Gleichzeitig gibt es auch einige Kindermedien, die das Verhältnis von Religion und Wissenschaft anders bestimmen und religiöse Weltbilder als durchaus plausibel betrachten. Im Begleittext des Memoryspiels *Anders als du glaubst. Religionen und Weltanschauungen*, das 2018 vom Landesjugendring Brandenburg herausgegeben wurde, heißt es etwa:

47 Vgl. zum Beispiel Günter Domdey/Kurt-Friedrich Nebel (1978): *Menschen, Städte, Freundesland*. Illustr. v. Lutz Lüders. Berlin: Der Kinderbuchverlag, S. 31: »Sowjetische Wissenschaftler, Ingenieure und Techniker erarbeiten die Pläne für das gesamte Vorhaben. die Sowjetunion stellt auch alle erforderlichen Arbeitskräfte und liefert wichtige für den Bau erforderliche Maschinen und Anlagen.«

48 Patrik Lindenfors (2012): *Gott gibt es wohl nicht*. Illustr. v. Vanja Schelin. Übers. v. Rainer Lippold (SWE, *Gud finns nog inte*). Aschaffenburg: Alibri, S. 29.

49 Marie Desplechin (1998): *Ich, Gott und Onkel Frederic*. Übers. v. Rosemarie Griebel-Kruij (FR, *Et dieu dans tout ça?*). Würzburg: Arena, S. 34.

Der Sinn des Lebens, die Entstehung unserer Erde, die Rolle des Menschen in der Welt, die letzten Dinge – uns bewegen viele Fragen, die wir mit den Mitteln naturwissenschaftlicher Forschung nicht oder nur ungenügend klären können. Religion und Philosophie bieten Antworten auf diese Fragen und geben uns Hilfe bei der Sinnsuche und Lebensgestaltung: Säkulare Weltanschauungen bieten weltimmanente Erklärungsansätze, Religionen verweisen auf transzendente Ursachenzusammenhänge.⁵⁰

In diesen Ausführungen scheinen Theorieansätze zu Religion durch, wie sie beispielsweise der Soziologe Niklas Luhmann formuliert hat, der unter der Annahme einer Ausdifferenzierung der Gesellschaft argumentiert, »dass viele Aufgaben, die früher von Religion übernommen wurde[n], nun Leistungen anderer gesellschaftlicher Systeme sind – vor allem natürlich der Wissenschaft. Religion hat sich aber zugleich zu einem eigenständigen Subsystem entwickelt, das bestimmte *gesellschaftliche* Aufgaben erfüllt.«⁵¹ Religion stellt gemäß Luhmann Zugänge zu Transzendenz in Aussicht, um mit dem Kontingenten, Ungewissen umzugehen.⁵² Im Begleittext zum Memo-Spiel wird dieser Gedanke aufgenommen und dem Transzendenten eine eigene Kausalität mit Einfluss auf das Leben zugeschrieben. Es seien religiöse oder philosophische Ansätze, die die Sinnsuche und Fragen der Lebensgestaltung unterstützen könnten. Religiöse und wissenschaftliche Weltbilder bestünden demnach gleichzeitig und hätten unterschiedliche Funktionen.

Die gleichzeitige Anerkennung von wissenschaftlichen und religiösen Weltbildern sowie der Rückgriff auf die Philosophie als Deutungsansatz zeichnen sich auch im Kinderbuch *Erklär mir deinen Glauben. Die fünf Weltreligionen*, einer Erzählung mit Sachanteilen, ab. Im Folgenden möchte ich diskutieren, wie mit religiösen und wissenschaftlichen Weltbildern nicht wie bei *Jagdzauber und Totemtier* als Fortschrittsgeschichte, sondern als sich gegenseitig ergänzende Kategorien umgegangen wird.

50 Landesjugendring Brandenburg e. V. (2018): Memo-Spiel Anders als du glaubst. Religionen und Weltanschauungen. o. O.: o. V.

51 Schlieter: Was ist Religion?, S. 241. Herv. i. O.

52 Vgl. Niklas Luhmann (2000): Die Religion der Gesellschaft, hg. v. André Kieserling, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 150.



Abb. 18: Das Buchcover ordnet fünf Figuren durch ihre Kleidung fünf Religionen zu, Laube/Zünd: Erklär mir deinen Glauben.

Die Erzählung *Erklär mir deinen Glauben* ist 2005 im Annette Betz Verlag erschienen und thematisiert »die fünf großen Religionen« auf 102 Seiten aus der Perspektive von Schulkindern, die unterschiedlichen Gemeinschaften angehören: »Sie erzählen über die wichtigen Rituale, Feste und Glaubensinhalte und zeigen, dass es Unterschiede, aber auch viele Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Glaubensrichtungen gibt.«⁵³ Für die Analyse liegt die 2. Auflage aus dem Jahr 2011 vor, das empfohlene Lesealter ist ab sechs

53 Sigrid Laube (2011): *Erklär mir deinen Glauben. Die fünf Weltreligionen*. Illust. v. Monika Zünd. Wien/München: Annette Betz.

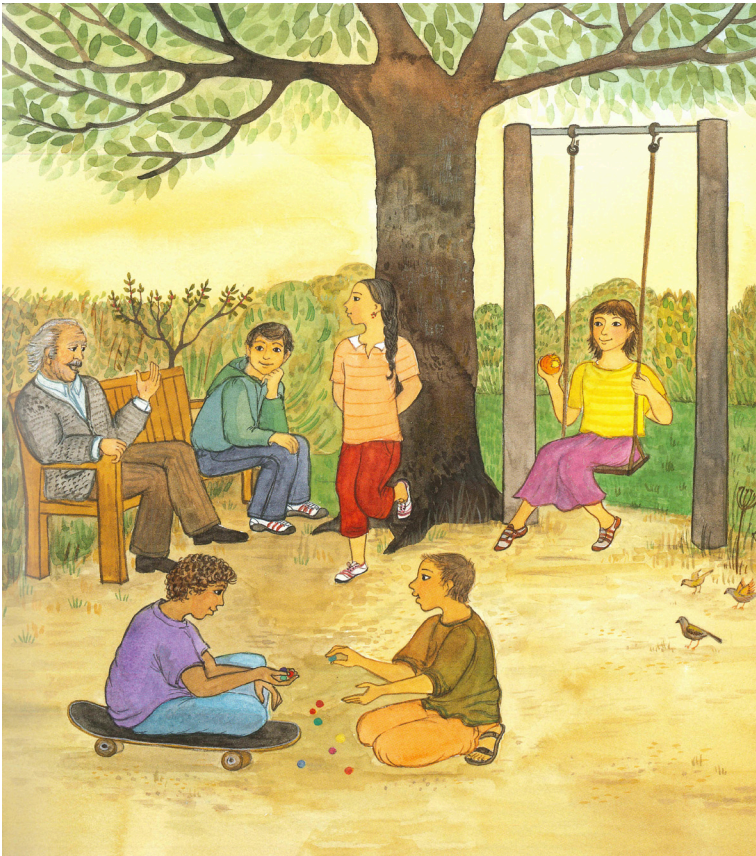


Abb. 19: Die Kinder sprechen mit einem emeritierten Philosophieprofessor über Religion, Laube/Zünd: Erklär mir deinen Glauben, S. 11.

Jahren. Veröffentlicht im Annette Betz Verlag, ist das Buch zur breiten Distribution auf dem Kindermedienmarkt ausgerichtet. Die Autorin Sigrid Laube ist 1953 geboren und hat Rechtswissenschaften und Geschichte studiert. Zu ihrem Werk gehören auch Kinderbücher mit Titeln wie *Sisi, das Kind der Sonne, Und jenseits liegt kein Paradies. Eine Reise ins nördliche Eismeer* oder *Der Zoo macht Spaß*. Illustriert wurde *Erklär mir deinen Glauben* von Monika Zünd, die diplomierte Textilentwerferin ist und zahlreiche Kinder- und Bilderbücher wie *Sankt Martin, Der heilige Nikolaus* oder *Harkelin* gestaltet hat.

Die fiktional angelegte Erzählung *Erklär mir deinen Glauben* handelt von fünf Kindern, die sich aus einer Klassengemeinschaft kennen und Referate über ihre jeweilige Religion vorbereiten sollen. Sie treffen sich in ihrer Freizeit und erzählen einem älteren Mann, der sich als emeritierter Philosophieprofessor erweist, von der Geschichte ihrer religiösen Gemeinschaften, ihren Glaubensinhalten und Festen. Auffällig ist die visuelle Gestaltung der Kinder, die auf dem Coverbild des Buchs (Abb. 18) stereotyp gekleidet sind, in der Erzählung selbst jedoch Alltagskleidung tragen (Abb. 19).

Auf dem Titelbild trägt das »Hindu«-Mädchen Lhalita einen roten Salwar Kamiz mit lilafarbenem Dupatta, der »muslimische« Junge Ali ist mit einem grünen, gemusterten Kurta-Hemd und einer Takke bekleidet. Die »Christin« Katja trägt einen gemusterten Rock mit Bluse und Cardigan, als religiöses Symbol hat sie einen Kreuzanhänger an einer Halskette. Der »buddhistische« Junge Sonam trägt ein orangefarbenes Kesa, seine Haare sind kurz rasiert. Simon wird mit Kipa und Tallit als »jüdisch« markiert, seine Kleidung ist in Weiß und Blau gehalten. Während die Jungenfiguren auf dem Titelbild optisch deutlich voneinander unterschieden werden können, erscheinen sie in der Erzählung selbst visuell sehr ähnlich. Der Philosophieprofessor entspricht dem Stereotyp des Wissenschaftlers, meint man doch Ähnlichkeiten mit Albert Einstein zu erkennen.⁵⁴ Die unterschiedlichen Darstellungsweisen der Kinder auf dem Titelbild und in der Erzählung deuten auf zwei gleichzeitig geführte Diskurse hin: Das Buchcover betont die Vielfalt von Religionen, die durch Kleidung, Haare und Kopfbedeckung visuell markiert wird. Die Unterschiede zwischen den Kindern werden hervorgehoben. Innerhalb der Erzählung versuchen die Bilder und der Schrifttext, die Unterschiede zu egalisieren und die Gemeinsamkeiten zwischen den Schüler:innen zu betonen.

Hinsichtlich der Struktur folgt das Buch dem Konzept vieler non-fiktional ausgerichteter Sachbücher, indem gerahmt zwischen einer Einführung und einem Schlussteil fünf Religionen besprochen werden: »Was ist eine

54 Zu populären Wissenschaftler:innen-Bildern siehe Petra Pansegrau (2009): Zwischen Fakt und Fiktion – Stereotypen von Wissenschaftlern in Spielfilmen. In: Bernd Hüppauf/Peter Weingart (Hg.): Frosch und Frankenstein. Bilder als Medium der Popularisierung von Wissenschaft. Bielefeld: Transcript, S. 373–386. Mit Pansegraus Typeneinteilung könnte der hier dargestellte Philosophieprofessor als eine Mischung aus »schrulligem« und »professionellem Wissenschaftler« eingeordnet werden.

Religion?«, »Judentum«, »Christentum«, »Islam«, »Hinduismus«, »Buddhismus« und zum Abschluss das Kapitel »Ausblick auf andere Religionen«. Die Kapitelstruktur stellt die »fünf Weltreligionen«, wie sie im Untertitel benannt werden, nebeneinander, eine Konzeption, die sich auch in der Erzählinstanz widerspiegelt. Die Geschichte wird aus der Perspektive einer heterodiegetischen Aussageinstanz erzählt. Die stellenweise interne Fokalisierung der Figur Katja dient zugleich der Identifikation mit der »christlichen« Figur, die somit zur Repräsentation des Eigenen wird.

Während die Kinder Religion aus einer diachronen Perspektive mit mythologischen Geschichten, Gründungsfiguren und historischen Ereignissen vorstellen und daraus zeitgenössische Praktiken wie Gebetsformen, Feste und Umgangsregeln ableiten, ordnet die Erzählung Religion mit dem Philosophieprofessor aus vergleichender Perspektive ein. Der alte Mann wird als Figur inszeniert, die Wissen und Weisheit verkörpert und Religion als Phänomen versteht, das eine Wahrheit hinter dem Offensichtlichen verbirgt. Der Professor erscheint bereits zu Beginn der Geschichte und wird wie folgt vorgestellt:

Der alte Mann lächelte freundlich. »Wer bist du eigentlich?«, erkundigte sich Katja nun ein wenig misstrauisch. Alte Männer saßen nicht einfach so auf einem Kinderspielplatz herum. Der Weißhaarige schlug ein Bein über das andere. »Ich bin ein Nachdenker«, sagte er. »Ein Weiser aus dem Morgenland?«, erkundigte sich Katja lachend. »Nicht wirklich.« [...] »Was machen Weise?«, wollte Ali wissen. »Sie latschen, sie grübeln. Sie möchten klug werden. Und sie versuchen Dinge zu verstehen, die manchen verschlossen bleiben.« »Keine leichte Arbeit«, meinte Simon beeindruckt. [...] »Dich kenne ich!«, rief er. »Du bist doch dieser komische Professor. Du wohnst zwei Stockwerke über uns und unterrichtest an der Uni.« »Mhmm«, brummte der Alte. »Ich habe unterrichtet, Philosophie. Jetzt bin ich in Rente und habe endlich Zeit zum Nachdenken.«⁵⁵

Die Rolle des reflektierten Philosophen erfüllt der Mann über das gesamte Buch hinweg. Er begleitet den Austausch der Kinder, stellt Fragen und erklärt. In den Kapiteln »Judentum«, »Christentum«, »Islam«, »Hinduismus« und »Buddhismus« berichten die Schüler:innen zwar souverän über ihre jewei-

55 Laube: Erklär mir deinen Glauben, S. 9f.

ligen religiösen Traditionen, dennoch ist es immer wieder der Professor, der sich als umfassend gebildet mit allen religiösen Gemeinschaften auszukennen scheint. Er unterstützt die Kinder, wenn sie nicht weiterwissen: »Unsere Religion – das Judentum – gehört zu den ältesten der ganzen Welt, die nur an einen Gott glaubt. Beeindruckend, was? Mono...monoth...« Simon geriet ins Stottern. »Monotheistisch nennt man das«, half der Alte weiter.«⁵⁶ Religion wird von den Kindern als Glaube an verschiedene Gottheiten verstanden, der in Erzählungen und Wertvorstellungen, Ritualen und Festen Ausdruck findet. Die Schüler:innen repräsentieren als Individuen je eine der Gemeinschaften, die als »Weltreligionen« beschrieben werden. Gleichzeitig ordnet der Professor die Berichte der Kinder ein, reichert sie durch Fachwissen an und erklärt Zusammenhänge zwischen allen Religionen.

Ein spannungsvolles Verhältnis von Glaube und Wissen wird bereits zu Beginn im Kapitel über das »Judentum« angedeutet, indem die Erzählung über den Bund zwischen Gott und Abraham als Märchen antönt. Simon sagt: »Gott hat sich schon vor langem mit unserem Stammvater Abraham geeinigt, daran ist nicht mehr zu rütteln. Man kann darüber in der Bibel lesen – es klingt wie ein tolles Märchen...«⁵⁷ Das Motiv des Märchens findet sich auch in vielen anderen Kindermedien zu religiöser Pluralität, die Religion mit Glaube assoziieren und »irrational« wirkende Erzählungen und Narrative als Märchen einordnen. Diese Gattung wird als den kindlichen Adressat:innen bekannt vorausgesetzt, weshalb sie sich als Hintergrundfolie für das Themenfeld Glaube und Religion anzubieten scheint, indem eine vergleichbare Struktur von Glaube und Märchen zugrunde gelegt wird. Sowohl das Märchen als auch religiöse Erzählungen werden als Gattungen imaginiert, die auf dem Fantastischen und Wundersamen beruhen und der Unterhaltung dienen. Gleichzeitig wird der Begriff »Märchen« für Religion in einigen Kindermedien benutzt, um religiöse Weltbilder zu delegitimieren und Religion als überkommen darzustellen.⁵⁸

56 Laube: Erklär mir deinen Glauben, S. 13.

57 Laube: Erklär mir deinen Glauben, S. 13.

58 Siehe zum Beispiel Bärbel Manaar Drechsler (2010): *Der kleine Hassan*. Illustr. v. Linni Lind. Freiburg i. Br.: Salam Kinder- und Jugendbuch Verlag; Procházková: *Vinzenz fährt nach Afrika*; Michael Schmidt-Salomon (2007): *Wo bitte geht's zu Gott? fragte das kleine Ferkel. Ein Buch für alle, die sich nichts vormachen lassen*. Illustr. v. Helge Nyncke. Aschaffenburg: Alibri.

Im letzten Kapitel des Sachbuchs wird Religion vom Professor als übergreifendes Phänomen aus funktionalistischer Perspektive mit Fokus auf Kontingenzbewältigung, Moral, Praktiken und soziale Effekte eingeordnet:

»Viele Menschen hoffen, durch ihren Glauben Antworten zu bekommen auf eine Menge Fragen, die sie sich stellen. Wie soll ich leben, was erwartet mich nach meinem Tod? Was ist überhaupt der Mensch und wozu ist er auf dieser Welt? [...] Und viele Menschen finden in ihrer Religion eine Antwort. Manche Religionen stimmen in einigen Antworten überein und in anderen sind sie unterschiedlicher Auffassung. Religionen erklären, wie die Welt und ihre Wirklichkeit aussehen, sie erzählen von verschiedenen Göttern oder von einem Gott, sie schildern, wie die Welt entstanden ist und wie die Menschen darauf ihr Glück finden können. So geben sie uns auch Regeln mit auf den Weg, die uns helfen sollen, uns richtig zu benehmen, weise und gut zu werden. Religionen haben Feste, und die Menschen lieben Feiern. Die Gläubigen gehören einer großen Gruppe an – einer Gemeinschaft also – und müssen sich daher nicht einsam und verlassen fühlen. Religionen erfüllen viele kluge und gute Zwecke.«⁵⁹

Religion wird also als positives Phänomen dargestellt, das Orientierung bietet und soziale Beziehungen organisiert. Der Ausführung darüber, dass Religionen sich über die Zeit hinweg verändern, Untergruppen gebildet werden und Menschen Dinge hinterfragen, folgt ein Abschnitt, der das Verhältnis von Religion und Wissenschaft anspricht:

»Man kann ja auch nicht immer über alles einer Meinung sein«, meinte Ali. »Ja.« Der Alte schien nachdenklich. »»Alles fließt«, hat einmal ein gescheiter Denker gesagt. Nichts im Leben und in der Natur bleibt unverändert. Die Menschen mögen immer schlauer werden, die Wissenschaften immer raffinierter. Viele Fragen wird man nicht beantworten können, sondern es werden immer neue Fragen daraus entstehen. Und so werden die Menschen sich noch lange mit dem beschäftigen, wofür sie noch keine Lösung wissen. Sie werden sich immer wieder uneins sein und sich vielleicht manchmal streiten. Aber man muss

59 Laube: Erklär mir deinen Glauben, S. 103; S. 106.

hoffen, dass sie alle dazu beitragen, dass man auf unserer Welt ganz gut miteinander leben kann, ohne sich in die Haare zu geraten.«⁶⁰

Wissenschaft und Religion stehen hier in einem kausalen Verhältnis zueinander, indem davon ausgegangen wird, dass wissenschaftlicher Fortschritt neue Fragen hervorruft, auf die Religionen Antworten finden. Beiden Feldern wird eine sinnstiftende Funktion beigemessen, die den Menschen zu Antworten auf ihre Fragen und Lösungen ihrer Probleme verhelfen. Gleichzeitig wird davon ausgegangen, dass wissenschaftliche und vielfältige religiöse Weltbilder in Widerspruch geraten und Meinungsverschiedenheiten evozieren können. Das Buch schließt mit der als Hoffnung formulierten Aufforderung, gut miteinander umzugehen und gemeinsam dafür zu sorgen, Konflikte zu überwinden. Dieser Ansatz findet sich bereits im Vorwort der Autorin, das mit den Worten endet: »Vielleicht kann dieses Buch zum gegenseitigen Verständnis und Respekt beitragen, das wäre schön.«⁶¹ Religion und Wissenschaft werden in diesem Sachbuch nicht wie etwa in *Jagdzauber und Totemtier* fortschrittsparadigmatisch verstanden, sondern als gleichzeitig vorhandene Weltdeutungsoptionen, die sich gegenseitig beeinflussen und nähren.

Der Blick auf das Verhältnis von Glaube und Wissen, Religion und Wissenschaft ermöglicht den Rückschluss, dass Religion und Wissenschaft in Kindermedien häufig aus funktionalistischer Perspektive als sinnstiftend charakterisiert werden. Während *Jagdzauber und Totemtier* Religion die sinnstiftende Funktion nur in einer gewissen Phase bis zum Übergang zu wissenschaftlichen Weltbildern zugesteht, erkennt *Erklär mir deinen Glauben* religiöse wie wissenschaftliche Deutungshorizonte als gleichzeitig verfügbar an. Obwohl nicht näher charakterisiert wird, was Wissenschaft ist und welche epistemologischen Prämissen dem Erkenntnisgewinn zugrunde liegen, erachten beide untersuchten Medien die Wissenschaft fraglos als zeitgenössischen Status Quo der Weltdeutung. Religion hingegen wird im DDR-Kinderbuch als überkommen dargestellt und auch die Erzählung aus dem Jahr 2011 deutet an, dass Religion eine Form des Glaubens ist, die nicht für alle Menschen eine Rolle spielt. Während Religion und Wissenschaft explizit in ein Verhältnis zueinander gestellt werden, erscheint die Beziehung von Glaube und

60 Laube: *Erklär mir deinen Glauben*, S. 107.

61 Laube: *Erklär mir deinen Glauben*.

Wissen weniger eindeutig. Während *Jagdzauber und Totentier* Glaube als Anerkennung des »Irrationalen«, »Unsinnigen« versteht, macht *Erklär mir deinen Glauben* keine deutliche Unterscheidung von Glaube und Wissen, sondern erläutert die sinnstiftenden, moralischen und lebenspraktischen Funktionen von Religion. Die Analyse der beiden Quellen deutet bereits an, dass Religionen in Kindermedien häufig Wertungen ausgesetzt sind, sei es als Bereicherung und positiver Mehrwert für das eigene Leben oder als gewaltbringendes Übel. Im folgenden Unterkapitel werden Wertungen von Religion reflektiert und eingeordnet.

7.1.3 Wertungen von Religion

Im Gegensatz zu vielen anderen Themen, die Kindermedien bearbeiten, scheint Religion als Gegenstand angesehen zu werden, der der normativen Einordnung durch Autor:innen und Produzierende bedarf. Mit der Repräsentation von Religion und religiöser Pluralität gehen in vielen Quellen implizite und explizite Wertungen von Religion als Phänomen, religiösen Gemeinschaften oder einzelnen Praktiken einher. In diesem Unterkapitel möchte ich zwei Quellen – das Sachbuch *Gott gibt es wohl nicht* und das Hörspiel *Unsere Religionen* – diskutieren, die Religion auf unterschiedliche Weise bearbeiten und explizit normative Aussagen treffen. Die Analyse verdeutlicht, wie konträr Religion im öffentlichen Raum wahrgenommen wird und welche Inhalte und Werte den Kindermedien zufolge zum Nachdenken anstoßen sollen.

Das Sachbuch *Gott gibt es wohl nicht* von Patrik Lindenfors ist 2012 im Alibri Verlag in Aschaffenburg erschienen und für Kinder und Jugendliche zwischen elf und vierzehn Jahren produziert worden. Lindenfors arbeitet als Evolutionsbiologe an der Universität Stockholm und publizierte neben dem diskutierten Sachbuch keine weiteren Kinderbücher. Für die visuelle Gestaltung zeichnet die Illustratorin Vanja Schelin verantwortlich. Mit Michael Schmidt-Salomons Erzählung *Wo bitte geht's zu Gott? fragte das kleine Ferkel*, das 2007 im selben Verlag erschienen ist und einen ähnlichen Kerngedanken verfolgt, bildet Lindenfors Sachbuch hinsichtlich der radikalen Ablehnung religiöser Weltbilder eine Ausnahme im Quellenkorpus.⁶² Zudem

62 Für das Kinderbuch *Wo bitte geht's zu Gott? fragte das kleine Ferkel* von Michael Schmidt-Salomon und Helge Nyncke wurde noch im Jahr seiner Erscheinung vom Bundes-

wird das Buch nicht im Sortiment gängiger Buchhandlungen geführt, sondern ist nur über den Verlag und große Onlineversandhändler erhältlich. Der Alibri Verlag publiziert laut Webseite »Texte von Autor:innen, die für Selbstbestimmung, Emanzipation, Aufklärung und Wissenschaft eintreten und sich für einen säkularen, solidarischen und rationalen Blick auf die Welt stark machen.«⁶³ Dieser Grundsatz findet sich auch in *Gott gibt es wohl nicht*, das Kindern auf 87 Seiten laut Klappentext hilft, »sich über die verschiedenen Religionen zu informieren, und zeigt, dass es ein Stück Freiheit bedeuten kann, an gar keine höheren Wesen zu glauben.«⁶⁴ Bereits auf dem Klappentext wird die Leseerwartung, einen faktualen Text vorliegen zu haben, angestoßen. Auch die formale Gestaltung unterstützt den Eindruck eines unterhaltenden Sachbuchs: Schaubilder wie auch der deskriptive Sprachmodus des Textes, teilweise sogar mit Fußnoten, suggerieren die Vermittlung von erwiesenen Informationen.

Auf dem Buchcover ist Gott mit langem grauem Bart auf einer Wolke abgebildet, der durch eine Gedankenblase selbstreflexiv anmerkt, dass es ihn wohl nicht gebe (Abb. 20). Während die meisten Kindersachbücher des Korpus mit Glaube und Religion als Phänomen einsteigen, argumentiert Lindenfors *ex negativo* und stellt die Frage, was es bedeute, nicht zu glauben:

Einmal fiel es jemandem wohl schwer, Phantasie und Wirklichkeit zu trennen. Oder jemand gab vielleicht damit an, dass er eine Zauberkraft auf seiner Seite habe. Die erste Person, die auf die Idee kam, dass es einen Gott gibt, machte gleichzeitig alle anderen zu Nichtgläubigen.⁶⁵

ministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend ein Antrag auf Indizierung bei der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien eingereicht. Grund dafür waren Beschreibungen und Illustrationen eines Rabbiners, die gemäß dem Antrag antisemitische Tendenzen aufweisen. Der Antrag wurde 2008 von der Bundesprüfstelle abgelehnt, da alle drei dargestellten Religionen gleichermaßen angegriffen würden. 2018 wurde im selben Verlag eine Verteidigungsschrift des Autors, Illustrators und Verlagsgründers veröffentlicht, die das Buch Seite für Seite kommentiert, eine Stellungnahme des Verlags enthält und den Fall zusammenfasst. Michael Schmidt-Salomon/Helge Nyncke/Gunnar Schedel (2018): *Die Rettung des kleinen Ferkels. Warum auch Kinder über Religion lachen dürfen*. Aschaffenburg: Alibri.

63 Alibri Verlag GmbH: Über uns. Alibri. Forum für Utopie und Skepsis. URL = <https://www.alibri.de/Verlag/%C3%9Cber-uns> [26.12.2022].

64 Lindenfors: *Gott gibt es wohl nicht*.

65 Lindenfors: *Gott gibt es wohl nicht*, S. 10.

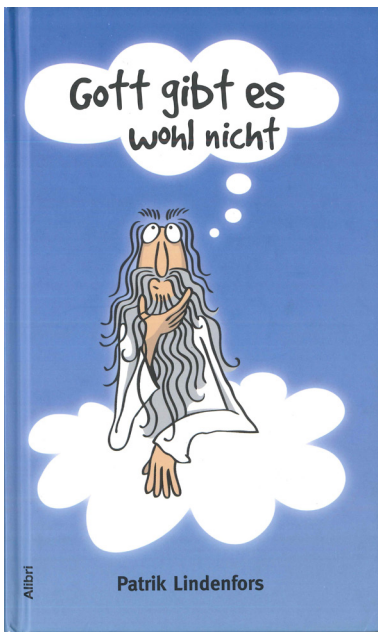


Abb. 20: Das Buchcover zeigt Gott, der seine Existenz selbstreferenziell bezweifelt, Lindenfors/Schelin: Gott gibt es wohl nicht.

Mit der Trennung von »Fantasie« und »Wirklichkeit« erzeugt Lindenfors bereits zu Beginn des Sachbuchs eine Dialektik, die die Beschreibung und Bewertung von Religion durchgehend begleiten wird. Der Autor verschreibt sich der »Wirklichkeit«, bezieht sich in seinen Ausführungen jedoch auf »die erste Person, die an Gott glaubte«, ein Gedankenexperiment, das sich jeglicher historischer Reflexion entzieht. Religion erscheint als anthropogenes Phänomen, von dem sich diejenigen, die nicht an Gott glauben, emanzipieren müssten. Im Abschnitt »Geschichten über die Wirklichkeit« wird deutlich, dass das Sachbuch eine funktionalistische Perspektive auf Religion einnimmt, indem es darauf fokussiert, welche Leistungen Religion – repräsentiert als »Götter« – zugeschrieben werden, wie bei-

spielsweise die Schöpfung. Gleichzeitig werden religiöse Weltbilder nicht als plausible Deutungen anerkannt:

Es gibt viele verschiedene Geschichten darüber, wie Götter die Welt erschaffen haben. Einige davon stehen in Büchern wie der Bibel und dem Koran. Wenn man nicht an Götter glaubt, meint man auch, dass keine dieser Geschichten wahr ist. Stattdessen will man herausfinden, wie die Welt wirklich funktioniert. [...] (Woher wissen wir denn, dass die Wirklichkeit tatsächlich wirklich ist? Das ist eine schwere Frage, die eine lange Antwort erfordert. Ungefähr genauso lang wie dieses Buch. Aber einfach gesagt ist Wirklichkeit das, was wir einander zeigen können.)⁶⁶

66 Lindenfors: Gott gibt es wohl nicht, S. 16.

Mit dieser Ankündigung, in der Länge des Buchs zu zeigen, was Wirklichkeit sei, – nämlich die Inexistenz »höhere[r] Wesen«⁶⁷ – steigt das Sachbuch in eine Abhandlung über »Die drei größten Religionen der Welt« ein. Während die ersten Absätze zu »Christentum«, »Islam« und »Hinduismus« jeweils Glaubensvorstellungen in monolithischer Weise verallgemeinern, enden die Ausführungen jeweils mit dogmatischen Aussagen, die sich aus den Glaubensvorstellungen ableiten ließen. So würden diejenigen, die nicht glaubten, Jesus sei Gottes Sohn gewesen oder seine Existenz überhaupt anzweifeln, »in aller Ewigkeit in der Hölle brennen. Auch

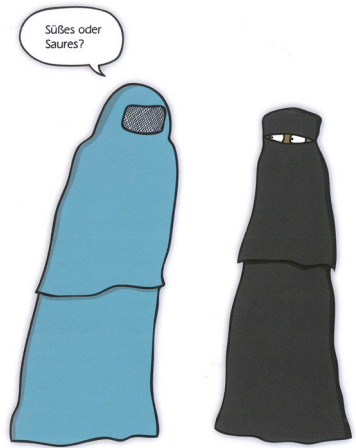


Abb. 21: Zwei muslimische Frauenfiguren mit Burka und Niqab, Lindenfors/Schelin: Gott gibt es wohl nicht, S. 21.

wenn sie sonst gute Menschen waren.«⁶⁸ Auf die Aussage »Nach den Hadithen müssen alle, die Muslime gewesen sind, aber später Atheisten wurden, geköpft werden«⁶⁹ folgt unvermittelt der Satz »Manche Muslime halten es für sehr wichtig, dass Frauen nicht ihre Haare zeigen«⁷⁰, der mit zwei Figuren, die eine Burka und einen Niqab tragen, visualisiert wird (Abb. 21). Über der linken Figur ist eine Sprechblase mit den Worten »Süßes oder Saures?« eingefügt, eine Phrase, die von meist kostümierten Kindern an *Halloween* verwendet wird. Burka und Niqab werden also vom Buch nicht als Kleidung, sondern als Kostüme für »muslimische« Frauen angesehen. Auch der Abschnitt über den »Hinduismus« äußert sich kritisch, indem Vorstellungen der Wiedergeburt problematisiert werden: »Und weil das, was man in dem einen Leben getan hat, darüber entscheidet, als was man im nächsten Leben wiedergeboren wird, ist es nach dem Hinduismus auch nur gerecht, wenn man als Behinderter geboren wird – daran ist man eben selbst schuld.«⁷¹ Religion wird in diesen Abschnitten diffamierend als dogmatischer Glaube verstan-

67 Lindenfors: Gott gibt es wohl nicht.

68 Lindenfors: Gott gibt es wohl nicht, S. 19.

69 Lindenfors: Gott gibt es wohl nicht, S. 20.

70 Lindenfors: Gott gibt es wohl nicht, S. 20.

71 Lindenfors: Gott gibt es wohl nicht, S. 23.



Abb. 22: Zwei Figuren entledigen sich ihrer Burka und Bibel, Lindenfors/Schelin: Gott gibt es wohl nicht, S. 93.

den, der auf einer maximalisierenden, wörtlichen Lektüre religiöser Texte beruht. Das Kapitel schließt mit dem Paradoxon, dass alle Religionen behaupteten, wahr zu sein, dass aber nicht alle Religionen gleichzeitig recht haben könnten.⁷² Auf den folgenden 25 Seiten hinterfragt das Buch, warum Menschen an Gott glauben, und dekonstruiert sämtliche Argumente, die für einen Glaube an Gott sprechen würden. Während substanzialistische Ansätze an Religion, die von der Existenz einer Gottheit ausgehen, ohne weiteres als irrational zurückgewiesen werden, findet das Sachbuch für funktionalistische Zugänge, die die soziale Funk-

tion von Religion hervorheben, äquivalente Kontingenzbewältigungsstrategien. So heißt es im letzten Absatz des Abschnittes »Gott als Trost«: »Leider gibt es nicht hinter allem, was geschieht, auch einen tieferen Sinn. Wenn dir etwas Schlimmes zustößt, dann versuche daran zu denken, dass es immer noch Licht, Liebe und Leben in der Welt gibt. Sie verschwinden nicht, auch wenn es sich vielleicht manchmal so anfühlt.«⁷³ Auch für die religiöse Ethik, die nur davon handle »Vorschriften zu befolgen. Manchmal sind diese Vorschriften gut, aber ziemlich oft sind sie schlecht«⁷⁴ findet das Buch alternative Werte, die es als nicht religiös einordnet: »Gut und richtig sollte so etwas sein wie Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft, Rücksicht, Mitgefühl und so weiter. Handlungen, die das Leiden in der Welt verringern.«⁷⁵ Das Buch schließt mit einer Doppelseite zum Thema »Nicht zu glauben ist Freiheit!« und bekennt sich zur »Freiheit, nicht an die von anderen erfundenen Superwesen glauben zu müssen. Freiheit von einer ewigen Strafe, die andere erfunden haben. Freiheit zu denken, was man will.«⁷⁶ Eine Illustration von zwei anthropomorph gestalteten abstrakten Figuren, die eine Burka und eine

72 Vgl. Lindenfors: Gott gibt es wohl nicht, S. 24.

73 Lindenfors: Gott gibt es wohl nicht, S. 45.

74 Lindenfors: Gott gibt es wohl nicht, S. 86.

75 Lindenfors: Gott gibt es wohl nicht, S. 86.

76 Lindenfors: Gott gibt es wohl nicht, S. 92.

Bibel wegwerfen und damit hinter sich lassen, unterstützt die Botschaft des Schrifttextes (Abb. 22).

Religion wird in diesem Kindersachbuch als Opposition zur »Wirklichkeit« entworfen, wobei die Vorstellungen sowohl von Religion als auch von »Wirklichkeit« deutlich limitiert sind: Das Buch identifiziert Religion mit dem Glauben an eine Gottheit und der wörtlichen Auslegung religiöser Texte, wodurch der Blick auf religiöse Weltbilder bereits sehr verengt wird. Auch wenn an einzelnen Stellen eingeräumt wird, dass religiöse Menschen nicht alle Vorschriften einhalten würden, beruhen sämtliche Argumente auf einer wortgetreuen Lektüre religiöser Texte.⁷⁷ Diese Behauptungen entbehren jeder empirischen Grundlage, sind es doch gerade theologische Fächer, die die Auslegung religiöser Texte untersuchen. Und gerade dann, wenn »Wirklichkeit« wie im Sachbuch zur Kategorie für Plausibilität wird, wäre es notwendig zu reflektieren, dass »Wirklichkeit« ein kontingentes Konzept ist, das der Deutung durch Menschen bedarf.⁷⁸ Das Kindersachbuch zielt durch die normative Repräsentation von Religion auf die Emanzipation von religiösen Weltbildern und wertet Religion pauschal als unsinnig, dogmatisch und gefährlich ab, während Wissenschaft als rational und objektiv imaginiert wird. Die vielfältigen Methoden und Zugänge wissenschaftlicher Weltdeutungen werden jedoch nicht in den Blick genommen, wodurch das Buch die Wissenschaft unspezifisch als Instrument der Erkenntnisgewinnung homogenisiert. So simplifiziert Lindenfors Religion und Wissenschaft gleichermaßen, doch die Wissenschaft wird als Beobachtung der »Wirklichkeit« positiv assoziiert, während Religion als irrationaler Glaube abgewertet wird.

Eine gänzlich konträre Perspektive auf Religion nimmt das Hörspiel *Unsere Religionen* ein, das den Mehrwert von Religion in einer Erzählung darzustellen sucht. Das Hörspiel ist im Jahr 2003 in erster Auflage im Ravensburger Verlag als Teil eines Medienverbundes mit einem gleichnamigen Sachbuch erschienen. Das Konzept, der Text und die Illustrationen auf dem CD-Cover stammen von Angela Weinhold, die 1955 geboren ist und Visuelle Kommunikation studiert hat. Zu Weinholds Portfolio gehören weitere Sachbücher, die ebenfalls im Ravensburger Verlag erschienen sind, wie bei-

77 Vgl. Lindenfors: Gott gibt es wohl nicht, S. 55.

78 Vgl. Wolf Krötke (2005): Wirklichkeit. In: Religion in Geschichte und Gegenwart online. Leiden: Brill. DOI: http://dx.doi.org/emedien.ub.uni-muenchen.de/10.1163/2405-8262_rgg4_SIM_224308.

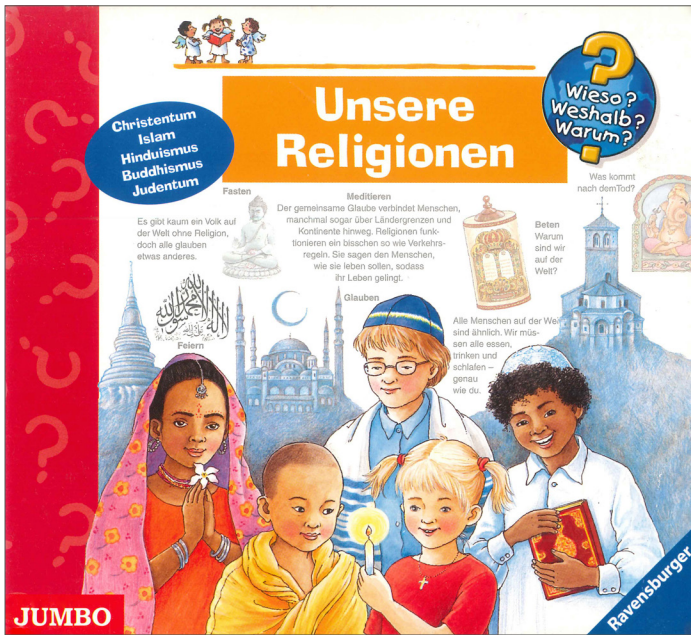


Abb. 23: Das CD-Cover ordnet fünf Figuren durch Kleidung und Objekte fünf Religionen zu, Weinhold: Unsere Religionen.

spielsweise *Wir entdecken Insekten*, *Bei den Indianern* und *Die Dinosaurier*. Das Hörspiel *Unsere Religionen* ist an Kinder zwischen vier und sechs Jahren adressiert und handelt von sechs fiktiven kindlichen Figuren, die sich als »evangelisch«, »katholisch«, »jüdisch«, »muslimisch«, »hinduistisch« und »buddhistisch« verstehen und gemeinsam mit Robert, einem erwachsenen Mann, von ihren religiösen Traditionen berichten. Bereits auf dem Coverbild der CD wird deutlich, dass die Darstellung von Religion der Idee der »Weltreligionen« folgt, indem je ein Kind als »hinduistisch« mit Bindi und Dupatta, »buddhistisch« mit Kesa und kurzgeschorenen Haaren, »jüdisch« mit Tallit und Kipa, »christlich« mit Kreuzanhänger und »muslimisch« mit Takke und Koran markiert wird (Abb. 23). Das Hörspiel beabsichtigt gemäß CD-Cover, zu erzählen, wie die Kinder »feiern, beten und ihren Glauben leben. Zusammen lernen sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihrer Religionen kennen und laden die Hörer zu einem großen Friedensfest ein.«⁷⁹

79 Angela Weinhold (2003): *Unsere Religionen = Wieso? Weshalb? Warum?* Hörspiel. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag Otto Maier.

Das Hörspiel umfasst eine Gesamtspielzeit von etwa einer Stunde und zwanzig Minuten, die in vierzehn Kapitel unterteilt sind. Zwei Figuren, Maja und Jonas, lernen durch die Teilnahme an Ritualen und in Form von Gesprächen mit ihren Mitschüler:innen verschiedene religiöse Traditionen kennen. Die fiktiven Begegnungen werden durch Dialoge sprachlich im Hörspiel präsentiert und mit Geräuschen und Musik untermalt. Zu Beginn besuchen Maja und Jonas gemeinsam mit Robert eine Kirche und denken über ihre Religionen – Maja ist evangelisch, Jonas katholisch – nach. Bereits in den ersten Dialogen wird deutlich, dass Religion als »schön« charakterisiert wird:

Robert: Und? Wie hat euch der Gottesdienst gefallen?

Maja: Ich fand es schön, dass wir so viel gesungen haben. Obwohl Jonas ganz schön falsch singt.

Jonas: Dafür kann ich schon das Vaterunser auswendig. Das konnte ich schon mitsprechen und Maja nicht.

Maja: Na und, was hat dir denn gut gefallen, Robert?

Robert: Mir hat auch die Predigt sehr gut gefallen. Der Pfarrer hat ja von Nächstenliebe gesprochen, davon, dass wir uns nicht immer so viel streiten, sondern lieber füreinander da sein sollen.

Jonas: Stimmt, das war auch schön.⁸⁰

Das Narrativ der Nächstenliebe findet sich nicht nur im diskutierten Hörspiel, sondern zieht sich in Repräsentationen religiöser Pluralität im gesamten Quellenkorpus als wichtiger Wert des »Christentums« durch.⁸¹ Im folgenden Gespräch werfen die Kinder die Frage auf, ob es auch Menschen gebe, die an nichts glauben. Robert, dessen Verhältnis zu den Kindern unklar bleibt, der aber wie der Philosophieprofessor in der diskutierten Erzählung *Woran wir glauben* als erklärender erwachsener Mann auftritt, antwortet mit den Worten

80 Weinhold: *Unsere Religionen*, 00:01:12–00:01:40.

81 Vgl. zum Beispiel Anna Wills (2017): *Das Wimmelbuch der Weltreligionen*. Illustr. v. Nora Tomm. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg; Christa Holtei (2011): *Das große Familienbuch der Weltreligionen. Feste und Bräuche aus der ganzen Welt*. Illustr. v. Tilman Michalski. Mannheim: Sauerländer, S. 61.

»Natürlich gibt es auch Menschen, die nicht glauben wollen oder können. Das bleibt jedem Menschen selbst überlassen. Die meisten Menschen finden es aber schön, einen Glauben zu haben, ihre Religion ist wie eine große Familie für sie. Sie fühlen sich darin geborgen, finden Trost und Rat und ihre Religion hilft ihnen, sich im Alltag zurechtzufinden. [...] Religionen funktionieren zum einen ein bisschen so wie Verkehrsregeln, sie sagen den Menschen, wie sie leben sollen, damit ihr Leben und das Zusammenleben mit anderen besser gelingt. Zum anderen verbindet der gemeinsame Glaube Menschen. Manchmal sogar über Ländergrenzen und Kontinente hinweg.«⁸²

Religion wird in diesen Ausführungen als durchweg positives Phänomen beschrieben und mit dem idealisierten Motiv der Familie – in der sich der Mensch verbunden, geborgen und getröstet fühle – verglichen. Maja und Jonas wiederholen Roberts Aussage und bestätigen deren Gehalt: »Wie eine große Familie, die über die ganze Welt verstreut ist und überall haben wir Freunde. [...] Dann haben wir mit so vielen anderen Menschen auf der Welt etwas gemeinsam, das finde ich schön.«⁸³

Religion wird im Verlauf des Hörspiels als Besonderheit und Bereicherung für den Menschen und die Welt dargestellt, was sich im Kapitel »Woher kommt Religion?« vor allem durch die Geräusche widerspiegelt. Kapitel 2 beginnt mit Vogelgezwitscher und der Gesangsstimme von Maja, Jonas und Robert, die das Lied »Weißt du, wie viel Sternlein stehen« des evangelischen Pfarrers Wilhelm Hey singen. In den folgenden Dialogen erzählt Robert den Schöpfungsmythos der Hebräischen Bibel, der von Geräuschen untermalt wird: Die Zuhörer:innen nehmen Meeresrauschen wahr, durch Baumkronen wehenden Wind, das Piepsen von Mäusen, Quaken von Fröschen und viele weitere Tiergeräusche, die in Kinderlachen aufgehen.⁸⁴ Die Inszenierung der Erzählung betont die Vielfalt von Menschen und Tieren auf der Welt, die von Maja kommentiert wird: »Ja, alles ist so bunt und wunderschön.«⁸⁵

In den folgenden Kapiteln lernen die Kinder die religiösen Traditionen ihrer Mitschüler:innen kennen, um am Ende des Hörspiels ein gemeinsames

82 Weinhold: Unsere Religionen, 00:04:10–00:04:50.

83 Weinhold: Unsere Religionen, 00:04:50–00:05:06.

84 Vgl. Weinhold: Unsere Religionen, 00:07:55–00:13:27.

85 Weinhold: Unsere Religionen, 00:13:27–00:13:29.

Friedensfest zu feiern: »Wie wär's, wenn wir morgen einfach unser eigenes religiöses Fest feiern? Mhm? Jeder bringt dann mit, was zu seinem Lieblingsfest gehört. Leckeres Essen oder andere typische Sachen, mhm vielleicht könnt ihr uns auch ein Lied beibringen oder eine Geschichte erzählen.«⁸⁶ Das Schöne und Positive an Religion manifestiert sich in gemeinsamen Feiern, Dekorationen, besonderem Essen, Liedern und Geschichten, die als konstitutiv für Religion dargestellt werden. Die Figuren feiern ein Friedensfest, obwohl zuvor nicht erwähnt wird, warum religiöse Pluralität Streit oder Konflikte evozieren könnte, die Frieden als Konzept überhaupt notwendig machen. Die Wertung von Religion als Konfliktpotenzial erfolgt also implizit und wird lediglich angedeutet, beispielsweise dann, wenn die »christlichen« Figuren Maja und Jonas die Beschneidung des »jüdischen« Jungen Aaron als »schlimm« und schmerzhaft bezeichnen.⁸⁷ Die abschätzigste Reaktion der als »christlich« vorgestellten Figuren formt Wir- und Sie-Gruppen und bieten für die Hörenden Anknüpfungspotenzial, der Praxis der Beschneidung ebenfalls mit Argwohn zu begegnen. In allen anderen Dialogen erscheinen Religion und damit verbundene Praktiken als wertvoll und besonders und finden die Anerkennung und Bewunderung der anderen Figuren.

Während das mit dem Hörspiel veröffentlichte Sachbuch durch Schaubilder und einen erklärenden Sprachmodus die Wiedergabe von Informationen markiert, erscheint das Hörspiel durch die Begegnung verschiedener Rollen und die dramaturgische Gestaltung nicht nur als wissensvermittelndes, sondern auch als unterhaltendes Medium. Es sind vor allem die Szenen des Hörspiels, die nicht der Präsentation von Sachinhalten gewidmet sind, sondern die zwischenmenschlichen Momente präsentieren, die die positive Wertung von Religion ermöglichen und stützen.

Die Analysen des Sachbuchs *Gott gibt es wohl nicht* und des Hörspiels *Unsere Religionen* verdeutlichen, dass Religion trotz der vordergründigen Absicht, ›Sachwissen‹ darzustellen, häufig gewertet wird. Die normative Einordnung reicht von Religion als dogmatisches und gefährliches Gräueltum, das am besten keine Rolle im Leben von Kindern spielen sollte, bis zu positiven Deutungen als schön, besonders und der Idee der Familie ähnlich. In der Gesamtschau sind es vor allem letztere Positionen, die sich in der Mehrheit der Quellen wiederfinden. Die explizite Ablehnung und Vermittlung atheistischer Welt-

86 Weinhold: *Unsere Religionen*, 01:08:35–01:08:52.

87 Vgl. Weinhold: *Unsere Religionen*, 00:43:41–00:44:09.

bilder bilden im Quellenkorpus eher die Ausnahme, finden sich jedoch auch in öffentlichen Debatten über den Stellenwert von Religion in Sozialisationsprozessen, beispielsweise im Hinblick auf den Religionsunterricht.

7.2 Vom Singular zum Plural: Religionen im Vergleich

7.2.1 Repräsentationsebenen und Vergleichskategorien

In Unterkapitel 7.1 wurde Religion als Phänomen in Kindermedien untersucht, um nachzuvollziehen, welche Vorstellungen von Religion der Repräsentation religiöser Pluralität zugrunde liegen. Die Quellen konstruieren Religion als Phänomen, das Zeitverständnisse konstituiert. In der Beschreibung von und Erzählung über Religion werden mythologische, historische und gegenwärtige Zeitkonzepte häufig miteinander verschränkt. Die Tradierung von Religion über die Zeit hinweg gilt als konstitutiv, um heutige Praktiken zu erklären und zu begründen. Einige Kindermedien eröffnen ein Spannungsfeld von Glaube und Wissen, Religion und Wissenschaft, das auf die Ordnungsfelder »Wahrheit und Imagination«, »Rationalität und Irrationales« rekurriert und deren Verhältnisbestimmung diskutiert. Religion wird in der Regel mit dem Konzept Glaube gleichgesetzt, der sich in voneinander unterscheidbaren Gruppierungen, den »Weltreligionen«, manifestiert. Mit der Absicht, Gemeinsamkeiten zu betonen und Unterschiede zu benennen, um Differenz zwischen Menschen zu überwinden, stellen die Kindermedien Religionen in Form eines Vergleichs nebeneinander. In diesem Unterkapitel möchte ich, um den inhaltlichen Zugang der Quellen zu religiöser Pluralität nachzuzeichnen, diskutieren, welche Repräsentationsebenen den Vorstellungen von Religion zugrunde liegen und welche Kategorien in Kindermedien als *Tertium Comparationis* für den Vergleich ausgewählt werden.

Die Repräsentation religiöser Pluralität erfolgt in den meisten der untersuchten Kindermedien in Form eines Nebeneinanders von Gemeinschaften, die als in sich geschlossen dargestellt werden, sodass sie von anderen Religionen abgegrenzt werden können. In diesem Unterkapitel diskutiere ich zwei Kindermedien, die beide von eindeutig unterscheidbaren Religionen ausgehen, durch ihre Produktionsform jedoch unterschiedliche Schwerpunkte setzen: Das Sachbuch *Rund um die Weltreligionen* steht repräsentativ für viele andere Sachbücher, die religiöse Pluralität in ähnlicher Form bearbeiten. In



Abb. 24: Das Buchcover ordnet fünf Figuren durch ihre Kleidung fünf Religionen zu, Mai/Bunse: Rund um die Weltreligionen.

der Darstellung von fünf »Weltreligionen« werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede hervorgehoben und je nach religiöser Tradition spezifische Inhalte hinzugefügt. Einen anderen Zugang findet der Dokumentarfilm *KINDER ERKLÄREN IHRE RELIGION*, der ebenfalls fünf »Weltreligionen« zeigt, mit der Begleitung von fünf Kindern jedoch einen individualisierten Zugang sucht. Die Analyse beider Quellen fokussiert auf die Repräsentationsebenen von Religion und Vergleichskategorien, die der Darstellung von Pluralität zugrunde liegen. Das Kindersachbuch *Rund um die Weltreligionen* wurde 2008 von Manfred Mai im Herder Verlag in Freiburg im Breisgau veröffentlicht. Das empfohlene Lesealter liegt bei acht bis zehn Jahren. Der Autor

Manfred Mai ist 1949 geboren, arbeitete als Lehrer und publizierte zahlreiche Bücher für Kinder und Erwachsene, unter anderem *Meine schönsten Tiergeschichten*, *Eine Gruselnacht im Zelt* und *Ausländer bei uns*. Die Illustrationen in *Rund um die Weltreligionen* stammen von Rolf Bunse, der 1953 geboren ist und Grafikdesign studiert hat. Sein Werk umfasst Illustrationen in Büchern wie *Worauf wir bauen können*, *Rund um die Erstkommunion*, *Das Schulgespenst* und *Hilfe, ich bin Prinzessin*.

Bereits auf dem Coverbild des diskutierten Sachbuchs wird die Intention, »Weltreligionen« darzustellen, deutlich. Kinder, die spezifische Kleidung und Accessoires tragen sowie ein Davidstern, ein Kreuz, ein Hilal, ein Rad der Lehre und die Silbe *Om*, markieren Religionen visuell (Abb. 24). Diese Einteilung spiegelt sich auch in der Kapitelstruktur wider. Auf eine Einleitung folgen die Abschnitte »Rund um das Judentum«, »Rund um das Christentum«, »Rund um den Islam«, »Rund um den Hinduismus« und »Rund um den Buddhismus«. Die Repräsentationsebenen, auf denen Religion als Phänomen entfaltet wird, beabsichtigen, Religion sichtbar zu machen und Praktiken sowie materielle Objekte hervorzuheben.

Als Vergleichskategorien lassen sich die Historizität von Religion und Beschreibungen eines ›Ursprungs‹ mit mythologischen Erzählungen, Gründungsfiguren und frühen Gemeinschaften, religiöse Texte, die als »Heilige Schriften« bezeichnet werden, innere Gruppendifferenzen, Todesvorstellungen sowie Feste im Jahreskreis und Lebenslauf ausmachen. All diese Themen werden in allen Kapiteln besprochen. Sowohl die Kapitelstruktur des Buchs als auch der Text, der Parallelen explizit hervorhebt, vergleichen Religionen miteinander. Die Suche nach Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten zieht sich durch das gesamte Sachbuch, um Religion zu verstehen und Fremdes in bereits Bekanntes einzuordnen. So heißt es etwa im Abschnitt »Haben die Muslime eine Heilige Schrift?«: »Wusstest du schon, dass im Koran und in der Bibel manche Geschichten sehr ähnlich sind? [...] Für Juden und Christen gehören Abraham, Isaak und Jakob zu den Vätern des Volkes Israel.«⁸⁸ Die Vergleiche erfolgen im Sachbuch zwischen »Judentum«, »Christentum« und »Islam«, die als »Abrahamsreligionen« bezeichnet und als ähnlich repräsentiert werden. Implizite Vergleichskategorien werden dann offensichtlich, wenn das Buch Praktiken *ex negativo* beschreibt, beispielsweise im Abschnitt

88 Manfred Mai (2008): *Rund um die Weltreligionen = 66 Fragen und Antworten*. Illustr. v. Rolf Bunse. Freiburg i. Br.: Herder, S. 56.

»Was hat ein Teppich mit Beten zu tun?«, der mit den Worten »[d]ie Gebete der Muslime sind keine Bittgebete. Muslime beten ausschließlich, um die Größe Gottes zu preisen«⁸⁹ eingeführt wird. Abgesehen davon, dass diese Aussage inhaltlich falsch ist, gibt es doch sehr wohl die als *Du'a* bezeichneten individuellen Bittgebete⁹⁰, impliziert die Formulierung, dass die Vergleichskategorie für Gebete das Bittgebet sei, das als bekannt angenommen wird. Diese implizierte Nähe zur Lebenswelt der Adressierten findet sich auch im Hinblick auf den nationalen und geografischen Raum, da häufig ein Bezug zu Deutschland gesucht wird. So endet das Kapitel »Rund um das Judentum« mit der Frage »Leben heute Juden in Deutschland?«⁹¹, die mit der Shoah und der nach dem Nationalsozialismus gegründeten Gemeinden und Rabbinerseminaren beantwortet wird. Das Kapitel zum »Christentum« thematisiert nicht, ob diese Tradition eine Rolle in Deutschland spiele, sondern, welche Rolle das »Christentum« dort habe. Beantwortet wird diese Frage mit dem Grundgesetz der Bundesrepublik, das mit den Worten »Im Bewusstsein seiner Verantwortung vor Gott und den Menschen...«⁹² abgebildet wird. Es seien »Christen aller Konfessionen am Aufbau unseres Landes«⁹³ beteiligt gewesen, wodurch Deutschland zum einen politisch, zum anderen aber auch historisch als »christliches« Land repräsentiert wird. Die Verwendung des Possessivpronomens »unseres« zeigt zudem an, dass Autor und Adressat:innen als Teil Deutschlands imaginiert werden. Im Kapitel »Rund um den Islam« wird die Frage nach Muslim:innen in Deutschland bemerkenswerterweise nicht besprochen, was den Eindruck vermittelt, islamische Traditionen spielten dort gegenwärtig keine Rolle. Das Kapitel endet mit der Wertschätzung »islamischer« Wissenschaften und dem Einfluss des Arabischen auf die Sprache, der sich in heute verwendeten Wörtern wie »Aprikose«, »Magazin« oder »Ziffer« wiederfinde.⁹⁴ Das Kapitel »Rund um den Hinduismus« stellt die Frage, ob es auch außerhalb Indiens »Hindus« gibt und beantwortet diese mit Fokus auf Deutschland und den größten Tempel Europas in Hamm in Nordrhein-Westfalen. Im letzten Kapitel »Rund um den

89 Mai: Rund um die Weltreligionen, S. 61.

90 Vgl. Muneer Goolam Fareed (2016): *Du'a*. In: Richard C. Martin (Hg.): *Encyclopedia of Islam and the Muslim World*. Farmington Hills: Gale Cengage Learning, S. 309f.

91 Mai: Rund um die Weltreligionen, S. 32.

92 Mai: Rund um die Weltreligionen, S. 50.

93 Mai: Rund um die Weltreligionen, S. 50.

94 Vgl. Mai: Rund um die Weltreligionen, S. 65.

Buddhismus« erwähnt das Sachbuch Kung Fu-Schulen, die auch in Deutschland verbreitet seien. Deutschland wird jedoch nicht als Lebensraum »buddhistischer« Menschen angegeben. Es zeigt sich also, dass die Vergleiche häufig eine Nähe zu den Adressat:innen implizieren, für die Deutschland und das »Christentum« als Referenzpunkte des Eigenen repräsentiert werden.

Auch wenn viele religiöse Phänomene kulturspezifisch sind und sich nicht direkt vergleichen lassen, hält das Sachbuch um der Klassifizierung willen dennoch an fünf »Weltreligionen« fest. In den Ausführungen über den »Hinduismus« wird diese Problematik deutlich:

Der Hinduismus entstand anders als die anderen Religionen. Es gibt keinen Gründer, der von Gott einen Auftrag erhalten hat, so wie Abraham, Mose, Jesus und Mohammed. Das ist einer der Gründe, warum sich der Hinduismus zu keiner einheitlichen Religion entwickelt hat, sondern eine Vielzahl unterschiedlicher Glaubensrichtungen umfasst. Insofern ist es eigentlich nicht ganz korrekt, von »dem Hinduismus« zu sprechen. Weil es aber trotz aller Unterschiede auch grundlegende Gemeinsamkeiten gibt, bleiben wir bei dieser Bezeichnung und fangen ganz vorne an.⁹⁵

Zum einen impliziert das Zitat, alle anderen religiösen Traditionen seien einheitliche Religionen, was empirisch so nicht beobachtbar ist, zum anderen wird im Text deutlich, dass es in der Beschreibung von Religion im Sachbuch nicht um vereinzelte Einblicke in verschiedene Traditionen geht, sondern um eine Vereinfachung um der Klassifizierung willen, die den Anspruch hat, große Tendenzen darzustellen. Das Sachbuch blickt – wie viele andere Kindermedien auch – darüber hinweg, dass Religion ein Phänomen sein kann, das Menschen als Einzelpersonen betrifft und sich deshalb auch in individualisierten Formen findet. Dieser Zugang zu Religion wird lediglich angedeutet in der visuellen Gestaltung einzelner Kapitel, indem beispielsweise verschiedene, betende Menschen im Abschnitt »Welches ist das wichtigste Gebet der Christen?« abgebildet sind (Abb. 25). Die Illustration soll die Vielfalt von Menschen darstellen, um gleichzeitig die Unterschiede im Schrifttext zu egalisieren: »Ob reformiert oder katholisch oder orthodox, alle christlichen Kirchen berufen sich auf Jesus Christus, die frühchristlichen Glau-

95 Mai: Rund um die Weltreligionen, S. 68.

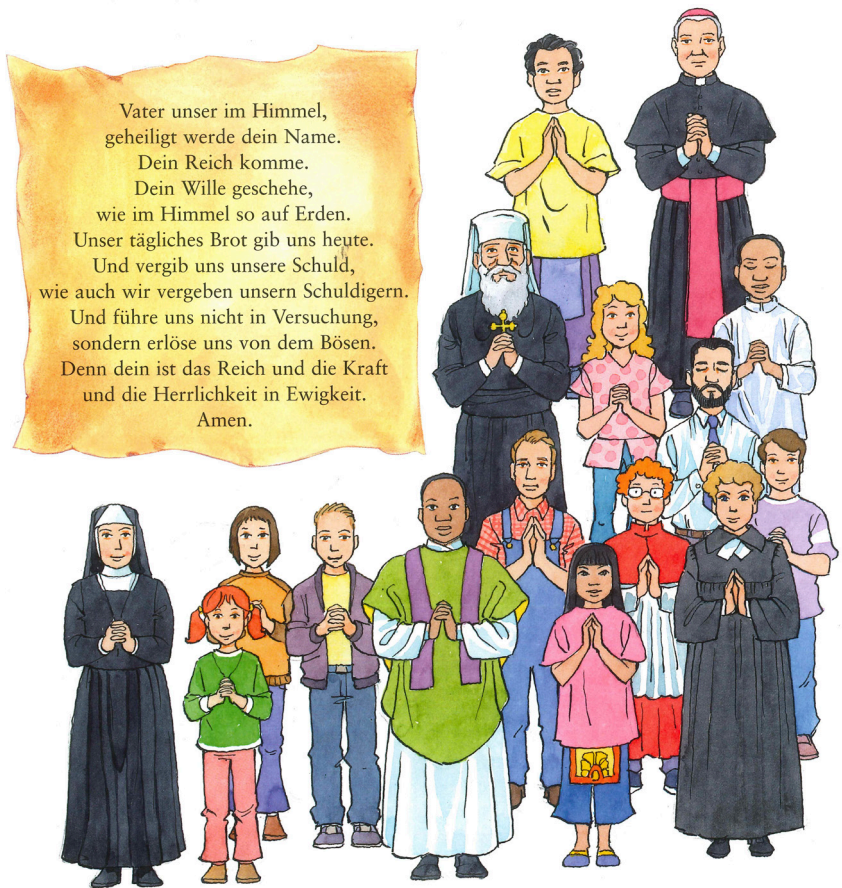


Abb. 25: Visuelle Darstellung von Vielfalt innerhalb des »Christentums«, Mai/Bunse: Rund um die Weltreligionen, S. 43.

bensbekenntnisse und die Bibel. Die Gemeinsamkeit zeigt sich auch in dem Gebet, das von allen Christen gebetet wird.«⁹⁶ Mittels Kleidung und Symbolen, unterschiedlichen Haut- und Haarfarben, Geschlechtern, Größen und Altersrepräsentationen zeigt die Illustration Diversität. Die Gemeinsamkeit zwischen den Figuren wird im Text hervorgehoben und visuell durch eine ähnliche Körperhaltung aller im Gebet repräsentiert.

Der Einblick in das Kindersachbuch *Rund um die Weltreligionen* verdeutlicht, dass die Repräsentationsebenen und Vergleichskategorien in der

96 Mai: Rund um die Weltreligionen, S. 43.

überblickshaften Darstellung von Religion religiöse Phänomene stark simplifizieren. Religionen werden verglichen, um Identifikationsprozesse der Adressat:innen zu ermöglichen: Zum einen wird ersichtlich, dass die Repräsentation von Religion möglichst nah an die Lebenswelt von Kindern anschließen soll, weshalb insbesondere Praktiken wie Gebete, Feste und sichtbare Objekte wie Textilien, Gebäude oder rituelle Gegenstände beschrieben und illustriert werden. Zum anderen intendiert der Vergleich ein näheres Kennenlernen von anderen, was das Sachbuch auch im Klappentext widerspiegelt: »Ein Sachbuch für alle, die über den eigenen Tellerrand hinausschauen und die Religionen der Welt entdecken wollen.«⁹⁷ Die Darstellung hat zur Folge, dass Religionen trotz der Erwähnung von Gruppendifferenzen als homogenisierte Einheiten erscheinen, die wenig miteinander verschränkt sind, sondern eher nebeneinander existieren. Pluralität wird in Form von großen Tendenzen repräsentiert und auch das Kennenlernen anderer und Entdecken der »Religionen der Welt« wird durch monolithische Darstellungen religiöser Traditionen erschwert. Wie viele andere Sachbücher auch, motiviert das Buch durch argumentative Sprachmuster einen dokumentarischen Lektüremodus. Die sprachliche Gestaltung wie auch die schaubildhaften Illustrationen vermitteln den Eindruck, es handle sich um eine beschreibende, historisch rekonstruierbare Perspektive auf religiöse Pluralität. Die Komplexität, die religiöse Vielfalt als gesellschaftliches Phänomen mit sich bringt, bleibt durch die Repräsentation von »Weltreligionen« jedoch gänzlich aus. Das Sachbuch verdichtet Imaginationen von Religion, indem es Praktiken, Objekte und Vorstellungen aus unterschiedlichen kulturellen und historischen Kontexten gleichzeitig nebeneinanderstellt und diese Sammlung als Wissen über Religion präsentiert.

Einen ergänzenden Blick auf die Kategorisierung von Religionen als »Weltreligionen« liefert der Dokumentarfilm *KINDER ERKLÄREN IHRE RELIGION* (Calle Overweg, DE 2003), dessen einzelne Kapitel wöchentlich in der *Sendung mit der Maus* im Westdeutschen Rundfunk ausgestrahlt wurden. Zum filmischen Werk des Regisseurs Calle Overweg, der 1962 geboren ist, gehören weitere Kinderfilme wie *DIE VILLA* und *DA KANN NOCH VIEL PASSIEREN*. In fünf Kapiteln, die jeweils etwa fünf bis sechs Minuten umfassen, begleitet der Regisseur, der gleichzeitig der Kameramann des Films ist, in *KINDER ERKLÄREN IHRE RELIGION* fünf Kinder und deren Familien, die jeweils als

97 Mai: Rund um die Weltreligionen.



Abb. 26: Max denkt beim Traktorfahren über Vertrauen nach, Szenenbild.
KINDER ERKLÄREN IHRE RELIGION, 00:02:40.

einer religiösen Tradition zugehörig repräsentiert werden. Der Begriff »Weltreligionen« wird im Film selbst nicht verwendet, doch die Struktur der Kapitel und die Beschreibung des Films auf dem Umschlag der DVD verweisen auf diese Einteilung. Der Film evoziert durch die Abbildung von Realpersonen und die erklärende Stimme der Kinder aus dem Off eine dokumentarische Lektüre. Unterstützt wird dieser Eindruck von der leicht wackelnden Kamera und der schlichten Montage mit wenigen, harten Schnitten.

Pro Kapitel werden verschiedene Szenen zusammengeschnitten, die die Kinder in explizit religiösen Settings wie einer Kirche, einer Synagoge oder im Tempel zeigen. Doch die Kamera begleitet die Kinder auch in ihrer Alltagswelt, die mit religiösen Konzepten verknüpft wird. So sieht man etwa den katholischen Jungen Max Maria Moser beim Traktorfahren (Abb. 26). In Form eines inneren Monologs erfahren wir: »Gott ist eigentlich überall. Sogar beim Bulldog-Fahren. Der Opa lässt mich ganz allein die Wiese abziehen. Er vertraut Gott, dass nichts passiert. Na, und mir vertraut er auch.«⁹⁸

Das Konzept der Beichte wird in diesem Kapitel ebenso erläutert wie Vorstellungen eines Schutzengels. Der Junge fährt mit dem Fahrrad auf einer

98 KINDER ERKLÄREN IHRE RELIGION (Calle Overweg, DE 2003), 00:02:14–00:02:37.



Abb. 27: Ein Kreuz und ein Poster von Oliver Kahn an der Wand des Kinderzimmers, Szenenbild. KINDER ERKLÄREN IHRE RELIGION, 00:04:28.

Straße, durch einen Schnitt wird gezeigt, dass von der anderen Richtung ein Auto naht. Der Zusammenprall wird durch die Montage mit mehreren Schnitten zwischen Junge und Auto angedeutet, die Kamera schwenkt nach oben und zeigt den Himmel. Auf der Tonspur sind die Altarschellen aus dem Gottesdienst vom Anfang und Kirchenglocken zu hören, wodurch der verhinderte Unfall transzendiert und der Schutzengel, von dem Max spricht, medial dargestellt wird.⁹⁹ Das Kapitel schließt mit einer Szene im Kinderzimmer, in dem der Junge mit seiner Mutter ein Gebet betet. Die Kamera zeigt ein Kreuz mit einer Jesusfigur und schwenkt dann auf ein Poster des Fußballtorwarts Oliver Kahn (Abb. 27). Die Szene vermittelt den Eindruck eines humorvollen Umgangs des Films mit Religion, der durch die Worte des Jungen verstärkt wird. Auf der Tonspur ist Max' innerer Monolog zu hören: »Abends beim Beten schauen wir immer den Jesus da an. Manchmal muss ich da zum Oli Kahn schauen.«¹⁰⁰

Bereits im ersten Kapitel wird deutlich, dass Religion in diesem Dokumentarfilm als Teil der Lebenswelt von Kindern verstanden wird und

⁹⁹ Vgl. KINDER ERKLÄREN IHRE RELIGION, 00:03:39–00:03:59.

¹⁰⁰ KINDER ERKLÄREN IHRE RELIGION, 00:04:23–00:04:32.



Abb. 28: Eine Ikone mit Maria und Jesusfigur im Hintergrund einer Sabbat-Szene, Szenenbild. KINDER ERKLÄREN IHRE RELIGION, 00:09:45.

mit populärkulturellen Bezügen verschränkt ist. Gleichzeitig werden die religiösen Praktiken im Einzelnen vorgestellt und beschrieben, wodurch ersichtlich wird, dass sie als besonders und den Adressat:innen des Films nicht vertraut imaginiert werden. Auch die Auswahl der Themen und die expliziten religiösen Bezüge in jeder Szene erwecken bereits im ersten Kapitel des Films den Eindruck, dass es sich hinsichtlich der filmischen Gestaltung um eine Dokumentation handelt, die Inhalte jedoch stark vorbestimmt wurden.

Die Koexistenz verschiedener Symbole und Weltbilder innerhalb einer religiösen Tradition verdeutlicht das zweite Kapitel, das den jüdischen Jungen Lenny begleitet. Lenny feiert mit seiner Familie den Sabbat. Zunächst erläutert er:

Ich glaube, manche Gesetze haben sich Menschen ausgedacht. Deswegen muss man darüber nachdenken, welche heute noch gelten. Zum Beispiel der Sabbat, der jüdische Ruhetag. [...] Eigentlich glauben wir, dass die Welt langsam entstanden ist. So, wie die Wissenschaft das sagt. Und trotzdem feiern wir den Ruhetag, den Sabbat.¹⁰¹

101 KINDER ERKLÄREN IHRE RELIGION, 00:08:46–00:09:35.

Auf der Bildebene sieht man den Großvater, der Lenny und seinem kleinen Bruder Wein in einem Kelch reicht. Im Hintergrund ist neben anderen Bildern eine Ikonenmalerei zu erkennen, die Maria und eine Jesusfigur darstellt (Abb. 28). In der Gesamtwirkung von gesprochenem Text und Bild wird also deutlich, wie interdependent und vielfältig religiöse Zugehörigkeiten sein können. Sowohl die wissenschaftliche Deutung der Entstehung der Welt als auch eine Ikonenmalerei von Jesus und Maria werden in ein »jüdisches« Weltbild integriert. Der Film charakterisiert Religion im dokumentarischen Stil als Konglomerat von Glaubensvorstellungen, Handlungen und Orten. Die Beobachtung der Lebenswelt einzelner Kinder erweckt den Eindruck, einen intimen Einblick in das religiöse Leben Einzelner zu gewinnen. Gleichzeitig stellte sich im Gespräch mit dem Regisseur heraus, dass Calle Overweg für den Film ein Buch geschrieben hat und bestimmte Vorstellungen davon hatte, was er in einem Kurzfilm über fünf Religionen zeigen möchte.¹⁰² Der dokumentarische Stil wird an mehreren Stellen, wie beispielsweise in der Szene mit dem Schutzengel, aufgebrochen, doch auch die anderen Teile des Films erwecken lediglich den Eindruck, die Lebensrealität eines Kindes kurzzeitig mitzuverfolgen. Auch diesem Film liegt eine Vorstellung davon zugrunde, was es bedeutet, religiös zu sein. Dazu gehören in dieser Darstellung Gebäude wie Kirchen, Synagogen und Tempel, Gebete und Meditation, Feste, Kleidung und gemeinsame Speisen. Auch die Rolle der Sprache wird im Film besonders deutlich, indem Gebete und Gesänge in unterschiedlichen Sprachen vorgetragen werden. Das Nebeneinander der Kinder innerhalb ihrer Familien und Gemeinden betont, dass Religion dem Film zufolge ein Phänomen ist, das vom Individuum ausgehend in der Gemeinschaft gelebt und so zu einer kollektiven Identität beitragen kann. Das folgende Unterkapitel vertieft diese Verschränkung von Individuen und Gemeinschaften und diskutiert die Annahmen, die damit einhergehen, Religionen als Gemeinschaften zu repräsentieren.

102 Calle Overweg war zu Gast bei der Tagung *Zwischen Differenz und Zugehörigkeit. Religion(en) in Kinder- und Jugendmedien*, die von 06. bis 07. Oktober 2021 in München stattfand.

7.2.2 Religiöse Gemeinschaften als »Weltreligionen«

Im intermedialen Vergleich wird deutlich, dass die meisten Quellen Religionen als Gemeinschaften konzipieren, deren Mitglieder als zusammengehörig dargestellt werden. Individuelle Weltbilder einzelner Figuren spielen selten eine Rolle, stattdessen steht die Vermittlung von Wissen über verschiedene Gruppierungen im Vordergrund. Das Ziel vieler Kindermedien im Korpus ist es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten, um anschließend zu wertschätzendem Verhalten gegenüber anderen Gemeinschaften aufzufordern. In diesem Unterkapitel diskutiere ich, inwiefern Religionen als religiöse Gemeinschaften repräsentiert werden, wie die Medien das Verhältnis von Individuen und Kollektiven bestimmen und welche Auswirkungen die Kategorisierung von religiösen Traditionen als »Weltreligionen« hat.

Den Ausgangspunkt der Analyse bilden zwei Quellen, die beide von »Weltreligionen« ausgehen, jedoch unterschiedliche Schwerpunkte setzen: Die Webseite *kidsweb.de* präsentiert auf den Seiten »Das Religionen der Welt-Spezial« »die sechs Weltreligionen«¹⁰³ mit Sachanteilen, Ausmalbildern, Rezepten und Spielanleitungen. Die Quelle wurde für dieses Unterkapitel ausgewählt, weil sie »Weltreligionen« als Kollektive versteht und andere Formen religiöser Weltbilder, wie beispielsweise die Esoterik, von Religion abgrenzt. Die Analyse der Webseite trägt dazu bei, Religion als Phänomen in Kindermedien nachzuzeichnen und aufzuzeigen, wie Religion von anderen Konzepten unterschieden wird. Ein Verständnis von »Weltreligionen« ausgehend vom Individuum findet sich im 1999 erschienenen Sachbuch *Woran wir glauben. Religionen der Welt – von Kindern erzählt*, das zu den ersten Kindermedien im Quellenkorpus gehört, die den Begriff »Weltreligionen« durch die Formulierung »Religionen der Welt« anklingen lassen. In diesem Sachbuch begleiten die Lesenden Figuren, die sich als einer Religion zugehörig verstehen, sodass das Verhältnis von Individuum und Kollektiv näher beleuchtet werden kann. In diesem Unterkapitel wird diskutiert, welche Prämissen das Konzept der »Weltreligionen« voraussetzt und welche Konsequenzen damit einhergehen.

Die Webseite *kidsweb.de* wurde von Claudia Buchczik entworfen und 1998 online gestellt. Als Betreiberin der Seite fungiert heute die CommonMedia

103 Claudia Buchczik: Glaube und Religion. Kidsweb. URL = https://web.archive.org/web/20080917172604/http://www.kidsweb.de/religionen_spezial/glaube_religion.html [20.12.2022].

GmbH, eine Agentur für Online-Marketing. Im Impressum stellt Buchczik sich selbst folgendermaßen vor:

Ich bin über meinen schon erwachsenen Sohn zum Computern gekommen. Und vom Computern zu dem Projekt Telcom der Uni-Erlangen. Nachdem ich selbst einen Kurs als begeisterte Teilnehmerin absolviert habe, begleite ich die Berliner Telcom-Gruppe als Tutorin. [...] Da ich in meinem ganz normalen Leben eine begeisterte Familien- und Kinderexperte bin, und die Netkultur für Kinder im allgemeinen [sic] ziemlich schrecklich fand (es hat sich schon viel geändert :-), wurde also kidsweb.de geboren. Hier soll in Zusammenarbeit mit Kindern und Eltern eine kindgerechte Site erstellt werden. Kinder werden die zukünftigen Nutzer des Internets sein. Es liegt also auf der Hand sich mit den Kindern gemeinsam auf den Weg zu begeben.¹⁰⁴

Neben diversen Ausmalbildern, Quizen, Basteltipps, Experimenten und Leseempfehlungen umfasst die Webseite Spezialbereiche, die verschiedene Themen durch beschreibende Texte vertiefen. Dazu gehören beispielsweise das »Kartoffel-Spezial«, das »Dinosaurier-Spezial«, das »Frosch-Spezial« oder das »ABC-Spezial«, seit dem Jahr 2008 auch das »Religionen der Welt-Spezial«, das die Grundlage der folgenden Analyse bildet.¹⁰⁵

»Das Religionen der Welt-Spezial« präsentiert auf der ersten Ebene eine Übersicht über fünfzehn Themenbereiche, die Religion als Phänomen charakterisieren (»Glaube und Religion«, »Glaubenswelten«, »Glaubenssachen«), einzelne religiöse Traditionen thematisieren (»Der Buddhismus«, »Das Christentum«, »Die Chinesische Religion«, »Der Hinduismus«, »Der Islam«, »Das Judentum«, »Der Glaube der Indianer«) oder handlungsbezogene Angebote beinhalten, wie »Quiz zu den Weltreligionen«, »Jakobsleiter basteln« oder »Mandalas der Weltreligionen«.¹⁰⁶ Während für die Übersichts-

104 Buchczik: Impressum. Kidsweb. URL = <https://web.archive.org/web/20081216170343/http://www.kidsweb.de/autor.htm> [20.12.2022].

105 Vgl. Buchczik: kidsweb-Spezial. Kidsweb. URL = https://web.archive.org/web/20081217013516/http://www.kidsweb.de/schule/kidsweb_spezial/kidsweb_spezial.html [21.12.2022].

106 Vgl. Buchczik: Das Religionen der Welt-Spezial. Kidsweb. URL = https://web.archive.org/web/20081217165304/http://www.kidsweb.de/religionen_spezial/religionen_spezial.html [21.12.2022].



Abb. 29: Darstellungen der »Weltreligionen« mit Symbolen, Buchczik: Kidsweb.

themen zu Religion digitale Zeichnungen von Figuren angefertigt wurden, sind die »Weltreligionen« mit Symbolen wie dem Rad der Lehre, einem Kreuz, einem Taijitu und der Silbe *Om* versehen (Abb. 29).

Unter der Überschrift »Was ist Religion?« wird der Begriff mit einer falschen etymologischen Herleitung vorgestellt und mit dem Konzept Glaube gleichgesetzt:

Das Wort Religion stammt aus dem Lateinischen und bedeutet übersetzt »Gottesfurcht« und meint damit die Verehrung von etwas Heiligem, dass [sic] sowohl ein Gott als auch Gottheiten oder

etwas Göttliches sein kann. In der Religion folgen die Menschen einem festgelegten Glauben – z. B. an einen Gott – und bekennen sich zu diesem Glauben durch die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft von Gläubigen, mit Gebeten, Gottesdiensten, Festen und anderen Ritualen. Schriften und Lehren einer Religion erklären die Welt und geben Regeln für den Alltag, das Zusammenleben der Menschen und zum Umgang mit der Erde vor. [...] Es gibt etwa 10.000 Religionen auf der ganzen Welt. Dazu gehören kleine Stammesreligionen, wie sie die Indianer und Völker vor allem in Afrika, Südasien und Südamerika auch heute noch ausüben und die sechs Weltreligionen, die viele Gläubige und einen großen Einfluss haben. Seit Mitte des 19. Jahrhunderts haben sich außerdem weltweit viele neue Religionen gegründet, die Abspaltungen von traditionellen Religionen sind.¹⁰⁷

107 Buchczik: Glaube und Religion. Kidsweb. URL = https://web.archive.org/web/20080917172604/http://www.kidsweb.de/religionen_spezial/glaube_religion.html [21.12.2022]. Zur etymologischen Herleitung von Religion siehe Hock: Einführung in die Religionswissenschaft, S. 10.

Auffällig ist die Verbindlichkeit, die mit Religion assoziiert wird, indem der Text davon ausgeht, dass Menschen »in der Religion« einem festgelegten Glauben folgten, der sich in Praktiken wie Gebeten, Gottesdiensten, Festen oder Ritualen ausdrücke. Mit dieser Argumentation findet eine Homogenisierung von Glaube und Religion statt, die empirisch so nicht beobachtbar ist.¹⁰⁸ Religionen werden auf der Webseite klar voneinander abgegrenzt und erscheinen als stabile Entitäten, die nicht von Menschen organisiert sind, sondern von feststehenden Schriften und Lehren herrührt. Die Quantifizierung von »10.000 Religionen« scheint die These zu stützen, Religionen seien fixe, zählbare Gebilde. Wie in vielen anderen Quellen auch, bindet die Webseite Religion an den Raum, wenn beispielsweise die Rede von »Stammesreligionen« in Afrika, Südasien oder Südamerika die Rede ist. Abgesehen davon, dass die Beschreibungen auf Othering-Prozesse ausgerichtet sind und das Fremde explizit hervorheben, basiert die Aussage, diese »Stammesreligionen« würden auch heute noch ausgeübt und die Menschen glaubten »auch heute noch an Geister, Götter und die Kräfte der Natur«¹⁰⁹, auf einer evolutionistischen Idee von Religion. Die sechs »Weltreligionen« »Hinduismus«, »Chinesische Religion«, »Buddhismus«, »Judentum«, »Christentum« und »Islam« werden von anderen religiösen Formen abgetrennt und als einflussreich und mitgliederstark präsentiert. Religionen werden durch diese Betonung von Mehrheiten- und Minderheitenverhältnissen hinsichtlich ihrer Relevanz gewertet. Starke Abgrenzungsprozesse begleiten die Trennung von »Stammes-« und »Weltreligionen« und führen im folgenden Beispiel zu einer Homogenisierung von »Christentum« auf der einen Seite und »indianischem Glauben« auf der anderen Seite:

Die indogenen [sic] Völker, die der Vertreibung und Ausrottung entkommen sind, entwickelten eine religiöse Mischung aus Christentum und indianischem Glauben. Die heute noch lebenden Indianer und Eskimos versuchen ihren Kindern und Enkeln indianischen [sic] Werte und Vorstellungen zu vermitteln. Dabei geht es nicht nur um

108 Zahlreiche (religions-)wissenschaftliche Studien verdeutlichen individuelle Verschränkungen von verschiedenen Weltdeutungen und religiösen Traditionen, siehe zum Beispiel Melissa M. Wilcox (2012): »Spiritual Sluts«: Uncovering Gender, Ethnicity, and Sexuality in the Post-Secular. In: *Women's Studies* 41 [6], S. 639–659, S. 655.

109 Buchczik: Glaubenswelten. Kidsweb. URL = https://web.archive.org/web/20080917172615/http://www.kidsweb.de/religionen_spezial/glaubenswelten.html [21.12.2022].

Religiosität, sondern vor allem um die indianischen Wurzeln und das indianische Selbstbewusstsein.¹¹⁰

Der Blick auf die einzelnen auf der Webseite thematisierten Traditionen zeigt auf, dass den Beschreibungen von Religionen implizit ein Vergleich zugrunde liegt, ein *Tertium Comparationis*, das nicht (explizit) benannt wird. So heißt es beispielsweise: »Der Hinduismus hat keinen Gründer wie Jesus von Nazareth oder Muhammad. Sie [sic] ist vielmehr ein Glaube, der aus unzähligen Traditionen und Überlieferungen besteht. Strenge Vorgaben darüber, was und wie ein Hindu zu glauben hat, gibt es im Hinduismus nicht«¹¹¹, »[i]m Buddhismus gibt es hingegen keinerlei Götter, obwohl ihr Begründer Siddharta Gautama mancherorts wie ein Gott verehrt wird«¹¹² oder »[d]ie traditionellen Religionen der Indianer gehören ebenfalls zu den Stammes- oder Naturreligionen. Diese Religionen haben meistens keine heiligen Schriften.«¹¹³ Die Grundlagen des Vergleichs sind also eine Gründungsfigur, Glaubensregeln, Gottheiten und religiöse Texte. Diese Elemente werden vorausgesetzt, um Religion als System zu verstehen und von dort aus auf die anderen zu blicken. Es liegt nahe, davon auszugehen, dass die Vergleichskategorien als der eigenen Religion zugehörig verstanden werden, davon abgeleitet sind und das Eigene dadurch als Norm produzieren.

Diese Beobachtungen in der Analyse der Webseite schließen an die Ausführungen der Religionswissenschaftlerin Tomoko Masuzawa an, die das Konzept der »Weltreligionen« problematisiert und erklärt:

The so-called great religions of the world – though what makes them ›great‹ remains unclear – are often arranged by means of one or the other of various systems of classification, with binary, tripartite, or even more multifarious divisions. What these systems do, regardless

110 Buchczik: Götter, Geister, Träume und Bärenanzug – der Glaube der Indianer. Kidsweb, URL = https://web.archive.org/web/20090123064029/http://kidsweb.de/schule/kidsweb_spezial/indianer_spezial/indianer_glauben.htm [21.12.2022].

111 Buchczik: Der Hinduismus. Kidsweb. URL = https://web.archive.org/web/20090101143107/http://www.kidsweb.de/religionen_spezial/hinduismus/der_hinduismus.html [21.12.2022].

112 Buchczik: Glaubenswelten. Kidsweb. URL = https://web.archive.org/web/20080917172615/http://www.kidsweb.de/religionen_spezial/glaubenswelten.html [21.12.2022].

113 Buchczik: Glaubenswelten. Kidsweb. URL = https://web.archive.org/web/20080917172615/http://www.kidsweb.de/religionen_spezial/glaubenswelten.html [21.12.2022].

of the variation, is to distinguish the West from the rest, even though the distinction is usually effected in more complicated ways than the still frequently used, easy language of ›East and West‹ suggests.¹¹⁴

Die Religionswissenschaftlerin Catherine Bell wiederum zeichnet das Konzept der »Weltreligionen« historisch nach und zeigt auf, dass die Kategorisierung im Kontext der frühen Religionswissenschaft entstanden ist, indem auf der Suche nach der ›Urform‹ von Religion das »Christentum« als Prototyp angenommen wurde, der den Ausgangspunkt für Vergleiche mit dem anderen bildet.¹¹⁵

Die Idee der »Weltreligionen« findet sich heute noch in Kindermedien, wohl mit dem Ziel, Ordnung zu schaffen und Religion als Phänomen zu verstehen. Die Inklusions- und Exklusionsprozesse, die damit einhergehen, werden offensichtlich, wenn wir die Quellen im intermedialen Vergleich betrachten. So ist nicht klar, wie viele »Weltreligionen« es überhaupt geben soll und nach welchen Kriterien sie ausgewählt werden. Die Anzahl reicht von fünf »Weltreligionen« bis zu acht; als Voraussetzung der Auswahl bringen viele Kindermedien an, dass die »Weltreligionen« die meisten Anhänger:innen hätten, geografisch am weitesten verbreitet seien (›wie Christentum, Islam und Buddhismus«¹¹⁶) oder eine besondere Bedeutung für ein Volk hätten (›wie Judentum und Hinduismus«¹¹⁷) und von da aus auf andere Völker einwirkten.¹¹⁸ Das Konzept schränkt demnach stark ein, was unter Religion verstanden werden soll, denn auf all diese Kategorien kann je nach Blickwinkel unterschiedlich geantwortet werden. Zunächst stellt sich die Frage, was es bedeutet, einer Religion anzugehören. Innerhalb der Quellen wird »Glaube« als zentral erachtet, doch wie kann dieser erfasst werden? Die Kommunikation über Glaube bedarf der Sprache, in die die eige-

114 Tomoko Masuzawa (2005): *The Invention of World Religions. Or, How European Universalism Was Preserved in the Language of Pluralism*. Chicago: University of Chicago Press, S. 2.

115 Vgl. Catherine Bell (2006): *Paradigms behind (And before) the Modern Concept of Religion*. In: *History and theory* 45 [4], S. 27–46, S. 33. Zu einer kritischen Einordnung des Konzepts siehe auch Ulrich Berner (2020): *Religionswissenschaft (historisch orientiert)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 11–14.

116 Hermann-Josef Frisch (2002): *Himmelleitern. Religionen der Welt in Bildern*. Illustr. v. Markus Humbach. Düsseldorf: Patmos, S. 6.

117 Frisch: *Himmelleitern*, S. 6.

118 Vgl. zum Beispiel Holtei: *Das große Familienbuch der Weltreligionen*, S. 4.

nen Vorstellungen übersetzt werden, sodass jeglicher Zugang zu Glaube ein mediatisierter ist. Sprache setzt eine gegenseitige Verständigung voraus, doch es ist nicht zweifelsfrei klar, ob Menschen, die dieselben Vokabeln nutzen, die gleichen Empfindungen mit ihren Worten ausdrücken.¹¹⁹ Ein anderer Zugang könnte für religiöse Zugehörigkeit eine Mitgliedschaft in einer Institution voraussetzen. Das würde implizieren, dass alle Religionen institutionell organisiert sind, sodass Mitgliedschaften gezählt werden könnten. Empirisch entbehren auch diese Annahmen jeder Grundlage. Die geografische Verbreitung von Religionen als Grundlage der Kategorisierung legt wiederum nahe, dass religiöse Weltbilder zunächst an eine homogen gedachte Gruppe gebunden wären und sich von dort aus ausgeweitet hätten. Religionen werden dadurch als global gedachte Einheiten konstruiert und jegliche Kulturspezifität ignoriert. Und schließlich ist offensichtlich, dass die »besondere Bedeutung« mancher Religionen für ein Volk und andere Völker eine deutliche Konstruktion von Identität ist.

Die Idee der »Weltreligionen« beruht auf der Vorstellung der Welt als großer Gemeinschaft, einer Menschheit, die mittels weniger, stereotyp dargestellter Gruppierungen repräsentiert werden kann. Auf der Webseite *kidsweb.de* wird das insbesondere am »Mandala der Weltreligionen« deutlich (Abb. 30), das neun Kinder darstellt, die im Kreis um eine stilisierte Erdkugel angeordnet sind und sich an der Hand halten.¹²⁰ Zwischen den Figuren sind religiöse Symbole und Herzen eingefügt. Die religiösen Symbole betonen die Differenz zwischen den Figuren, da sie implizieren, dass unterschiedliche religiöse Traditionen durch je ein Symbol repräsentiert werden können. Die Zuordnung von Figuren und Symbolen geschieht durch die räumliche Anordnung und Nähe zwischen beiden Elementen. Während die religiösen Symbole Differenz markieren, stellen die Herzen eine Verbindung der Kinder untereinander her und heben die Imagination einer großen, weltumspannenden Gemeinschaft hervor. Die Stereotypisierung, die mit der Idee der Weltreligionen einher geht, fällt besonders in der kolorierten Version des Mandalas auf (Abb. 31), das unter anderem eine mit Kegelhut bekleidete

119 Zur Mediatisierung von Glaube siehe David Morgan (2010): *Religion and Material Culture. The Matter of Belief*. London/New York: Routledge, S. 1–7.

120 Die Verwendung des Begriffs »Mandala« ist vor dem Hintergrund dieser Arbeit besonders auffällig. Das Mandala wird seinem spezifischen religiösen Kontext entzogen und zum omnipräsenten Sammelbegriff für sämtliche runde Ausmalbilder.



www.kidsweb.de

Abb. 30: Ausmalbild »Mandala der Weltreligionen«, Buchczik: Kidsweb.

Figur mit gelber Hautfarbe darstellt. Die Kombination aus Kleidung und Hautfarbe referiert auf das rassistische Motiv des »gelben Chinesen«. Dieser Stereotyp geht zurück auf die Rassentheorien des 18. Jahrhunderts, in deren Kontext der Philosoph Immanuel Kant chinesische Menschen als die »Gelben« typologisiert, um sie von anderen »Rassen« abzugrenzen.¹²¹ Das kolorierte »Mandala der Weltreligionen« impliziert auf der einen Seite, die Welt sei eine große, pluralistische Gemeinschaft, auf der anderen Seite reproduziert es virulente Stereotypen, die auf einer Unterscheidung von Menschen in »Rassen« beruht und eine problematische Form des Otherings ist.

121 Vgl. Walter Demel (1992): Wie die Chinesen gelb wurden. Ein Beitrag zur Frühgeschichte der Rassentheorien. In: Historische Zeitschrift 255 [3], S. 625–666, S. 649.



Abb. 31: Das kolorierte »Mandala der Weltreligionen« recurriert auf das rassistische Motiv des »gelben Chinesen«, Buchczik: Kidsweb.

Die visuelle Gestaltung der »Weltreligionen« durch Symbole und Figuren, die unterschiedliche, aber doch stereotype Kleidung, Haut- und Haarfarbe haben, homogenisiert Religionen und schreibt diese komplexen kulturellen Phänomene an einzelnen Figuren und Symbolen fest.

Die auf der Webseite skizzierte Vorstellung von »Weltreligionen« homogenisiert vielschichtige religiöse Traditionen zu einer einheitlichen, erklär- und klassifizierbaren Religion. Diese Beobachtung kann im Abschnitt »Glaubenssachen« vertieft werden, der erläutert, dass vor allem seit Mitte des 19. Jahrhunderts neue Gemeinschaften aus den »Weltreligionen« entstanden seien, etwa die Adventisten, Mormonen und die Zeugen Jehovas aus dem »Christentum«. ¹²² Diese Formulierung setzt voraus, dass es das »Christentum« als monolithische Einheit gibt, von dem sich kleinere Gruppen absplittern können. Auffällig für Konzepte von Religion innerhalb der Quellen ist zudem ein Absatz über Esoterik, die explizit nicht als Religion klassifiziert wird: »Eso-

122 Vgl. Buchczik: Glaubenssachen. Kidsweb. URL = https://web.archive.org/web/20090601133358/http://www.kidsweb.de/religionen_spezial/glaubenssachen.html [21.12.2022].

terik ist keine Religion, sondern die Wissenschaft des Geheimen, der Magie, der Alchemie, der Astrologie oder des Okkultismus. Dazu gehört der Glaube an übernatürliche oder übersinnliche Kräfte, die das Leben der Menschen beeinflussen.«¹²³ Mit der Idee der Weltreligionen geht auf der Webseite also ganz klar einher, was Religionen sind – nämlich Gemeinschaften, deren Mitglieder an dieselbe Gottheit glauben, die gemeinsame Rituale durchführen und religiöse Texte als Grundlage für Lebensregeln verwenden. Jegliche Abweichungen von dieser Form werden stets als solche erwähnt. Gleichzeitig werden religiöse Traditionen homogenisiert und in stereotyper, teilweise auch rassistischer Weise visuell repräsentiert. Die Webseite fokussiert auf Religionen als Kollektive und klammert individuelle Blicke auf Religion aus.

Ein anderer Zugang findet sich im Sachbuch *Woran wir glauben. Religionen der Welt – von Kindern erzählt*, das im Folgenden diskutiert wird, um das Verhältnis von Individuen und Kollektiven zu beleuchten. Das Kindersachbuch *Woran wir glauben* ist 1999 im Verlag Ernst Kaufmann in Lahr erschienen und wird für Kinder zwischen acht und zwölf Jahren empfohlen. Der Titel der englischsprachigen Originalausgabe, die bei Transedition Limited & Fernleigh Books in Großbritannien publiziert wurde, lautet *What I Believe. A Young Person's Guide to the Religions of the World*. Der Autor Alan Brown publiziert mehrere Bücher zu religiösen Themen, dazu gehören beispielsweise die Bibelkunde *Sacred Texts. The Bible and Christianity*, der Ratgeber *Sex Education: Guidelines for Church School Governors* und das Schulbuch *Encounter Christianity. In Questions about Jesus*. Andrew Langley, der Co-Autor, veröffentlichte mehrere Kinder- und Erwachsenensachbücher zu Themen wie *Medieval Life. Discover Medieval Europe – from Life in a Country Manor to the Streets of a Growin*, *Natural Disasters: Hurricanes, Tsunamis & Other Destructive Forces* und *Ancient Medicine*. Illustriert wurde *Woran wir glauben* von Teri Gower, zu deren Portfolio insbesondere Wimmelbücher wie *1001 Things to Spot Long Ago* oder *1001 petites bêtes à trouver* gehören.

Auf 60 Seiten stellt das Kindersachbuch *Woran wir glauben* eingerahmt in einführende Kapitel zu Religion als Phänomen und ein Abschlusskapitel zum Thema »Wir sind alle eine große Familie« kindliche Figuren vor, die einer religiösen Gemeinschaft angehören: »Das Judentum«, »Das Christentum«, »Der Islam«, »Der Hinduismus«, »Der Buddhismus«, »Die Religion

123 Buchczik: Glaubenssachen. Kidsweb. URL = https://web.archive.org/web/20090601133358/http://www.kidsweb.de/religionen_spezial/glaubenssachen.html [21.12.2022].



Abb. 32: Das Buchcover stellt acht Figuren dar, die teilweise durch Symbole religiösen Traditionen zugeordnet werden können, Brown/Langley/Gower: Woran wir glauben.

der Sikhs«, »Der Schintoismus«, »Der Daoismus« und »Andere Religionen«.¹²⁴ Die acht Figuren, die die Lesenden durch die einzelnen Kapitel begleiten, sind auf dem Buchcover abgebildet und teilweise durch ihre Kleidung religiös codiert (Abb. 32). So trägt das »muslimische« Mädchen ein Hidschāb, das »Sikh«-Kind einen Patka, der »jüdische« Junge eine Kipa, der »buddhistische« Junge einen Pullover mit dem Rad der Lehre und das »christliche«

124 Vgl. Alan Brown/Andrew Langley (1999): Woran wir glauben. Religionen der Welt – von Kindern erzählt. Illustr. v. Teri Gower. Übers. v. Daniela Nußbaum-Jacob (UK, *What I Believe. A Young Person's Guide to the Religions of the World*). Lehr: Ernst Kaufmann.

Mädchen eine Halskette mit Kreuzanhänger. Wie auch auf der Website *kidsweb.de* und in vielen anderen Quellen, werden einzelne »Weltreligionen« mit Symbolen verbunden, die auf dem Buchcover und in der Einführung jedes Kapitels wieder aufkommen.¹²⁵ Religiöse Traditionen werden durch die Symbole als in sich geschlossen und vergleichbar repräsentiert, da jede Religion mit einem Symbol dargestellt wird.

Im ersten Kapitel »Woran wir glauben« stellen kurze Beschreibungen die fiktiven Kinder vor, so zum Beispiel: »Ich heiße Koko und bin ein japanisches Mädchen. Wir Japaner sind Schintoisten. Zu unserem Glauben gehört die Verehrung unserer Ahnen. Ich wohne mit meinem Bruder, meinen Eltern, Großeltern und einer Tante zusammen.«¹²⁶ Auch im Kapitel »Der Schintoismus« ist Koko die homodiegetische Erzählinstanz, die in kurzen Sachtexten in ihre Religion einführt. Das Mädchen wird durch diese narrative Gestaltung zur Identifikationsfigur für die Lesenden. Das Kapitel kombiniert die Textanteile mit Illustrationen von Koko, Koko mit ihren Freundinnen unter einem Kirschbaum, einem Schrein und einem Bild von Männern, die einen Behälter in einem See versenken. Zwei Fotografien transferieren die fiktiven Erzählungen in die reale Lebenswelt, wodurch den Ausführungen Plausibilität verliehen wird.

Die Beschreibungen der einzelnen religiösen Traditionen wirken durch die Figuren individuell, doch gleichzeitig werden in diesem Buch die gleichen Inhalte über den »Schintoismus« und die anderen »Weltreligionen« zirkuliert, wie in anderen Kindermedien auch.¹²⁷ Religionen werden auch in diesem Kindersachbuch als Gemeinschaften verstanden, die in sich eher geschlossen sind, was sich zudem in Formulierungen wie »Wir Japaner sind Schintoisten« widerspiegelt. Aufgebrochen wird diese Homogenität durch die Fotografien. Die Auswahl der Motive verdeutlicht die Intention, Religion

125 Weitere Quellen, die religiöse Symbole prominent verwenden sind zum Beispiel Lilo Almstadt/Heinz Meyer (2006): *So leben und glauben wir in Deutschland*. Illustr. v. Gabriele Halang. Bremen: Schünemann; Emma Damon (2002): *Gott, Allah, Buddha. Und woran glaubst du?* Übers. v. Katharina Ebinger (UK, *All Kinds of Beliefs*). Stuttgart: Gabriel; Stephan Schlenso (2019): *Komm mit, wir entdecken die Weltreligionen*. Illustr. v. Carmen Hochmann. Stuttgart: Gabriel.

126 Brown/Langle: *Woran wir glauben*, S. 5.

127 Vgl. zu sehr ähnlichen Darstellungen des »Schintoismus« zum Beispiel Monika Tworuschka/Udo Tworuschka (2003): *Lexikon Weltreligionen Kindern erklärt*. Illustr. v. Rüdiger Pfeffer. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.



Manche Menschen widmen Gott ihr Leben, indem sie Gemeinschaften von *Mönchen* oder *Nonnen* beitreten. Das Foto zeigt eine Nonne mit Schulkindern in Zimbabwe, Afrika.

Abb. 33: Fotografie einer Nonne, die mit Kindern musiziert, Brown/Langley/Gower: *Woran wir glauben*, S. 23.

sichtbar zu machen. So werden konkrete Menschen, Orte und Handlungen abgebildet und mit einer Bildlegende versehen, um die Ausführungen im Text visuell darzustellen oder um eigene Bedeutungen zu ergänzen (Abb. 33).

Bereits in der Analyse der Webseite *kidsweb.de* wurde deutlich, dass das Weltreligionenparadigma religiöse Traditionen klassifiziert und hinsichtlich ihrer Relevanz wertet. Diese Beobachtungen treffen auch auf das Sachbuch *Woran wir glauben* zu, das allein durch die Verteilung von Platz ›wichtige‹ von ›weniger wichtigen‹ Religionen unterscheidet: Während dem »Judentum«, »Christentum« und »Islam« je fünf Doppelseiten zugestanden werden, umfassen die Kapitel zu »Hinduismus«, »Buddhismus« und der »Religion der Sikhs« jeweils nur zwei Doppelseiten. Die Kapitel zu »Shintoismus« und »Daoismus« beschränken sich auf je nur eine Doppelseite und auf der Doppelseite »Andere Religionen« bestehen »Der Jainismus«, »Der Bahaismus«, »Die Rastafari-Bewegung«, »Der Parsismus« und »Neue Religionen« aus je nur einem kurzen Absatz. Die Wertung von Religionen zeigt sich nicht nur im Umfang der Seiten, sondern auch in der Anordnung, da »Judentum«,

»Christentum« und »Islam« als erstes präsentiert werden und zusätzlich auf der jeweils letzten Kapitelseite ein Ausblick auf die ganze Welt geworfen wird: So unterscheidet etwa der Abschnitt »Der Islam auf der ganzen Welt« »Sunniten« von »Schiiten«, stellt Sufis vor und erläutert den »Islam in Europa und Amerika«. ¹²⁸ »Christliche Gemeinschaften«, die neben der »römisch-katholischen«, »orthodoxen« und »evangelischen« Kirche existieren, werden ebenso erwähnt wie »sephardische Jüdinnen und Juden«, »Aschkenasi« und »Chassidim«. ¹²⁹ Die Gruppendifferenz und Kulturspezifität, die »Judentum«, »Christentum« und »Islam« zugestanden werden, anderen religiösen Traditionen jedoch nicht, verdeutlichen zwei Sprechweisen, die die Erziehungswissenschaftler Paul Mecheril und Oscar Thomas-Olalde »individualisierende Aneignung« und »identitäres Schicksal« nennen. ¹³⁰ Während dem Eigenen eine sehr komplexe, interdependente Identität zugeschrieben wird, die sich in kultureller Spezifität und einer individualisierten Abgrenzung von anderen Gruppen ausdrückt, wird das Andere als gleichförmig und homogen konstruiert. »Judentum«, »Christentum« und »Islam« werden im Sachbuch *Woran wir glauben* als konstitutiv für die eigene Identität dargestellt, während die nachfolgenden Traditionen als »Weltreligionen« Erwähnung finden, jedoch weniger ausführlich und als einheitliche Gebilde präsentiert werden. Das Sachbuch vermittelt also neben einer Vorstellung von deskriptiv präsentiertem Sachwissen vor allem identitätsstiftende Ansätze, die suggerieren, dass für die Adressat:innen »Judentum«, »Christentum« und »Islam« von besonderer Bedeutung sind.

Die Rekonstruktion der Konzepte von Religion, die in der Repräsentation religiöser Pluralität verhandelt werden, verdeutlicht die Tendenz von Kindermedien, Religionen als homogene, einheitliche Gebilde darzustellen. Die Verknüpfung unterschiedlicher Zeitkonzepte betont die diachrone Perspektive auf Religion, die über die Zeit hinweg tradiert und dadurch als identitätsstiftende Kategorie als auch heute noch einflussreich repräsentiert wird. Mit dem Verständnis, Religion sei der Glaube an Gottheiten, eröffnen einige Kindermedien ein Spannungsverhältnis zwischen Glaube und Wissen, das sich in der Diskussion um Deutungshoheiten von Religion und Wissenschaft

128 Vgl. Brown/Langley: *Woran wir glauben*, S. 40f.

129 Vgl. Brown/Langley: *Woran wir glauben*, S. 20; S. 30f.

130 Vgl. Mecheril/Thomas-Olalde: *Die Religion der Anderen*, S. 38–45.

manifestiert. Mit diesem Dualismus geht in manchen Quellen eine Abwertung religiöser Weltbilder als überkommener Glaube an das »Irrationale« einher. Der Großteil der analysierten Medien repräsentiert Religion jedoch als positives, gemeinschaftsbildendes Phänomen, das Orientierung stiftet. Im zweiten Teil des Kapitels wurde deutlich, dass die Kategorisierung von Religionen als »Weltreligionen« nicht nur Ordnung schafft, sondern auch identitätsstiftendes Potenzial in sich trägt, das häufig auch genutzt wird, um auf die adressierten Leser:innen einzugehen. Gerade die Medien, die beanspruchen, Sachwissen zu vermitteln, konstruieren in der Auswahl und Präsentation der Themen implizit und explizit Identitäten der Adressat:innen und verstehen das Eigene häufig als deutsch und »christlich«. Auffällig ist, dass die Anzahl und Auswahl der als »Weltreligionen« bezeichneten Traditionen unterschiedlich ist. Auf der Webseite *kidsweb.de* werden »Judentum«, »Christentum«, »Islam«, »Hinduismus«, »Buddhismus« und die »Chinesische Religion« als sechs »Weltreligionen« klassifiziert. Im britischen Sachbuch *Woran wir glauben* hingegen ist von acht »Weltreligionen« die Rede, es ergänzt die »Religion der Sikhs« und den »Schintoismus« und bezeichnet das, was auf der Webseite als »Chinesische Religion« benannt wird, als »Daoismus«. Die Ergänzung dieser Traditionen lässt den Schluss zu, dass sie in Großbritannien als einflussreich für das Selbstverständnis von religiöser Pluralität in der eigenen Gesellschaft verstanden werden. Die Klassifizierung von »Weltreligionen« folgt also der Imagination einer lokalen pluralen Gesellschaft, die je nach historischem, geografischem oder kulturellem Hintergrund unterschiedliche Traditionen als nennenswert betrachtet.

In der Wechselwirkung aus Selbstverständnis der Adressat:innen und kollektiver Identität bewegen sich auch die Titel der Kindermedien, die »Weltreligionen« zum Gegenstand haben. Einige Quellen richten den Blick nach außen und fragen *Was glaubt die Welt? Die fünf großen Religionen* oder tragen Informationen *Rund um die Weltreligionen* zusammen. In dieser Tradition stehen auch Titel, die sich Zugänge zu Religion von kindlichen Protagonist:innen erklären lassen, beispielsweise *Erklär mir deinen Glauben. Die fünf Weltreligionen* oder *KINDER ERKLÄREN IHRE RELIGION*. Andere Quellen fokussieren im Titel auf eine kollektive, integrative Dimension von Religion, beispielsweise *Woran wir glauben. Religionen der Welt – von Kindern erzählt* oder *Unsere Religionen*. Ebenjener Medienverbund, *Unsere Religionen*, ein Sachbuch und Hörspiel aus dem Jahr 2003, wurde in der zweiten Auf-

lage 2014 mit *Religionen der Welt* übertitelt, was darauf schließen lässt, dass der Blick nun von einer Innen- zu einer Außenperspektive wechselt. Doch die Inhalte des Sachbuchs und Hörspiels sind unverändert geblieben. Durch die Überarbeitung des Titels verbinden die zwei Medienproduktionen religiöse Pluralität mit »Weltreligionen« und deuten weg vom Individuum hin auf einen globalen Blick auf Religion. Ähnliche Bedeutungsverschiebungen sind auch in Übersetzungsprozessen beobachtbar. Während der deutsche Titel *Woran wir Glauben. Religionen der Welt – von Kindern erzählt* das Kollektiv im Fokus hat, stellt der englische Titel des Sachbuchs *What I Believe. A Young Person's Guide to the Religions of the World* das Individuum in den Mittelpunkt. Der in Englisch knapp gehaltene Titel *Religion* eines anderen Sachbuchs wird im Deutschen zu *Die großen Religionen der Welt. Lehre, Mythen, Glaubenspraxis*, eine Überschrift, die die Idee der »Weltreligionen« aufgreift. Und auch das Bilderbuch *All Kinds of Beliefs* erfährt im Deutschen eine Bedeutungsverschiebung, da der Titel *Gott, Allah, Buddha. Und woran glaubst du?* direkt auf drei religiöse Traditionen verweist und durch den Untertitel von der beschreibenden Version der englischen Ausgabe hin zu einer Formulierung führt, die die Adressat:innen direkt anspricht. Auch wenn die Titel der Quellen auf unterschiedliche Perspektiven, in der Regel Innen- und Außenblicke, fokussieren, wählen alle genannten Kindermedien einen ähnlichen Zugang zu religiöser Pluralität. Die Betonung einer Innen- oder Außenperspektive ist also lediglich ein *Label*, das für Vertriebsprozesse einflussreich sein kann, da die Titel unterschiedliche Rezeptionserwartungen ansprechen. Dennoch zeichnen sich Kindermedien, die religiöse Pluralität thematisieren, durch eine starke Konventionalisierung aus, die sich neben der inhaltlichen Auswahl der Themen und deren Präsentation auch auf die visuelle Gestaltung bezieht. Im folgenden Kapitel wird diese Beobachtung vertieft, indem Selbst- und Fremdbilder als Aushandlungsorte von Identität und Differenz untersucht werden.

8 Selbst- und Fremdbilder als Aushandlungsorte von Identität und Differenz

Die Darstellung von Religion in Kindermedien geht, wie in Kapitel 7 deutlich wurde, mit Repräsentationen von fiktiven und realen Individuen und Gemeinschaften einher. Einzelnen Figuren werden religiöse Identitäten zugeschrieben, die auch Identifikationspotenzial für die Adressat:innen enthalten können. Viele Kindermedien stoßen durch die Auswahl der Themen, die visuelle Repräsentation und die Erzählperspektive Identitäts- und Differenzprozesse an. In diesem Kapitel werden deshalb Selbst- und Fremdbilder als Aushandlungsorte von Identität und Differenz beleuchtet, die die Darstellung religiöser Pluralität begleiten. Die Diskussion der Quellen orientiert sich in Unterkapitel 8.1.1 an der Darstellung des Anderen; in Unterkapitel 8.1.2 spiegeln die Medien vor allem das Eigene. Von vier Einzelanalysen ausgehend, diskutiere ich in Unterkapitel 8.2 in einem intermedialen Vergleich Stereotypen und Othering-Prozesse, um im anschließenden neunten Kapitel auf Repräsentationen religiöser Pluralität und Pluralismus einzugehen.

8.1 Darstellungen des Eigenen, Anderen und Fremden

8.1.1 Das Andere kennenlernen

Die Trennung von Eigenem, Anderem und Fremdem ist, wie bereits in der theoretischen Annäherung an die Konzepte deutlich wurde, als heuristisch zu verstehen. Das Eigene bedingt als diskursive Gegenfolie immer eine Vorstellung vom Anderen, und auch das Fremde, das nicht vertraut und zugänglich ist, kann ohne das Eigene nicht gedacht werden. In diesem und dem folgenden Unterkapitel werden vier Quellen mit fokussiertem Blick auf das Andere und Eigene diskutiert, da diese Perspektiven explizit in den Quel-

len angelegt sind und zur Reflexion darüber anregen, wie religiöse Pluralität als Koexistenz und Interaktion verschiedener Weltbilder, aber eben auch verschiedener Individuen und Kollektive, in Kindermedien gespiegelt wird.

Religiöse Pluralität wird im Großteil der Quellen als gegenseitiges Kennenlernen und Verstehen konzipiert. Beide Zugänge münden in der Betonung von Toleranz als Grundlage friedlichen Zusammenlebens in einer vielfältigen Gesellschaft. In Kapitel 7 wurde bereits deutlich, dass der Vorstellung, man müsse das Andere kennenlernen, die konsequente Trennung von religiösen Gemeinschaften zugrunde liegt. Die Unterscheidung von Gemeinschaften ist nicht nur deskriptiv, sondern in vielen Fällen normativ, indem ein ›wir‹ und ›die Anderen‹ konstruiert und diese Gruppen als vertraut oder fremd imaginiert werden. In diesem Unterkapitel wird anhand einer Erzählung und eines Bilderbuchs vertieft, wie das Eigene und Andere in Kindermedien markiert werden und welche Kategorien als identitätsstiftend in der Abgrenzung zu einem imaginierten Anderen wirksam sind. Die Auswahl der Quellen orientiert sich an den Erzählperspektiven, die das Andere und Fremde auf unterschiedliche Weisen darstellen. In der Erzählung *Lara Lustig und der liebe Gott* blicken wir als Leser:innen mit einer Figur, die sich selbst als »evangelisch« bezeichnet, auf je ein »katholisches«, »jüdisches« und »muslimisches« Kind. Die Erzählperspektive verändert sich im Lauf der Erzählung nicht, sodass die Identitäts- und Abgrenzungsprozesse einer fiktiven Figur in der Begegnung mit anderen religiösen Traditionen nachvollzogen werden können. Die zweite Quelle, das Bilderbuch *Leyla und Linda feiern Ramadan. Leyla ve Linda ramazani kutluyorlar*, zeichnet sich durch einen Wechsel der internen Fokalisierung aus, wodurch Identitäts- und Alteritätsprozesse aus zwei Perspektiven beleuchtet werden können.

Im Jahr 2006 veröffentlichte Elisabeth Zöller den Roman *Lara Lustig und der liebe Gott* bei cbj in München. Zöller ist 1945 geboren und hat Deutsch, Kunstgeschichte, Pädagogik und Französisch studiert. Sie arbeitete als Gymnasiallehrerin und ist seit 1989 als freie Schriftstellerin tätig. Neben zahlreichen Kinderromanen, Kurzgeschichten und Jugendbüchern publizierte die Autorin weitere Romane, die die Protagonistin Lily und ihre Lehrerin Lara Lustig behandeln, wie *Lara Lustig und der große Klassenzauber* und *Lara Lustig und die Sache mit der Liebe*. *Lara Lustig und der liebe Gott* handelt von Lily und ihren Mitschüler:innen, die sich gegenseitig von ihren religiösen Traditionen berichten. Der Roman enthält einige Illustrationen,



Abb. 34: Das Buchcover nimmt Bezug auf das Kapitel »Sternennacht«, Zöller/Althaus: Lara Lustig und der liebe Gott.

die von Lisa Althaus angefertigt wurden. Althaus hat an der Akademie der Bildenden Künste in München studiert, ihr Werk umfasst zahlreiche Animationen, Zeichnungen, Gemälde, Objekte und Drucke.

Lara Lustig und der liebe Gott wird Kindern zwischen acht und elf Jahren empfohlen und beschreibt auf 117 Seiten die Erlebnisse von Lily, einer Grundschülerin, die in fünf Kapiteln die religiösen Praktiken, Feste und Schriften ihrer Klassenkameraden Cornelius, Joscha und Bilal kennenlernt und mit ihren Mitschüler:innen und der Klassenlehrerin über Religion diskutiert. Das Nachdenken über Religion als mögliche Antwort auf Fragen nach den Dingen, die »unseren Verstand übersteigen und über das Beweisbare hinausgehen. Sie sind unergründlich und geheimnisvoll wie der Sternenhimmel über uns«¹ findet sich bereits auf dem Buchcover, das auf das

1 Elisabeth Zöller (2006): *Lara Lustig und der liebe Gott* = LeseStar. Illustr. v. Lisa Althaus. München: cbj, S. 116.

letzte Kapitel »Sternennacht« rekurriert und Teile der Klasse und die Lehrerin zeigt (Abb. 34). Religion erscheint im gesamten Roman als besonders, geheimnis- und wertvoll, eine Zuschreibung, die sich auch in Identitäts- und Alteritätsprozessen ausdrückt. Lily ist, so erfahren wir bereits auf der ersten Seite, »evangelisch«: »Die meisten von uns sind evangelisch, so wie ich. Nur vier sind katholisch und Cornelius ist einer von ihnen.«² Beim Besuch seiner Erstkommunion beobachtet und bewundert Lily, die homodiegetische Erzählinstanz mit interner Fokalisierung, die Kleidung und Kerzen der Kommunionkinder:

Alle waren sehr schön angezogen: die Mädchen in langen weißen Kleidern, mit Blumen und Blumenkränzchen im Haar, die Jungen in dunklen Anzügen. Und jedes Kind trug eine weiße, schön geschmückte Kerze. Da wurden wir fast neidisch, weil wir in unserer Kirche kein solches Fest haben.³

Im weiteren Verlauf des Kapitels hört Lily der Predigt zu, beobachtet die anderen Menschen und betrachtet den Kirchenraum. Als der Gottesdienst mit Fürbitten zu Ende geht, denkt sie: »Das war schön, und obwohl ich nicht ganz dazugehörte, fühlte ich mich seltsam aufgehoben. Wie zu Hause.«⁴ Die Erlebnisse in der Kirche beschreibt Lily als feierlich und stimmungsvoll, insbesondere die musikalische Inszenierung mit der Orgel empfindet sie als »mächtig und jubelnd«⁵. Die Beschreibungen betonen die Andersartigkeit des Gottesdienstes, der Kleidung und Dekoration, sodass der »katholische« Junge und seine Gemeinde als außergewöhnlich erscheinen, während Lily ihre Erfahrungen aus der »evangelischen« Kirche als normal wahrnimmt. Die Schwärmerei, die Lily für Cornelius hegt, tut ihr Übriges zu dieser Wirkung. Trotz aller Betonung des Anderen erscheint Lily die »katholische« Kirche vertraut, sie fühlt sich geborgen und »zu Hause«.

2 Zöller: Lara Lustig und der liebe Gott, S. 7.

3 Zöller: Lara Lustig und der liebe Gott, S. 10.

4 Zöller: Lara Lustig und der liebe Gott, S. 14.

5 Zöller: Lara Lustig und der liebe Gott, S. 14.

Dieser Blick auf das Andere ändert sich im Verlauf des Buchs, als Lily ihre Mitschüler:innen aufzählt und den »jüdischen« Jungen Joscha vorstellt:

Dabei fällt mir ein...fast hätte ich Joscha vergessen! Joscha gehört zwar nicht direkt zu unserem Kreis, aber Cornelius und Joscha verstehen sich sehr gut und unterhalten sich oft miteinander. Joscha ist nämlich Jude und das ist für uns ein bisschen geheimnisvoll.⁶

Das Reflexivpronomen »uns« verdeutlicht, dass sich die Wahrnehmung des Eigenen und Anderen je nach Kontext verschiebt. Während Cornelius und die drei weiteren »katholischen« Mitschüler:innen zunächst noch als das Andere im Abgleich mit den »evangelischen« Schüler:innen erscheinen, nimmt Lily nun alle außer Joscha als vertraut wahr, der nun nicht nur als anders, sondern in exotisierender Weise auch als fremd dargestellt wird. Weil Joscha »ja der jüdischen Religion angehört«⁷, wurde er von Cornelius lediglich zum anschließenden Fest eingeladen, nicht jedoch in die Kirche. Die religiöse Zugehörigkeit zeichnet sich in dieser Bemerkung also nicht nur als identitätsstiftendes Merkmal ab, sondern wird zum Ausgrenzungsprinzip für diejenigen, die als nicht in die Gruppe integriert verstanden werden. Die Abgrenzung zu »jüdischen« Traditionen setzt sich fort, als Cornelius' Tante Clara die Geschichte des »Christentums« erzählt:

»Der Gott der Juden, so wie er im Alten Testament dargestellt wird, war ein sehr strenger, ja man kann sagen ein ›rächender‹ Gott, der die Menschen oft grausam für ihre Missetaten bestraft hat. Denkt nur an Adam und Eva, die er aus dem Paradies vertrieben hat – damit hat der ganze Schlamassel ja überhaupt angefangen –, oder an die Sintflut. Das alles sind natürlich Geschichten, aber sie zeigen, wie Gott früher war. Gott musste erst einmal als Kind auf die Welt kommen und mit den Menschen unter einem Dach wohnen, um von Jesus zu lernen und von einem strengen zu einem barmherzigen Gott, einem Gott der Liebe zu werden.«⁸

6 Zöller: Lara Lustig und der liebe Gott, S. 16.

7 Zöller: Lara Lustig und der liebe Gott, S. 16.

8 Zöller: Lara Lustig und der liebe Gott, S. 33.

Die Ausführungen enthalten identitätsstiftendes Potenzial für diejenigen, die sich als »Christinnen« und »Christen« verstehen, doch gleichzeitig bewirken die Grenzziehungsprozesse eine Abwertung »jüdischer« Traditionen, indem der »jüdische« Gott als grausam und rächend dargestellt wird. Die Feste Rosch Ha-Schana, Jom Kippur, Sukkot, Chanukka, das Pessachfest und Purim werden von Mitschüler Louis als »komische Wörter«⁹ bezeichnet und der Schofar von Nikolai belustigend imitiert.¹⁰ Auch der Blick auf Lilys »muslimische« Mitschüler:innen bleibt nicht wertfrei, sondern ist von Stereotypen und Othering-Prozessen begleitet. So heißt es einleitend:

Und als dann Achmed aus der Parallelklasse auf dem Schulhof herumtönte, Frauen müssten alle verhüllt herumlaufen, sonst gehörten sie bestraft, platzte Lara Lustig nicht nur der Kragen, sondern sie meinte, dass wir jetzt wirklich auch über die dritte große Religion, den Islam, sprechen müssten. Schließlich seien in unserer Schule und in unserer Klasse Moslems, Juden und Christen vertreten. Da müsste jeder wenigstens in Grundzügen über die anderen Religionen Bescheid wissen. Nur so könne man einander auch verstehen.¹¹

»Islamische« Traditionen werden bereits in der ersten Erwähnung mit der Unterdrückung von Frauen assoziiert, eine Verknüpfung, die mediale Diskurse über den »Islam« aufnimmt und virulente Vorurteile reproduziert. Die Intention, andere kennenzulernen und zu verstehen, wird durch diese stereotypen Darstellungen und expliziten Konstruktionen des Anderen und Fremden nahezu verunmöglicht, da der Blick auf die »muslimischen« Mitschüler:innen bereits im Voraus von Abneigung geprägt ist. Das Kapitel »Bilal und die Blumen des Korans« beginnt mit den Worten »Bilal spricht sehr gut Deutsch. Seine Eltern sind schon in Deutschland geboren und zur Schule gegangen. Sein Vater arbeitet in einem technischen Büro.«¹² Als Migrant dritter Generation kann es als selbstverständlich gelten, dass Bilal sehr gut Deutsch spricht, die explizite Betonung seiner sprachlichen Fähigkeiten markiert Bilal bereits im Voraus als Anderen, der nicht zur Gruppe des Eige-

9 Zöller: Lara Lustig und der liebe Gott, S. 53.

10 Vgl. Zöller: Lara Lustig und der liebe Gott, S. 54.

11 Zöller: Lara Lustig und der liebe Gott, S. 85f.

12 Zöller: Lara Lustig und der liebe Gott, S. 87.

nen dazugehört. Auch die Erwähnung der beruflichen Tätigkeit des Vaters ist auffällig, denn die Berufe der Eltern anderer Figuren werden nicht benannt, sodass Bilals Vater als ›nützlich‹ für die Gesellschaft erscheint, ein Diskurs, der sich in der Darstellung »muslimischer« Figuren auch in anderen Quellen findet.¹³ Die Repräsentation Bilals changiert im gesamten Kapitel zwischen einem exotisierenden Faszinationsdiskurs und einer hegemonialen Sprechweise, die Praktiken und Werte Bilals und anderer »muslimischer« Figuren abwertet. So wird er als »bescheuert«¹⁴ beschimpft, weil Bilal im Ramadan fastet. Eine explizite Kritik erfolgt erneut an der Rolle der Frauen, die von Bilals Vater, der den Unterricht besucht, um über den »Islam« zu referieren, als problematisch und gleichzeitig normal eingeordnet wird:

»Aber im Koran steht auch«, fügte Bilals Vater hinzu, »›die Frau steht eine Stufe unter dem Mann.‹ Und das nutzen viele Muslime aus, um die Frauen zu unterdrücken.« Er seufzte. »Ich will ehrlich sein. In der Familie haben die Männer das Sagen, das lässt sich nicht bestreiten.« Er schaute sogar ein bisschen schuldbewusst drein, und ich dachte bei mir, vielleicht ist es bei ihnen daheim anders, jedenfalls hoffte ich das.¹⁵

Daraufhin meldet sich Jadi, eine »muslimische« Mitschülerin und sagt: »Frauen müssen vieles aufholen.«¹⁶ Sie sei die einzige in der Klasse, die ein Kopftuch trage und deshalb häufig ausgelacht worden. Auf die Frage, warum sie ein Kopftuch trage, antwortet das Mädchen: »Ich trag es, weil mein Vater das will.«¹⁷ Lily vermutet daraufhin, Jadi würde sich das Tuch beinahe vom Kopf reißen wollen. Die Diskussion um das Tragen eines Kopftuchs wird von Bilals Vater beendet, indem er die Klasse dazu auffordert, darüber nachzudenken, dass Frauen zwar geachtet werden sollen, jedoch nicht zum Preis von Unterdrückung und Zwang. Im intermedialen Vergleich mit anderen Quellen fällt auf, dass »islamische« Traditionen und damit verbundene Praktiken insbesondere in der Interdependenz von Religion und Gender deutlich stärker kritisiert und als fremd repräsentiert werden, als andere religiöse Traditio-

13 Vgl. zum Beispiel Ursula Kirchberg (1978): *Selim und Susanne*. Übers. v. Yüksel Pazar-kaya (TR, *Selim ile Susanne*). München: Heinrich Ellermann.

14 Zöller: *Lara Lustig und der liebe Gott*, S. 87f.

15 Zöller: *Lara Lustig und der liebe Gott*, S. 104.

16 Zöller: *Lara Lustig und der liebe Gott*, S. 104.

17 Zöller: *Lara Lustig und der liebe Gott*, S. 104.

nen.¹⁸ Das Kinderbuch nimmt einen virulenten gesellschaftlichen Diskurs über den »Islam« auf, der sich in Auseinandersetzungen über das Verhältnis von Religion und Rechtsstaatlichkeit sowie demokratische Werte manifestiert.¹⁹ Gleichzeitig hebt der Roman in exotisierender Weise die Faszination hervor, die Lily für ihren Mitschüler Bilal empfindet:

Ob Bilal und sein Vater das alles genau abgesprochen hatten? Die beiden waren ja total verzaubert und begeistert von ihrer Religion. [...] Diese Überzeugung, die keinen Zweifel zuließ, dieses völlige Aufgehen in der Religion hatten wir bisher nicht gekannt. Die beiden liebten ihre Religion nicht nur, sie lebten sie auch.²⁰

Auch diese Beschreibungen markieren die »muslimische« Figur als anders, Religion wird essenzialisiert und Bilal auf eine eindimensionale »muslimische« Identität festgeschrieben. Beide Sprechweisen – die negativ-kritisierende wie auch die positiv-faszinierte – stereotypisieren die Figuren und stellen sie im Verhältnis zu den Mitschüler:innen als anders dar. Religion erscheint im gesamten Roman als wesentliche identitätsstiftende Kategorie, die im Fall der »evangelischen« und »katholischen« Kinder das Gefühl von Zugehörigkeit impliziert, in Bezug auf den »jüdischen« Mitschüler und die »muslimischen« Figuren jedoch abgrenzend vom Eigenen, das als »christlich« imaginiert wird, erscheint.

Einen anderen Zugang zu einer interreligiösen Begegnung findet das Bilderbuch *Leyla und Linda feiern Ramadan*. *Leyla ve Linda ramazani kutluyorlar*, das mit der internen Fokalisierung zweier Figuren unterschiedliche Blickwinkel auf das Eigene, Andere und Fremde wirft. Das zweisprachig deutsch-türkische Bilderbuch ist 2016 von Arzu Gürz Abay im Talisa Verlag in Hannover erschienen. Das empfohlene Lesealter liegt bei fünf bis acht Jahren. Abay ist 1972 geboren und veröffentlichte zahlreiche Kinderbücher, unter anderem *Wir sind schon zu zweit*, *Ya somos dos*, *Mara und Mark haben Hunger* und *Lara und die Stadt der Geheimnisse*. *Lara ve Sirlar Şehri*. Das Bilder-

18 Vgl. zum Beispiel Ingrid Kötter (1989): Die Kopftuchklasse. Illust. v. Dietrich Lange. Würzburg: Arena; Ulrich Janßen/Ulla Steuernagel (2003): Die Kinder-Uni. Forscher erklären die Rätsel der Welt. Illust. v. Klaus Ensikat. Stuttgart/München: Deutsche Verlags-Anstalt.

19 Vgl. Mecheril/Thomas-Olalde: Die Religion der Anderen, S. 40f.

20 Zöllner: Lara Lustig und der liebe Gott, S. 94; S. 100.

buch *Leyla und Linda feiern Ramadan* entstand nach Angaben der Autorin »aus dem Wunsch heraus, ihren eigenen Kindern ihre türkische Kultur in den deutschen Alltag zu bringen.«²¹ Das Buch wurde von Sibel Demirtaş illustriert, zu deren Portfolio Bücher wie *Chipani's Island African Song* gehören.

Auf 30 Seiten erfahren die Lesenden in *Leyla und Linda feiern Ramadan* von Leyla, einem Mädchen, das in Deutschland lebt und seine Familie in der Türkei besucht. Linda, Leylas Freundin, macht mit ihrer Mutter zunächst Urlaub in Griechenland und besucht Leyla dann während des Ramadans in der Türkei. Beide Mädchen gehen in Deutschland gemeinsam in den Kindergarten, der Schauplatz der Handlung ist die literarisierte türkische Hafenstadt Ayvalık. Diese ist mit den Mädchen im Vordergrund auch auf dem Titelbild des Buchs im naiv-naturalistischen Stil als digitale Zeichnung abgebildet (Abb. 35). Leyla und Linda halten sich in den Armen, sie sind einander zugeneigt und weisen sehr ähnliche Gesichtszüge auf. Beide Figuren sind gleich groß, sie unterscheiden sich lediglich hinsichtlich Frisur und Haarfarbe, die visuell zum wesentlichen Differenzmerkmal beider Figuren wird. Linda hat blondes Haar, Leyla ist brünett. Sie wird als Migrantin zweiter Generation in Deutschland beschrieben und ist Teil einer »muslimischen« Familie. Über Linda ist zu Beginn des Buchs zunächst nur bekannt, dass sie in Deutschland in den Kindergarten geht. Der Eindruck, Linda repräsentiere ein deutsches, »christliches« Mädchen wird neben der visuellen Gestaltung – der intermediale Vergleich stellt heraus, dass sämtliche »christlichen« Figuren blonde Mädchen sind – und einer späteren Erwähnung, Linda feiere Weihnachten, im Bildaufbau einer Doppelseite in der Mitte des Buchs gestützt: Das Titelbild zeigt einen gespiegelten Ausschnitt einer Doppelseite in der Mitte des Buchs. Im Vollformat der als Titelbild verwendeten Illustration sind in der linken Bildhälfte das Ufer der griechischen Insel Lesbos und die Agios Stephanos Kirche abgebildet. Die Insel wird bildlich mit einer Fähre mit der rechten Hälfte der Doppelseite verbunden, die die Stadt Ayvalık mit einer nicht näher identifizierbaren Moschee zeigt. Im Vordergrund des Bildes sind mittig Leyla und Linda, wie auch auf dem Buchtitel, zu sehen. Aus dem Schrifttext wird deutlich, dass Linda mit ihrer Mutter mit der Fähre von Lesbos – repräsentiert mit einer Kirche – nach Ayvalık – repräsentiert mit einer Moschee – gereist ist. Die visuellen Unter-

21 Lina Brünig: Arzu Gürz Abay. Friedrich-Bödecker-Kreis Nordrhein-Westfalen e. V. URL = <https://www.boedecker-kreis-nrw.de/arzu-guerz-abay> [28.12.2022].



Abb. 35: Das Buchcover zeigt Leyla und Linda an ihrem Urlaubsort Ayvalık, Gürz Abay/Demirtaş: Leyla und Linda feiern Ramadan.

schiede bei gleichzeitiger Ähnlichkeit leiten im gesamten Bilderbuch durch die Erzählung, die das Unbekannte erkundet und es benennt, um es mit dem Bekannten zu verknüpfen.

Als Erzählperspektive lässt sich eine heterodiegetische Erzählinstanz ausmachen, die zunächst eine interne Fokalisierung Leylas verfolgt. Wie jedes Jahr reist Leyla in die Türkei, um ihre Familie zu besuchen. Sie fühle sich in Ayvalık wohl und hätte dort viele Freundschaften mit Nachbarskindern geschlossen.²² Die visuelle Gestaltung der Figuren verdeutlicht, dass Leyla ein Teil der Gemeinschaft ist, denn sie fällt neben den anderen Menschen dort nicht auf (Abb. 36).

Umso deutlicher erscheinen Linda und ihre Mutter als anders, werden sie doch beide mit gelb-blonden Haaren dargestellt und dadurch visuell von

22 Vgl. Arzu Gürz Abay (2016): Leyla und Linda feiern Ramadan. *Leyla ve Linda ramazanı kutluyorlar*. Illust. v. Sibel Demirtaş. Übers. v. Arzu Gürz Abay (TR). Hannover: Talisa, S. 2–4.



Abb. 36: Leyla besucht mit ihrer Mutter einen Wochenmarkt; sie wird visuell als Teil einer Gemeinschaft inszeniert, Gürz Abay/Demirtaş: Leyla und Linda feiern Ramadan, S. 5.

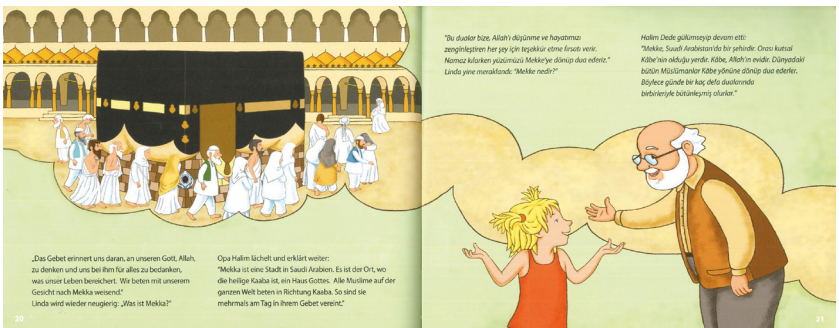


Abb. 37: Leylas Großvater erzählt Linda vom Haddsch, Gürz Abay/Demirtaş: Leyla und Linda feiern Ramadan, S. 20f.

den anderen abgegrenzt. Mit der Ankunft Lindas wechselt die interne Fokalisierung, sodass nun ihre Beobachtungen und Fragen offenkundig werden. Linda erscheint als neugierig und wissbegierig und fragt viel bei Leylas Großvater nach. In einer visuellen Binnenerzählung beschreibt der Großvater religiöse Traditionen, wie beispielsweise den Haddsch nach Mekka (Abb. 37).

Die Erzählperspektive und Auswahl der Themen implizieren, dass wir uns als Lesende vor allem mit Linda identifizieren sollen, die wenig über den Ramadan und damit verbundene Traditionen weiß. Unterstützt wird dieser Eindruck auf einer Doppelseite, die Linda als Einzige mit erschrockenem Gesichtsausdruck zeigt, da sie von einem Kanonenschuss, der das Ende der

Fastenzeit ankündigt, überrascht wird. Während Linda auf der Bild- und Textebene als verwirrt dargestellt wird, ist für Leyla »das alles normal.«²³ Das Buch schließt mit einer Illustration von Linda und ihrer Mutter auf der Fähre; das Bild wird begleitet vom Schrifttext, der ihre Erlebnisse mit bereits Bekanntem vergleicht: »Für Linda waren die zwei Tage abenteuerlich und aufregend. Ihre Teilnahme an dem Ramadan-Fest erwärmte ihr Herz. Es erinnerte sie an die Weihnachtszeit, die sie mit ihrer eigenen Familie verbringt.«²⁴ Die detaillierte Erläuterung der Traditionen, die in Leylas Familie erinnert und gelebt werden, verdeutlicht, dass der Ramadan und damit verbundene Praktiken als unbekannt, anders und fremdartig verstanden werden. Die Weihnachtszeit hingegen wird lediglich erwähnt und damit davon ausgegangen, dass den Rezipierenden bekannt ist, wie Weihnachten gefeiert wird. Der Vergleich des Ramadan mit Weihnachten stellt also nicht nur auf inhaltlicher Ebene eine Verknüpfung beider Feste her, sondern charakterisiert auch implizit die Adressat:innen, die das Gefühl, das sie mit Weihnachten verbinden, auch auf den Ramadan übertragen können. Obwohl das Buch zweisprachig verfasst ist – die Inhalte sind auf Deutsch und Türkisch dieselben –, liegt das größere Identifikationspotenzial in der Figur der Linda, deren Sichtweisen über weite Teile der Erzählung verfolgt werden. Auch der Handlungsort trägt zu dieser Wirkung bei, da die Ramadanfeierlichkeiten gerade nicht in Lindas und Leylas Lebensraum in Deutschland stattfinden, sondern bei Leylas Großeltern in Ayvalık.

Die Analysen des Romans *Lara Lustig und der liebe Gott* und des Bilderbuchs *Leyla und Linda feiern Ramadan* verdeutlichen, dass die Repräsentation von Religion und religiöser Pluralität mit Vorstellungen des Eigenen, Anderen und Fremden einhergeht. Im Roman verschiebt sich die Wahrnehmung des Eigenen und Anderen in der Auseinandersetzung mit »jüdischen« und »muslimischen« Figuren, die im Vergleich zum »katholischen« Mitschüler als fremd repräsentiert werden. Deren Weltbilder, Wertvorstellungen und Praktiken sind der Protagonistin nicht vertraut, sie ist gleichzeitig verwundert und fasziniert. Im Bilderbuch birgt der Wechsel der internen Fokalisierung Identifikationspotenzial zunächst mit Leyla und nach ihrer Ankunft mit Linda, für die die Ramadanfeierlichkeiten fremd sind. Durch

23 Gürz Abay: *Leyla und Linda feiern Ramadan*, S. 24.

24 Gürz Abay: *Leyla und Linda feiern Ramadan*, S. 30.

Beobachtungen und Erklärungen lernt Linda die Traditionen immer besser kennen, was am Ende des Buchs zum Vergleich mit Weihnachten führt, das als bekannt und vertraut wahrgenommen wird.

Beiden Büchern liegt der Ansatz zugrunde, das Andere und Fremde kennenzulernen, Unterschiede zu benennen und Gemeinsamkeiten zu betonen, um Differenz zu überbrücken. Gleichzeitig reproduzieren beide Quellen Stereotypen, sei es in Bezug auf die visuelle Gestaltung, die deutsche, »christliche« Figuren blond und türkische, »muslimische« Figuren brünett darstellt, oder hinsichtlich der Auswahl der Themen, beispielsweise mit dem Motiv des bevormundeten türkischen, »muslimischen« Mädchens, das nur auf Wunsch des Vaters ein Kopftuch trägt. Die Repräsentationen rekurren auf virulente gesellschaftliche Diskurse über Religion und gestalten gleichzeitig Vorstellungen von Religion mit. Trotz der Darstellung diverser Figuren, die für sämtliche Lesende Identifikationspotenzial bieten könnten, führen die Erzählpositionen, Illustrationen und Themen zur Repräsentation des Eigenen als deutsch und »christlich«, während das Andere in nationaler, sprachlicher und religiöser Hinsicht davon abgegrenzt wird. Die Darstellung von Differenz auf Basis dieser Kategorien scheint zunächst unproblematisch zu sein, zielt aber dann auf Othering-Prozesse, wenn kulturelle Argumente vorgebracht werden. So naturalisiert beispielsweise das Motiv der Unterdrückung »muslimischer« Frauen Religion und schreibt »muslimische« Menschen auf ein einheitliches, problemhaftes Fremdbild fest. In diesem Unterkapitel wurde der Fokus auf das Andere und Fremde gelegt, im Folgenden möchte ich als Gegenfolie Konstruktionen des Eigenen beleuchten.

8.1.2 Spiegelungen des Eigenen

In Unterkapitel 8.1.1 wurden zwei Kindermedien analysiert, die repräsentativ für viele andere Quellen stehen können: Das Eigene wird sehr häufig als deutsch und »christlich« repräsentiert, während das Andere in unterschiedlichen Ausprägungen national, kulturell und religiös von ebendiesen Kategorien abweicht. Für dieses Unterkapitel habe ich zwei Quellen ausgewählt, die im Quellenkorpus der Studie eher Ausnahmen bilden: Die Erzählung *Bismillah. Islamische Alltagsgeschichten für Klein und Groß* konstruiert eine muslimische Innenperspektive, die so nur in einem weiteren Werk derselben Autorin aufkommt. Mit anderen Adressat:innen geht auch ein anderer Blick auf »islamische«

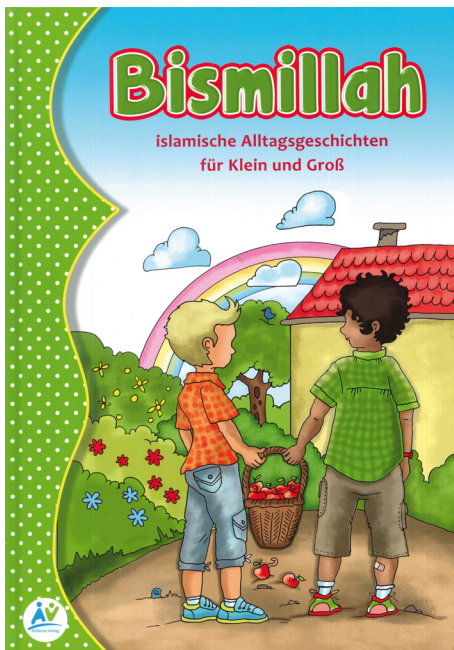


Abb. 38: Buchcover mit den Protagonisten Volker und Karim, Drechsler/Smetek: Bismillah.

Traditionen und »muslimische« Identitäten einher. Auch die Erzählung *Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt* weicht von den gängigen Perspektiven auf das Eigene ab, indem der Protagonist sich erst auf die Suche nach einer religiösen Identität begibt und dies in léger-komischer Weise ausdrückt. Beide Quellen ergänzen die Repräsentation von Selbst- und Fremdbildern und betonen den Konstruktionscharakter dieser Kategorien.

Bärbel Manaar Drechslers Erzählung *Bismillah. Islamische Alltagsgeschichten für Klein und Groß* ist 2016 im Atfaluna Verlag in Bremen erschienen. Drechsler ist 1943 geboren, arbeitete als Erzieherin und verfasste mehrere

Kinderbücher, wie beispielsweise *Der kleine Hassan*, *Yusuf, der Prophet* und *Geschichten über Tiere im Koran*. Die Illustrationen der Erzählung stammen von Katharina Smetek, die als Illustratorin und Autorin auch Bücher wie *Wer ist Allah? Lerne die Namen und Eigenschaften Allahs mit Noah* und *Mein großes Ramadan Mit-Mach-Buch* veröffentlichte. *Bismillah* – für Kinder ab sieben Jahren – handelt von Karim, einem »muslimischen« Jungen, der mit seinem »christlichen« Freund Volker diverse Abenteuer erlebt. Laut Klappentext »ist es verständlich, daß die Kinder viele Fragen haben und Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Religionen erkennen.«²⁵ Die beiden Figuren werden auf dem Buchcover abgebildet und durch ihre Haut- und Haarfarbe visuell voneinander unterschieden (Abb. 38). Wie bereits in Kapitel 8.1.1 am Bilderbuch *Leyla und Linda feiern Ramadan* als Gestaltungskonvention verdeutlicht wurde, ist auch in diesem

25 Bärbel Manaar Drechsler (2016): *Bismillah. Islamische Alltagsgeschichten für Klein und Groß*. Illust. v. Katharina Smetek. Bremen: Atfaluna Verlag.

Kinderbuch die Haarfarbe ein entscheidendes Differenzmerkmal zwischen beiden Figuren. Zusätzlich ist Karim, die »muslimische« Figur, mit dunklerer Hautfarbe abgebildet als sein »christlicher« Freund Volker. Die Erzählinstanz ist heterodiegetisch mit einer Nullfokalisierung, sodass sie auf das Innenleben der Figuren hinweist und Gedankenprozesse sowohl von Karim als auch von Volker skizziert, wobei ersterem deutlich mehr Raum in der Erzählung gegeben wird. Das Buch beginnt mit dem Kapitel »Lügen haben kurze Beine«, in dem Karim von seinen Mitschüler:innen beschuldigt wird, Bonbons entwendet zu haben. Da er widerspricht, wird er zusätzlich des Lügens bezichtigt. Neben dieser expliziten ersten Charakterisierung sind es Volkers Gedanken, die die Lesenden Karim einschätzen lassen:

Volker, Karims bester Freund, schaut die Kampfahne entgeistert an. Er weiß nicht, was er von der Situation halten soll. Einerseits kann er sich nicht vorstellen, dass sein Freund stiehlt und nun gar schwindeln sollte. Aber er ist wirklich der einzige [sic], der während der Pause an seinem Platz geblieben ist.²⁶

Nachdem zusätzlich die Lehrerin ausdrückt, dass sie enttäuscht von Karim sei und mit diesem Verhalten nicht gerechnet hätte, geht Karim betrübt nach Hause, wo ihn seine Mutter empfängt. Mutter und Sohn führen ein Gespräch über Lügen und Stehlen:

»Egal, ob im Islam oder nicht, es ist etwas ganz Schlechtes. Lügen und stehlen passen überhaupt nicht zum islamischen Verhalten. [...] Lügen lohnt sich nicht. Ich will damit sagen: Im Diesseits wie auch im Jenseits verlierst du deswegen viel und bist übel dran. In deinem Leben im Diesseits verlierst du vielleicht Freunde, und im Jenseits ist Gott dir nicht gewogen, denn Er weiß alles und kennt darum auch deine Lügen.«²⁷

Das Kapitel endet auf dem Schulhof, auf dem einem Mitschüler das Bonbonpapier aus der Tasche fällt, was Karim entlastet. Die letzten vier Zeilen der Buchseite sind nicht in schwarzer, sondern in grüner Schriftfarbe gedruckt

26 Drechsler: Bismillah, S. 4.

27 Drechsler: Bismillah, S. 7.

Auch Karim steht wie versteinert da. Erst langsam wird ihm bewusst, dass sich der Bonbonklau von ganz allein aufgeklärt hat. Nur ein schaler Geschmack bleibt noch übrig. Er wendet sich ab und geht weg, ohne etwas zu sagen. Aber schon nach einigen Schritten ruft Emma hinter ihm her: „Warte, Karim! Es tut mir leid, dass ich dich beschuldigt habe. Ich hätte nicht so einfach den Anschuldigungen von Tim glauben sollen. Bitte entschuldige!“

Karim blickt auf den Boden. So einfach alles vergessen? Das kann er nicht so schnell! Aber er sagt dennoch: „Schon gut!“ Dann fällt ihm mit einem Mal etwas ein und er meint schon versöhnlicher: „Siehst du, Lügen haben doch kurze Beine!“

„Sie glauben an Allah und an den Jüngsten Tag und gebieten das Gute und verwehren das Böse und wetteifern miteinander in guten Werken. Und sie zählen zu den Rechtschaffenen.“ (Sure 3, Vers 114)

„Wenn ein Diener (Allahs) lügt, entfernen sich die Engel eine Meile von ihm, wegen des Gestanks, den er dabei ausströmt.“ (Überlieferung von at-Tirmidi)



Abb. 39: Ein Koranvers und Hadith in grüner Schriftfarbe, Drechsler/Smetek: Bismillah, S. 8.

und zitieren extradiegetisch einen Koranvers und einen Hadith, die Rechtschaffenheit und Lügen einordnen (Abb. 39).

Das Gespräch zwischen Karim und seiner Mutter verdeutlicht, dass sich beide als »Muslime« verstehen und mit dieser Identitätskonstruktion bestimmte Wertvorstellungen einhergehen. Die Mutter bringt ihrem Sohn Regeln, Glaubensvorstellungen und Jenseiterwartungen in einem erzieherischen Gespräch nahe. Durch die extradiegetische Ergänzung des Koranverses und Hadiths gewinnen die Werte der Rechtschaffenheit und Ehrlichkeit an Legitimation und sollen auch den Lesenden vermittelt werden.

Im intermedialen Vergleich wird durch *Bismillah* ersichtlich, dass sich Selbst- und Fremddarstellungen »muslimischer« Figuren sehr unterscheiden. So betont das analysierte Kinderbuch die Leistungen »islamischer« Wissenschaften, die einen großen Einfluss auf das mittelalterliche Europa gehabt hätten. Nach einem Fahrradunfall lernt Karim Christian kennen, der als Arzt arbeitet. Er versorgt Karims Bein und erzählt ihm von der »islamischen Heilkunst«²⁸, mit der er sich im Rahmen eines Auslandsaufenthalts beschäftigt habe. Christian zeigt Karim alte medizinische Instrumente (Abb. 40) und erzählt, dass es schon vor etlichen Jahrhunderten »im ganzen Orient«²⁹ viele gut ausgestattete Krankenhäuser gegeben habe:

28 Drechsler: Bismillah, S. 50.

29 Drechsler: Bismillah, S. 50.



Abb. 40: Der Arzt Christian erläutert Karim medizinische Geräte, Drechsler/Smetek: Bismillah, S. 51.

»Dagegen boten Hospitäler in Europa, die während der gleichen Zeit von Mönchen betreut wurden, den Kranken keine richtige medizinische Versorgung, höchstens Schutz und Verpflegung. Nur wenige verstanden sich auf Heilung. Ausgebildete Ärzte gab es kaum. Auch Universitäten wurden erst viel später errichtet. Die Kranken wurden mehr schlecht als recht mit Kräutern und vielen Gebeten behandelt. Entweder die Patienten erholten sich aus eigener Kraft, oder sie starben. Wurden sie gesund, konnten sie sich freuen, starben sie,

dann war es eben Gottes Wille!« »Also hast du es den islamischen Medizinern und Wissenschaftlern zu verdanken, dass du ein guter Arzt sein kannst?«³⁰

Das Kapitel »Der Doktor« zeichnet eine Dichotomie vom mittelalterlichen Europa als rückständig und unterentwickelt und dem »Orient« als modern und fortschrittlich. *Bismillah* ist damit eines der wenigen Kinderbücher im gesamten Quellenkorpus, das diese Perspektive einnimmt und die Leistungen »islamischer« Wissenschaft so explizit hervorhebt.³¹ Während in vielen Quellen Europa tendenziell als fortschrittlich hervorgehoben wird und der Rest der Welt als unterentwickelt gilt, werden diese Zuschreibungen

30 Drechsler: Bismillah, S. 50.

31 Der Einfluss »islamischer« Wissenschaften auf Europa findet sich auch in Mai: Rund um die Weltreligionen, S. 65.

hier genau umgedreht.³² Christian wird als deutscher Arzt als Fürsprecher der »islamischen« Wissenschaft inszeniert, um deren Bedeutung für eine homogenisierte europäische Gesellschaft hervorzuheben. Unterschiede in der Selbst- und Fremddarstellung »muslimischer« Figuren finden sich auch hinsichtlich des Fastens im Ramadan. In den meisten Kindermedien wird der Ramadan als eine der »Fünf Säulen des Islam« erklärt, und dessen Legitimität häufig bezweifelt, indem der Ramadan als schwierig, zu streng, ungesund oder überkommen bezeichnet wird. Doch in *Bismillah* erscheint das Fasten in einem ganz anderen Licht: Das Leitmotiv der »Fünf Säulen des Islam« kommt im gesamten Buch nicht auf, sodass der Ramadan nicht als strenge Pflicht wahrgenommen wird, sondern als besondere Zeit im Jahr.³³ Karim verschenkt Äpfel an Kindergartenkinder und begutachtet mit Volker seine *Sadaqa*-Moschee, eine gebastelte Moschee mit einem Schlitz, in die er Zettel mit seinen guten Taten hineinsteckt: »Es ist ein wichtiger Charakterzug eines Muslims – ach, was sage ich, eigentlich für jeden Menschen! –, jemandem etwas zu schenken, zu spenden oder einfach nur freundlich zu sein.«³⁴ Im in Kapitel 7 diskutierten Dokumentarfilm *KINDER ERKLÄREN IHRE RELIGION* ist eine ähnliche Szene zu beobachten, als das »muslimische« Mädchen Bahar manche ihrer Kinderbücher verkauft, um Spenden für ärmere Menschen zu sammeln. Auf der Spardose steht *mükellefiyet*, das Bahar mit ›Verantwortung‹ übersetzt.³⁵ Das Selbstbild »muslimischer« Menschen, das in diesem Kinderbuch und Dokumentarfilm entwickelt wird, unterscheidet sich also deutlich von den Darstellungen des Ramadans in anderen Kindermedien.

Die explizite Konstruktion von Selbst- und Fremdbildern innerhalb der Erzählung *Bismillah* wird in der interreligiösen Begegnung mit anderen Festen offensichtlich. Karim erhält von Volker eine Einladung zu einem gemeinsamen Weihnachtsessen. Zunächst freut er sich, dann ist er plötzlich besorgt: »Weihnachten ist doch aber ein christliches Fest!«³⁶ Die Mutter erzählt Karim daraufhin Geschichten über den Propheten Mohammed, der zu allen Menschen, unabhängig von ihrer Religion, gut gewesen sei: »Er

32 Vgl. zu diesem Motiv auch Monika Tworuschka (2001): *Der geheimnisvolle Besucher*. Illustr. v. Heribert Schulmeyer. Düsseldorf: Patmos, S. 7.

33 Zu skeptischen Positionen gegenüber dem Ramadan siehe zum Beispiel Janßen/Steuer-nagel: *Die Kinder-Uni*, S. 172; Weinhold: *Unsere Religionen*, 00:50:21–00:51:30.

34 Drechsler: *Bismillah*, S. 12.

35 Vgl. *KINDER ERKLÄREN IHRE RELIGION*, 00:13:46–00:14:58.

36 Drechsler: *Bismillah*, S. 31.

hat uns gezeigt, dass man mit allen, die uns nicht feindlich gesinnt sind, in Frieden leben kann. [...] Auch wir sollten Andersgläubigen unseren Respekt zeigen und an ihrem Leben teilhaben.«³⁷ Da von der Geburt Jesu auch im Koran erzählt wird, sei eine gemeinsame Weihnachtsfeier für »muslimische« Menschen kein Problem:

»Wir Muslime ehren Jesus als einen großen Propheten Gottes, aber nicht als den Sohn Gottes, wie im christlichen Glauben. Deshalb, und weil Muslime keine Geburtstage feiern, kennt der Islam kein Weihnachten. Aber dennoch verbindet Jesus Christen und Muslime in Anerkennung seines Prophetentums.«³⁸

»Christen« und »Muslime« werden trotz Differenzen hinsichtlich der Auslegung der Rolle Jesu als miteinander verbunden dargestellt. Eine andere Wendung nimmt die Begegnung mit »christlichen« Traditionen, als sie sich nicht mit den Ideen des Eigenen vereinbaren lassen und Karim über den Osterhasen nachdenkt. Er wisse genau, »was er von diesem Ammenmärchen vom Osterhasen halten soll. Aber dennoch hat Volker ihn völlig verwirrt mit seinem Geplapper vom Hasen, der die Eier versteckt.«³⁹ Selbst Volkers Mutter halte nichts »von diesem Getue um Ostern«⁴⁰, sie würde die Eier lediglich verstecken, um ihrem Kind eine Freude zu machen. Im Gespräch mit Karims Vater ordnet dieser Ostern aus seiner Perspektive ein: »Ostern! Wir Muslime feiern nun mal kein Ostern! Ostern ist etwas für Christen. Denn sie feiern in dieser Zeit die Auferstehung Jesu' [sic]. Sie glauben, dass er am Kreuz gestorben sei. Das ist aber nicht wahr.«⁴¹ Die Mutter schlägt vor, die Wiedergeburt der Natur mit Zweigen eines Kirschbaums zu feiern: »Allah ist eben der Beste [sic] Gestalter und Natur muss man nicht mit künstlichen [sic] Schmuck noch schöner machen«⁴², woraufhin der Vater beipflichtet: »Auf alle Fälle viel schöner als die Plastikeier, die in vielen Gärten hängen!«⁴³ In den folgenden Ausführungen erläutern die Eltern die Traditionen,

37 Drechsler: Bismillah, S. 31.

38 Drechsler: Bismillah, S. 32.

39 Drechsler: Bismillah, S. 43.

40 Drechsler: Bismillah, S. 43.

41 Drechsler: Bismillah, S. 43f.

42 Drechsler: Bismillah, S. 44.

43 Drechsler: Bismillah, S. 44.

die mit Ostern verbunden werden, aus kulturhistorischer Perspektive und erklären, dass der Ursprung des Osterfestes in der Verehrung einer Fruchtbarkeitsgöttin liege, ein Brauch, der von der Kirche umgedeutet worden sei.⁴⁴ Die kulturhistorische Einordnung intendiert offenbar, die Feierlichkeiten nachzuvollziehen und anzuerkennen, gleichzeitig wird der »christliche« Hintergrund als unwahr abgewertet. Das Kinderbuch konstruiert eine starke Vorstellung einer eigenen, »muslimischen« Identität, die sich deutlich vom Anderen, dem »Christlichen« unterscheidet. Im Falle von Weihnachten ist die Anerkennung der Geburt Jesu kein Problem, da über sie auch im Koran berichtet wird. Da die Auferstehung Jesu jedoch nicht als eigene Glaubensvorstellung verstanden wird, werden Dekoration und die Intention des Osterfestes als geschmacklos und falsch abgewertet.

Die Analyse der Erzählung *Bismillah* zeigt insbesondere auf dem Hintergrund der zuvor diskutierten Quellen *Lara Lustig und der liebe Gott* und *Leyla und Linda feiern Ramadan*, dass die Repräsentation von Religion und religiöser Pluralität in hohem Maße identitätsstiftendes Potenzial in sich trägt. Je nach Erzählperspektive, Auswahl der Themen und Figuren bieten die Kindermedien Ansatzpunkte, sich mit religiösen Traditionen zu identifizieren oder davon abzugrenzen. Alle Bücher intendieren, das Andere kennenzulernen, zu verstehen und in gegenseitiger Wertschätzung zusammenzuleben. Je nach Perspektive werden in der Darstellung der eigenen und anderen Traditionen aber auch Wertungen evident, die das Eigene als besonders positiv hervorzuheben versuchen und anderes abwerten. Diese Dichotomie von Eigenem und Anderem durchbricht der Roman *Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt*, in der eine eigene religiöse Identität erst im Entstehen begriffen ist.

Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt ist 2002 von Hermann Schulz im Peter Hammer Verlag in Wuppertal veröffentlicht worden. Hermann Schulz ist der Sohn eines deutschen Missionars in Ostafrika, leitete den Peter Hammer Verlag und publizierte zahlreiche Kinderbücher wie *Ein Apfel für den lieben Gott*, *Die schlaue Mama Sambona* und *Lady Happy und der Zauberer von Ukerewe*. Der Roman *Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt* wird Kindern ab acht Jahren empfohlen und wurde 2003 für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominiert.

Auf 117 Seiten erzählt eine autodiegetische Erzählinstanz mit interner Fokalisierung eine Episode aus dem Leben Thomas, der von den meisten

44 Vgl. Drechsler: *Bismillah*, S. 45f.

Temeo genannt wird, und mit seiner Familie in Kigoma in Tansania lebt. Der zwölfjährige Temeo hat sieben Geschwister, die fünf Schwestern Emilie, Martha, Erna, Alice und Alwine und die Brüder Karl und Adolf.⁴⁵ Eines Tages erleidet der Vater Egon Friedrich Kirschstein, der Geologe ist, in seiner Diamantmine einen Unfall. Mama Masiti, Temeos Mutter, schickt ihren Sohn in die Grube, um nachzufragen, wie der Unfall passiert sei. Temeo, der seinen Vater Mister King nennt, fährt auf dem Weg zur Unfallstelle an der Hütte des Heilers Papa Whoopy vorbei:

Ohne genau zu wissen, was mit Mister King los war, könnte er mit seinem Zauber ja doch nicht helfen. Mama Masiti würde außerdem sauer werden, wenn sie erfuhr, dass ich mich mit dem Heiler beraten hatte. Sie findet Papa Whoopy ganz in Ordnung. [...] Aber mit Zauberei will sie nichts zu tun haben. Behauptet sie wenigstens. Ich habe dazu eine andere Einstellung. Alle Leute gehen zum Heiler, wenn sie krank sind. Vor allem wenn sie den normalen Doktor nicht bezahlen können.⁴⁶

Angekommen in der Grube, wird Temeo mit weiteren religiösen Weltbildern konfrontiert. Papa Sosthenes, ein »frommer Mann« und Vorarbeiter des Vaters, erzählt von den Reaktionen auf das Unglück Egon Kirschsteins:

»Gott hat ihn gerettet. [...] Ich habe Gott gerufen, er möge ihn retten. Der alte Ali Kagwaya hat zu Allah gerufen, er möge ihn retten. Hinterher, als wir ihn endlich draußen hatten, hat sich Ali niederkniet und gebetet. Die Heiden haben auch was gerufen und geweint, ich habe es nicht verstanden. Weil sie alle Waha sind.«⁴⁷

Im Peritext vor dem Inhaltsverzeichnis erläutert Hermann Schulz einige Begriffe auf Kisuaheli, unter anderem die Bezeichnung *Ha (Waha)* für ein Volk in den Bergen von Uha am Tanganjika-See. Bereits auf den ersten Sei-

45 Die Auswahl des Namens »Adolf« ist in einem 2002 erschienenen Kinderbuch vor dem Hintergrund der deutschen Geschichte mindestens gewöhnungsbedürftig.

46 Hermann Schulz (2002): Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt. Wuppertal: Peter Hammer Verlag, S. 21f.

47 Schulz: Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt, S. 25.

ten des Romans wird die Bevölkerung Kigomas und auch Temeos Familie als religiös divers dargestellt, ein Umstand, der Temeo ins Grübeln bringt. Neben dem »Christ« Papa Sosthenes seien die meisten Arbeiter seines Vaters »Muslime«, »oder sonst etwas Geheimnisvolles. Manche nennen sie Heiden. Mama Masiti war Muslime. [...] Meine Schwester Erna war katholisch. [...] Ich bin Heide, soviel ich weiß«⁴⁸ Für Temeo ist seine religiöse Identität viel weniger entscheidend als das Erscheinungsbild der Hautfarbe, so konstatiert er, dass sein Vater Weiß sei, seine Nichten und Neffen jedoch Schwarz: »Wie es sich für Afrikaner gehört. Nicht anders als die meisten Kinder hier in Kigoma. Nur meine Geschwister sind ein bisschen heller, so wie ich auch.«⁴⁹ In der Reflexion über die religiösen Zugehörigkeiten seiner Familienmitglieder verknüpft Temeo Religion mit der Hautfarbe und denkt:

Mister King ist auch Heide, obwohl er ein Weißer ist. Das hat man selten. Trotzdem will er immer mit der ganzen Familie Weihnachten feiern. [...] Meine Brüder Karl und Adolf sind schon vor Jahren evangelisch geworden. Das ist eine bestimmte Sorte bei den Christen.⁵⁰

Obwohl Religion für Temeo selbst nicht relevant zu sein scheint, konfrontiert sein Umfeld – beispielsweise sein Bruder Adolf – ihn immer wieder damit, sich auch endlich zu entscheiden, »etwas zu werden.«⁵¹ Alle bisher diskutierten Kindermedien repräsentieren Religion als von der Familie tradiert. *Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt* führt durch die Gestaltung einer diversen Familie zur Frage, was religiöse Identität überhaupt bedeutet. Temeo verwendet zunächst nicht den Begriff Religion, sondern Gruppenbezeichnungen wie »Christ«, »Muslim« oder »Heide«. Religion erscheint als eine Art *Club*, zu dem man gehören kann oder eben nicht: »Jedenfalls hatte ich beschlossen, irgendwo mitzumachen, wenn auch nicht sofort. Aber wo, das wusste ich jetzt noch nicht. Man soll so etwas nicht überstürzen.«⁵² Im Verlauf der Erzählung werden die Zugehörigen religiöser Gemeinschaften explizit und implizit charakterisiert. So denkt Temeo »Christen sind ehr-

48 Schulz: *Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt*, S. 26.

49 Schulz: *Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt*, S. 21.

50 Schulz: *Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt*, S. 26.

51 Schulz: *Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt*, S. 26.

52 Schulz: *Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt*, S. 28.

lich. Das hatte ich von Adolf gehört. Mama Masiti konnte darüber nur höhnisch lachen⁵³ oder »Inder sind weder Christen noch Muslime, aber auch keine richtigen Heiden, dachte ich. Sie haben ihre eigene Religion aus Indien mitgebracht.«⁵⁴

Da der Familie das Geld knapp zu werden droht, schickt Mama Masiti Temeo zu verschiedenen Menschen in der Umgebung, um zu erzählen, dass der Vater eine Goldader entdeckt hätte. In diesem Zug solle Temeo nach Geld fragen, um den Arzt für den Vater zu bezahlen. Temeo bricht auf und besucht Bekannte und Freunde, die der Familie helfen könnten. Er kommt bei Reverend Wilhelm, einem Missionar, und Margret, dessen Frau, vorbei. Die Familie kann ihm kein Geld anbieten, jedoch ein Schwein, das sie eben geschlachtet hätte. Der Reverend bringt Temeo und das Fleisch in Begleitung seiner Tochter mit dem Motorrad zurück nach Kigoma, eine Szene, die auf dem Coverbild des Buchs visualisiert wurde (Abb. 41). Inmitten der Fahrt fällt Temeo ein, dass seine Mutter »Muslima« ist und kein Schweinefleisch isst. Kurzerhand machen sie mit folgender Intention bei Zauberer Whoopy Halt: »Er kann im Handumdrehen...Ziegenfleisch daraus machen. Durch Zauberer«⁵⁵ äußert Temeo. Der Missionar legt Temeo nahe, das Schweinefleisch einfach als Ziegenfleisch auszugeben. Der Junge schlägt diesen Vorschlag aus und denkt darüber nach, dass »christliche« Missionare wohl doch nicht so ehrlich seien, wie er angenommen hatte. Der Heiler scheint Temeo eine gute Anlaufstelle zu sein, schließlich hätte er »schon davon gehört, dass die Doktoren auch mit den Heilern arbeiten, wenn sie mit ihrem studierten Doktorzeugs nicht weiter wissen.«⁵⁶ Der Zauberer weist mit dem linken Zeigefinger auf den Sack und murmelt etwas. Temeo hält die Hand auf den Sack, um die Veränderung des Fleisches wahrzunehmen, er spürt jedoch nichts. Der Junge bringt das Fleisch nach Hause, wo es von der Familie als Ziegenfleisch gegessen wird. In dieser Episode werden religiöse Vorstellungen, Praktiken und Erwartungen an als religiös repräsentierte Menschen explizit formuliert. Das Weltbild des Jungen, »christliche« Missionare seien ehrlich, wird infrage gestellt, dem Heiler und Zauberer Whoopy vertraut er jedoch, ohne eine physische Veränderung wahrzunehmen, dass dieser Schweine-

53 Schulz: Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt, S. 32.

54 Schulz: Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt, S. 62.

55 Schulz: Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt, S. 77.

56 Schulz: Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt, S. 78.



Abb. 41: Das Buchcover zeigt Temeo, den Missionar Reverend Wilhelm und dessen Tochter Margret, Schulz/Pieper: Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt.

fleisch zu Ziegenfleisch wandeln könne. Dieser Teil des Romans schneidet das Spannungsverhältnis von Zauberei, Wissenschaft und Medizin an, und schreibt dem Heiler einen hohen Stellenwert in der Gemeinschaft zu.

Im weiteren Verlauf unterhält sich Temeo mit dem Rektor der Schule und äußert, dass er sich noch nicht entschieden habe, ob er »bei den Muslimen oder den Christen mitmache.«⁵⁷ Der Rektor entgegnet daraufhin ungehalten: »Für Kinder von Doktor Kirschstein ist unsere Religion nicht geeignet. Frag mal deinen Papa. Der gibt dir was hinter die Ohren, wenn du mit dem Islam ankommst!«⁵⁸ Bis zum Ende des Romans bleibt offen, wie sich Temeo entscheidet. Auf dem Sterbebett nimmt er seinem Vater das Versprechen ab,

mit Alicia und Alwine den Berg Namlagira, einen Vulkan, zu besuchen. Nach dem Tod des Vaters stellt Temeo sich vor, mit den Schwestern auf dem Berg zu sein, sich den Himmel anzuschauen und neben Mister King zu stehen.⁵⁹ Diese Imagination ist einer der wenigen Momente im Roman, in dem Transzendenz explizit illustriert wird, doch gerade diese Vorstellung wird nicht als religiös gedeutet. Der Vater wird von Reverend Wilhelm nach evangelischem Ritus beerdigt und die Familie verlässt Kigoma. Der Roman endet mit einer Aufzählung derer, von denen Temeo sich verabschiedet: »Eigentlich wollte ich mich noch bei Schwester Frida für Religion anmelden. Dazu

57 Schulz: Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt, S. 92.

58 Schulz: Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt, S. 92.

59 Vgl. Schulz: Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt, S. 118.

war jetzt keine Zeit mehr. Man soll solche Dinge auch nicht übers Knie brechen, wie Mister King immer sagte.«⁶⁰

Mit *Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt* hat Hermann Schulz einen Kinderroman verfasst, der die religiöse Zugehörigkeit des Protagonisten Temeo offenlässt. Die Diversität der Familie lässt Religion für Temeo und die Lesenden als Zugehörigkeit zu einem *Club* erscheinen, der weder mit religiösen Weltbildern noch explizit mit bestimmten Praktiken zu tun hat. Zwar wird im Verlauf des Romans klar, dass »Muslim:innen« kein Schweinefleisch essen würden und von »Christ:innen« Ehrlichkeit erwartet würde, doch eine genaue Vorstellung davon, was Religion sein könnte, hat Temeo bis zum Ende nicht. Viel eher scheinen für ihn stereotype Vorstellungen von Nationalität und Hautfarbe Identitätsmarker zu sein. So bezweifelt er, dass man einem »kranken Goldsucher mit einer schwarzen Familie«⁶¹ Geld leihen würde, während seine Mutter die Mitarbeiter des Vaters als »faule Afrikaner« bezeichnet und Mister King einem Schwarzen, der seine Frau nicht gut behandle, Schläge mit einer Nilpferdpeitsche androht.⁶² Es sind also Interdependenzen von nationaler Herkunft und kultureller Zuschreibung, Hautfarbe und religiöser Zugehörigkeit, die im Roman die Figuren charakterisieren. Das Buch verstärkt durch die Beziehungsverhältnisse der Figuren und Figurengruppen Stereotypen, rassistische und kolonialistische Strukturen, etwa dann, wenn der Weiße Geologe und Minenbesitzer einem Schwarzen Gewalt mit der Peitsche androht und dessen Frau als »du schöne Schwarze«⁶³ bezeichnet.

Das Eigene wird in *Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt* als deutlich wechselhafter und komplexer dargestellt als in vielen anderen Kindererzählungen. Gleichzeitig reproduziert der Roman starke Stereotypen über den Zauberer, die »Heiden«, Weiße, Schwarze, »Christ:innen« und »Muslim:innen« und ist getragen von Temeos Selbstbild, Sohn eines wichtigen und einflussreichen Mannes zu sein.

60 Schulz: *Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt*, S. 124.

61 Schulz: *Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt*, S. 51.

62 Vgl. Schulz: *Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt*, S. 39f.; S. 45.

63 Schulz: *Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt*, S. 38.

8.2 Stereotypen und Othering-Prozesse

Stereotypen erfassen die wenigen, oberflächlich erkennbaren Eigenschaften einer Person, auf die sie selbst und Menschen, die einer ähnlichen Gruppe anzugehören scheinen, festgeschrieben werden. Die Repräsentation religiöser Pluralität beruht in Kindermedien überwiegend auf der Einteilung großer Religionsgemeinschaften. Die Darstellung von Individuen, die diesen Gemeinschaften angehören, zeichnet sich durch eine intermedial beobachtbare Standardisierung aus. In diesem Unterkapitel wird die Typisierung und Stereotypisierung religiöser Figuren anhand eines Vergleichs visueller Darstellungen diskutiert, um Konventionen der Repräsentation herauszuarbeiten.

Die Charakterisierung von Eigenem, Anderem und Fremdem beruht je nach medialer Produktionsform auf sprachlichen, zum Teil auditiv wahrnehmbaren, Beschreibungen und visuell erfassbaren Merkmalen. Da Kindermedien Inhalte wesentlich über Illustrationen und Fotografien kommunizieren, werden diese explizit in den Blick genommen. Ich möchte dabei einerseits auf die visuelle Repräsentation der »Weltreligionen« eingehen, andererseits die Quellen hervorheben, die eine interreligiöse Begegnung zwischen zwei Figuren inszenieren. Beide Herangehensweisen an den Umgang mit religiöser Pluralität sind mit Othering-Prozessen verbunden, die ebenso Gegenstand dieses Unterkapitels sind.

Wie bereits in Unterkapitel 7.2 deutlich wurde, beschreiben die meisten Kindermedien im Quellenkorpus religiöse Pluralität als Koexistenz und Interaktion religiöser Gemeinschaften. Je nach Quelle werden Gemeinschaften als homogene Kollektive dargestellt oder Individuen in den Vordergrund gerückt, die sich als zu einer dieser Gruppierungen zugehörig verstehen. Im intermedialen Vergleich fällt auf, dass Figuren innerhalb einer Gemeinschaft sehr ähnlich dargestellt werden. Diese Parallelen sind insbesondere bei »hinduistischen«, »buddhistischen«, »jüdischen« und »christlichen« Figuren augenfällig. Allein der Blick auf die Coverbilder einiger Sachbücher und Erzählungen zeigt, dass es gemeinsame Vorstellungen davon gibt, wie religiöse Menschen aussehen und ihren Glauben in Kleidungs- und Körperpraktiken ausdrücken (Abb. 42–47).



Abb. 42–47: Visuelle Repräsentation der »Weltreligionen«, Weinhold: Religionen der Welt; Meyer/Janocha/Reckers: Wie ist das mit den Religionen?; Mai/Bunse: Rund um die Weltreligionen; Laube/Zünd: Erklär mir deinen Glauben; Wetscher: Weltreligionen; Präkelt/Wehners Ach, du lieber Gott!

So ist auffällig, dass die Figuren, die als »hinduistisch« dargestellt werden, alle weiblich sind und einen Sari oder einen Salwar Kamiz mit Dupatta in Rot-, Orange-, Pink- und Lilatönen tragen. Auch das Bindi, der rote Punkt zwischen den Augen, ist häufig zu sehen. Während die »Hindu«-Figuren Mädchen sind, sind sämtliche »buddhistischen« Figuren Jungen und mit Kesa und rasierten Haaren als Mönche imaginiert. Auch die »jüdischen« Figuren sind in der Regel männlich, sie tragen immer eine Kipa, häufig auch einen Tallit. Am meisten Diversität hinsichtlich der visuellen Gestaltung wird männlichen »muslimischen« Figuren beigemessen, die je nach Ausführung Kurta-Hemd, Thawb, Takke und Kufiya oder eine Hose mit Pullover tragen. Wenn letzteres der Fall ist, markieren Accessoires wie ein Gebets-teppich oder der Koran die Figuren als »muslimisch«. Auffällig ist, dass die »christlichen« Figuren – alle weiblich – blond sind, Alltagskleidung tragen, wie sie in weiten Teilen der Welt verbreitet ist, und einen Kreuzanhänger an einer Kette um den Hals haben. Während »Juden«, »Buddhisten«, »Muslime« und »Hindus« durch ihre Kleidung als religiös markiert werden, scheinen »Christinnen« ihrem Glauben lediglich mit einem Symbol Ausdruck zu verleihen. Die figurale Inszenierung der »Weltreligionen« typisiert die Figuren nicht nur, sondern stereotypisiert sie, da sie eine Normalisierungspraxis unterstützt, die das »Christentum« als bekannt und alltäglich begreift. Die übrigen Figuren werden durch ihre Kleidung als außergewöhnlich, anders und besonders markiert, Religion rückt in den Vordergrund. Die Verteilung der »Weltreligionen« auf männliche und weibliche Figuren folgt bestimmten Konventionen, welche Inhalte für welche religiöse Tradition als relevant angenommen werden und unterliegen der Prämisse, Religion müsse sichtbar sein. So sind die »jüdischen« Figuren in der Regel männlich, da an ihnen Kleidungspraktiken wie Kipa, Tallit und Tefillin expliziert werden können und die Beschneidung ebenso wie die Bar Mitzwa erklärt werden. Ähnlich verhält es sich mit »buddhistischen« Figuren, die meistens Mönche sind, und mit kurzgeschnittenen Haaren und Kesa weit verbreitete Imaginationen des »Buddhismus« abbilden. Auch wenn »buddhistische« Nonnen häufig ähnliche Körper- und Kleidungspraktiken verfolgen, werden in den meisten Kindermedien stets männliche Figuren gezeigt. »Buddhistische« Figuren, die keine Mönche oder Nonnen sind, spielen auch viel seltener eine Rolle als Figuren, die Teil eines Ordens sind. Diese Beobachtungen lassen auf eine verkürzte Rezeption des »Buddhismus« schließen, der im kulturellen Ima-

ginären wohl vordergründig mit dem Dalai Lama und ähnlich aussehenden Personen verknüpft ist. Die »hinduistischen« Figuren, in bunten Gewändern gekleidete Mädchen, repräsentieren Imaginationen rund um Tanz, Schmuck, und Farbenpracht, die auch in den zugehörigen Texten wieder aufgenommen werden. Neben der Vielfalt von Gottheiten wird der »Hinduismus« in der Regel mit üppig geschmückten Hausaltären, dem Farbenfest Holi, dem durch Kühe verursachten Chaos auf indischen Straßen und mit reich verzierten Tempeln assoziiert. Die Repräsentation »christlicher« Figuren, die als blonde Mädchen mit Kreuzanhänger an Halsketten visualisiert werden, folgt der Auffassung, Schmuck sei ein typisch weibliches Accessoire. Unter der Annahme, man würde eine »christliche« Jungenfigur als solche nicht identifizieren können, sind es stets Mädchen, die mit der Kreuzkette das »Christentum« darstellen. Dieser Repräsentation liegen neben der Standardisierung von Religion also gleichzeitig Genderstereotypen zugrunde, da das Tragen von Schmuck nur Mädchen-, nicht aber Jungenfiguren zugeschrieben wird.

Die Darstellung des Eigenen als Weiße, blonde Figuren, ist nicht nur im Kontext der »Weltreligionen« evident, sondern auch in der interreligiösen Begegnung zweier Figuren. So sind zahlreiche Bilderbücher entstanden, die durch die visuelle Gestaltung aufzeigen, welche Religionen die Figuren repräsentieren (Abb. 48–50). Alle Figuren, die in den Abbildungen 48 bis 50 das Eigene repräsentieren, sind blond, während die Figuren, die das Andere hinsichtlich Nationalität, Sprache, Kultur oder Religion darstellen, braune oder schwarze Haare haben.

Vor dem Hintergrund visueller Stereotypisierungen ist eine quellenimmanente Veränderung der Illustrationen in Georg Schwikarts erzählendem Sachbuch *Julia und Ibrahim* erwähnenswert. In der ersten Auflage aus dem Jahr 1995 betonen die Haarfarben von Julia und Ibrahim die Differenz zwischen beiden Figuren, denn Julia hebt sich mit ihren gelb-blonden Haaren deutlich vom mit schwarzen Haaren gezeichneten Ibrahim und dessen türkischer Familie ab (Abb. 51). Dreizehn Jahre später gleichen die Illustrationen der zweiten Auflage Julia und Ibrahim optisch an, denn nun sind alle Figuren brünett (Abb. 52).

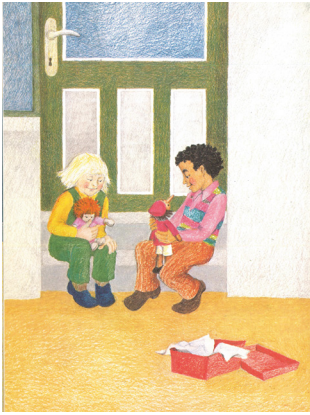


Abb. 48–50: Stereotype Repräsentation des Eigenen und Anderen, Kirchberg: Selim und Susanne; Yu-Dembksi/Leberer: Lili und das chinesische Frühlingsfest; Maar/Ballhaus: Neben mir ist noch Platz.



Abb. 51: Julia und Ibrahim werden durch ihre Haarfarbe als unterschiedlich markiert. Julia fällt in Ibrahims Familie als anders auf, Schwikart/ Witt: Julia und Ibrahim, S. 37.



Abb. 52: Julia erscheint als Teil einer Gemeinschaft, Schwikart/Kurtz: Julia und Ibrahim, S. 43.

Beide Zeichnungen illustrieren dieselbe Szene. Die Neugestaltung der Figuren integriert Julia jedoch in Ibrahims Familie und hebt das gemeinsame Essen hervor, während Julia in der Abbildung aus dem Jahr 1995 noch als auffallend anders markiert wird. Diese Entwicklung lässt darauf schließen, dass die Darstellung der interreligiösen Begegnung in der Ausgabe aus dem Jahr 2008 nicht mehr darauf ausgelegt ist, Differenz zu markieren und Unterschiede sichtbar zu machen, sondern das Miteinander in den Vordergrund zu rücken.

Auch das Sachbuch *Wie heißt dein Gott eigentlich mit Nachnamen? Kinderfragen zu fünf Weltreligionen* von Jan von Holleben und Jane Baer-Krause weist ein außergewöhnliches Bildprogramm auf, das ausgenommen von Symbolen wie einem Hilal, Rad der Lehre, Davidstern, Kreuz oder Om-Zeichen keine visuellen Zuschreibungen reproduziert. Stattdessen illustrieren fotografierte Objekt-Collagen verschiedene Zugänge zu Religion (Abb. 53–54). Die Fotografie eines Mädchens in einem Kostüm aus Spiegeln bebildert das Kapitel »Wie sieht Gott aus?«, sodass zum einen unterschiedliche Perspektiven betont werden, zum anderen diejenigen, die in den Spiegel blicken, sich selbst beobachten können, wodurch die Vorstellung Gottes einen individualisierten Zugang erhält.



Abb. 53: Die Fotografie eines Mädchens, das ein Kostüm aus Spiegeln trägt, illustriert das Kapitel »Wie sieht Gott aus?«, Von Holleben/Baer-Krause: *Wie heißt dein Gott eigentlich mit Nachnamen?*, S. 39.

Auch die in Kapitel »Haben alle Menschen ein Karma?« abgebildete Fotocollage einer imaginierten Maschine, in die zwei Kinder Objekte wie Herzen oder Elektroschrott werfen, betont die Individualität religiöser Welt- und Menschenbilder. Übertitelt ist die Darstellung mit den Worten »Was rauskommt, bestimmst du selbst!« Das Sachbuch bildet mit diesem Bildkonzept eine Ausnahme im Quellenkorpus.

Das Klappbilderbuch *Gott, Allah, Buddha. Und woran glaubst du?* von Emma Damon aus dem Jahr 2002 zeichnet sich ebenfalls durch eine untypische visuelle Gestaltung aus und betont die Wahrnehmung religiöser Identitäten durch Kleidungspraktiken.⁶⁴ Auf einer Doppelseite sind sechs Kinderfiguren abgebildet. Dasselbe Gesicht repräsentiert jeweils zwei religiöse Figuren, die durch Kleidung, Kopfbedeckungen und

Accessoires als unterschiedlichen Traditionen zugehörig markiert sind. Mittels einer Pappklappe, die auf der Seite angebracht ist, kann die Figur verändert werden. Die charakteristischen Merkmale beider Identitäten sind aufeinander bezogen, eine Kette mit einem Kreuz einer »christlichen« Figur – das Buch zeigt sowohl einen Jungen als auch ein Mädchen mit Kreuzkette – wird nach dem Umklappen zu einer Kette mit einem Davidstern, die eine »jüdische« Figur zeigt. Auch auf der Textebene wird die Individualität religiöser Menschen hervorgehoben, da jeder Satz mit »manche« beginnt, beispielsweise »[m]anche Sikh-Jungen haben lange Haare und tragen einen Turban.«⁶⁵ Das Bilderbuch hebt hervor, dass Religion in Kleidungspraktiken Ausdruck fin-

64 Vgl. Damon: *Gott, Allah, Buddha*. Für eine ausführliche Besprechung des Bilderbuchs siehe Eberhardt: *Religiöse Repräsentationen in Medien für Kinder*, S. 19–21.

65 Damon: *Gott, Allah, Buddha*.



Abb. 54: Die Fotocollage einer imaginierten Maschine, die Kinder mit Gegenständen befüllen, illustriert das Kapitel »Haben alle Menschen ein Karma?«, Von Holleben/ Baer-Krause: *Wie heißt dein Gott eigentlich mit Nachnamen?*, S. 50f.

den kann. Die Gesichter bleiben jedoch immer dieselben und repräsentieren erst durch die Kleidung Figuren, die sich unterschiedlichen religiösen Traditionen zugehörig verstehen. Die Sichtbarkeit von Religion wird durch die Verschränkung von inhaltlicher Gestaltung und der Materialität der Seiten zum zentralen Thema des Buchs.

Der Repräsentation religiöser Pluralität in Kindermedien liegt, wie in diesem Unterkapitel gezeigt wurde, in der Regel die Idee zugrunde, Religion sei sichtbar an Haut- und Haarfarbe, Kleidung und Accessoires zu erkennen. Diese Darstellung ist deshalb problematisch, weil sie häufig in der intermodalen Dimension mit dem Schrifttext durch Erzählpositionen und lokale Verortungen Vorstellungen des Eigenen, Anderen und Fremden evoziert, das Eigene normalisiert und Othering-Prozesse anstößt, die das Andere exotisieren. Die Vorstellung, Religion sei stets sichtbar, wird auch dem Anspruch der Kindermedien, andere kennenzulernen, nicht gerecht. Durch Inkorporierung wird Religion essenzialisiert und mit wenigen Merkmalen an der äußeren Erscheinung von Figuren festgeschrieben. Diese Repräsen-

tationen verunmöglichen trotz der Intention, Diversität darzustellen, das Kennenlernen von Menschen, da sie immer mit Erwartungen und deren Abgleich mit empirischen Beobachtungen einhergehen. Das Andere wird durch Stereotypisierungen zuerst diskursiv hergestellt und somit Teil eines Repräsentationsaktes, der Differenz aufbaut. Paradoxe Weise versuchen die Kindermedien, die produzierten Unterschiede im selben Moment wieder einzureißen, indem sie betonen, dass Menschen Gemeinsamkeiten entdecken und wertschätzend miteinander umgehen sollen. In Kapitel 9 werden drei Zugänge zu religiöser Pluralität in Kindermedien beleuchtet, um diese Akzentuierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu vertiefen.

9 Notwendig, bereichernd oder doch normal? Religiöse Pluralität und Pluralismus

In den Kapiteln 7 und 8 wurden erste Zugänge zu religiöser Pluralität in Kindermedien dargelegt, die aufzeigen, wie Religion als Phänomen imaginiert wird und welche Grenzziehungsprozesse mit der Bestimmung religiöser Gemeinschaften als weitgehend homogene Kollektive einhergehen. Kapitel 9 widmet sich nun explizit der Darstellung religiöser Pluralität und untersucht, wie die Koexistenz oder Interaktion religiöser Symbolsysteme repräsentiert wird.

Pluralität kann im Rahmen der Studie auf zwei verschiedenen Ebenen, einer formalen und einer inhaltlichen, ausgemacht werden. Formal fällt auf, dass es eine große Bandbreite an Schreibweisen der gleichen Begriffe gibt, die je nach sprachlichem oder kulturellem Kontext unterschiedlich transkribiert werden. So finden sich beispielsweise *Chanukka* und *Channukka*, *Diwali* und *Divali* oder *Eid El-Fitr* und *Id al-fitr* als Bezeichnungen für die jeweils gleichen Feste. Auch die Verwendung der Begriffe *heilige Schriften*, *heilige Texte* und *heilige Bücher* für dasselbe Bezeichnete – die Tora, die Bibel, den Koran, die Veden und das Tripitaka – zeigt, dass die beschriebenen religiösen Phänomene in vielfältigen Kontexten auftreten und je nach sprachlichem oder regionalem Hintergrund in unterschiedlicher Weise ins Deutsche übertragen werden. Auffällig ist dabei, dass die Begriffe leicht voneinander abweichen können, die inhaltliche Bedeutung jedoch häufig gleich ist und starken Konventionen in der Auswahl und Repräsentation folgt.

Auf der inhaltlichen Ebene stellt der intermediale Vergleich heraus, dass Pluralität mit unterschiedlichen, aufeinander rekurrierenden Narrativen verknüpft ist, die im Folgenden vertieft werden. Die Repräsentation religiöser Pluralität in Kindermedien folgt drei virulenten Diskursen, die in den Unterkapiteln 9.1 bis 9.3 skizziert werden. Ich trenne in diesem Kapitel die Kon-

zepte Pluralität und Pluralismus voneinander, um auf unterschiedliche Entwicklungen hinzuweisen: Eine erste Darstellungsweise geht davon aus, dass es religiöse Pluralität als gesellschaftliches Phänomen gibt und es unter diesen Umständen notwendig ist, in einer pluralistischen, friedlichen Ordnung zusammenzuleben. Pluralität wird in dieser Auffassung als potenziell konfliktbehaftet repräsentiert. Ein zweiter Diskursstrang wird von Medien gebildet, die Pluralität, das heißt die Koexistenz und Interaktion religiöser Symbolsysteme, als Bereicherung wahrnehmen. Der pluralistische Gedanke ist in dieser Darstellung bereits integriert. Im Fokus steht hier die Vielfalt von Religionen, die als entdeckungswürdig geschätzt wird. Eine dritte Entwicklung betrachtet Pluralismus als Normalität, sodass weder betont wird, wie wichtig es ist, in Frieden zusammenzuleben, noch eine besonders bereichernde Dimension von Pluralität hervorgehoben wird, sondern Pluralismus als allgemeiner Zustand der Gesellschaft verstanden wird.

In sieben Einzelanalysen werden Repräsentationen von Pluralität und Pluralismus in diesem Kapitel diskutiert, um im anschließenden zehnten Kapitel eine diachrone Perspektive anzulegen, die auf Dynamiken der Darstellung im Wandel der Zeit fokussiert.

9.1 Pluralismus als Notwendigkeit

Mit der Repräsentation religiöser Pluralität geht in vielen Kindermedien die Absicht einher, Wissen über Religionen zu vermitteln, um andere kennenzulernen, zu verstehen und in Frieden zusammenleben zu können. Dieses Narrativ impliziert die Annahme, dass religiöse Pluralität potenziell zu Konflikten führen kann. Einige Quellen heben deshalb explizit hervor, dass es notwendig sei, Pluralität in Form von Pluralismus zu gestalten. Für dieses Unterkapitel habe ich einen Roman und ein Bilderbuch ausgewählt, die diesen Gedanken transportieren und darauf insistieren, in Frieden zusammenzuleben. Der Roman *Judith* thematisiert Pluralität während des Nationalsozialismus und vermittelt mit der Verschränkung unterschiedlicher erzählerischer Zeitkonzepte die Unverzichtbarkeit von Pluralismus. Im Bilderbuch *Die magischen Minarette der Blauen Moschee* ist es neben der Erzählung insbesondere das Vorwort des Autors, das die Notwendigkeit eines friedlichen Zusammenlebens betont. Das Unterkapitel schließt mit einer Filmanalyse

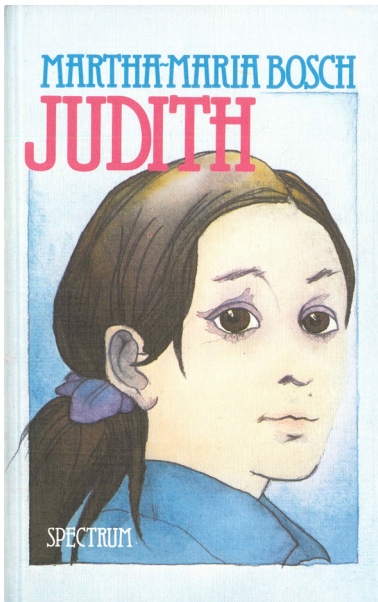


Abb. 55: Das Buchcover stellt Judith als Kind dar, Bosch: Judith.

se des Computeranimationsfilms *AZUR UND ASMAR*, in dem es den Figuren nur durch Kooperation gelingt, ein Abenteuer zu bestehen. Während die ersten beiden Produktionen auf Pluralismus als gesellschaftliches Phänomen fokussieren, hebt der Film die Unverzichtbarkeit von Pluralismus für das Erreichen eines Ziels hervor.

Martha-Maria Bosch, eine 1917 geborene Schriftstellerin, veröffentlichte im Jahr 1963 den Roman *Judith* in der Erstauflage, der in einer weiteren Auflage 1980 im Spectrum Verlag in Stuttgart publiziert wurde. Bosch verfasste überwiegend Kinder- und Jugendliteratur, unter anderem *Ulrike meistert ihr Schicksal*, *Die Afrikanerin* und *Der tapfere Frieder*. Auf 153 Seiten ent-

faltet *Judith* die Geschichte der Freundschaft zwischen einer autodiegetischen Erzählinstanz, die namentlich nicht erwähnt wird, und Judith, einem »jüdischen« Mädchen. Die Erzählung läuft auf zwei Ebenen, einer Rahmenerzählung, die die Begegnung der Erzählinstanz mit Cora und Sabine, Judith und Mirjam beschreibt und einer Binnenerzählung, die durch die Figurenrede von Judith und der Erzählinstanz die Erlebnisse beider im literarisierten Deutschland zwischen 1932 und 1945 darstellt. Es ist vermutlich auch die junge Judith, die – durch Farb- und Formgebung als bekümmertes Mädchen – auf dem Coverbild des Romans abgebildet ist (Abb. 55). Die erzählte Zeit der Rahmenerzählung umfasst vier Tage, die Handlung der Binnenerzählung über 40 Jahre.

Der Roman beginnt mit einem Anruf, in dem die Erzählinstanz – charakterisiert als vermutlich ältere Frau – erfährt, dass ihre frühere Nachbarin und Schulfreundin Judith Ginsberg nach über 20 Jahren zu Besuch kommen möchte. Die Arbeitskolleginnen Cora und Sabine verfolgen das Telefongespräch und bitten die Erzählinstanz, von Judith und ihrer Freundschaft zu berichten. Die jungen Frauen besuchen die Erzählinstanz daraufhin zu

Hause.¹ In Form von Erinnerungen setzt die Binnenerzählung ein, die vom Deutschland der 1930er-Jahre handelt. Judith, die Didi genannt wird, und ihre Familie sind Nachbarn der Erzählinstanz, über die sie eines Tages erfährt, dass sie »jüdisch« seien. In Form eines inneren Monologes wird deutlich, dass der Erzählinstanz zunächst nicht bewusst war, was »Jude« zu sein, bedeutet: »Einen Juden, einen Juden? ging es mir im Kopf herum. Ich konnte mir überhaupt nichts darunter vorstellen. Was war denn ein Jude? Der Doktor von nebenan sah doch wie ein richtiger Mensch aus. Er war Didis Vater.«² Wenig später fragt die Erzählinstanz bei Judith nach, ob ihre Familie etwas Böses getan hätte, dass sie »Juden« sein müssten und nicht »Christen« wie die meisten hier seien.³ Judith entgegnet daraufhin: »Die Christen lügen auch, und viele von ihnen sind böse. Wir sind eben Juden. Daran ist gar nichts zu ändern, ich weiß es genau. Ihr glaubt an euren Jesus, und wir warten auf den Messias«⁴ Das Mädchen erklärt, dass sie nirgendwo wirklich willkommen seien, lediglich geduldet, aber nicht gemocht oder gar anerkannt würden.⁵ Die Erzählinstanz denkt daraufhin im inneren Monolog über das Gespräch nach und fragt sich, warum »Christen« in »Juden« nicht ihre Nächsten sähen, obwohl sie genauso Menschen seien »und ein Recht zu leben hatten wie die Protestanten, wie die Katholiken und die, die an einen anderen Gott glaubten.«⁶ Im Verlauf der Binnenerzählung werden die Restriktionen für Judiths Familie immer schlimmer, sie resultieren in Verachtung und Verfolgung, weshalb Judith nach London ins Exil gebracht wird.

In der Rahmenerzählung diskutieren Cora und Sabine über die Zeit des Nationalsozialismus und die Rolle der »Christ:innen«. Cora überdenkt das »christliche« Selbstbild im Spiegel der historischen Ereignisse:

»[I]ch verstehe nicht die Christen, die Frommen, die es doch sicher gegeben hat. Nein, die haben entsetzlich versagt. Ihre Pflicht wäre es doch vor allem gewesen, jeden Menschen zu achten, der eine andere Religion oder eine andere Rasse hat. Entweder gab es damals keinen einzigen Christen mehr, oder aber sie waren alle so feige, daß man

1 Vgl. Martha-Maria Bosch (1980): *Judith*. Stuttgart: Spectrum, S. 17.

2 Bosch: *Judith*, S. 22f.

3 Vgl. Bosch: *Judith*, S. 25.

4 Bosch: *Judith*, S. 26.

5 Vgl. Bosch: *Judith*, S. 27.

6 Bosch: *Judith*, S. 29.

das Wort Christentum gar nicht mehr mit gutem Gewissen aussprechen kann.«⁷

Sabine spricht die Rolle der jungen Menschen angesichts der Geschehnisse an und sagt: »Wir Jungen müssen eben dafür sorgen, daß sich so etwas nicht wiederholt.«⁸ In diesem Duktus verläuft der restliche Roman, der immer wieder betont, dass so etwas nie wieder passieren dürfe.

Judith und die Erzählinstanz begegnen sich schließlich nach über 20 Jahren in einem Hotel wieder. In Dialogen, die von Judith dominiert werden, erfahren die Leser:innen die Erlebnisse der Figur aus ihrer Zeit in England. Heute, gut zwanzig Jahre später, würde sie mit ihrer Familie ins ersehnte Israel reisen, um sich dort niederzulassen. Sie äußert ihre Ängste über Flucht und Vertreibung, die sie immer noch begleiten: »Würde man uns Juden eines Tages auch von dort vertreiben? Die Araber haben es oft versucht und versuchen es immer noch, und ihnen ist durch uns Israelis in der ersten Zeit viel Unrecht geschehen.«⁹

Es sind insbesondere die inneren Monologe der Erzählinstanz, die ein pluralistisches Zusammenleben eindringlich fordern. So würdigt sie die »Werte des heutigen Lebens«¹⁰ und ist froh, dass ihre jüngeren Kolleginnen Cora und Sabine die Gewaltverbrechen der Nationalsozialist:innen verachten und eine biografische Herangehensweise an »jüdisches Leben« erfahren: »Lass sie nur alles wissen«, sagte meine Freundin, und ich hatte das Gefühl, als freute sie sich ein klein wenig, daß es in Deutschland junge Menschen gab, die von ihrem Schicksal, von dem Schicksal einer Jüdin erfahren wollten.«¹¹ Zum Ende des Romans werden Cora, Sabine und Mirjam – Judiths Tochter – Freundinnen und tragen die Erinnerungen an die Zeit des Nationalsozialismus und die Versöhnung zwischen »Christ:innen« und »Jüd:innen« in der nächsten Generation fort.

Mit *Judith* hat Martha-Maria Bosch einen Roman verfasst, der die Notwendigkeit eines pluralistischen Zusammenlebens vor dem Hintergrund der historischen Ereignisse hervorhebt. Sabine und Cora bieten als junge Figuren, die das Deutschland der 1930er und 40er-Jahre nicht miterlebt haben,

7 Bosch: *Judith*, S. 41.

8 Bosch: *Judith*, S. 43.

9 Bosch: *Judith*, S. 148.

10 Bosch: *Judith*, S. 76; S. 156.

11 Bosch: *Judith*, S. 152.

ein großes Identifikationspotenzial für junge Lesende. Das religiöse Selbstverständnis der Figuren führt zudem zur Reflexion darüber, was »christliche« Werte damals und heute sein könnten.

Auch das Bilderbuch *Die magischen Minarette der Blauen Moschee*, das 2017 von Hamidreza Torabi bei der Islamischen Akademie Deutschland veröffentlicht wurde, betont intra- und extradiegetisch die Notwendigkeit eines pluralistischen Zusammenlebens. Ich habe diese Quelle ausgewählt, weil sie so deutlich wie keine andere im Paratext dazu auffordert, den Dialog zwischen Religionen zu suchen. Gleichzeitig ist das Bilderbuch kontextuell mit einer politischen Kontroverse verbunden: Das Buch ist 2017 in Kooperation mit dem Islamischen Zentrum Hamburg e. V. erschienen, das seit 1993 unter der Beobachtung des Landesamtes für Verfassungsschutz Hamburg steht.¹² In einem 2021 veröffentlichten Bericht des Verfassungsschutzes heißt es:

Seit der durch den Ayatollah Ruhollah Musawi Khomeini initiierten sogenannten »islamischen Revolution« entwickelte sich das IZH zunehmend zum strategischen Außenposten des Teheraner Regimes in Europa. Über das IZH und dessen prägende Mitgliedschaft in zahlreichen Vereinigungen versucht der Iran, religiösen und politischen Einfluss auf in Deutschland und Europa wohnende Schiiten zu nehmen. Dieser Führungsanspruch erstreckt sich nicht nur auf iranische Staatsangehörige, sondern auf alle Schiiten. [...] Nach Erkenntnissen des Verfassungsschutzes steht das IZH weiterhin für ein islamistisches Regime, das mit den Werten des Grundgesetzes nicht vereinbar ist.¹³

Das Islamische Zentrum Hamburg ist Träger der Imam-Ali-Moschee, die als »Blaue Moschee«, wie das Zentrum auch genannt wird, im Kinderbuch *Die magischen Minarette der Blauen Moschee* zum Schauplatz der Erzählung wird. Das Buch lässt starke religiöse Überzeugungen erkennen, weist jedoch keine islamistischen Tendenzen oder Inhalte, die nicht mit der freiheitlichen demokratischen Grundordnung vereinbar wären, auf.

12 Vgl. Landesamt für Verfassungsschutz Hamburg (2021): IZH. Außenposten des Teheraner Regimes. Augen auf Hamburg. URL = <https://www.hamburg.de/contentblob/15263774/e9cee39187a321fab70c4f5f24bfee85/data/izh-neue-erkenntnisse.pdf> [09.03.2023].

13 Landesamt für Verfassungsschutz Hamburg: IZH. URL = <https://www.hamburg.de/contentblob/15263774/e9cee39187a321fab70c4f5f24bfee85/data/izh-neue-erkenntnisse.pdf> [09.03.2023].



Abb. 56: Das Buchcover zeigt Fatemeh, Laura und Emilia als Freundinnen im Himmel, Torabi/Berenji/Maleki Jahan: Die magischen Minarette der Blauen Moschee.

Der Autor des Bilderbuchs, Hamidreza Torabi, ist 1973 geboren und islamischer Theologe. Er gründete und leitete bis 2019 die Islamische Akademie Deutschland e. V. in Hamburg. In diesem Rahmen wurde auch das Bilderbuch veröffentlicht. Illustriert wurde *Die magischen Minarette der Blauen Moschee* von Behnam Berenji und Mansoreh Maleki Jahan.

Die Erzählung handelt von einer Schulkasse, die als religiös divers konzipiert ist. Die Schülerinnen Fatemeh, Emilia und Laura, die, sich an den Händen haltend oberhalb der Blauen Moschee, auch auf dem Coverbild des Buchs abgebildet sind (Abb. 56), werden zu Beginn charakterisiert: Fatemeh ist »ein gutherziges Mädchen aus einer muslimischen Familie, ihre Mutter ist eine Iranerin und ihr Vater ein Deutscher.«¹⁴ Laura ist die Protagonistin der Erzählung und wird als fröhlich und gut gelaunt beschrieben, über

14 Hamidreza Torabi (2017): Die magischen Minarette der Blauen Moschee. Illustr. v. Behnam Berenji/Mansoreh Maleki Jahan. Hamburg: Islamische Akademie Deutschland, S. 7.

ihre religiöse Zugehörigkeit ist nichts bekannt. Lauras beste Freundin Emilia komme aus einer »jüdischen« Familie, ihre Mutter sei deutscher Herkunft und ihr Vater komme – nicht näher spezifiziert – aus Afrika.¹⁵ Die Schulklasse besucht im literarisierten Hamburg die Blaue Moschee. Religion erscheint als positives Phänomen, das den Menschen erst zu einem solchen mache. So sagt der Moscheeführer Jaffar Elsner: »Vergiss nicht, dass der Mensch ohne den Glauben an Gott nur all den anderen materiellen Dingen gleicht, dass der Mensch mit dem Glauben an Gott aber höhere, immaterielle Dinge wahrnimmt.«¹⁶

Bereits im Bus erzählt Laura, dass sie traurig sei, weil ihre Mutter krank sei und nicht mehr gesund werden würde.¹⁷ Nach dem Gespräch in der Moschee löst sie sich von der Gruppe und klettert auf eines der Minarette: »Ich glaube, hier oben auf dem Minarett bin ich Gott ganz nahe, sagt Laura zu sich und spürt tatsächlich eine ihr bisher unvertraute Nähe zu Gott.«¹⁸ Das Mädchen betet für seine Mutter und schläft darüber ein. Im Traum klettert sie eine Pflanze, die aus dem Minarett ragt, hinauf in den Himmel, um bei Gott um die Genesung der Mutter zu bitten. Oben angekommen, begegnet sie ihrer Mitschülerin Fatemeh und einem Engel (Abb. 57). Fatemeh erzählt, sie komme jeden Tag in den Himmel, um für alle Menschen auf der Welt zu beten: »Vor allem für die Kinder, die im Krieg leiden, deren Häuser bombardiert, die ihre Mutter oder ihren Vater oder auch beide verloren haben, und für die Kinder, die kaum etwas zu essen und zu trinken haben.«¹⁹ Die beiden Mädchen beten gemeinsam für Lauras Mutter. Laura erwacht aus ihrem Traum. Als sie wieder unten an der Moschee angekommen ist, stürmt die Mutter auf Laura zu und berichtet von einer erneuten medizinischen Untersuchung, die ergeben habe, dass sie bald wieder gesund würde. Das Buch endet mit einem Brief an Laura, in dem der interreligiöse Dialog der Figuren positiv hervorgehoben wird: »[I]hr drei habt zusammengehalten und dein Gebet wurde erhört. Deine jüdische Freundin Emilia ermutigte dich und deine muslimische Freundin Fatemeh rief ›amin‹ zum Gebet für deine Mutter. [...] Um Gott nahezukommen, sollte man seinen Mitmenschen gegen-

15 Vgl. Torabi: Die magischen Minarette der Blauen Moschee, S. 7.

16 Torabi: Die magischen Minarette der Blauen Moschee, S. 17.

17 Vgl. Torabi: Die magischen Minarette der Blauen Moschee, S. 10.

18 Torabi: Die magischen Minarette der Blauen Moschee, S. 26.

19 Torabi: Die magischen Minarette der Blauen Moschee, S. 33.



„Aber ich bin doch alleine hier!“, antwortet Laura.
„Gehört denn das Mädchen hinter dir nicht zu dir?“, fragt der Engel verwundert und deutet auf Fatemeh.
Laura dreht sich um und ist erstaunt.
„Oh, Fatemeh, wo kommst du denn her?“, fragt sie glücklich und gleichzeitig dankbar.

Abb. 57: Laura und Fatemeh begegnen sich auf einer Wolke, Torabi/Berenji/Maleki Jahan: Die magischen Minarette der Blauen Moschee, S. 32.

über fürsorglich und hilfsbereit sein und Gutes tun.«²⁰ Der Glaube an Gott und damit verbundene Praktiken wie das Gebet schließen im Bilderbuch ein Heilsversprechen ein, das sich in der Genesung der Mutter ausdrückt. Religion wird nicht nur als Kontingenzbewältigung, sondern auch als wirksam für das Leben der Figuren repräsentiert.

Die Erzählung hebt hervor, wie bereichernd die Freundschaft der drei Mädchen sei und dass es wichtig sei, sich Gott anzuvertrauen, um ein Problem zum Besseren zu wenden. Im Vorwort betont der Autor zusätzlich, dass ein pluralistisches Zusammenleben von äußerster Notwendigkeit sei. Torabi schreibt:

²⁰ Torabi: Die magischen Minarette der Blauen Moschee, S. 41.

Ich weiß nicht, ob du schon daran gedacht hast, wie sehr doch die Propheten in unserer Mitte fehlen. Könnten wir doch bloß noch einmal Moses, Jesus und den Gesandten Gottes Muhammad unter uns haben. Wären sie da, würden sie gewiss alle dasselbe sagen: »Wir sind alle die Botschafter eines einzigen Gottes. O ihr Menschen, respektiert die Wahrheit. Führt durch das Gottesgedenken ein schönes und reines Leben. Seid lieb zu anderen Menschen. Es macht keinen Unterschied, wie ihr euch nennt. Wichtiger ist, dass ihr gemäß dem Richtigen handelt, damit die Welt aus der katastrophalen Lage, in der sie sich befindet, wieder herauskommt. Auf dass nicht mehr irgendwo in dieser kleinen Welt ein Kind vor Hunger sterben muss, kein Kind mehr sein Zuhause im Krieg verliert, kein Waisenkind mehr wegen seiner toten Mutter weint, kein Flüchtling mehr vor Kälte zittert und so weiter. Und auf dass auf der anderen Seite der Welt niemand mehr einsam, frustriert und hoffnungslos sein muss und sein Leben nicht mehr ohne Sinn wahrnimmt sowie sich nicht als ein modernes Tier ansieht, sondern seine menschliche und göttliche Identität erkennt. Dadurch kann man sich mit Gott vertraut machen und ein Leben in Ruhe und Zufriedenheit führen.«²¹

Religion wird hier auf zwei Ebenen charakterisiert. Die individuelle Dimension hebt hervor, dass der Mensch erst durch Gott zu einem solchen Würde und sein Leben durch den Glauben verbessern könne. Auf der gesellschaftlichen Ebene wird davon ausgegangen, dass Pluralität zu Konflikten führe, die in Kriegen endeten, Kindern die Mütter nahmen und Flüchtlinge heimatlos ließen. Es sei umso notwendiger, die Gemeinsamkeiten im Glauben an Gott zu erkennen, um in Frieden miteinander zu leben. Pluralismus wird in der Erzählung und im Vorwort an Religion gebunden, andere, nicht-religiöse Weltbilder erscheinen als Ursache für Konflikte, Krieg und Gewalt, die erst durch eine Hinwendung zu Gott überwunden werden könnten.

Sowohl *Judith* als auch *Die magischen Minarette der Blauen Moschee* heben hervor, dass ein wertschätzender, friedlicher Umgang mit allen Menschen notwendig sei, um in Frieden zusammenzuleben. Auch im Computeranimationsfilm *AZUR UND ASMAR* sind Kommunikation und Kooperation zwischen den Protagonisten das entscheidende Mittel zur Bewältigung

21 Torabi: *Die magischen Minarette der Blauen Moschee*, S. 6.



Abb. 58: Azur und Asmar als Kleinkinder auf dem Schoß Jananes, AZUR UND ASMAR, 00:01:50.

eines Problems. Pluralismus wird hier nicht auf der gesellschaftlichen Ebene relevant, sondern für zwei Figuren, die gemeinsam eine Gefangene befreien.

Der Computeranimationsfilm *AZUR UND ASMAR* (Michel Ocelot, *Azur et Asmar*, FR/BE/ES/IT 2006) des 1943 geborenen Trickfilmmachers Michel Ocelot erzählt in 99 Minuten die Kindheitsgeschichte und ein gemeinsames Abenteuer der Hauptfiguren Azur und Asmar. Die beiden Jungen wachsen wie Brüder im Haushalt von Azurs Vater unter der Obhut von Asmars Mutter Janane auf. Diese ist gleichzeitig Azurs Amme. Bereits in der ersten Szene wird durch ein Bildzitat, das ikonografisch auf Maria und Jesus referiert, die mütterliche Beziehung zu beiden Kindern verdeutlicht (Abb. 58). Azur und Asmar sind visuell sehr unterschiedlich gestaltet. Azur hat helle Haut, blonde Haare und strahlend blaue Augen. Asmar hingegen hat dunkle Haut, braune Haare und braune Augen. Beide Figuren repräsentieren unterschiedliche kulturelle, sprachliche, geografische und religiöse Räume, die im Verlauf der Geschichte bedeutsam werden.

Janane erzählt den Kindern die Legende von der Fee der Djinn, die gefangen sei und eines Tages von einem schönen Prinzen mit drei magischen Schlüsseln befreit werden würde. Als Asmar fragt, was die Djinn seien, antwortet Janane: »Das sind kleine Männchen, die sich um unsere Welt kümmern. Manchmal sind sie nett, und manchmal böse.«²² Als Azur fragt, ob

22 AZUR UND ASMAR (Michel Ocelot, *Azur et Asmar*, FR/BE/ES/IT 2006), 00:03:45–00:03:52.



Abb. 59: Die Burg Azurs Vater im gotischen Stil, AZUR UND ASMAR, 00:08:58.



Abb. 60: Jananes Palast im mozarabischen Stil, AZUR UND ASMAR, 00:38:03.

es die Djinn auch »bei uns« gebe, bestätigt Janane dies und erläutert, dass man sie hier Elfen nenne.

Das Land der Djinn sei auf der anderen Seite des Meeres, dort schein immer die Sonne, es dufte nach Blumen und die Häuser seien weiß und blau getüncht.²³ Dieses Land erscheint nicht nur in der Beschreibung Jananes als Gegensatz zu Azurs und Asmars Heimat, sondern auch auf der Bild-

²³ Vgl. AZUR UND ASMAR, 00:05:50–00:06:00.

ebene durch Form- und Farbgebung. Die Burg von Azurs Vater mutet mit gotischen Fenstern und Wandmalereien als Repräsentation des mittelalterlichen Europas an (Abb. 59). Der Palast Jananes hingegen, der im Verlauf des Films gezeigt wird, ist im mozarabischen Stil gebaut und mit Mosaiken verziert (Abb. 60).

Die Bewohner:innen des »anderen Landes« sprechen arabisch, die Kleidung der Figuren, die Esskultur, wie auch der Baustil, erinnern an Marokko. Die Verortung von Raum und Zeit erfolgt im Film vor allem anhand der visuellen Gestaltung; der Film referiert in der Figurenrede weder auf eine bestimmte Epoche noch auf einen konkreten Ort.

Azurs Vater wird als wohlhabend und streng repräsentiert. Er fordert für seinen Sohn eine Grundausbildung in Tanzen, Reiten, Fechten und Latein. Zur weiteren Ausbildung wird der junge Azur unter Protest in die Stadt zu einem Privatlehrer geschickt. Der Vater entlässt Janane, die ohne Besitz mit Asmar zurück in ihr Heimatland gehen muss. Als Azur erwachsen geworden ist, kündigt er an, das Land »jenseits der Meere«²⁴ aufzusuchen, um die Fee der Djinn zu befreien. Der Vater verurteilt diese Entscheidung und beschimpft Azur mit den Worten: »Das Gift dieser Sarazenin ist immer noch in deinen Adern. Ich hätte sie niemals einstellen dürfen.«²⁵ Die Bezeichnung »Sarazenin« verstärkt neben der gotischen Burg den Eindruck eines mittelalterlichen Settings des Films. Der Begriff »Sarazenen« wurde von mittelalterlichen, »christlichen« Gelehrten verwendet, um einen arabischen, »muslimischen« Volksstamm zu bezeichnen, der bedrohliche Angriffe auf »Christ:innen« ausgeführt haben soll.²⁶ Die Abgrenzungsprozesse, die mit der Verwendung des Begriffs verbunden sind, sind evident. Die Verweise auf die Geschichte, die auf der Bildebene und in der Figurenrede vorkommen, tragen zur Wirkung eines orientalistisch-kolonialistischen Settings des Films bei: Es ist Azurs Vater, der als einflussreich und wohlhabend präsentiert wird, während Janane ihm zunächst als Magd und Amme seines Sohnes untersteht. Azur erhält eine gute Ausbildung bei einem Privatlehrer, während sein Freund Asmar mit seiner Mutter zurück in deren Heimatland geschickt wird. Diese Herr-

24 AZUR UND ASMAR, 00:14:10.

25 AZUR UND ASMAR, 00:14:19–00:14:22.

26 Vgl. Hans-Werner Goetz (2009): Sarazenen als »Fremde«? Anmerkungen zum Islambild in der abendländischen Geschichtsschreibung des frühen Mittelalters. In: Conrad Lawrence/Benjamin Jokisch/Ulrich Rebstock (Hg.): Fremde, Feinde und Kurioses. Innen- und Außenansichten unseres muslimischen Nachbarn. Berlin: De Gruyter, S. 39–66, S. 51.

schaftsstrukturen, die im ersten Teil des Films reproduziert werden, verändern sich, als Azur gegen den Willen des Vaters sein Heimatland verlässt. Sein Schiff erleidet in einem Sturm Schiffsbruch, weshalb der junge Mann am Strand angespült wird. Das Land wirkt öd und karg, anders als in Jananes Beschreibungen. Doch die Bewohner:innen sprechen arabisch, woran Azur erkennt, dass er sein Ziel erreicht hat. Die Menschen sind arm und fliehen vor Azur, da sie sich vor seinen hellblauen Augen – bezeichnet als »böser Blick« – fürchten. Azur gibt sich in der Folge als blind aus, er schließt die Augen und geht in Begleitung des Bettlers Crapoux, der ebenfalls die Fee der Djinn sucht, in die Stadt. Die beiden kommen an zwei Gebäuden vorbei, in denen Azur durch Geschick und Gespür zwei magische Schlüssel sammelt. In der Stadt angekommen, hört er die Stimme seiner Amme und wird von ihr in ihren Palast eingeladen. Im weiteren Verlauf des Films öffnet Azur seine Augen wieder, denn Janane verurteilt die Vorstellung eines bösen Blickes als »Aberglaube«. Azur begegnet Asmar, der ihm zunächst feindlich gesinnt ist, habe sein Geburtsland ihm doch so viel Unglück gebracht. Auch er ist auf der Suche nach der Fee der Djinn, um sie zu befreien, wie sich später herausstellt, hat er den dritten magischen Schlüssel. Azur holt sich zunächst Rat bei Yadoa, dem Weisen. Dieser wird als gelehrter Jude repräsentiert: Ein Davidstern ist in die Wand eingelassen, eine Torarolle, eine Armillarsphäre und ein Stundenglas charakterisieren die Figur als weise und gebildet (Abb. 61).

Azur, Asmar und Crapoux machen sich auf den Weg zur Fee der Djinn. Im Verlauf der Reise werden auf der visuellen Ebene mehrere Bezüge zur Religionsgeschichte deutlich: Die Gruppe kommt an einem zerstörten Gebäude vorbei, in dessen Kuppel die Ikone des Christus Pantokrator aus der Hagia Sophia zu sehen ist (Abb. 62). Am Boden eines zerstörten Tempels liegt der Kopf einer Statue, die dem Poseidon vom Kap Artemision gleicht (Abb. 63).

An diesem Ort werden Azur, Asmar und Crapoux von Krieger:innen angegriffen. Einen roten Löwen bändigt Azur auf Ruinen, die die altpersische Stadt Persepolis darstellen. Die zerstörten religiösen Stätten verweisen auf Konflikte und Kriege, die im Namen von Religion geführt wurden. Der geografische Raum des Films wird durch diese Szenen erweitert, da die Schauplätze auf Elemente der griechisch-atorientalischen antiken Welt referieren. Die Kooperation der beiden Protagonisten, die notwendig ist, um das Ziel zu erreichen, wird durch die zerstörten Orte umso stärker hervorgehoben.



Abb. 61: Der weise Yadoa wird als jüdischer Gelehrter inszeniert, AZUR UND ASMAR, 00:46:32.



Abb. 62: Darstellung des Christus Pantokrator aus der Hagia Sophia, AZUR UND ASMAR, 01:03:43.



Abb. 63: Darstellung des Poseidon vom Kap Artemision, AZUR UND ASMAR, 01:04:56.

Azur und Asmar befreien sich gegenseitig aus Gefahren und schaffen es mit den drei magischen Schlüsseln, die beide gesammelt haben, bis zur Fee der Djinn vorzudringen. Laut der Legende verliebe sich die Fee in denjenigen, der sie befreie. Die Fee fragt deshalb, wer sie befreit hätte, und beide schreiben dem anderen diese Errungenschaft zu. Der Film endet mit einem Tanz, in dem sich die Fee der Djinn in Azur verliebt, die Cousine der Fee, die Fee der Elfen, ist Asmar zugeneigt.

Der Film *Azur und Asmar* erzählt eine Geschichte, die ihr positives Ende nur deshalb nimmt, weil alle Figuren zusammenarbeiten und sich gegenseitig unterstützen. Die vielen anderen Menschen, die die Fee der Djinn erfolglos zu befreien versuchten, wie auch die Darstellung zerstörter religiöser Orte implizieren, dass der pluralistische Zugang zu Vielfalt der Einzige ist, der mit Erfolg für alle gekrönt ist. Der Computeranimationsfilm verbindet auf der visuellen Ebene verschiedene Gattungen der Bildenden Künste, dies ist insbesondere an den aufwändigen Hintergrundgestaltungen zu erkennen, die an Mosaik erinnern sowie an ikonografische Bezüge zu Malerei und Architektur des mittelalterlichen Europas. Die farbenprächtige Gestaltung verleiht dem Film den Eindruck, er inszeniere ein Märchen. Diese Darstellungsweise korreliert mit der Erzählung, die neben einer Heldenreise des Protagonisten mit Figuren wie der Fee der Djinn auch transzendente Wesen enthält und eine moralische Botschaft transportiert.

Die Erzählungen *Judith* und *Die magischen Minarette der Blauen Moschee* erachten Pluralismus im Kontext einer friedlichen Gesellschaft als notwendig. Im Film wird der pluralistische Zugang auf die individuelle Ebene übertragen, indem gezeigt wird, dass Kooperation und Überwindung von Unterschieden zum Erreichen eines Ziels benötigt werden. Die meisten Quellen, die Pluralität als Bereicherung und Pluralismus als Normalität ansehen, beruhen auf dieser Idee einer pluralistischen Gesellschaft. Im Folgenden werden Zugänge zu beiden Diskurssträngen rekonstruiert.

9.2 Pluralität als Bereicherung

Während die Repräsentation von Pluralismus als Notwendigkeit auf der Prämisse beruht, religiöse Pluralität sei potenziell konfliktär, propagiert der Zugang, der Pluralität als Bereicherung ansieht, eine neugierige und wert-



Abb. 64: Das Buchcover versammelt Figuren, Gebäude und Symbole, die verschiedene Religionen repräsentieren, Marquardt/Tophoven: Mein großes Wimmelbuch von den Weltreligionen.

schätzende Haltung gegenüber religiöser Vielfalt. Die Quellen in Unterkapitel 9.1 fokussieren auf eine Verbesserung der Gesellschaft oder das Erreichen eines Ziels durch Wertschätzung und Zusammenhalt. Die Quellen, die Pluralität als Bereicherung ansehen, beziehen sich eher auf eine Erweiterung des individuellen Blickfeldes. In diesem Unterkapitel bespreche ich zwei Kindermedien, die Pluralität als Bereicherung wahrnehmen. Sowohl im Bilderbuch *Mein großes Wimmelbuch von den Weltreligionen* als auch im Hörspiel *Was ist was Weltreligionen* erscheint Pluralität, verknüpft mit dem Motiv der Reise und des Entdeckens anderer Lebenswelten, als Erweiterung des eigenen Horizonts.

Mein großes Wimmelbuch von den Weltreligionen wurde 2018 von Manfred Tophoven als Illustrator und Vera Marquardt als Autorin der Texte bei Butzon & Bercker in Kevelaer veröffentlicht. Tophoven ist 1967 geboren, hat Visuelle Kommunikation studiert und zahlreiche Kinderbücher illustriert, wie *Das kleine Wutmonster* oder *Die spannendsten Ritter- und Drachengeschichten*. Marquardt hat einige Bücher zu religiösen Themen publiziert, wie *Mein großes Wimmelbuch von der Arche Noah* und *Meine liebste Bilderbibel*.

Mein großes Wimmelbuch von den Weltreligionen wird für Kinder ab drei Jahren empfohlen und besteht aus fünf Doppelseiten, die je eine der »Weltreligionen« behandeln. Die erste Doppelseite widmet sich dem »Hinduismus«, gefolgt von »Buddhismus«, »Judentum«, »Christentum« und »Islam«. Kurze Texte ergänzen die Wimmelbilder und ordnen die religiösen Traditionen im Stil von Sachwissen ein. Zusätzlich zum Buch gibt es ein Plakat, das die »Weltreligionen« in Form von spezifisch gekleideten Kinderfiguren abbildet sowie eine Weltkarte, die durch farbliche Markierungen aufzeigt, wo wie viele Angehörige einer der Religionen leben. Auf die Rückseite des Posters ist das Titelbild des Buchs gedruckt (Abb. 64). Während die einzelnen Doppelseiten je eine Tradition abbilden, werden sie auf dem Buchcover als gleichzeitig vorhanden gezeigt. Am unteren Bildrand sind fünf Figuren abgebildet, die durch ihre Kleidung und Accessoires als Vertreter:innen der »Weltreligionen« charakterisiert sind, sich an der Hand halten und zusammen tanzen.

Neben dieser Darstellung weist bereits der Klappentext darauf hin, dass Pluralität positiv wahrgenommen wird: »Dieses farbenfrohe illustrierte Wimmelbuch lädt schon die Kleinsten dazu ein, die fünf großen Religionen spielerisch zu entdecken: Welche Bräuche, Feste und Rituale gibt es im Hinduismus, Buddhismus, Judentum, Christentum und Islam?«²⁷ Die Intention, Religionen zu entdecken, fällt mit der visuellen Gestaltung des Buchs zusammen. Die großformatigen, pluriszenischen Bilder zeigen mehrere Aktivitäten von Figuren gleichzeitig. Am oberen Bildrand jeder Doppelseite sind zusätzlich je sechs Objekte abgebildet, die im Wimmelbild gesucht werden können (Abb. 65).

27 Vera Marquardt (2018): *Mein großes Wimmelbuch von den Weltreligionen*. Illustr. v. Manfred Tophoven. Kevelaer: Butzon & Bercker.



Abb. 65: Wimmelbild zum »Buddhismus«, Marquardt/Tophoven: Mein großes Wimmelbuch von den Weltreligionen.

Die Vorstellung von Pluralität, die dem Wimmelbuch zugrunde liegt, ist auffällig, denn jede Doppelseite gestaltet durch Darstellungen der Natur und spezifische Architektur einen Raum, in dem Religion gedacht wird. So zeigt das Kapitel zum »Hinduismus« einen Baum, Palmen und einen Mandir, das Kapitel zum »Christentum« ist mit einer Wiese und Kirchen illustriert. An jedem dieser Orte werden Praktiken gezeigt und Symbole dargestellt, die den »Weltreligionen« zugeordnet sind. Im Kapitel über den »Islam« tragen die meisten Frauenfiguren einen Hidschāb, Derwische tanzen, ein Kamel ist ebenso zu sehen wie betende Männer in einer Moschee. Das Buch konstruiert religiöse Pluralität als Nebeneinander in sich geschlossener Welten. Der entdeckende Blick ist der eines Touristen oder einer Touristin, die aus einer Außenperspektive nicht nur beobachten, was die Figuren tun, sondern auch, wie sie ihren Lebensraum gestalten. Die Repräsentation ist in großen Teilen sehr stereotyp, grenzt unterschiedliche religiöse Traditionen voneinander ab und erweckt so den Eindruck, Religionen seien an bestimmte Gemeinschaften und an einen spezifischen geografischen Ort gebunden.

Die kurzen Sachtexte und die Weltkarte auf dem Poster unterstreichen diesen Eindruck. So heißt es über den »Hinduismus«, er würde vorder-

gründig in Indien gelebt, die meisten »Buddhist:innen« lebten in Asien und »Jüd:innen« in Israel und den USA. Das Kapitel zum »Christentum« ist weniger eindeutig an einen geografischen Raum gebunden, so heißt es, dass es »weltweit die meisten Anhänger«²⁸ hätte. Auch im Kurztext zum »Islam« wird keine geografische Verortung vorgenommen, diese erfolgt jedoch im Bildtext, der Moscheen und ein Kamel auf wüstenartigem Gebiet zeigt. Auf der Weltkarte sind unterschiedliche Regionen farblich markiert, um zu zeigen, wo religiöse Menschen überwiegend leben würden. Die inhaltliche und visuelle Gestaltung regt die Erwartung an, es handle sich um ein faktuales Format. Gleichzeitig geht das Buch sehr eindimensional mit Vielfalt um, da geschlossene Lebensräume nebeneinander gestellt und die Betrachtenden wie Tourist:innen durch die Doppelseiten geführt werden.

Der Blick auf Pluralität als Bereicherung wird durch den Text auf der Karte und die Abbildung der fünf Figuren unterstützt. In der Einführung zur Karte steht:

Über deinen eigenen Glauben weißt du wahrscheinlich schon richtig gut Bescheid. Viele Kinder auf der Welt gehören jedoch zu einer anderen Religion und es ist sehr spannend, mehr über sie zu erfahren. In allen Religionen gibt es verschiedene Feste, Traditionen und Bräuche. Hier kannst du einige von ihnen etwas näher kennenlernen.²⁹

Die Figuren unterschiedlicher religiöser Gemeinschaften begegnen sich nur auf dem Buchcover, in den Doppelseiten erscheinen Religionen als geschlossene Gruppierungen in einem abgegrenzten Raum. Pluralität wird in dieser Quelle durch die parallele Inszenierung von Religionen im Rahmen einer globalen Gesellschaft gedacht. Die Welt erscheint dadurch als nahbar und voller Geheimnisse, die es nur zu entdecken gilt.

Einen ähnlichen Zugang entwickelt das Hörspiel *Weltreligionen* der Reihe *Was ist was*, das durch Sprechstimmen, Geräusche und Musik den Eindruck einer Weltreise erweckt. Das Hörspiel ist Teil der 2013 erschienenen Doppel-CD *Weltreligionen/Die Bibel*, für deren Text Kurt Haderer, Autor für Funk, Fernsehen und Printmedien, verantwortlich ist. In etwa 34 Minuten begleiten die Hörer:innen die drei Hauptfiguren Theo, Tess und Quentin, ein Frage-

28 Marquardt: Mein großes Wimmelbuch von den Weltreligionen.

29 Marquardt: Mein großes Wimmelbuch von den Weltreligionen.

zeichen, Ausrufezeichen und einen Punkt auf ihrer Reise. Die zwölf Kapitel des Hörspiels werden jeweils mit einem Musikintro und einem Sachwissensbeitrag eines Erzählers eingeleitet.

Die Einführung der drei Protagonist:innen endet in einer Melodie im elektronischen Stil mit dem Geräusch von Herzklopfen. Die Figuren tauschen sich über den Duft von Räucherstäbchen aus, Trommeln sind zu hören. Theo ordnet die Geräusche und Gerüche ein: »Ich muss schon sagen, dieser feine Duft und die schöne Musik! Ich komm mir vor, wie in einer Puja. [...] Eine Puja ist eine Art Gottesdienst bei den Hindus. Der Hinduismus ist übrigens eine der fünf Weltreligionen.«³⁰ Als Tess bekundet, eine Götterstatue Ganeshas kaufen zu wollen, schlägt Theo vor, mit einem fliegenden Teppich – eine populäre Referenz auf die Erzählungen aus *Tausendundeiner Nacht* – nach Indien zu fliegen. Indien sei »6000 Kilometer östlich von hier«³¹, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass sich die Figuren zunächst in Deutschland befinden. Auf dem Hintergrund der Musik einer Sitar, die den »Hinduismus« in Indien verortet, erläutert der Erzähler Glaubensvorstellungen, ›Ursprung‹ und Etymologie der »Hindus«. Ein Zischen markiert die Reise der Protagonist:innen, die zunächst Autos, Hupen und die Laute einer Kuh wahrnehmen. Sie erfahren, dass Kühe in Indien heilig seien, beobachten einen Yogin und sprechen gemeinsam ein Mantra. An jeder Ecke scheint es etwas Neues zu entdecken zu geben. Sie flüchten sich vor Farbbeutel, mit denen sie im Rahmen des Holi-Festes beworfen werden, in ein Gebäude, das durch die Erläuterung Theos und das Läuten einer Glocke als »buddhistischer« Stupa charakterisiert wird.³² Auch das CD-Cover bildet einen solchen Stupa ab, der sich allerdings nicht wie das Hörspiel suggeriert, in Indien befindet, sondern in Myanmar (Abb. 66). Die Verwendung einer Fotografie der Shwezigon-Pagode in Bagan-Nyaung U lässt darauf schließen, dass ein Coverbild gewählt wurde, das die Andersartigkeit der zu entdeckenden religiösen Traditionen hervorhebt, die durch die Kleidung der Mönche, die Architektur und die goldene Farbe der Pagode als außergewöhnlich und prächtig erscheinen.

30 Kurt Haderer (2013): Weltreligionen/Die Bibel = Was ist was. Hörspiel. 1. Aufl. Nürnberg: Tessloff, 00:02:06–00:02:24.

31 Haderer: Weltreligionen, 00:05:39.

32 Vgl. Haderer: Weltreligionen, 00:12:55–00:13:05.



Abb. 66: Das CD-Cover bildet die Shwezigon-Pagode in Bagan-Nyaung U, Myanmar ab, Haderer: Weltreligionen/Die Bibel.

Der Übergang von Kapitel 4 zu Kapitel 5 erfolgt mittels atmosphärischer Klänge, vor deren Hintergrund der Erzähler über Siddharta Gautama berichtet. Die Figuren beobachten ein Ritual zu Ehrens Buddhas Geburtstag und erfahren im Erzählteil vom Lebensrad mit acht Speichen, die den achtfachen Pfad symbolisieren. Die Anzahl der Speichen erinnert Tess an einen bestimmten Leuchter, weshalb die Reise weiter zum »Judentum« geht. Angekommen in Jerusalem, hören Theo, Tess und Quentin jemanden auf Hebräisch Texte rezitieren; sie beobachten eine Frau, die die Kerzen einer Menora anzündet und Theo erklärt den Bund zwischen Gott und den »Jüd:innen«, der durch Abraham geschlossen worden sei. Nach einer weiteren Wissens-einheit über die Tora, deren Ähnlichkeiten mit dem »christlichen« Alten Testament und Erläuterungen über das Fest Chanukka und den Hintergrund des Davidsterns reisen die Figuren weiter nach Rom in den Petersdom. Das Läuten von Kirchenglocken erweckt den Eindruck, Tess, Theo und Quentin stünden vor dem Dom, den sie beeindruckt bewundern: »Wow, ist der Petersdom riesig. Dieser große Steintisch da vorne, für was braucht man den denn?«³³ Theo beschreibt den Altar, dass man ihn für das Sakrament des

33 Haderer: Weltreligionen, 00:24:58–00:25:04.

Abendmahls benutze und erzählt die Geburtsgeschichte Jesu. Sie erfahren vom Leben Jesu, seinen Wundertaten und seinem Tod am Kreuz. Die letzte Reise führt sie nach Mekka zur Kaaba, wo der Gebetsruf eines Muezzins zu hören ist. Theo, Tess und Quentin beobachten Kinder, die zur Koranschule gehen, erfahren von Mohammed und dem Symbol des »Islam«, dem Stern mit Halbmond. Das Hörspiel endet mit der Rückreise auf dem Teppich, alle Figuren lachen.

Wie auch in *Mein großes Wimmelbuch der Weltreligionen* wird religiöse Pluralität im Hörspiel *Weltreligionen* als große Entdeckungsreise inszeniert, auf der man durch Geräusche, Gerüche und Beobachtungen wahrnehmen kann, wie unterschiedlich Menschen Religion leben. Die Inhalte orientieren sich an Wissen über Religion, das so auch in Kindersachbüchern vermittelt wird. Wie im Wimmelbuch wird Religion auch im Hörspiel an spezifische Orte gebunden, die als repräsentativ für bestimmte Traditionen gelten. Das Motiv der Reise wird mit Bewunderung und Faszination für das Andere verbunden, wodurch religiöse Pluralität als Bereicherung für den eigenen Horizont erscheint.

9.3 Pluralismus als Normalität

Die Repräsentationen von Pluralität und Pluralismus als Notwendigkeit oder Bereicherung, wie sie in den Unterkapiteln 9.1 und 9.2 beschrieben wurden, macht den Großteil des Umgangs mit religiöser Vielfalt in Kindermedien aus. Dennoch ist zu beobachten, dass es vereinzelt auch Tendenzen gibt, Pluralismus nicht als Besonderheit, sondern als Normalität aufzufassen. Für dieses Unterkapitel habe ich zwei Quellen ausgewählt, die diesen Zugang verfolgen und im Umgang mit Differenz wie im Fall des Romans *Sara will es wissen. Eine Geschichte über die 5 Weltreligionen* die individuelle Dimension von Religion hervorheben oder wie in *Nelly und die Berlinchen* gar nicht auf religionsbezogene Unterschiede eingehen.

Der Roman *Sara will es wissen. Eine Geschichte über die 5 Weltreligionen* wurde 2008 von Victoria Krabbe im Pattloch Verlag in München veröffentlicht. Zu Krabbes Werk gehören weitere Kinderbücher wie *Der große Xenos-Meeressatlas für Kinder* und *Bommes Bagger*. Die Illustrationen in *Sara will es wissen* stammen von Constanze Guhr, die zahlreiche Kinderbücher, Alben und



Abb. 67: Das Buchcover zeigt Sara mit dem Brief ihrer Großmutter, Krabbe/Guhr: Sara will es wissen.

Mitmachbücher, wie *Engel für alle Fälle* und *Mein allerliebstes Lieblingsbuch: Zum Ausmalen, zum Einkleben, zum Träumen, zum Kritzeln* illustrierte. Das empfohlene Lesealter des Romans *Sara will es wissen* ist zwischen zehn und zwölf Jahren, die Erzählung umfasst 103 Seiten. Das Coverbild des Buchs zeigt Sara, eine Zehnjährige, die nach dem Tod ihrer Großmutter einen Brief erhält (Abb. 67).

Der Klappentext des Romans fasst die Handlung der Erzählung zusammen und illustriert im letzten Satz den Zugang des Buchs zu religiöser Pluralität:

Wer war eigentlich Buddha? Warum soll Gott auf einem Dach sitzen? Und was bedeuten die zehn

Gebote? Mit dem Tod der Großmutter stellen sich für die zehnjährige Sara mit einem Mal viele Fragen. Die vier besten Freunde von Oma Fee, ein Jude, eine Muslime, ein Hindu und eine Buddhistin, geben dem Mädchen mögliche Antworten. Sie machen ihr vor allem eines klar: Jeder Mensch glaubt auf seine Weise, und jede Religion erzählt ihre eigenen Geschichten!³⁴

Die Bearbeitung der fünf »Weltreligionen« ist eingebettet in ein einführendes Kapitel, das die erste Zeit nach dem Tod der Großmutter beschreibt und dem abschließenden Kapitel »Gott sitzt auf dem Dach«, das alle Perspektiven zusammenbringt. Der Anhang stellt die »Weltreligionen« in einem Sachwis-

34 Victoria Krabbe (2008): *Sara will es wissen. Eine Geschichte über die 5 Weltreligionen*. Illustr. v. Constanze Guhr. 1. Aufl. München: Pattloch.

senteil vergleichend gegenüber und fragt nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden der religiösen Traditionen. Am Tag der Beerdigung von Oma Fee erhält Sara einen Brief von dieser. Sie fordert das Mädchen dazu auf, all ihre Bekannten, den Nachbarn »Herr Salomon, meine Freundin Gundi, Ayla aus dem Gemüseladen und Aarun, de[n] Blumenhändler«³⁵ zu besuchen. Von ihrem Cousin, mit dem sie sich im Kapitel »Tommy und das Christentum« trifft, erhält Sara ein Holzkreuz mit der Aufmunterung, dass der Tod nicht das Ende sei, denn alle hätten die Möglichkeit, in den Himmel zu kommen.³⁶ Im Kapitel »Herr Salomon und das Judentum« unterhält Sara sich über Vorstellungen des Gottes Jahwe und bekommt von Herrn Salomon ein Buch, um ihre Erinnerungen zu notieren.³⁷ Beim Treffen mit Gundi erfährt Sara vom Glauben an eine Wiedergeburt und erhält den Rat: »Hör auf, daran zu denken, was du verloren hast oder was du haben willst. Ärger dich nicht darüber, sonst geht es dir und allen um dich herum nicht gut. Lass alles los, konzentriere dich einfach nur darauf, was du in diesem Moment tust.«³⁸ Der nächste Besuch führt Sara zu Ayla, der Besitzerin eines Gemüseladens, die als »muslimisch« repräsentiert wird. Sie gibt Sara ihren alten Gebetsteppich mit, um sich stets daran zu erinnern, was ihre Oma gewusst haben soll, nämlich dass Gott viele Namen habe.³⁹ Im vorletzten Kapitel »Aarun und der Hinduismus« besucht Sara einen Blumenhändler, der mit ihrer Großmutter befreundet war. Wie auch schon Gundi erzählt Aarun von seinem Glauben an eine Wiedergeburt und erläutert das Prinzip von Karma. Das Buch schließt mit einem Kapitel, in dem Sara in ihr Notizbuch schreibt:

Gott sitzt auf dem Dach. Wer zu ihm will, der muss raufklettern. Einer nimmt dafür die Leiter. Ein paar Leute bauen eine Treppe. Und andere klettern an einem Seil hoch oder an einer langen Stange. Wie jeder aufs Dach kommt, ist egal. Das Wichtigste ist: Es gibt nicht nur einen Weg, um zu Gott zu kommen, sondern ganz viele. Jeder versucht es anders. Jeder macht es so, wie er es am besten kann. Jetzt muss ich nur noch rausfinden, wie ICH es am besten mache.⁴⁰

35 Krabbe: Sara will es wissen, S. 21.

36 Vgl. Krabbe: Sara will es wissen, S. 26.

37 Vgl. Krabbe: Sara will es wissen, S. 44.

38 Krabbe: Sara will es wissen, S. 63.

39 Vgl. Krabbe: Sara will es wissen, S. 82.

40 Krabbe: Sara will es wissen, S. 96.

Der Roman *Sara will es wissen* repräsentiert religiöse Pluralität in einem pluralistischen Sinne als Koexistenz individueller Glaubensvorstellungen der einzelnen Figuren, die sich in unterschiedlichen religiösen Traditionen verortet sehen. Für Sara, die auf den ersten Seiten als »Christin« beschrieben wird, stellt sich nicht die Frage, wie Menschen trotz ihrer Unterschiedlichkeit zusammenleben können, viel eher begegnet sie verschiedenen Zugängen, die ihr bei der Bewältigung des Todes ihrer Großmutter helfen sollen. Pluralismus im Rahmen der »Weltreligionen« wird als Normalität und Religion als individuelle Wahl dargestellt, indem verschiedene Perspektiven gezeigt werden und gleichzeitig darauf verwiesen wird, dass Sara ihren eigenen Weg im Umgang mit dem Tod der Großmutter finden muss.

Eine auffällige Unbedarftheit im Umgang mit Pluralität findet das Bilderbuch *Nelly und die Berlinchen. Rettung auf dem Spielplatz*, das durch seine Konzeption im äußeren Grenzbereich des Quellenkorpus liegt, da es religiöse Pluralität nicht spezifisch thematisiert. Ich habe es deshalb in die Quellensammlung aufgenommen und zur Diskussion ausgewählt, weil es religiöse Pluralität nicht offensichtlich bearbeitet, sondern implizit durch lediglich einen Hinweis in einem Bild und die Wahl der Figurennamen. Das Bilderbuch steht für einen Diskurs, der so ähnlich schon in einer der ersten Quellen aus dem Jahr 1978, in *Selim und Susanne* von Ursula Kirchberg aufkommt: Religiöse Identitäten werden in beiden Bilderbüchern nur durch Kleidungspraktiken, mit einem Hidschāb der Mutterfiguren, angedeutet, spielen aber sonst in den Erzählungen keine Rolle. Während in den 1970er-Jahren das Fremde über die nationale Herkunft (Selim ist in der Türkei geboren) im Schrifttext explizit hervorgehoben wird, stellt *Nelly und die Berlinchen* Diversität hauptsächlich im Bildtext dar. Pluralität erscheint dadurch als Normalität, da sie repräsentiert, aber nicht erklärt oder gedeutet wird. Im Kontext des gesamten Quellenkorpus ist diese Art der Darstellung religiöser Vielfalt sehr selten, birgt jedoch großes Potenzial im Umgang mit dem Thema.

Das Buch erschien beim HaWandel Verlag in Berlin, der seit 2015 »Diversity Kinderbücher«⁴¹ publiziert. Die Texte stammen von Karin Beese, der Verlagsgründerin, die seit 2006 in den Bereichen Kommunikation, Umweltschutz und internationale Zusammenarbeit tätig ist. Mathilde Rousseau illustrierte das Buch, sie arbeitet als Grafikdesignerin und Illustratorin. *Nelly und die Berlinchen* ist Teil einer Bilderbuchreihe für Kinder von drei bis sechs Jah-

41 HaWandel: Willkommen bei HaWandel. URL = <https://hawandel.de/> [03.01.2023].

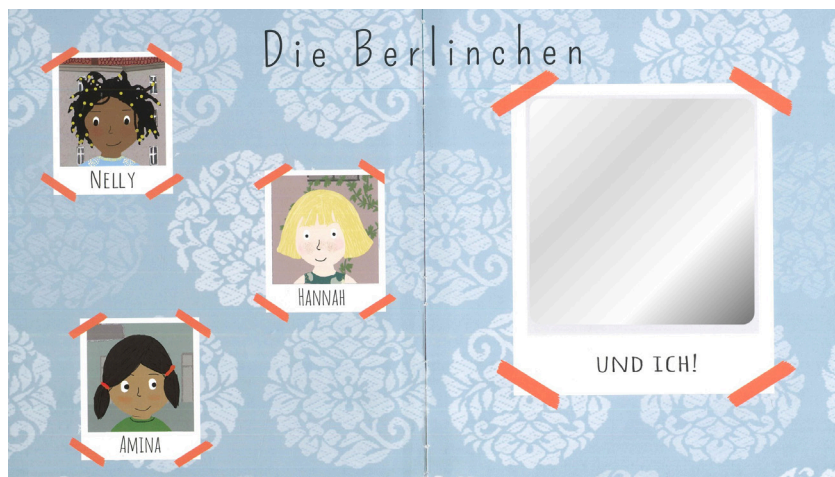


Abb. 68: Im vorderen Vorsatzblatt werden die Protagonistinnen vorgestellt. Die Lesenden spiegeln sich selbst, Beese/Rousseau: Nelly und die Berlinchen.

ren, die inzwischen drei Ausgaben umfasst. Das Buch erschien 2016 und erhielt den Sonderpreis im Projektwettbewerb *Respekt gewinnt!* des Bündnisses *Berliner Ratschlag für Demokratie*. Für die Analyse liegt die 2. Auflage aus dem Jahr 2018 vor.

Auf 13 Doppelseiten erzählt *Nelly und die Berlinchen. Rettung auf dem Spielplatz* in Reimform eine fiktional angelegte Episode der Protagonistinnen Nelly, Hannah und Amina. Die drei Figuren werden auf der ersten Seite im Stil eines Polaroidfotos vorgestellt (Abb. 68). Auf der rechten Seite ist eine Spiegelfolie angebracht, sodass die Lesenden sich selbst erkennen können und sich als Teil der Gruppe verstehen. Das Bilderbuch handelt von einem Streit zwischen Amina und ihrem Bruder Samir, der dem Mädchen einen Teddybären aus der Hand reißt. Samir und seine Freunde haben den Bären auf das Dach eines Spielturms gelegt und bewachen diesen, sodass Amina ihr Kuscheltier nicht erreichen kann. Amina und Hannah lenken die Jungen ab, sodass Nelly auf den Spielturn klettern kann. Der Teddybär rutscht ihr aus der Hand, Samir fängt ihn auf und läuft damit davon. Samirs Freund Oscar wirft das Kuscheltier erneut, diesmal auf einen höheren Turm. Nun versucht Amina, den Bären zu holen, sie klettert auf den Turm und stürzt mit dem Kuscheltier in der Hand ab:



Abb. 69: Das hintere Vorsatzblatt zeigt die Familien der Protagonistinnen, Beese/Rousseau: Nelly und die Berlinchen.

Sie fällt – es wär schlimm ausgegangen, / doch wird sie dreifach aufgefangen! / »Mensch Kleine – was machst du für Sachen? / Das ist nun gar nicht mehr zum Lachen. // Klar wollte ich mich an dir rächen, / doch sollst du dir nicht die Knochen brechen! / Wir sind doch sonst nicht so gemein. / Jetzt lasst uns wieder Freunde sein!«⁴²

Das Buch endet mit einer Doppelseite, die Nelly schlafend in ihrem Kinderzimmer zeigt. Das hintere Vorsatzblatt bildet wie schon das vordere die Figuren im Polaroidfoto-Stil ab, diesmal sind jedoch die Familien der Figuren zu sehen, wie schon im vorderen Vorsatzblatt ist Platz für ein eigenes Familienfoto (Abb. 69).

Die Illustrationen zeigen Familien, die als divers dargestellt werden. So ist Nellys Mutter Weiß, sie selbst, ihr Bruder und ihr Vater sind Schwarz. Hannah scheint bei ihrer alleinerziehenden Mutter aufzuwachsen und der Hidschāb der Mutter sowie die arabischen Namen Samir und Amina – der Name der Mutter des Propheten Mohammeds – suggerieren, Aminas Familie könnte »muslimisch« sein. Für die Identität der Figuren im Buch spielen aber weder Hautfarbe, noch familiäre Lebenssituation oder religiöse Zuge-

42 Karin Beese (2018): Nelly und die Berlinchen. Rettung auf dem Spielplatz. Illustr. v. Mathilde Rousseau. Berlin: HaWandel.

hörigkeit eine Rolle. Das Buch repräsentiert Pluralität und Pluralismus als Normalität, sodass sämtliche Identitätsmarker, die in vielen anderen Kindermedien erwähnt werden, in der Freundschaft der Mädchen aufgehen.

Die Analyse der Repräsentationen von Pluralität und Pluralismus als Notwendigkeit, Bereicherung und Normalität zeigt, dass religiöse Vielfalt von den Produzierenden unterschiedlich gestaltet wird. Allen diskutierten Quellen liegt die Absicht zugrunde, Pluralität darzustellen und einzuordnen, sei es mit der Aufforderung, in Frieden zusammenzuleben, den Blick auf andere als bereichernd für das eigene Leben zu empfinden oder davon auszugehen, dass es ganz normal und daher nicht erklärungsbedürftig ist, dass Menschen unterschiedlich sind. Pluralität wird in den diskutierten Beispielen, wie auch in den anderen Quellen des Korpus, anhand mehrerer identitätskonstitutiver Merkmale repräsentiert. Dazu gehört in allen Quellen primär der Körper der Figuren, der durch die Wahl der Haut-, Augen- und Haarfarbe Unterschiede zwischen Figuren teilweise in stereotyper Weise markiert. Der Körper wird stets durch Kleidung gestaltet, die in vielen untersuchten Kindermedien Rückschlüsse auf die repräsentierten religiösen Traditionen ermöglichen soll. Neben dem Körper und dessen Inszenierung sind es insbesondere Sprache, Lebensräume und Praktiken, die Pluralität konstituieren. Unterschiedliche Zugänge zu Transzendenz spielen mit Ausnahme des Romans *Sara will es wissen* in den diskutierten Quellen eine eher untergeordnete Rolle, viel eher werden sichtbare Unterschiede zwischen Figuren in ihrer Lebenswelt hervorgehoben. Während die Darstellung religiöser Pluralität in diesem Kapitel auf einem intermedialen Vergleich beruht, der auf ähnliche Tendenzen der Repräsentation basiert, wird im folgenden Kapitel herausgearbeitet, welche Dynamiken in der Repräsentation religiöser Pluralität aus diachroner Perspektive rekonstruierbar sind.

10 Repräsentationen religiöser Pluralität im Wandel der Zeit

In den Kapiteln 7, 8 und 9 wurden Zugänge zu Repräsentationen von Religion und religiöser Pluralität in Kindermedien anhand von rekurrierenden Motiven und Narrativen diskutiert. Der intermediale Vergleich zielte darauf, Tendenzen der Darstellung abzubilden und repräsentative Medienproduktionen, die auch für andere stehen könnten, wie auffällige Ausnahmen des Quellenkorpus zu besprechen. Die Dynamiken in der Repräsentation religiöser Pluralität zwischen 1970 und 2020 werden nun im diachronen Vergleich akzentuiert.

Sowohl die Forschungsfrage als auch die Sammlung der Quellen zielen darauf, die Studie in einen diachronen Kontext zu stellen. Die Eingrenzung des Quellenkorpus ab 1970 wurde mit Entwicklungen der Wirtschafts- und Sozialgeschichte in der Bundesrepublik Deutschland und Veränderungen der Kinder- und Jugendliteratur in den 1970er-Jahren begründet. Die Fragestellung, 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, intendiert den expliziten Fokus auf einen Wandel der Darstellung. Die Einzelanalysen in den Kapiteln 7, 8 und 9, wie auch der diachrone Vergleich der Produktionen des gesamten Quellenkorpus zeigen, dass sich in den Darstellungsweisen weniger Veränderungen ausmachen lassen als viel mehr Dynamiken. Diese Dynamiken in Form von Kontinuitäten und Entwicklungen werden in diesem Kapitel diskutiert: Zunächst lässt sich beobachten, dass die Repräsentation religiöser Pluralität in Kindermedien über die Zeit hinweg große Kontinuitätslinien aufweist. Diese werden in Unterkapitel 10.1 hervorgehoben. Im zeitlichen Verlauf des Quellenkorpus können dann aber Entwicklungen ausgemacht werden, die erst in bestimmten Jahrzehnten aufkommen. Diese werden in

Unterkapitel 10.2 diskutiert. Da das Quellenkorpus einen Zeitraum umfasst, der von großen medialen Veränderungen bestimmt ist, schließt Unterkapitel 10.2 mit dem Blick auf Repräsentationsweisen, Leitmedien und Überlegungen zur visuellen Darstellung religiöser Pluralität.

10.1 Kontinuitäten

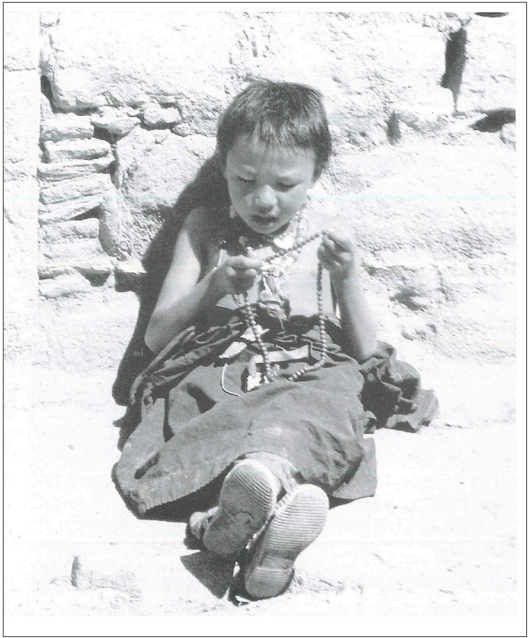
Ein diachroner Vergleich aller Quellen mit Fokus auf Motive und Narrative zeigt auf, dass es in der Repräsentation religiöser Pluralität Kontinuitäten gibt, die sich über die Zeit hinweg nicht oder nur unmerklich verändert haben. Mit Blick auf die Einzelwerke, die alle zwischen 1978 und 2020 erschienen sind, sowie der am häufigsten vergebenen Codes in der QDA-Software ATLAS.ti, kristallisieren sich vier Themenbereiche heraus, die mit Darstellungen religiöser Pluralität in 43 Jahren maßgeblich einhergehen: Erstens werden Religionen über die gesamte Dauer hinweg als Gruppierungen verstanden, die auf gleichem Glaube an transzendente Wesen, in der Regel Gottheiten, beruhen. Die Einteilung von Religionen in Gruppen resultiert zweitens im Vergleich als Grundverfahren des Darstellens von Pluralität. Drittens wird religiöse Vielfalt von Beginn des Quellenkorpus an auch mit Gewalt assoziiert. Und viertens lässt sich beobachten, dass das Themenfeld Gender und Religion in sämtlichen Quellen zwischen 1978 und 2020 implizit oder explizit thematisiert wird. Diese vier Kontinuitätslinien stelle ich im Einzelnen vor und dokumentiere sie kursorisch im vergleichenden Blick anhand von Beispielen.

Bereits Unterkapitel 7.1, das Religion als Phänomen in Kindermedien zum Thema hat, verdeutlicht, dass Religionen im Großteil der Quellen als Glaube konzipiert und auf dieser Grundlage religiöse Gemeinschaften gruppiert werden. Diese Beobachtung stellt eine der stärksten Kontinuitätslinien im gesamten Quellenkorpus dar. Individuelle religiöse Weltbilder spielen nur in wenigen Ausnahmen eine Rolle. Viel eher liegt der Schwerpunkt der Repräsentation religiöser Pluralität auf der Einteilung von Gemeinschaften, die sich in typisierten Darstellungsweisen durch Ähnlichkeiten in Bezug auf Glaubensvorstellungen, Praktiken und religiöse Selbstverständnisse auszeichnen. Glaubensvorstellungen beziehen sich in den Kindermedien auf Transzendenz in Form personifizierter Wesen und auf verschiedene

Menschenbilder mit Blick auf den Tod. Die Rolle des Menschen in seiner Umwelt wird mit einer Deutung guten und bösen Verhaltens verbunden, das in religiösen Weltbildern Einfluss auf ein Leben nach dem Tod habe. Die ausgemachten religiösen Gruppierungen werden quellenübergreifend mit bestimmten Merkmalen in Verbindung gebracht. Dazu gehören neben religiösen Texten, Geboten und Verboten auch Praktiken wie Gebete oder Feiern. Insbesondere sichtbare Elemente wie Architektur, Kleidung, Speisen, Statuen sowie Bildnisse von Gottheiten und wichtigen Figuren werden gezeigt. Kulturspezifische Eigentümlichkeiten, individuelle Zugänge und Differenzen innerhalb von Gruppen rücken zugunsten einer Standardisierung und Homogenisierung eher in den Hintergrund.

Die Konzeption von Religion als Glaube manifestiert sich in der Quellenanalyse in den zwei am häufigsten vergebenen Codes »Gott« und »Gebet«. Sämtliche Kindermedien intendieren auf der Textebene und in der visuellen Gestaltung, Praktiken sichtbar zu machen und zu zeigen, wie Menschen Zugang zu einer Gottheit suchen. Die Darstellungen reichen von der schlichten Abbildung realer Personen und illustrierten Figuren im Gebet bis zu Anleitungen, wie ein Gebet erfolgen und körperlich ausgedrückt werden könnte. So gibt es seit einer der ersten Quellen aus dem Jahr 1982 über das gesamte Quellenkorpus hinweg zahlreiche Darstellungen betender Kinder (Abb. 70–73). Obwohl Religionen als Gruppierungen konzipiert werden, wird der Zugang zum Gebet häufig individuell gestaltet. Es gibt nur wenige Erwähnungen von feststehenden Gebeten – in der Regel das *Schma Jisrael* und *Vaterunser* – und noch weniger Quellen, die festgelegte Gebetstexte vorstellen. Religionen treten durch diese Darstellungsweise an der Schnittstelle von Individuum und Kollektiv auf. Zum einen werden verbreitete Texte nicht wiedergegeben, sondern das Gebet als individuelle Angelegenheit verstanden, zum anderen macht Religion jedoch scheinbar übergreifend die Bitte um Fürsprache einer Gottheit aus.

Mit der Repräsentation von Religionen als eher geschlossene Gemeinschaften geht der Vergleich als Grundverfahren des Darstellens religiöser Pluralität einher. Sämtliche Kindermedien seit 1978 thematisieren Vielfalt, indem sie einzelne Figuren oder ganze Gruppen gegenüberstellen und nach Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten suchen, die Unterschiede aushaltbar machen oder gar überbrücken würden. Die Gemeinsamkeiten reichen von »[ü]berall wird erzählt und gelacht, gegessen und getrunken, gefeiert und



Es gibt genaue Regeln dafür, wie und was sie beten: Jedes Gebet beginnt im Stehen, mit dem Gesicht nach dem Ort **Mekka** gewandt.

Von Deutschland aus liegt Mekka ungefähr im Südsüdosten. Mit einem Kompass könnt ihr herausfinden, wo das ist. Das Beten geht dann so weiter:



Aufrecht stehend werden beide Hände in Höhe der Ohren gehalten. Die Handflächen zeigen nach vorn.

Dann werden die Hände zwischen Brust und Bauchnabel geführt und die rechte Hand auf den linken Unterarm gelegt.

Man verbeugt sich und legt die Hände auf die Kniescheiben.

Dann richtet man sich wieder auf und legt die Hände an die Seiten.









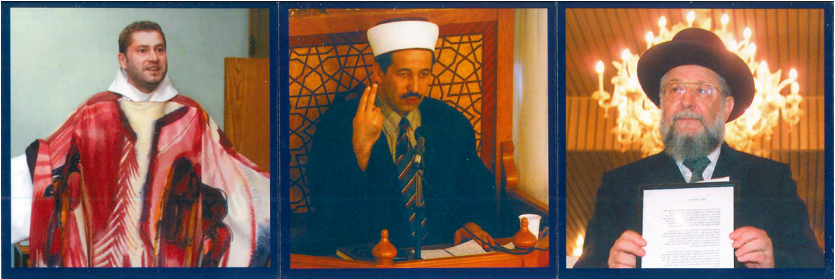
Man wirft sich nach vorn auf den Boden. Stirn, Nase, Handflächen, Knie und Zehenspitzen müssen dabei den Boden berühren.

Dann setzt man sich wieder auf und legt die Hände auf die Knie.

Zum Schluss wendet man den Kopf zuerst nach rechts und dann nach links und sagt: »As-salamu alaikum wa rahmatu-llah«. Das heißt übersetzt: »Friede sei mit euch und Gottes Gnade!«

Abb. 70–73: Darstellungen betender Kinder und Figuren, Becker/Niggemeyer: meine religion, deine religion, S. 135; Frisch: Felix reist zum Dach der Welt, S. 30; Damon: Gott, Allah, Buddha; Rosenstock/Suetens: Weltreligionen, S. 31.

Religionen im Überblick	Es gibt Hunderte, wenn nicht Tausende verschiedene Religionen. In dieser Tabelle sind die sechs größten WELTRELIGIONEN dargestellt.						HEUTIGE ZAHL DER ANHÄNGER	
RELIGION/ WELTSICHT	WIE VIELE GÖTTER?	WAS PASSIERT NACH DEM TOD?	HAUPTPRAKTIKEN	HAUPT-SCHRIFTEN	ANDACHTS-STÄTTEN	GEISTLICHE FÜHRER	HAUPTFESTE	ÜBERGANGS-RITEN
BUDDHISMUS 	Keine (Manche Mahayana-Buddhisten glauben jedoch an kleinere Gotter)	Wiedergeburt (Reinkarnation) oder Erlösung durch Erleuchtung	Nach den fünf Silas (Vergewaltigung und dem achtlichen Pfad leben, Meditation, Mandala und Mantras betonen auf dem Weg zur Erleuchtung)	<i>Tipitaka</i> (<i>Sutra, Vinaya, Abhidharma</i>)	Tempel (<i>Vihara</i>)	Priester-mönch (in Tibet: Lama)	Viele in den verschiedenen Traditionen, wie das buddhistische Neuplaton, Buddhistische Gebetung (<i>Vesak</i>), Allerseelentag (<i>Ullambana</i>)	Mönchs- oder Nonnensewe
CHRISTENTUM 	Ein Gott (in Form der Dreieinigkeit von Vater, Sohn und Heiligem Geist)	Himmel oder Erlösung durch Hilfe	Gebet, Gottesdienst, Ethische, heilige Kommunion oder Abendmahl (Eucharistie)	Bibel (Altes und Neues Testament)	Kirche oder Kapelle	Papst oder Pfarrer	Fünf Hauptfeste, beispielsweise Osters und Weihnachten, außerdem Tage zum Gedenken an Heilige oder Märtyrer (in einigen christlichen Glaubensgemeinschaften)	Taufe
HINDUISMUS 	Viele (Mani-festationen der Ahilcke (<i>Brahman</i>))	Wiedergeburt (Reinkarnation) oder spirituelle Erlösung (<i>Moksha</i>)	Nach den Regeln des <i>Dharma</i> leben, tägliche Andacht (<i>Puja</i>), Meditation und Yoga	Veda (einschließlich der <i>Upanishaden</i>), <i>Bhagavad Gita</i>	Tempel (<i>Mandir</i>)	Brahmane, Guru	Über 30 Feste verschiedene Traditionen, Hauptfeste u. a.: Krishna Geburtstag (<i>Jannashthami</i>), Ramas Sieg über den Dämon <i>Ravana</i> (<i>Dussehra</i>), Lichterfest (<i>Diwali</i>), Frühlingfest (<i>Holi</i>)	Verschiedene Gebets-riten, Zeremonie der Heiligen Schär (<i>Ujanyama</i>)
ISLAM 	Ein Gott (<i>Allah</i>)	Paradies (<i>Djannah</i>) oder Hölle (<i>Djehannam</i>)	Nach den 5 Säulen des Islam leben (z. B. fünfmal täglich beten), nur erlaubte (<i>halal</i>) Speisen verzehren, keinen Alkohol trinken	Koran	Moschee	Imam	Zwei Hauptfeste: Ende des Fastenmonats Ramadan (<i>Id al-Fitr</i>), Opferfest (<i>Id al-Adha</i>)	Beschneidung der Jungen vor der Pubertät
JUDENTUM 	Ein Gott	Die auferstehende Welt (<i>Olam Haba</i>) – Himmel (<i>Gan Eden</i>) und Hölle (<i>Gehinnom</i>)	Die Gebote der Thora befolgen (z. B. koschere Speisen verzehren), dreimal täglich beten und den Sabbat einhalten	Hebräische Bibel einschließlich der Thora (<i>Torah</i>)	Synagoge	Rabbi	Acht Hauptfeste, beispieelsweise Neujahr (<i>Rosh Hashana</i>), Versöhnung (<i>Yom Kippur</i>), Passahfest oder Chanukka – das Lichterfest	Beschneidung mit acht Tagen (<i>Mitzva</i>), Bar-Mizva mit 13 Jahren (Jungen) und Bat-Mizva mit 12 Jahren (Mädchen)
SIKHIsmus 	Ein Gott	Wiedergeburt (Reinkarnation) bis zur Erleuchtung mit der Hochten Seele	Die „Birk“ (<i>Ki</i>), Symbole der Mäßigkeit der <i>Ekhalak</i> , Gutes tun und allzeit an Gott denken	<i>Sri Gurus Granth Sahib, Dasam Granth</i>	Gurudwara	Keine Priester	Unter anderem: Geburts- oder Serbetfest des Gurus (<i>Gurpur</i>), Gründungsfeier der Khalsa (<i>Baisakhi</i>), <i>Halo Mahalla</i> , <i>Divali</i>	Einführung (<i>Akhar</i>) in die Bruderschaft der Sikhs (<i>Khalva</i>)



105 Wilst du mehr wissen?

kommt. Zum Beispiel ein besseres, neues Leben, das Paradies oder einfach ein wunderbares Nichts.

Wer ist Gott?

Judentum
Die Juden verehren einen einzigen Gott. Sie nennen ihn JAHWE („Ich bin, der ich bin“) oder Adonai („Herr“).

Christentum
Die Christen verehren den gleichen Gott wie die Juden. Aber sie nennen ihn einfach Gott. Außerdem glauben sie an Gottes Sohn Jesus und an den unsichtbaren Heiligen Geist. Gott in den drei Personen wird die Heilige Dreifaltigkeit genannt.

Islam
Der Gott des Islam ist der gleiche, an den auch die Juden und die Christen glauben. Im Islam wird Gott Allah genannt. Und Mohammed gilt als sein wichtigster Bote.

Hinduismus
Die Hindus verehren eine unsichtbare göttliche Macht, die sie Brahman nennen. Das Brahman zeigt sich in vielen Göttern. Die drei wichtigsten sind Vishnu, Shiva und Brahma.

Buddhismus
Die Buddhisten glauben nicht an einen Gott, sondern an

Judentum	Christentum	Islam	Hinduismus	Buddhismus

Abb. 74–77: Vergleichende Gegenüberstellungen von Religionen, Jones: Woran glaubst du?, S. 22f.; Wimmer: Weltreligionen entdecken; Krabbe/Guhr: Sara will es wissen, S. 105; Laube/Zünd: Erklär mir deinen Glauben, S. 109.

gesungen«¹ über »[a]lle sind besondere Kinder. Die aus meiner Klasse. Und die Flüchtlingskinder auch«² bis zu »Muslime glauben an denselben Gott wie Juden und Christen.«³ Sowohl die Struktur von Kapiteln, die je eine Religion präsentieren, als auch die Auswahl der vorgestellten Themen basiert auf

- 1 Myriam Halberstamm (Hg.) (2016): Starke Geschichten für alle Kinder dieser Welt = Lese-maus. Hamburg: Carlsen.
- 2 Matthias Morgenroth (2015): Fröhliche Weihnachten, Yara! Eine Adventskalendergeschichte über Freundschaft und Toleranz. Illustr. v. Manfred Tophoven. Lahr: Kaufmann, S. 51.
- 3 Georg Schwikart (1995): Julia und Ibrahim. Christen und Muslime lernen einander kennen. Illustr. v. Gretje Witt. Düsseldorf: Patmos, S. 11.

einem vergleichenden Blick. Einige Quellen stellen Religionen auch visuell direkt gegenüber, um die Vergleichbarkeit hervorzuheben (Abb. 74–77).

Der Vergleich von Religionen unterstützt in vielen Medien den Gedanken, das Eigene und Andere kennenzulernen, zu verstehen und deshalb in gegenseitiger Toleranz zusammenzuleben. Die Inhaltsangaben und Werbetexte auf den Buchumschlägen, in begleitenden Filmheften, auf CD-Hüllen und Spelekkartons machen diese Absicht deutlich. So fordert Petra Probsts Spielbuch *Kinder aus aller Welt. Zum Ausschneiden, Anziehen und Spielen* aus dem Jahr 2003 dazu auf, Kleidungsstücke verschiedener Figuren auszuschneiden, unterschiedliche Moden auszuprobieren und so Kulturen kennenzulernen: »Mit diesem Anziehpuppenbuch, Schere und Klebestift können Kinder bastelnd verschiedene Kulturen kennen lernen und spielend zu einer Entdeckungsreise rund um die Welt aufbrechen.«⁴ Das Kennenlernen reicht in den untersuchten Medien von Kleidungsstücken über Musik und Tanz hin zu Festen und Speisen, was sich in stetigen Vergleichen mit als bekannt Vorausgesetztem zeigt. So werden chinesische Jiaozi mit Ravioli und Mantaschen verglichen⁵, Rosch ha-Schana sei »keine ausgelassene Feier wie in unserem Land Silvester«⁶, während Chanukka wiederum ein Lichterfest ähnlich wie der Advent sei.⁷ Die Funktion der Vergleiche erstreckt sich von der Vermittlung religionskundlichen Wissens hin zur Identifikation mit den Figuren und Traditionen.

Die Absicht der Autor:innen, Wissen, Wertschätzung und Toleranz zu vermitteln, findet sich in Quellen aller Jahrzehnte. Bereits im Jahr 1978 heißt es im Bilderbuch *Selim und Susanne* von Ursula Kirchberg:

Auch bei uns gibt es Kinder, die aus einem anderen Land kommen. Sie sprechen eine Sprache, die ihr nicht versteht, und haben vielleicht eine andere Hautfarbe als ihr. Bei euch fühlen sie sich zuerst fremd und allein, aber schon bald können sie auch eure Sprache sprechen.

4 Petra Probst (2003): *Kinder aus aller Welt. Zum Ausschneiden, Anziehen und Spielen*. Witzhausen: Grätz Verlag.

5 Vgl. Dagmar Yu-Dembki (2016): *Lili und das chinesische Frühlingsfest*. Illustr. v. Sigrid Leberer. In: Myriam Halberstamm (Hg.): *Starke Geschichten für alle Kinder dieser Welt = Lesemaus*. Hamburg: Carlsen.

6 Christian Butt (2014): *Was glaubst du? Eine kleine Religionskunde illustriert von Kindern für Kinder*. Stuttgart: Calwer Verlag, S. 22.

7 Vgl. Tworuschka: *Ist das nicht Sara?*, S. 74.

Dann laßt sie erzählen, wie es bei ihnen zu Hause ist, und ihr könnt einander besser verstehen.⁸

Auch im Jahr 2019 ruft Sarah Theels und Franziska Harveys *Nathan der Weise. Neu erzählt nach Gotthold Ephraim Lessing* »zu einem friedlichen Miteinander und mehr Toleranz auf.«⁹ Kindermedien repräsentieren Religionen und religiöse Pluralität also implizit oder explizit als Felder, denen eine grundsätzliche Tendenz zu Konflikten und Gewalt innewohnt. Diese Beobachtung wird zunächst in diesem Unterkapitel zu Kontinuitäten veranschaulicht, da Gewalt in nahezu allen Quellen der 1970er, 80er und in vielen Produktionen der 90er-Jahre eine Rolle spielt. Ab den 2000er-Jahren verschiebt sich der Fokus explizit auf Terrorismus, Fanatismus und Fundamentalismus, weshalb diese Formen von Gewalt in Unterkapitel 10.2 »Entwicklungen« vertieft werden.

Die Darstellungen von Gewalt folgen drei Diskursen, die im Einzelnen und in der Gesamtschau den Eindruck vermitteln, Religionen und deren Vielfalt an einem spezifischen Ort zur gleichen Zeit führe zwangsläufig zu Konflikten aufgrund unterschiedlicher Wertvorstellungen, Streit und daraus folgend physischer Gewalt als Angriffe auf die körperliche Integrität. Die Ursachen und Motivationen dafür werden nur selten benannt, falls doch, begründen die Kindermedien Gewalt mit Unwissenheit über das Andere, erfolglosen Missionsbestrebungen oder unterschiedlichen Glaubensvorstellungen und Wahrheitsansprüchen.¹⁰ In den meisten Quellen wird jedoch nicht deutlich, warum Religion und religiöse Pluralität zu Konflikten führe, wodurch Religion in abstrakter Weise mit Gewalt assoziiert wird. Gleichzeitig heißt es, Gewalt hätte »mit dem Sinn und Ziel der Religionen nichts zu tun«¹¹ oder »[d]ie Religionen wollen die Liebe und den Frieden, aber die Menschen sind bisher nicht fähig gewesen, die Spannung zu lösen

8 Kirchberg: Selim und Susanne.

9 Sarah Theel (2019): *Nathan der Weise. Neu erzählt nach Gotthold Ephraim Lessing*. Illustr. v. Franziska Harvey. Hamburg: Jumbo.

10 Vgl. zum Beispiel Butt: *Was glaubst du?*, S. 2; Antoinette Becker/Elisabeth Niggemeyer (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 Verlag, S. 34; Schmidt-Salomon: *Wo bitte geht's zu Gott? fragte das kleine Ferkel*.

11 Butt: *Was glaubst du?*, S. 2.

zwischen dem, was die Religion von den Menschen fordert, und der Wirklichkeit der Welt, in der wir leben.«¹² Religion, dargestellt als monolithische Einheit, wird durch diese scheinbaren Entlastungen nicht mehr als kulturelles Phänomen verstanden, sondern als Kategorie *sui generis*, die vom Menschen losgelöst ist. Unabhängig davon, wie Religion und Gewalt zusammenhängen, wird diese Verbindung quellenübergreifend und über Jahrzehnte hinweg produziert und reproduziert: Eine erste Darstellungsweise betrifft Gewalt als historische Erscheinung, indem in der Rekapitulation der Entwicklung religiöser Gemeinschaften Streitigkeiten, Konflikte und Kriege als religiös motiviert vorgestellt werden. Dazu gehören beispielsweise die Auseinandersetzung um die rechtmäßige Nachfolge Mohammeds, der byzantinische Bilderstreit oder die Kreuzzüge.¹³

Die zweite Linie bezieht sich insbesondere auf die Darstellung türkischer, »muslimischer« Gruppen und erzählt von Gewalt innerhalb der Familie. Im 1980 erschienenen Roman *Die Friedenstorte* des Autors Fakir Baykurt klagt beispielsweise der Onkel des Protagonisten Mustafa den gewalttätigen Vater an, nachdem dieser die Mutter geschlagen hat:

»Ohne zu fragen und zu verstehen, schlägst du einfach drauflos. Was du in der Türkei nicht gemacht hast, mußt du hier tun! Bist du nach Deutschland gekommen, um deine Frau zu schlagen? Sind wir hier nicht schon genug in Verruf? Soll man uns auch noch deshalb schlechtmachen?«¹⁴

Diese Darstellungsweise impliziert die Vorstellung, dass die Verbindung von Religion und Gewalt milieuspezifisch aufträte, denn in der Repräsentation von Familien, die national, religiös und kulturell nicht als türkisch und »muslimisch« konzipiert werden, wird Gewalt innerhalb der Familie in den Quellen nie erwähnt.

12 Becker/Niggemeyer: meine Religion, deine Religion, S. 10.

13 Vgl. Mai: Rund um die Weltreligionen, S. 55; Becker: meine Religion, deine Religion, S. 143f.; Zöller: Lara Lustig und der liebe Gott, S. 41.

14 Fakir Baykurt (1980): *Die Friedenstorte*. Übers. v. Petra Kappert (TR, *Barış Çöreği*). Stuttgart: Ararat, S. 31. Zu weiteren Darstellungen von Gewalt innerhalb türkischer Familien siehe Anja Tuckermann (2008): *Ein Buch für Yunus. Eine deutsch-türkische Geschichte*. Illustr. v. Hildegard Müller. München: dtv, S. 24.

Bei der dritten Linie handelt es sich um Darstellungen von Gewalt aufgrund von religiöser Pluralität, die anders als im ersten Fall nicht als historisch beschrieben werden, sondern innerhalb einer Quelle zeitgenössisch auftreten. Dazu gehören beispielsweise Angriffe auf Asylunterkünfte, religiöse Spezialisten unterschiedlicher Traditionen, die um die Wahrheit ringen, und durchgehend auch Konflikte und gewalttätige Handlungen aufgrund des Tragens eines Hidschābs durch muslimische Mädchenfiguren.¹⁵ Dieser letzte Diskurs interagiert mit einer Sprechweise, die Gender und Religion stets in Verbindung bringt und die letzte Kontinuitätslinie in diesem Unterkapitel bildet.

Die Repräsentation religiöser Pluralität geht im gesamten Zeitraum der Quellen mit der Verhältnisbestimmung von Gender und Religion einher. Die Medienproduktionen verknüpfen beide Felder zum einen hinsichtlich bestimmter Rollenbilder, die in religiösen Symbolsystemen gestaltet und eingeübt werden, zum anderen in Bezug auf Ungleichbehandlung und Benachteiligung insbesondere »muslimischer« Frauen. Viele Kindermedien, die Einblicke in das religiöse Leben ihrer Figuren geben, begleiten dokumentarisch oder fiktiv ein Kind in seinem privaten Lebensraum. Die Familie wird häufig als Ort der religiösen Sozialisation präsentiert, in der nicht nur Glaubensvorstellungen, der Umgang mit religiösen Gegenständen oder dem eigenen Körper vermittelt werden, sondern auch Geschlechterrollen. So zündet quellen- und zeitübergreifend die »jüdische« Mutter die Sabbatkerzen an, während der Vater am Sederabend aus der Haggada vorliest, die Trennung von Geschlechtern in Moscheen und Synagogen findet ebenso Erwähnung wie die Vorbereitung auf ein mönchisches Leben »buddhistischer« Jungen.¹⁶ In all diesen Darstellungen werden Geschlechterrollen als religiös motiviert präsentiert und als Tradition stabilisiert. Gleichzeitig kritisieren sämtliche Quellen seit 1980 den Umgang mit Frauen und missbilligen Benachteiligung und Unterdrückung, die religiös begründet wird.

15 Vgl. zum Beispiel Manfred Mai (1993) *Ausländer bei uns = Warum Geschichten*. Illustr. v. Dagmar Geisler. Bindlach: Loewe; Paul Maar (1993): *Neben mir ist noch Platz*. Illustr. v. Verena Ballhaus. München: dtv; Schmidt-Salomon: *Wo bitte geht's zu Gott? fragte das kleine Ferkel*; Kötter: *Die Kopftuchklasse*; Adis Šerifović (2013): *Abenteuer von Elif und Clara. Der geheime Schlüssel*. Wien: Al Hamra.

16 Vgl. zum Beispiel Tworuschka: *Ist das nicht Sara?*, S. 96; Halberstamm: *Starke Geschichten für alle Kinder dieser Welt*; Becker/Niggemeyer: *meine Religion, deine Religion*, S. 3; Wills: *Das Wimmelbuch der Weltreligionen*.

Auch wenn bisweilen erwähnt wird, dass die »katholische« und »orthodoxe« Kirche keine Priesterinnen erlaube, während es in Synagogen schon Rabbinerinnen gebe, bezieht sich die Kritik an Frauenbildern vornehmlich auf als Kollektivsingular verstandene »islamische« Gesellschaften:¹⁷

Es gibt keine Weltreligion, die nicht ursprünglich die Frauen benachteiligt hat. In der katholischen Kirche sind noch immer keine weiblichen Priester erlaubt. Die Weltgemeinschaft unterstützt den Kampf der islamischen Frauen um echte Gleichberechtigung. Denn der Islam ist die Religion, die hier noch am meisten aufzuholen hat.¹⁸

Die Debatte um Gleichberechtigung und Unterdrückung verdichtet sich in sämtlichen Quellen am Tragen eines Hidschābs. So wird das Kopftuch als Relikt und Überbleibsel aus alten Zeiten bezeichnet; es sei ein Symbol der Unterdrückung und des Zwangs.¹⁹ Gleichzeitig trügen einige Frauen die Kopfbedeckung freiwillig, und auch so manche Figur in Erzählungen will, dass »die Leute sehen, dass ich ein gutes muslimisches Mädchen bin!«²⁰ Häufig spiegeln andere Figuren das Motiv der unterdrückten »muslimischen« Frau durch auf Othering ausgerichtete Vorurteile, wie beispielsweise ein deutscher Nachbar in Ayşe Bosses *Pembo*, der Pembos türkischen Vater suggestiv fragt: »Na, ihr Muselmänner seht eure Frauen doch auch am liebsten in der Küche, stimmts, mein Lieber?«²¹ Einige Mädchenfiguren widersprechen dem Vorwurf der Unterdrückung explizit und beharren auf der Freiwilligkeit ihrer Kleidungswahl, andere wiederum geben beschämt zu, dass sie den Hidschāb auf Wunsch des Vaters oder Großvaters tragen.²² Die ste-

17 Der Begriff »Kollektivsingular« bezeichnet die Monolithisierung und damit einhergehende Reduzierung komplexer gesellschaftlicher Zusammenhänge und Traditionen in einem Begriff, wie beispielsweise »der Islam«. Vgl. dazu Reinhart Koselleck (1972): Einleitung. In: Otto Brunner/Werner Conze/ders. (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland Bd. 1. Stuttgart: Klett, S. XIII–XXVII, S. XVIIIf.

18 Schulz-Reiss: Was glaubt die Welt?, S. 138f.

19 Vgl. Schulz-Reiss: Was glaubt die Welt?, S. 137.

20 Tworuschka: Der geheimnisvolle Besucher, S. 40.

21 Ayşe Bosse (2020): *Pembo*. Halb und halb macht doppelt glücklich. Illustr. v. Beyoğlu Ceylan. Hamburg: Carlsen, S. 155.

22 Vgl. zum Beispiel Šerifović: Abenteuer von Elif und Clara, S. 30; Kötter: Die Kopftuchklasse, S. 64.

tige Thematisierung des Kopftuchs versagt »muslimischen« Mädchen und Frauen die eigene Deutung ihrer Kleidungspraxis und stilisiert sie damit zu Opfern. Die zeit- und quellenübergreifende Thematisierung unterdrückter »muslimischer« Frauen erweckt den Eindruck, dass das prekäre Verhältnis von Gender und Religion im Alltag nur im »Islam«, der als monolithische Einheit gedacht wird, eine Rolle spielt. Diese Perspektive verengt den Blick, stereotypisiert »muslimische« Menschen und verunmöglicht gleichzeitig einen Diskurs, der Benachteiligung, Unterdrückung und Gewalt an Menschen in Bezug auf Gender aufzeigt.

Die Kontinuitätslinien, die in der Repräsentation religiöser Pluralität in Kindermedien rekonstruiert werden können, sind zum einen auf der chronologischen Achse beobachtbar, da sie sich über fünf Jahrzehnte hinweg abzeichnen. Zum anderen sind die Motive und Narrative auch intermedial weit verbreitet und werden insgesamt häufig repräsentiert. Im Verlauf der Jahrzehnte werden diese Kontinuitätslinien durch einige neu hinzukommende Diskurse ergänzt. Im folgenden Unterkapitel werden diese Entwicklungen, die insbesondere in den 1990er, und 2000er-Jahren in Erscheinung treten, vorgestellt.

10.2 Entwicklungen

Die Repräsentation religiöser Pluralität, die in Kindermedien rekonstruiert werden kann, zeigt quellenübergreifend viele Ähnlichkeiten und über die Jahre hinweg große Kontinuitäten auf. Die Entwicklungen, die in diesem Unterkapitel diskutiert werden, fügen sich in bestehende Diskurse ein, sie akzentuieren und heben bestimmte Motive hervor, doch gleichzeitig zeigen sie auch, wie stabil Imaginationen von Religion und religiöser Vielfalt in der Gesellschaft sind. So richten die Kindermedien schon in den 1980er-Jahren den Blick vergleichend auf Religionen, doch ab der Mitte der 1990er-Jahre wird der Begriff »Weltreligionen« zur feststehenden Wendung, die bis heute im Einsatz ist. Wie bereits in Unterkapitel 10.1 deutlich wurde, ist der Zusammenhang von Religion und Gewalt seit den 1970er-Jahren ein Thema, ab den 2000ern befassen sich die Kindermedien jedoch explizit mit Fanatismus, Terrorismus und Fundamentalismus. Schon Bentziens *Jagdzauber und Totemtier* aus dem Jahr 1984 übt Kritik an Religion, ab Mitte der 2000er-Jahre tun dies auch in der Bundesrepublik Kindermedien, die eine unmissverständlich

atheistische Position vertreten. Da 50 Jahre Repräsentationsgeschichte auch 50 Jahre Mediengeschichte sind, die eine Vielfalt neuer Produktionsformen hervorgebracht hat, schließt das Unterkapitel mit einem Blick auf Leitmedien und Darstellungsweisen von religiöser Pluralität für Kinder.

Eine der deutlichsten und weitreichendsten Entwicklungen, die sich im gesamten Quellenkorpus ausmachen lässt, ist die Verwendung des Begriffs »Weltreligionen« ab der Mitte der 1990er-Jahre. Die erste Medienproduktion im Korpus, die in dieser Tradition steht, ist das von Monika und Udo Two-ruschka – beide sind Religionswissenschaftler:innen – veröffentlichte Sachbuch *Die Weltreligionen Kindern erklärt*, das 1996 erschienen ist. Sämtliche Sachbücher, einige Erzählungen, Zeitschriften, Spiele, Filme und Bilderbücher folgen dieser Konzeption, die stets in einzelnen Kapiteln je eine Religion vorstellt und mit einem vergleichenden Blick schließt. Während in früheren Produktionen der 1970er und 80er-Jahre Vielfalt auf religiöses Leben und Miteinander in Deutschland fokussierte, erscheint Religion mit dem Konzept der »Weltreligionen« als globales Phänomen. Einzelne große religiöse Gemeinschaften stehen nun stellvertretend für religiöse Pluralität unter Menschen. Religionen erscheinen häufig in sich abgegrenzt und an einen bestimmten geografischen Raum gebunden. Mit dem Konzept der Weltreligionen ziehen deshalb Karten in Kindermedien ein, die durch farbige Markierungen verdeutlichen, wie sich Religionen auf der Welt verteilen (Abb. 78–80). Die Kolorationen sind auffällig unterschiedlich, so gleicht keine Karte der anderen, obwohl alle mitunter die Kategorien »Judentum«, »Christentum«, »Islam«, »Hinduismus« und »Buddhismus« verwenden. In den Abbildungen 78 bis 80 wird die unterschiedliche Verteilung von Religion zum Beispiel mit Blick auf Nord- und Südamerika deutlich. Während in Abbildung 79 gesamt Amerika dem »Christentum« zugeordnet ist, zeichnen die Abbildungen 78 und 80 ein heterogeneres Bild, das jedoch genauso undifferenziert ist. Die weißen Stellen in Abbildung 78 werden gar nicht eingeordnet, in Abbildung 80 ist die rot-blaue Schraffur mit »Andere Religionen« wiedergegeben. Die Darstellung von Religionen und religiöser Pluralität unter der Prämisse der Weltreligionen anhand von Karten, stereotypen Illustrationen und Beschreibungen führt zu einer Standardisierung von Religion und einer Indifferenz gegenüber individuellen religiösen Weltbildern, Gruppendifferenzen und Kulturspezifiken, die dem komplexen Phänomen Religion nicht gerecht werden.

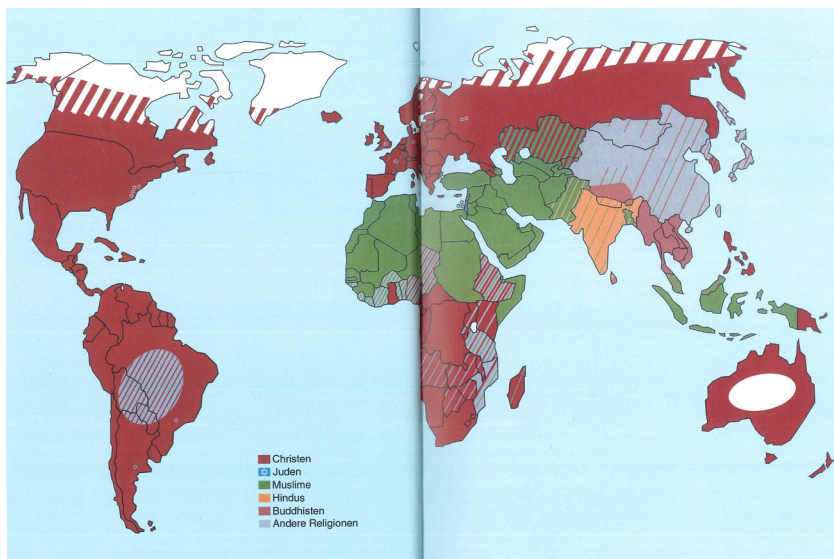
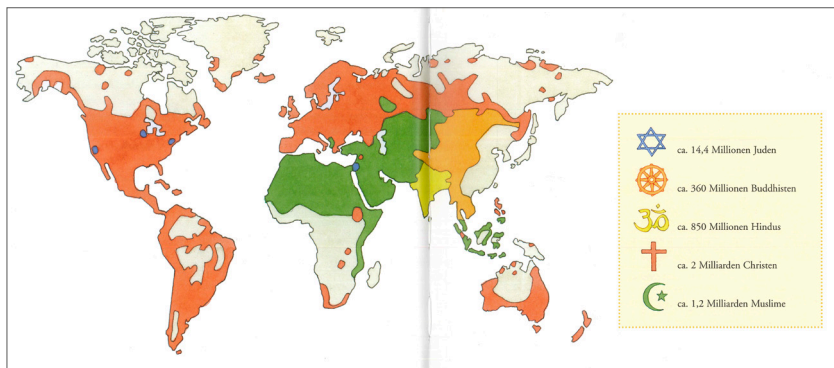


Abb. 78–80: Darstellungen der globalen Verteilung von Religionen, Mai/Bunse: Rund um die Weltreligionen, S. 8f.; Gorgas: Religionen, S. 7; Schwikart/Kurtz: Julia und Ibrahim, S. 16f.

Der globale Blick auf Religion manifestiert sich nicht nur im Konzept der »Weltreligionen«, sondern auch im Verhältnis von Religion und Gewalt, das ab den 2000er-Jahren in den Quellen als weltumfassendes Problem wahrgenommen wird. Während in den 1970er, 80er und 90er-Jahren Gewalt auf individueller Ebene eine Rolle spielt, nimmt das Phänomen mit Terrorismus, Fanatismus und Fundamentalismus in dieser Zeit eine neue Dimension an. Einige Kindermedien ordnen die Begriffe ein, indem sie in einfachen Worten zu erklären versuchen, wie Religion und Gewalt zusammenhängen. So heißt es beispielsweise in Anne Kostrzewas Sachbuch *Nasengruß & Wangenkuss. So macht man Dinge anderswo* aus dem Jahr 2017:

Manche Gläubigen sind sogar davon überzeugt, dass man die Dinge nur so sehen kann, wie ihre Religion es lehrt. Das nennt man Fundamentalismus oder Fanatismus. Religiöse Gruppen, die so denken, wollen alle bestrafen, die anders leben als sie. Sie fangen Kriege an und sperren Andersgläubige ins Gefängnis. Immer wieder verüben sie auch schreckliche Anschläge, bei denen Menschen sterben. Sie haben nicht verstanden, dass keine Religion besser, wichtiger oder richtiger ist als eine andere. Jeder Mensch darf glauben, woran er möchte und was sich für ihn richtig anfühlt. In vielen Ländern steht das sogar im Gesetz.²³

Mit der Einordnung von Fundamentalismus und Fanatismus stellt das Sachbuch eine Verknüpfung von Religion und Politik her und vermittelt zentrale Werte wie allgemeine Menschenrechte und Religionsfreiheit.

Auch das Audiofeature *Religionen der Welt* aus dem Jahr 2010, das im Rahmen der Kindernachrichtensendung *logo!* entstanden ist, stellt die Verknüpfung von Religion und Gewalt breit dar, indem Streit zwischen »Hindus« und »Muslimen« in Bombay, der Angriff »katholischer« Kinder durch »Protestanten«, die Anschläge am 11. September 2001 auf das World Trade Center und Konflikte zwischen Israelis und Palästinensern gleichermaßen erwähnt werden.²⁴ Alle anderen Quellen, die Terrorismus und Fanatismus ansprechen,

23 Anne Kostrzewa (2017): *Nasengruß & Wangenkuss. So macht man Dinge anderswo*. Illustr. v. Inka Vigh. Frankfurt a. M.: Fischer Sauerländer.

24 Vgl. Swantje Zorn/Meike Laaff (2010): *Religionen der Welt = logo! Wissen zum Hören*. Hörspiel. München: Der Hörverlag, Track 11, 00:01:10–00:01:50.

ordnen das Themenfeld im Kapitel zum »Islam« ein und reproduzieren damit die bereits seit den 1970er-Jahren bestehende Verbindung zu Gewalt. Während der »Islamische Staat« nur in einer Quelle genannt wird, sind es in sämtlichen Kindermedien die Anschläge vom 11. September 2001 in den USA, die als Beispiel für Terrorismus und Fundamentalismus erwähnt werden.²⁵ Dazu gehören zum Beispiel persönliche Eindrücke, wie sie Ali vermittelt, der von der Autorin Lilo Almstadt im Sachbuch *So leben und glauben wir in Deutschland* interviewt wird, und von seinen Mitschüler:innen infolge des Terrorakts bedroht wird: »Du bist Moslem, wir bringen dich um.«²⁶ Auch andere Quellen betonen, dass das Ansehen der »Muslim:innen« deshalb leide und befürchtet wird, »dass der Islam im Westen nur noch als eine böse Religion wahrgenommen und verfolgt wird.«²⁷ Insbesondere in Bezug auf Terrorismus trennen die Produzierenden von Kindermedien Religion explizit von den Menschen ab: »In Wahrheit sind es natürlich nie die Religionen, die etwas Böses tun, sondern immer die Menschen. Egal, welcher Religion sie angehören.«²⁸ Der Sinn der Religion liege darin, Frieden und Liebe zu stiften und gerecht zu sein, so stünde es in den heiligen Büchern: »[N]icht die Religionen stiften Unfrieden, sondern die Menschen benützen die Religion, um Unfrieden zu stiften.«²⁹ Umso notwendiger sei es, religiöse Texte in ihrem geschichtlichen Zusammenhang zu deuten und an heutige Kontexte anzupassen. Die untersuchten Kindermedien assoziieren also einerseits den »Islam« mit Gewalt, andererseits repräsentieren sie Muslim:innen als Opfer von Diskriminierung und versuchen, Religion vom Menschen loszulösen. Mit dieser Konzeption reagieren die Kindermedien auf einen virulenten Diskurs über Islamismus, Gewalt und die Rolle von Religion in der Gesellschaft, wobei Religion in Kindermedien positiv gewertet wird.

Mit dem Motiv der religiös motivierten Gewalt kommt Mitte der 2000er-Jahre eine Entwicklung in den Kindermedien auf, die Religion explizit ablehnt und atheistische Positionen vorstellt. Während das DDR-Sachbuch *Jagd-*

25 Zum Islamischen Staat siehe Rosemarie Wetscher (2015): *Weltreligionen = GEOLino extra*. Hamburg: Gruner + Jahr. Zur Erwähnung der Anschläge vom 11. September 2001 siehe zum Beispiel Lindenfors: *Gott gibt es wohl nicht*, S. 84f; Janßen/Steuernagel: *Die Kinder-Uni*, S. 181; Schulz-Reiss: *Was glaubt die Welt?*, S. 140.

26 Almstadt/Meyer: *So leben und glauben wir in Deutschland*, S. 28.

27 Janßen/Steuernagel: *Die Kinder-Uni*, S. 181.

28 Janßen/Steuernagel: *Die Kinder-Uni*, S. 181.

29 Zorn/Laaff: *Religionen der Welt*, Track 11, 00:03:17–00:03:45.

zauber und Totemtier aus den 1980er-Jahren eine evolutionistische Perspektive anlegt und Religion von der Wissenschaft abgelöst sieht, rückt in den späten 2000er-Jahren die Freiheit des Individuums in den Mittelpunkt. Das prominenteste Beispiel für explizite Religionskritik ist sicherlich das Bilderbuch *Wo bitte geht's zu Gott? fragte das kleine Ferkel. Ein Buch für alle, die sich nichts vormachen lassen* aus dem Jahr 2007, das von Michael Schmidt-Salomon und Helge Nyncke publiziert wurde. Ein Rabbiner, ein Bischof und ein Mufti geraten in Streit, da sie sich nicht auf eine Wahrheit einigen können.³⁰ Das Buch endet mit den zwei Protagonisten, einem Schwein und einem Igel, die für sich entscheiden, die Existenz des »Herrn Gott« zu bezweifeln und lieber ohne Glaube zu leben. Auch das in Unterkapitel 7.1.3 diskutierte Sachbuch *Gott gibt es wohl nicht* von Patrik Lindenfors aus dem Jahr 2012 schreibt sich in diesen Diskurs ein und versteht nicht zu glauben als Freiheit.³¹ Der Animationsfilm *KNIETZSCHE UND DIE RELIGION* (vision x, DE 2017) unterstützt eine ähnliche – wenn auch eher agnostische Position – und plädiert auf individuelle Weltbilder: »Also glaub' einfach das, was dir richtig erscheint!«³² Die explizite Kritik an Religion findet sich in Kindermedien dennoch eher selten, die überwiegende Mehrzahl aller Quellen im Korpus folgt dem Prinzip, Religionen vorzustellen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu benennen und Wissen zu vermitteln.

Da der Vergleich der analysierten 142 Medienproduktionen sowohl einen großen Zeitrahmen als auch verschiedene Produktionsformen umfasst, blicke ich abschließend auf Repräsentationsweisen, die Darstellungen religiöser Pluralität zwischen 1970 und 2020 prägen. Die Menge an Kindermedien, die religiöse Pluralität thematisieren, hat zwischen 1970 und 2020 kontinuierlich zugenommen. Während für die 1970er-Jahre nur zwei Quellen ausgemacht werden konnten, sind zwischen 2010 und 2020 in erster oder erneuerter Auflage 69 Einzelwerke erschienen, die im Quellenkorpus gesammelt wurden. Die Pluralität von Religionen wird offenbar als aktuelles und wichtiges Thema wahrgenommen, dem Raum und Potenzial im Kindermedienmarkt zugesprochen wird. 50 Jahre Repräsentationsgeschichte sind auch 50 Jahre Mediengeschichte, die eine Vielfalt neuer Produktionsformen hervorgebracht hat, an denen sich Repräsentationsweisen von religiöser Pluralität teilweise

30 Vgl. Schmidt-Salomon: *Wo bitte geht's zu Gott? fragte das kleine Ferkel*.

31 Vgl. Lindenfors: *Gott gibt es wohl nicht*, S. 92.

32 *KNIETZSCHE UND DIE RELIGION* (vision x, DE 2017), 00:02:19–00:03:00.

orientiert haben. So entstehen neben Sachbüchern und Romanen zahlreiche Aufklapp-, Falt- und Bilderbücher, Wimmelbücher, Spielbücher zum Ausschneiden und Ausmalen, Zeitschriften, Memoryspiele, Quizboxen, Filme, Webseiten und Hörspiele. Comicstrips stellen mythologische Geschichten dar, in Abenteuerspielbüchern kann man durch richtige oder falsche Entscheidungen den Verlauf einer Erzählung selbst bestimmen.³³ Trotz neuer medialer Produktionsformen bleibt die inhaltliche Gestaltung über Jahrzehnte hinweg sehr ähnlich und weist eine deutliche Standardisierung auf. Der Großteil aller Produktionen enthält Sachwissensanteile, die bebildert werden und darauf zielen, Wissen zu vermitteln. Die Menge an Bildern pro Seite hat in Sachbüchern seit den 1980er-Jahren zugenommen. Religion und religiöse Pluralität werden also immer mehr als sichtbare Phänomene imaginiert, sind aber auch Themen, die nicht nur Wissen vermitteln, sondern zusätzlich unterhalten sollen. Die visuelle Gestaltung besteht in der Regel aus Illustrationen von Figuren, architektonisch geformten Räumen und Objekten, die für religiöse Praktiken genutzt werden. Die Mal- und Zeichenstile sind vielfältig und reichen von Aquarellmalerei und Comicbildern über Radierungen hin zu kolorierten Konturenzeichnungen. Die Mehrheit der Illustrationen ist in naiv-naturalistischem Stil gehalten und referiert auf Räume der Lebenswelt. Einige Sachbücher werden mit Fotografien bebildert, die die Ausführungen der Texte in eine empirisch erfahrbare Wirklichkeit zu transferieren scheinen. Hinsichtlich der Motive gibt es keine großen Unterschiede zwischen Illustrationen und Fotografien: Kindermedien stellen Figuren und bekannte Persönlichkeiten, Gebäude und Objekte sowohl illustriert als auch fotografiert dar. Lediglich die Repräsentationen von Transzendenz unterscheiden sich: Während beispielsweise Götter oder Engel illustriert werden, wird Transzendenz in Fotografien durch Abbildungen des Himmels oder Licht repräsentiert. Mit diesen Motiven referieren die Kindermedien auf eine gängige Praxis der europäischen Kunstgeschichte.

Auch wenn mit Quizboxen oder Memorykarten neue Formen hinzukommen, ändert sich die Absicht der Produzierenden in Spielen nicht. Statt

33 Vgl. Volker Präckelt (2012): Ach, du lieber Gott! Warum wir Sehnsucht nach dem Glauben haben und warum es unterschiedliche Religionen gibt. = Baff! Wissen. Illustr. v. Katja Wehner. Würzburg: Arena; Wetscher: Weltreligionen; Monika Tworuschka (1998): Kinder erleben die Weltreligionen. Ein Abenteuerspielbuch Bd. 1. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Wissen in Aussagesätzen zu vermitteln, werden die Inhalte als Fragen formuliert, die Sachwissen über religiöse Traditionen prüfen. Webseiten bieten ähnliche Verfahren als Online-Quiz an, Filme begleiten Kinder, die ihre Religion vorstellen, audiovisuell. Den meisten Medien im Quellenkorpus liegt der Gedanke zugrunde, dass Wissen über Religionen ein Teil der Wertebildung ist und dazu beiträgt, religiöse Pluralität in Zukunft besser zu gestalten. Im abschließenden Kapitel der Arbeit wird diese Verbindung zwischen Wissen und Werten diskutiert.

11 Religiöse Pluralität in Kindermedien zwischen Wissens- und Wertevermittlung

Diese Untersuchung fokussiert auf die Imaginationen von Religion und religiöser Pluralität, die Kindern in spezifisch für sie produzierten Medien weitergegeben werden sollen und fragt nach normativen Vorstellungen, die damit verbunden sind. Die Studie gründet auf der Annahme, dass Medien nicht nur Träger von Informationen sind, sondern Bilder von Religion formen und kommunizieren. Um herauszuarbeiten, wie die Pluralisierung religiöser Weltbilder und Zugehörigkeiten medial gestaltet wird und welchen Veränderungen und Dynamiken Imaginationen des Zusammenlebens unterliegen, wurden Repräsentationen religiöser Pluralität in Kindermedien ausgewählt, die zwischen 1970 und 2020 im deutschsprachigen Raum produziert wurden.

In diesem Schlusskapitel möchte ich einerseits die Ergebnisse der Studie koncis rekapitulieren und andererseits auf Probleme und Aufgaben für die künftige Produktion von Kindermedien zu diesem Thema hinweisen. Mit einem breiten Blick auf das Konzept der Kindheit erarbeitete ich zunächst historische Zugänge zum Feld. Die anschließende kulturwissenschaftliche Perspektive auf Kindheit an der Schnittstelle von generationsbildenden Praxen, entwicklungspsychologischen Dimensionen und juristischen Einordnungen verdeutlichte, dass Kindheit in erster Linie als ein Differenzkonstrukt betrachtet werden kann, das je nach kulturellem Kontext mit unterschiedlichen Vorstellungen von Bedürfnissen und Erwartungen verknüpft ist. Medien, die Kinder adressieren, nehmen Kindheitsbilder nicht nur auf, sie reproduzieren und gestalten Imaginationen der Kindheit mit. Solche Prozesse der Produktion von Bedeutungen können mit dem Konzept des kulturellen Imaginären gedeutet werden, in das bestimmte Konzepte der Kindheit eingebettet sind. Sowohl diese Annahmen als auch das Quellen-

korpus bekräftigten die Arbeitshypothese, dass Medien, die intendiert für Kinder produziert werden, Vorstellungen der Gesellschaft formulieren und sich durch Imaginationen von Idealen des Zusammenlebens auszeichnen.

Im ersten Teil des Kapitels reflektiere ich die Auswahl und methodische Bearbeitung der Quellen vor dem Hintergrund der Fragestellung. Die Wahl der theoretischen Konzepte wird in ihrer Bedeutung für die Ergebnisse eingeordnet. In Unterkapitel 11.2 gehe ich auf die Arbeitshypothese in Bezug auf das Konzept der Kindheit in den untersuchten Kindermedien ein und verbinde sie mit den vorgestellten historischen Kindheitsbildern, die in Kapitel 2 erörtert wurden.

Die Diskussion der Quellen wie auch der diachrone Vergleich fokussieren unter Berücksichtigung der Theoriekonzepte auf Tendenzen in der Repräsentation religiöser Pluralität im Zeitraum von 1970 bis 2020. Quellen- und zeitübergreifend ist zu beobachten, dass Kindermedien das Themenfeld Pluralität in ähnlicher Weise bearbeiten, indem sie Informationen über Religionen in Form von Sachwissen distribuieren. Die Präsentation der Wissensbestände birgt gleichzeitig ein großes identitätsstiftendes Potenzial, da sich die Lesenden, Zuhörenden oder Zuschauenden mit den vorgestellten Figuren und religiösen Gemeinschaften identifizieren oder sich explizit davon abgrenzen können – eine Perspektive, die häufig schon in der Repräsentation angelegt ist. In Unterkapitel 11.3 diskutiere ich deshalb, was unter Wissen über Religionen in den besprochenen Kindermedien verstanden wird und wie diese Form von Wissen mit Identitäts- und Alteritätsprozessen verknüpft ist. Wissen spielt in den Quellen eine zentrale Rolle. Die untersuchten Kindermedien thematisieren religiöse Pluralität als eine Form von Wissen, die als Bedingung für eine offene Grundeinstellung zu unterschiedlichen religiösen Ausrichtungen bestimmt wird. Wissen wird mit einer moralisch konnotierten Haltung verknüpft, es soll eine bestimmte Interpretation der Lebenswelt begründen. Unter der Annahme, Wissen führe zu Verstehen, ist in vielen Quellen angelegt, einen Beitrag zur Wertebildung bei Kindern zu leisten. Religiöse Pluralität führe – so wird in den Quellen explizit oder implizit argumentiert – zu Konflikten und Gewalt, weshalb es notwendig sei, andere kennenzulernen und sich Wissen anzueignen, damit ein auf gegenseitigem Respekt gründendes Zusammenleben möglich ist. In Unterkapitel 11.4 gehe ich dem Spannungsverhältnis von Toleranz und Othering-Prozesse nach, das sich aus den spezifischen Repräsentationsweisen, die in der Arbeit

diskutiert wurden, ergibt. Die Arbeit schließt mit einer Reflexion über die Komplexität von Religion in der Kultur, die sich für Kindermedien durchaus als Herausforderung erweist.

11.1 Religiöse Pluralität in Kindermedien erforschen

Die zentrale Frage der Untersuchung, die auf normative Konzepte in der Repräsentation religiöser Pluralität in Kindermedien fokussierte, wurde anhand von drei Schwerpunkten geschärft, die sich auf die Struktur der Arbeit, die Wahl der theoretischen Grundbegriffe und die methodische Bearbeitung der Quellen auswirkten: erstens die Art der Repräsentation religiöser Pluralität, zweitens die Hervorhebung normativer Konzepte der Repräsentation und drittens, der intermediale und diachrone Vergleich der Quellen.

Der Fokus auf Kindermedien und die Analyse von Quellen, die religiöse Pluralität thematisieren, erwiesen sich in zweifacher Weise als aufschlussreich. Zum einen zeigte sich, dass Kindermedien unmissverständlich formulieren, wie Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft gelingen könne: Man müsse das Andere kennenlernen und sich Wissen aneignen, um es zu verstehen und in Offenheit und mit gegenseitigem Respekt zusammenzuleben. Religiöse Pluralität wird in den meisten Quellen also als Phänomen geschildert, das grundsätzlich konfliktbeladen ist und deswegen deutlich reguliert werden muss. Zum anderen wurde mit der Arbeit deutlich, dass das, was in Kindermedien als Religion verstanden wird, über Jahrzehnte hinweg standardisiert ist und durch konventionalisierte Bestimmungen umrissen wird. Aus dem intermedialen und diachronen Vergleich resultiert, dass die Repräsentation von Pluralität auf der Vorstellung beruht, Religionen seien homogene Gemeinschaften, ihre Mitglieder würden jeweils an dieselbe Gottheit glauben und dieser Glaube würde in Festen, Kleidungspraktiken und Gebeten Gestalt annehmen. Mit der Suche nach Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten und Unterschieden wird Pluralität als Nebeneinander weniger Gemeinschaften dargestellt, das die Komplexität religiöser Identitäten und sozialer Beziehungen übergeht. Die Auswahl der repräsentierten Gruppen unterliegt deutlich umrissenen Konventionen. So werden stets mindestens »Judentum«, »Christentum« und »Islam« dargestellt, meistens auch »Hinduismus« und »Buddhismus«, je nach lokaler Verortung der Autor:innen und Verlage kön-

nen auch »Sikhismus«, »Daoismus« oder »Shintoismus« thematisiert werden. Mit der Perspektive der Erzähl- und Aussageinstanzen, der Auswahl der einer Repräsentation würdigen Gemeinschaften und Traditionen sowie der visuellen und sprachlichen Gestaltung werden Imaginationen des Eigenen, Anderen und Fremden geprägt, die Identifikations- und Abgrenzungsmöglichkeiten für die Rezipierenden anbieten.

Identitäts- und Alteritätsprozesse spielen in der Repräsentation von Pluralität eine große Rolle, etwa in der Bestimmung von Religion als Konzept, das in der Regel ausgehend von einem »christlichen« Religionsbegriff gedacht wird und Kategorien wie Gottesverständnis, religiöse Texte und Spezialist:innen umfasst. Kindermedien, die religiöse Pluralität thematisieren, entwerfen in Text und Bild Wir- und Sie-Gruppen, die Identifikationspotenzial, aber auch Ab- und Ausgrenzungsmechanismen für die Adressat:innen anbieten. Die Rezipierenden werden durch Erzählpositionen und Vergleiche implizit charakterisiert, in bestimmte Gemeinschaften integriert und von anderen distanziert. Die Darstellung des Eigenen, Anderen und Fremden ist nicht wertfrei. Dies zeigt sich beispielsweise an der Normalisierung des »Christentums« als das Eigene oder an der Betonung von Gewalt und Unterdrückung im »Islam« als das Andere und Fremde.

Die Repräsentation des Eigenen und Anderen wird prominent durch die visuelle Gestaltung zum Ausdruck gebracht. Nicht nur die Texte, sondern vor allem die visuelle Gestaltung der untersuchten Medien stand deshalb im Fokus dieser Studie. Das Bildprogramm in der Visualisierung von Religionen weist deutliche Tendenzen zur Homogenisierung und Monosemierung auf, denn Religionen werden in der Regel anhand einzelner Figuren entfaltet, die durch ihren Körper – Haut-, Haar- und Augenfarbe sowie Kleidung und Accessoires – in stereotyper Weise als einer Religion zugehörig markiert sind. Die intersektionale Perspektive, die die Analyse der Quellen prägte, hob deutlich hervor, dass die Überkreuzung verschiedener Identitätsmarker in der Repräsentation von Religionen von Bedeutung ist. Intersektionale Identitäten werden in den Quellen selten skizziert, viel eher stehen sich Figuren gegenüber, die Differenz markieren. Auf dieser Linie wird Pluralität als Nebeneinander von diversen Figuren in einer additiven Weise erfasst. Die Bilder prägen unseren Blick auf Religionen und sind hinsichtlich der Rezeption von hoher Relevanz, auch weil viele der untersuchten Medien so gestaltet sind, dass man sie auch nur durch das Anschauen der

Fotos und Illustrationen verwenden kann. Einige der Quellen, die für jüngere Kinder bis etwa sechs Jahren empfohlen werden, zeichnen sich deshalb durch einen höheren Bild- als Schrifttextanteil aus.

Die beobachtete Standardisierung der Repräsentation lässt aus Rezeptionssicht den Schluss zu, religiöse Menschen seien an ihrer äußerlichen Erscheinung als solche zu erkennen. Die Sichtbarkeit von Religion weist einerseits auf das Bedürfnis hin, Religionen zu ordnen und zu klassifizieren, um mit der Komplexität des Phänomens umzugehen. Andererseits wird religiöse Pluralität überwiegend an der Differenz der dargestellten Figuren illustriert. Letztere Beobachtung ist besonders bedeutsam. Angesichts der Tatsache, dass der menschliche Körper individuell spezifisch ist und sich deswegen grundsätzlich von den anderen unterscheidet, fällt auf, dass die Kindermedien religiöse Pluralität nicht mit der konstanten, intrinsischen und kontingenten Vielfalt des Menschen verbinden, sondern durch die Bildung von Gruppen homogener, gleichaussehender Figuren, die durch ihre Religion klassifiziert werden.

Die Repräsentation religiöser Pluralität gründet wesentlich auf unterschiedlichen medialen Formen, die sich intermedial ergänzen, sich aber auch widersprechen können. Dies wurde beispielsweise im untersuchten Dokumentarfilm *KINDER ERKLÄREN IHRE RELIGION* ersichtlich, der Religionen im Vergleich zu den rekurrierenden Stereotypen der fiktionalen Erzählungen und Sachbücher vielfältiger darstellt. Letztere inszenieren durch deskriptive und argumentative Sprachmodi zwar eine an der Lebenswelt orientierte »Wirklichkeit«, gestalten ihre Inhalte jedoch deutlich stereotyper als der Dokumentarfilm. Umso auffälliger ist, dass im gesamten Quellenkorpus nur ein Dokumentarfilm enthalten ist, jedoch über 60 Sachbücher. Diese Feststellung und die Standardisierung der Repräsentation lassen den Schluss zu, dass das Themenfeld religiöse Pluralität hinsichtlich der Produktion und Rezeption mit spezifischen Erwartungen verbunden ist. Dazu gehört neben der Vermittlung von Wissen und Werten auch die Repräsentation spezifischer Inhalte, die im Dokumentarfilm nicht im Voraus festlegbar sind, sondern kontingent sein können. Der intermediale Vergleich der ausgewählten Quellen führte dementsprechend zu wichtigen Erkenntnissen über die Repräsentation religiöser Pluralität. Damit wurden Tendenzen der Darstellung festgestellt und der Vergleich erlaubte es, auffällige Ausnahmen in den Darstellungsweisen zu erkennen. Zu den signifikantesten

Abweichungen gehörten beispielsweise die Medien, die Religion kritisch vorstellen und atheistische Positionen deutlich markieren oder Kinderbücher, die ein gänzlich anderes Bildprogramm aufweisen und religiöse Pluralität nicht an stereotyp repräsentierten Figuren explizieren.

Die Auswahl der Quellen deckte den Zeitraum von 1970 bis 2020 ab, eine Zeitspanne, die durch grundlegende medien- und sozialgeschichtliche Transformationen geprägt ist. Zum einen ist in den 1970er-Jahren eine Öffnung der Kinder- und Jugendliteratur zum Politischen und Zeitgeschichtlichen zu beobachten, zum anderen spielten Migration und gesellschaftliche Mobilität, kulturelle und religiöse Vielfalt mit dem Ende der Arbeitsanwerbeabkommen in der Bundesrepublik Deutschland vermehrt eine Rolle. Alle Medienproduktionen, die als Quellen im Untersuchungskorpus berücksichtigt wurden, sind in deutscher Sprache verfügbar. Angepasst an gegenwärtige Vertriebsstrukturen erschien es sinnvoll, die Sprache als Kriterium zu wählen und nicht das Produktionsland eines Werkes. Anders als bei Büchern und Filmen, die ohnehin häufig übersetzt und weltweit distribuiert werden, sind Suchmaschinen zur Recherche von Webseiten länderspezifisch. Die im Quellenkorpus integrierten Webseiten werden alle in Deutschland bereitgestellt und auch der Zeitraum, in dem die Quellen erschienen sind, bezieht sich auf die Wirtschafts- und Sozialgeschichte in Deutschland.

Dieser Zeitraum von 50 Jahren erwies sich hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Quellen, aber auch als Grundlage eines diachronen Vergleichs als aufschlussreich. Die älteste Quelle im Korpus stammt aus dem Jahr 1978. Erst in den 80er-Jahren, vor allem aber ab den 1990er-Jahren, stieg die Zahl der Medienproduktionen zum Thema merklich an. Diese Entwicklung lässt den Schluss zu, dass religiöse Pluralität als immer wichtiger und einflussreicher für das Leben der Adressat:innen wahrgenommen wird. Das Quellenkorpus spiegelt auch die Erkenntnisse der religionspädagogischen Forschung, die die Thematisierung von Religion in populären Kindermedien der Bundesrepublik ebenfalls erst ab den 1970er-Jahren beobachtet. Die Quellen, die in der Deutschen Demokratischen Republik publiziert wurden, weisen hingegen einen anderen Zugang zu religiöser Pluralität auf. Insgesamt wurden nur wenige DDR-Kindermedien publiziert, die religiöse Pluralität als solche thematisieren. Doch gibt es durchaus Kinderbücher, die Legenden und Mythen einzelner Völker und Kulturen erzählen und dadurch Pluralität ersichtlich werden lassen.

Die methodische Bearbeitung des Quellenkorpus orientierte sich an der Repräsentation einzelner Motive, der Verknüpfung der einzelnen semantischen Elemente zu Narrativen und deren Einbettung in die Produktions- und intendierten Rezeptionskontexte. Die normativen Vorstellungen, die mit der Darstellung religiöser Pluralität verbunden sind, konnten also nicht nur auf der Ebene des Inhalts rekonstruiert werden, sondern auch in Bezug auf ihre Produktion und die intendierte Rezeption. Diese ist wesentlich von dem Gedanken geleitet, dass sich Kinder von Erwachsenen unterscheiden und deshalb spezifischer Medien bedürfen, die neben unterhaltendem Potenzial auch Wissen und Werte vermitteln. Der Blick auf religiöse Pluralität ist demnach eingebettet in Kommunikationsprozesse, die über die bloße Thematisierung von Motiven und Narrativen hinausgehen. Dieses komplexe Verhältnis zwischen Repräsentation, Produktion und Rezeption wurde methodologisch mit dem *Circuit of Culture* beschrieben, mit dem sich kulturelle Bedeutungsprozesse und ihre vielfältigen Dynamiken methodologisch ordnen lassen. Kombiniert mit einem semiopragmatischen Zugang, der die Quellen in den Kontexten ihrer Verwendung betrachtet, konnten die spezifischen Produktions- und intendierten Rezeptionskontexte der Quellen im Verhältnis zueinander analysiert werden, um der Frage nach den normativen Vorstellungen auch hinsichtlich der impliziten Pragmatik nachgehen zu können. Dieses Modell trägt dem Forschungsdesign der Studie Rechnung, das nicht Kinder befragt, wie sie die Quellen verstehen, sondern untersucht, welche Rezeptionsweisen in der Repräsentation angelegt sind.

Die Frage nach Religion und religiöser Pluralität zu erforschen, bedarf einer theoretischen Reflexion auch des Konzepts »Religion«, worauf zum einen die Auswahl der Quellen und zum anderen die Rekonstruktion der in den Kindermedien entworfenen Religionsbegriffe beruhen. Aus diesem Grund habe ich ein Religionskonzept formuliert, das Religionen nicht im Voraus als solche festschreibt, sondern zunächst auf die unterschiedlichen Ebenen, auf denen Kommunikation über Religion stattfindet, fokussiert. In der Wechselwirkung von Repräsentationen von Religion in den Quellen, deren öffentlich-medialer Verbreitung und der wissenschaftlichen Perspektive auf Religion, ist religiöse Kommunikation Teil des kulturellen Imaginären. Wie in Kapitel 7 diskutiert, umreißen Kindermedien Religion auf vielfältige Art und Weise: Religiöse Weltbilder seien (nicht) vereinbar mit wissenschaftlichen Weltbildern, Religion sei ein zu überwindendes Übel oder biete familiäre Geborgenheit,

Religionen könnten miteinander verglichen werden, Religionen könnten in »Weltreligionen« zusammengefasst, oder als Gemeinschaften von Menschen verstanden werden, die an dieselbe Gottheit glauben. Damit spiegeln die Quellen Repräsentationen von Religion wider, die ähnlich auch in wissenschaftlichen, politischen oder medialen Kontexten rekurren. Kindermedien tragen also wesentlich dazu bei, Bilder von Religion mitzugestalten, zu festigen und zu verbreiten. Diese Beobachtung wurde insbesondere an der Reflexion der Konventionen in der Repräsentation religiöser Pluralität deutlich.

Mit einem Religionsbegriff, der Religion als Symbolsystem konzipiert, das als umfassendes Weltbild Orientierung stiftet, indem es Transzendenzlinien akzentuiert, deutet und gestaltet, wurde es möglich, symbolische Verweise auf Religion in den Blick zu nehmen, die sich in der Repräsentation von Religion in Kindermedien in vielerlei Hinsicht finden lassen. Dieser am Konzept des Weltbilds orientierte Religionsbegriff öffnete auch den Blick auf religiöse Pluralität. Religiöse Pluralität wurde als heuristische Perspektive auf die Vielfalt und Kontingenz von Menschen verstanden und ist im Wesentlichen als Identitätsarbeit konzipiert worden, da Pluralität gleichzeitig empirisches Faktum und Ergebnis eines diskursiven Prozesses ist, der Pluralität als Perspektive auf die Vielzahl und Unterschiedlichkeit von Menschen erst hervorbringt. Diese Identitätsarbeit trat in der Analyse der Quellen deutlich hervor. Die Kindermedien spiegeln Vielfalt durch die Klassifizierung der »Weltreligionen«, die Repräsentation unterschiedlicher Figuren und Räume und die Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Gleichzeitig schreiben sie die Figuren auf eine religiöse Identität fest. Die beobachteten Ähnlichkeiten in der Repräsentation religiöser Pluralität können mit einem Konzept von Kindheit erklärt werden, das auf Idealbildern der Aufklärung und Romantik beruht. Im folgenden Unterkapitel wird diese Verbindung zwischen Repräsentationsweise und Kindheitskonzepten näher beleuchtet.

11.2 Das Konzept der Kindheit in Kindermedien

Kindermedien sind als Kulturprodukte in gesellschaftliche Diskurse eingebettet. Sie behandeln Themen, von denen angenommen wird, dass sie das Zielpublikum interessieren, was auch mit wirtschaftlichen Zielen strategisch verbunden ist. Die vermehrte Produktion von Medien, die sich mit

religiöser Pluralität befassen und auf dem Kindermedienmarkt distribuiert werden, zeigt auf, dass Pluralität als gegenwärtig relevantes Thema und die Darstellung von Vielfalt als bedeutsam für die Gesellschaft wahrgenommen wird. Verlage sowie Inhaltsangaben und Werbetexte auf Buchumschlägen, CD-Covers und Spielkartons betonen stets die Aktualität des Themas, doch die Repräsentation von Pluralität zwischen 1970 und 2020 weist – wie im diachronen Vergleich deutlich wurde – erstaunlich viele Kontinuitäten auf: Sämtliche Kindermedien vergleichen über Jahrzehnte hinweg religiöse Gemeinschaften, um Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten zu betonen und dadurch Unterschiede zu überbrücken. Sie appellieren an ihre Rezipient:innen, das Andere mit Interesse kennenzulernen, um es verstehen und respektieren zu können. In diesem Unterkapitel wird deshalb der Frage nachgegangen, warum Kindermedien religiöse Pluralität intermedial und diachron auf immer ähnliche Weise bearbeiten, weshalb zunächst auf das Konzept von Kindheit fokussiert wird, das den Quellen zugrunde liegt.

Kindermedien sind ein Raum des Imaginären und Utopischen. Sie entwerfen auf der inhaltlichen Ebene eines Textes, Films oder Hörspiels fiktionale Szenarien, und konstruieren und rekonstruieren fortwährend Ist- und Soll-Zustände des Zusammenlebens. Doch damit unterscheiden sie sich nicht von anderen Medienproduktionen, die dasselbe Potenzial haben und nutzen. Kindermedien sind nicht nur auf der Ebene der Repräsentation ein Raum des Imaginären und Utopischen, sondern auch – und vor allem – in Bezug auf ihre intendierte Rezeption. Denn sie gestalten aufgrund der Annahme, Kinder eigneten sich kollektive Wissensbestände und Werteorientierungen medial an, umfassende Weltbilder. Durch den Anspruch, leicht nachvollziehbar und gering im Umfang zu sein, verdichten Kindermedien auf das, was als wesentlich wahrgenommen wird. Dieser Verdichtung der Inhalte liegt eine starke Vereinfachung komplexer Phänomene zugrunde. In Bezug auf Religion und religiöse Pluralität besteht in nahezu allen Quellen Konsens, dass Wissen über Religionen einer pluralistischen Gesellschaft zuträglich ist. Kinder werden in den Medienproduktionen als Teil »der sie umgebenden gesellschaftspolitischen Wirklichkeit angesehen«¹, eine Entwicklung, die auf einer veränderten Sicht auf die Kindheit ab dem Ende der 1960er-Jahre beruht und zur Folge hat, dass Kindern eine aktive Rolle im Umgang mit

1 Weinkauff/von Glasenapp: Kinder- und Jugendliteratur, S. 83.

Religion und Pluralität zugesprochen wird. Das Bild, das Medien von ihren Adressat:innen skizzieren, ist dabei durchaus Veränderungen unterworfen. So schreibt das Sachbuch *meine Religion, deine Religion* aus dem Jahr 1982 den Lesenden noch explizit eine religiöse Identität zu und schlussfolgert:

[F]ür dich ist deine Religion die richtige, und du hältst an ihr fest, so ist das auch für die anderen. [...] 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.²

Drei Jahrzehnte später ist eine zunehmende Individualisierung der Adressat:innen zu beobachten. So fragen einige Quellen nach, woran die Lesenden glauben und andere rufen dazu auf, an das zu glauben, was man selbst für richtig hält.³ Die aktive Rolle, die Kindern als Adressat:innen zugeschrieben wird, besteht darin, über die eigene Anschauung der Welt nachzudenken und sich mit Interesse auf das Andere einzulassen, um es zu verstehen, respektieren und wertzuschätzen. Kinder erscheinen dann nicht mehr nur als Rezipient:innen von Kindermedien, sondern gleichzeitig als Hoffnung für eine friedliche Zukunft.

Die Imaginationen, die mit den kindlichen Adressat:innen und den Figuren in den Quellen verbunden werden, sind nicht neu, finden sich ähnliche Ansätze schon in der Aufklärung und in der Romantik. Romantische Kindheitsutopien spiegeln die Medien vordergründig an den Figuren, die sich intrinsisch am Richtigen – dem Interesse am Anderen, der Wertschätzung von Vielfalt und einem Zusammenleben in Frieden und Harmonie – orientieren. So wird ein »klarer kindlicher Blick«⁴, den die Protagonistinnen in der Erzählung *Abenteuer von Elif und Clara* hätten, als Möglichkeit beschrieben, »einen Schritt weiterzugehen und sich im Zusammenleben auf das Gemeinsame zu besinnen.«⁵ Das Ausmalbuch *So bunt ist Deutschland* hält Kinder für Vorbilder, an denen sich Erwachsene orientieren können:

2 Becker/Niggemeyer: *meine Religion, deine Religion*, S. 8f.

3 Vgl. Damon: Gott, Allah, Buddha; Albert Biesinger/Helga Kohler-Spiegel (2015): *Gibt's Gott? Die großen Themen der Religion. Kinder fragen – Forscher und Forscherinnen antworten.* Illustr. v. Mascha Greune. München: Kösel; KNIETZSCHE UND DIE RELIGION.

4 Šerifović: *Abenteuer von Elif und Clara*, S. 72.

5 Šerifović: *Abenteuer von Elif und Clara*, S. 72.

»Die Erwachsenen in unserem Land können sich ein Beispiel an den Kindern nehmen: Kinder stecken Menschen nicht in Schubladen – sie malen einfach drauf los und bilden ab, was sie sehen.«⁶ Das Kind ist in diesen Zuschreibungen das Sinnbild für das moralisch Richtige, es erkennt die Werte der Gleichberechtigung, Vorurteilslosigkeit und des Respekts als ›ursprünglich‹ und ›natürlich‹ an und wird als der erwachsenen Gesellschaft überlegen dargestellt. Diese Sprechweise über Kindheit rekurriert auf Ideale der Romantik, die in literarischen und künstlerischen Auseinandersetzungen einen kindlichen ›Genius‹ stilisiert, der Kindern die Fähigkeit zuschreibt, intuitiv, ohne einen von Vorurteilen und Ressentiments getrübbten Blick, auf die Welt zu schauen. Mit der Hoffnung, diese Eigenart beizubehalten und auch als erwachsene Menschen empfänglich für die Lebensweisen und Weltbilder der anderen zu sein, tragen Kindermedien, die religiöse Pluralität thematisieren, diese Ideale in die Zukunft.

Die Aussicht auf eine bessere, friedlichere, pluralistische Gesellschaft besteht aus der Perspektive der Quellen durch die Repräsentation von Vielfalt und Vermittlung von Wissensbeständen, die dazu beitragen sollen, andere kennenzulernen und zu verstehen. Diese Imagination trägt einen aufklärerischen Impetus in sich, der Kinder als kulturelles Kapital erkennt, sie in Werten und Normen bildet und Wissen als oberste Prämisse inszeniert. »Toleranz gegenüber dem ›guten‹, dem ›edlen‹ Andersdenkenden gilt der Kinder- und Jugendliteratur seit der Aufklärung als ein hoher Wert.«⁷ Die intellektuelle und sittliche Bildung des Kindes als Garant für einen tugendhaften erwachsenen Menschen findet sich in zahlreichen Abhandlungen über Kindheit der (Früh-)Aufklärung, die bekanntesten sind sicherlich John Lockes *Some Thoughts Concerning Education* und Jean-Jacques Rousseaus *Émile, ou de l'éducation*. Kindermedien, die religiöse Pluralität thematisieren, widerspiegeln demnach nicht nur Kindheits-, sondern auch Menschenbilder, indem sie einen offenen, interessierten und gebildeten erwachsenen Menschen als ideales Vorbild präsentieren. Der vorbildhafte Mensch, der in den Kindermedien nähergebracht wird, eignet sich Wissen an, eine Konzep-

-
- 6 Anna Laura Jacobi (2017): So bunt ist Deutschland. Ein Malbuch für die Vielfalt. Berlin: GoVolunteer e. V.
- 7 Christine Reents (1982): Merkmale religiöser Kinder- und Jugendliteratur in ihrer Geschichte seit der Aufklärung. In: Anneliese Werner (Hg.): Es müssen nicht Engel mit Flügeln sein. Religion und Christentum in der Kinder- und Jugendliteratur. München: Kaiser, S. 24–50, S. 44.

tion, die hinsichtlich eines solch komplexen Phänomens wie Religion zu diskutieren ist, stellt sich doch die Frage, was Wissen über Religion überhaupt ist. Im Folgenden wird deswegen das Konzept des Wissens in Kindermedien eruiert und anschließend mit den darin diskutierten Werten, vornehmlich dem Wert der Toleranz, verknüpft.

11.3 Wissen als Grundlage von Toleranz

Um sich dem komplexen Phänomen Religion zu nähern, schaffen Kindermedien Ordnung in einem nahezu unüberblickbaren Feld, indem sie Religionen klassifizieren und vergleichen – beispielsweise als »Weltreligionen«, »Naturreligionen«, »abrahamitische Religionen« oder »Buchreligionen«. Die Art und Weise des Vergleichs ist in Sachbüchern, auf Webseiten, in Spielen, Dokumentarfilmen und erzählenden Texten mit Sachanteilen immer ähnlich: Kindermedien fragen nach der Anzahl und geografischen Verteilung von Gläubigen, nach verehrten Gottheiten und Glaubensvorstellungen, sie interessieren sich für religiöse Texte, Lehren, wichtige Personen und Ereignisse, Versammlungsorte, religiöse Spezialist:innen, Symbole und Feiern.⁸ Diese Kategorien entsprechen homogenisierten Vorstellungen des »Christentums« als Urtyp von Religion. Dieser Blick auf Religionen weist durchaus absolutistische Züge auf, versteht er Religion doch zunächst als »Christentum« und überträgt die dafür konstitutiven Kategorien wie Gottesverständnis, religiöse Texte und Spezialist:innen auf andere Lebensformen und Weltbilder, um sie ebenfalls als Religion einzuordnen oder davon abzugrenzen. Kindermedien bearbeiten die Zugänge zu den einzelnen Bereichen in Texten und Bildern, sie standardisieren, stellen vergleichend gegenüber und geben diese Kategorien als Kern von Religionen aus.⁹

Die untersuchten Medien charakterisieren die Inhalte textextern in Vorworten und Klappentexten und textintern in Dialogen und Sachtexten als Wissen über Religion und verknüpfen dessen Aneignung mit Werten:

-
- 8 Ein vergleichender Blick, der fünf »Weltreligionen« tabellarisch gegenüberstellt, findet sich zum Beispiel in Präkelt: Ach, du lieber Gott!, S. 60–61. Für kursorische, vergleichende Übersichten siehe auch Krabbe: Sara will es wissen, S. 102–108; Wetscher: Weltreligionen.
- 9 Zur Klassifizierung von Religionen und damit verbundenen Machtdimensionen siehe auch Jonathan Z. Smith (2004): *Relating Religion. Essays in the Study of Religion*. Chicago/London: The University of Chicago Press, S. 160–178.

Es ist wichtig, nicht nur die eigene Religion und Weltanschauung zu kennen, sondern auch Kenntnisse über andere Religionen und Weltanschauungen zu haben. Dieses Wissen erschließt uns die Welt und trägt zugleich dazu bei, Ängste und Vorurteile abzubauen.¹⁰

Die Kindermedien versehen Wissen über die Lebensweisen anderer Menschen also vordergründig mit einer Orientierungsleistung. Auf der einen Seite soll Wissen Ordnung schaffen, auf der anderen Seite soll Verstehen als Voraussetzung für Toleranz gegenüber dem Anderen erwirkt werden. Mit der Repräsentation religiösen Wissens sind auch Identitäts- und Alteritätsprozesse verbunden, da die Quellen das Unbekannte mit Bekanntem – in der Regel »christliche« Ideen und Praktiken – in Verbindung bringen, dadurch Wir- und Sie-Gruppen herstellen und das Eigene normalisieren.

In den analysierten Kindermedien wird Religion als ein Gegenstand präsentiert, der objektivierbar ist und in Form von Wissen angeeignet werden kann. Unterstützt wird diese Objektivierung religiösen Wissens durch zwei Strategien: Die Wissenschaft wird häufig als Legitimationsinstanz für Expertise und die Richtigkeit der Aussagen herangezogen. So gibt es Hinweise in Sachbüchern auf Wissenschaftler (männlich), die belegten, dass Mohameds Lehren, die erst nach seinem Tod aufgeschrieben wurden, tatsächlich von ihm stammten oder Berichte darüber, Wissenschaftler (ebenfalls männlich) hätten herausgefunden, dass die Wurzeln des Hinduismus über 4 000 Jahre alt seien.¹¹ Manche Kindermedien seien »[i]n enger Zusammenarbeit mit Experten entstanden«¹² und »bekannte Forscherinnen und Forscher«¹³ antworteten auf Kinderfragen zu Gott und den Religionen. Einige Autor:innen der Quellen sind auch selbst in der Wissenschaft tätig und arbeiten als Religionswissenschaftler:innen oder Theolog:innen in Universitäten, Kirchen und Akademien.¹⁴ Die Reputation der Wissenschaft als Deutungs-

10 Landesjugendring Brandenburg: Memo-Spiel Anders als du glaubst.

11 Vgl. Janßen/Steuernagel: Die Kinder-Uni, S. 164; Schulz-Reiss: Was glaubt die Welt?, S. 29.

12 Susan Schädlich (2017): Woran Menschen glauben. Religionen, Weltanschauungen, Hintergründe. Illustr. v. Alexander von Knorre. Hamburg: Carlsen. Vgl. dazu auch Jan von Holleben/Jane Baer-Krause (2015): Wie heißt dein Gott eigentlich mit Nachnamen? Kinderfragen zu fünf Weltreligionen. Stuttgart: Gabriel.

13 Biesinger/Kohler-Spiegel: Gibt's Gott?

14 Vgl. zum Beispiel die Kindermedienpublikationen der Religionswissenschaftler:innen Barbara Janocha, Monika Tworuschka und Udo Tworuschka sowie der Theolog:innen

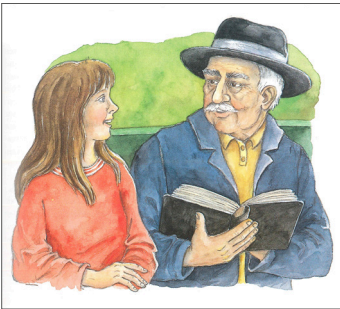
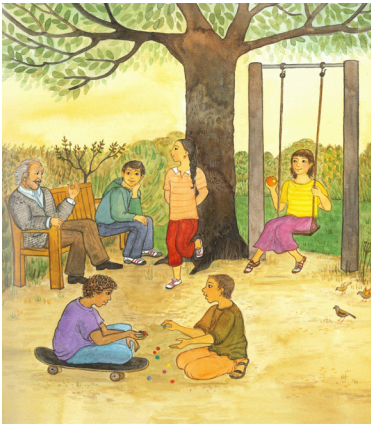


Abb. 81–85: Ältere Männer erklären Kindern Religion, Laube/Zünd: Erklär mir deinen Glauben, S. 11; Brown/ Langley/Gower: Woran wir glauben, S. 8; Vellguth/Witzig: Gemeinsam im Gelobten Land, S. 28f.; Staszewski/Stachuletz/Blumenthal: Mona und der alte Mann, S. 7; Gürz Abay/Demirtaş: Leyla und Linda feiern Ramadan, S. 21.

hoheit, erkenntnisgenerierend, objektiv und neutral, wird von Kindermedien textintern und für die Werbung genutzt, um die Qualität der Inhalte und Repräsentationsweisen zu garantieren und zu legitimieren.¹⁵

Eine zweite Strategie der Objektivierung von Wissen liegt in der Konzeption von Akteuren, die textintern als Wissensvermittler auftreten: Die Quellen repräsentieren häufig in Texten und Bildern sowie als Stimme in Hörspielen erwachsene Männer, die als Gelehrte inszeniert werden (Abb. 81–85). Die Abbildungen zeigen die erwachsenen Figuren in Aktion, sie gestikulieren und erklären, während die Kinderfiguren passiv sind, zuhören und aufnehmen. Die Kindermedien betonen dadurch ein Wissensgefälle zwischen Kindern und Erwachsenen und reproduzieren historisch verankerte Rollenbilder, die dem erwachsenen Mann den Zugang zu Wissen, Wahrheit und Weisheit beimessen.¹⁶

Kindermedien, die religiöse Pluralität thematisieren, betonen stets die Wechselwirkung zwischen Wissen und Werten. Wissen über Religionen wird mit einer normativen Dimension verbunden: Im Dreischritt aus Kennenlernen, Verstehen und Toleranz Ausüben heben viele Medienproduktionen hervor, einen Beitrag zu einer friedlichen, pluralistischen Gesellschaft leisten zu wollen. Diese Vorstellung wird jedoch durch ein Repräsentationsparadoxon konterkariert, das im folgenden Unterkapitel vorgestellt und diskutiert wird.

11.4 Das Spannungsverhältnis von Toleranz und Othering-Prozessen

Mit der Repräsentation religiöser Pluralität verbinden Kindermedien die Annahme, Religion sei ein Konfliktfeld, das sich in der Pluralisierung unterschiedlicher Weltbilder verstärke. Diese Position wird einerseits explizit vertreten, indem Konflikte und Gewalt als solche benannt werden, andererseits

Albert Biesinger, Hermann-Josef Frisch, Karlo Meyer, Roland Rosenstock, Stephan Schlenso, Georg Schwikart, Helga Kohler-Spiegel, Hamidreza Torabi und Klaus Vellguth.

- 15 Zu populären Wissenschaftsbildern siehe Bernd Hüppauf/Peter Weingart (2009): Wissenschaftsbilder – Bilder der Wissenschaft. In: dies. (Hg.): Frosch und Frankenstein. Bilder als Medium der Popularisierung von Wissenschaft. Bielefeld: Transcript, S. 11–43.
- 16 Vgl. Ulrike Brunotte/Rainer Herr (2008): Statt einer Einleitung. Männlichkeiten und Moderne – Pathosformeln, Wissenskulturen, Diskurse. In: dies. (Hg.): Männlichkeiten und Moderne. Geschlecht in den Wissenskulturen um 1900. Bielefeld: Transcript, S. 1–23.

auch implizit artikuliert, wenn Medien zu Toleranz auffordern. Toleranz ist jedoch ein umstrittener Begriff, denn auf der einen Seite beschreibt er die Intention, Konflikte, die aufgrund widersprüchlicher Werte und Normen oder konkurrierender Interessen entstehen, gewaltfrei zu lösen.¹⁷ Auf der anderen Seite verweist der Begriff durch seine etymologische Herkunft (lat. *tolerare* ›ertragen, erdulden‹) und durch seine historische Verwendung auf paternalistische, repressive Machtstrukturen.¹⁸ Toleranz impliziert also ein Hierarchieverständnis, nämlich dass jemand jemanden erträgt oder duldet und damit nicht jede Person als Teil desselben Systems anerkannt wird. In diesem Kontext erhärtet der Begriff eine gesellschaftlich ausgeprägte Differenz zwischen Menschen.

Wie der diachrone Vergleich der Quellen verdeutlicht, benennen Kindermedien selten die Ursache von religiös motivierten Konflikten, sodass die Werte, Normen oder Interessen, die in Widerspruch geraten könnten, oft gar nicht bekannt sind. Der Hinweis auf Toleranz findet sich jedoch häufig in Untertiteln, Klappentexten, Vorworten und Schlusskapiteln. Angesichts dieser starken Betonung von Toleranz als Grundlage gesellschaftlichen Zusammenlebens sind hier einige Bemerkungen notwendig. Die prekäre Argumentationsweise, die sich in den Quellen findet, basiert auf der Annahme, Kinder als primäre Adressat:innen sollten das ihnen Unbekannte, Andere und Fremde kennenlernen, um es zu verstehen und respektieren zu können. Doch Verstehen führt nicht automatisch zu Anerkennung, und Wissen impliziert auch nicht automatisch Verständnis für das Andere. Viel entscheidender für den Umgang mit dem Anderen ist die Art und Weise, wie es beschrieben und repräsentiert wird.

An dieser Stelle wird deutlich, dass Kindermedien, die religiöse Pluralität thematisieren, einem Repräsentationsparadoxon unterliegen. Auf der einen Seite fordern sie, das Andere kennenzulernen, ihm gegenüber offen zu sein und sich zu bemühen, andere Weltbilder und Lebensformen zu verstehen. Auf der anderen Seite werden Religionen und Figuren, die einer religiösen Tradition zugeschrieben werden, derart stereotyp dargestellt, dass die Repräsentation beinahe verunmöglicht, einen individualisierten Zugang zu Menschen

17 Vgl. Feldmann/Henschel/Ulrich: Toleranz, S. 15.

18 Vgl. Rainer Forst (2012): Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 675f.

zu finden. So suggerieren die Darstellungen der Figuren, dass ein Jude gar kein Jude ist, wenn er keine Kipa trägt, eine Hindu auf jeden Fall am Hausaltar beten müsste, um eine solche zu sein, ein Muslim, der die fünf Säulen des Islam nicht ausführt, könnte in seiner religiösen Identität angezweifelt werden und nicht zuletzt wäre ein Mensch gar nicht religiös, wenn er nicht an Gott glaubt. Die Standardisierung und Stereotypisierung von Religionen, insbesondere unter dem Etikett »Weltreligionen« beschreiben nicht nur Unterschiede von Menschen, sie stellen sie selbst im Akt der Repräsentation her.

Menschen unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht voneinander. Diese Unterschiede anzuerkennen und nicht zu nivellieren, ist notwendig, da Diskriminierung allzu häufig aufgrund von inkorporierten Differenzkategorien erfolgt. Doch die Repräsentation von Religionen als monolithische Gebilde, die als Konglomerat von fixen Vorstellungen und Praktiken gedacht werden, wird der Komplexität von Diversität nicht gerecht. Die Repräsentation des Eigenen, Vertrauten auf der einen Seite und des Anderen, Fremden auf der anderen Seite führt zu Othering-Prozessen, die religiöse Menschen mit Vorannahmen und Wertungen assoziieren, die diese weder erfüllen können noch müssen.

Die Komplexität von Religion in der Kultur zu erfassen, stellt für Kindermedien eine große Herausforderung dar, sind sie doch mit der Erwartung verbunden, die Vielschichtigkeit der Welt zu reduzieren und Zusammenhänge in einfachen Worten nachzuzeichnen. Gleichzeitig ist der Anspruch, umfassende Aussagen über religiöse Weltbilder und Lebensformen in einer globalen, vielfältigen Welt zu treffen, nicht erfüllbar. Im letzten Unterkapitel werden deshalb einige kritische Bemerkungen zur Repräsentation religiöser Pluralität in Kindermedien getroffen.

11.5 Die Komplexität von Religion in der Kultur als Herausforderung für Kindermedien

Ein kritischer Blick auf die Repräsentation religiöser Pluralität in Kindermedien verdeutlicht, dass die Annahme, Wissen bilde die Grundlage von Toleranz, in Abgrenzungsprozessen zwischen Religionen als monolithisch gedachten Einheiten resultiert, deren inneren Differenzen weitgehend nivelliert werden. Mit der Klassifizierung von Religionen gehen Othering-Prozesse

se einher, die Identifikations- und Abgrenzungspotenzial für die Rezipierenden enthalten. Damit wird Pluralität mehrheitlich nicht als gesellschaftlicher Normalzustand repräsentiert, sondern als umkämpftes Konfliktfeld der eigenen Identität. Die vereindeutigte Repräsentation des Eigenen und Anderen ist weder auf individueller noch auf kollektiver Ebene adäquat, sie schafft Ordnung in einem Feld, das sich nicht in binären Oppositionen begreifen lässt. Kindermedien ringen in der Repräsentation von Pluralität paradoxerweise mit ihrem eigenen Gegenstand, denn sie halten die Pluralität von Weltbildern und Lebensformen nicht aus, sie gleichen sie gegenseitig an und suchen Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten, um Unterschiede zu überbrücken.

Religion ist ein kulturelles Phänomen, es ist dynamisch und spezifisch, betrifft menschliche Beziehungen zu sich selbst, zu anderen, zu Objekten und transzendenten Zeit- und Raumkonzepten. Gleichzeitig wird Religion von Menschen beobachtet, gedeutet und mit Sinn versehen. Kindermedien, die religiöse Pluralität thematisieren, zielen darauf, das vielschichtige und kontingente Phänomen in eine Eindeutigkeit zu überführen, zu monosemieren und zu universalisieren. Sie neigen durch die Vereinheitlichung und Kategorisierung religiöser Traditionen zur Objektivierung von Religion und damit auch zur Objektivierung von Menschen, was sich in stereotypen (visuellen) Darstellungen des Eigenen und Anderen ausdrückt.

Kindermedien erreichen als populärkulturelle Erzeugnisse eine breite Rezeptionsgruppe, dazu gehören nicht nur Kinder, sondern auch vorlesende, mitschauende oder erklärende Erwachsene, die die Inhalte ebenfalls rezipieren und weiterverbreiten. Die Medien diffundieren materielle Bilder im öffentlichen Raum, die als mentale Konzepte von Individuen aufgenommen und als Teil des kulturellen Imaginären gedeutet werden können. Die Repräsentation von Religion und religiöser Pluralität wirkt in der Produktion von Wissen, Identitäten und Orientierungen mit, sie prägt Blickkulturen und formt Realitäten. Diese Deutungsmacht der Welt ist nicht nur Privileg, mit ihr ist auch der Auftrag verbunden, sich des Einflusses von Worten und Bildern bewusst zu sein.

Kindermedien beschreiben religiöse Pluralität häufig als Nebeneinander verschiedener Figuren und Gemeinschaften, die sich in Bezug auf ihren Glauben, ihre Sprache, ihr Aussehen und ihre geografische oder nationale Herkunft voneinander unterscheiden. Treffen die als unterschiedlich markierten Figuren aufeinander, so interagieren sie miteinander und suchen

Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Diese finden sie in der Geschichte ihrer Religion, in Lebensweisen, Glaubensvorstellungen, Ritualen und verwendeten Gegenständen. Im Anschluss an Erzählungen über ihre Religion feiern und essen die Figuren gemeinsam, sie singen zusammen und fühlen sich den anderen nahe und vertraut, haben sie doch viele Gemeinsamkeiten entdeckt und Unterschiede überbrückt. Kindermedien beschreiben das Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft in Erzählungen und Sachtexten, in filmischen Repräsentationen und Hörspielen als beständiges Staunen und Entdecken, begleitet vom Aufruf in Klappentexten, Vorworten und Schlusskapiteln, gemeinsam für ein friedliches Miteinander zu sorgen, in Toleranz zusammenzuleben und die Vielfalt der Menschen zu schätzen. Doch gleichzeitig reduzieren Kindermedien Vielfalt auf wenige, monolithisch gestaltete Gruppierungen und verstehen Anerkennung, Respekt und Wertschätzung nicht als universale Werte. Friedliches Zusammenleben beschreiben Kindermedien auf der Grundlage des Verstehens des Anderen. Die gemeinsame Erkenntnis, dass sowohl »christliche« als auch »muslimische« Menschen pilgerten, »Hindus« und »Buddhist:innen« nicht an den einen Gott glaubten und eine Synagoge, Kirche und Moschee den gleichen Zweck erfüllten, werden als Grundlagen des Wissens über andere präsentiert. Es gelte, die Weltbilder, Handlungen und Ideale des anderen zu verstehen, um nachvollziehen zu können, warum Menschen unterschiedlich sind und anzuerkennen, dass die Welt vielfältig sei. Doch auch dann, wenn wir Menschen nicht verstehen und sie ihr Leben – unter der Prämisse der Einhaltung der Menschenrechte – so gestalten, dass wir Handlungen und Ideale nicht nachvollziehen können, steht es jedem Menschen zu, mit Respekt behandelt zu werden.

In einer pluralen Gesellschaft ist es notwendig, miteinander zu kommunizieren und sich um Verständigung zu bemühen. Das fordert Kompromisse in Situationen, die konfliktbeladen sind und entstehen, wenn unterschiedliche Weltbilder aufeinandertreffen und deshalb Werte und Normen diskutiert und ausgehandelt werden müssen. In einer demokratischen Gesellschaft fußt Pluralismus auf dem Ansinnen, Konflikte ohne Gewalt zu lösen. Zur gewaltfreien Lösung von Konflikten gehört auch, sich der Machtposition, die mit Repräsentationspraktiken verbunden sind, bewusst zu sein und zu reflektieren, dass Worte und Bilder, die Menschen darstellen, auf Menschen wirken.

12 Verzeichnisse

12.1 Gesamtes Quellenkorpus

– in chronologischer Reihung –

- Domdey, Günter/Kurt-Friedrich Nebel (1978): Menschen, Städte, Freundesland. Illustr. v. Lutz Lüders. 1. Aufl. Berlin: Der Kinderbuchverlag.
- Kirchberg, Ursula (1978): Selim und Susanne. Übers. v. Yüksel Pazarkaya (TR, *Selim ile Susanne*). 1. Aufl. München: Heinrich Ellermann.
- Baykurt, Fakir (1980): Die Friedentorte. Übers. v. Petra Kappert (TR, *Barış Çöreği*). 1. Aufl. Stuttgart: Ararat.
- Bosch, Martha-Maria (1980): Judith. 2. Aufl.⁽¹⁹⁶³⁾ Stuttgart: Spectrum.
- Spier, Peter (1981): Menschen. Übers. v. Irene Heß (US, *People*) 1. Aufl. Stuttgart/Wien: Thienemann.
- Becker, Antoinette/Elisabeth Niggemeyer (1982): meine religion, deine religion. Ein erzählendes Sachbuch mit Fotografien. Für Kinder, Jugendliche und alle, die mehr von den Religionen wissen wollen. 1. Aufl. Ravensburg: Otto Maier Verlag.
- Bentzien, Hans (1984): Jagdzauber und Totemtier. Illustr. v. Konrad Golz. 1. Aufl. Berlin: Der Kinderbuchverlag.
- Kötter, Ingrid (1989): Die Kopftuchklasse. Illustr. v. Dietrich Lange. 1. Aufl. Würzburg: Arena.
- Weymann, Frank (1989): Im glühenden Rachen des Sonnengottes. Bilder aus Tunesien. 1. Aufl. Berlin: Der Kinderbuchverlag.
- Maar, Paul (1993): Neben mir ist noch Platz. Illustr. v. Verena Ballhaus. 1. Aufl. München: dtv.
- Mai, Manfred (1993) Ausländer bei uns = Warum Geschichten. Illustr. v. Dagmar Geisler. 1. Aufl. Bindlach: Loewe.
- Bubis, Ignatz (1995): Ich bin, was ich bin, ein Jude. Jüdische Kinder in Deutschland erzählen. 1. Aufl. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Hölsbeck-Grunder, Katja (1995): Anna und Sadek. Illustr. v. Astrid Leson. 1. Aufl. Kevelaer/Lahr: Butzon & Bercker/Ernst Kaufmann.

- Schwikart, Georg (1995): Julia und Ibrahim. Christen und Muslime lernen einander kennen. Illustr. v. Gretje Witt. 1. Aufl. Düsseldorf: Patmos.
- Schwikart, Georg (1996): Gott hat viele Namen. Kinder aus aller Welt erzählen von ihrem Glauben. Illustr. v. Markus Humbach. 1. Aufl. Düsseldorf: Patmos.
- Tworuschka, Monika/Udo Tworuschka (1996): Die Weltreligionen Kindern erklärt. Wie andere leben – was andere glauben. Illustr. v. Rüdiger Pfeffer. 1. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Ganeri, Anita (1997): Unter dem weiten Regenbogen. Biblische Geschichten und Mythen aus den Religionen der Welt. Illustr. v. Jackie Morris. Übers. v. Gudrun Böckermann/Markus Fels/Wolfgang Hein (UK, *Out of the Ark. Stories from the World's Religions*). 1. Aufl. Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk.
- Kötter, Ingrid (1997): Die Kopftuchklasse. Illustr. v. Dietrich Lange. 5. Aufl. ⁽¹⁹⁸⁹⁾ Würzburg: Arena.
- Staszewski, Noemi (1997): Mona und der alte Mann. Ein Kinderbuch zum Judentum. Illustr. v. Barbara Stachuletz/Ami Blumenthal. 1. Aufl. Düsseldorf: Patmos.
- Desplechin, Marie(1998): Ich, Gott und Onkel Frederic. Übers. v. Rosemarie Griebel-Kruip (FR, *Et dieu dans tout ça?*). 1. Aufl. Würzburg: Arena.
- Frisch, Hermann-Josef (1998): Felix reist zum Dach der Welt. Begegnung mit Hinduismus und Buddhismus. Illustr. v. Markus Humbach. 1. Aufl. Düsseldorf: Patmos.
- Sís, Peter (1998): Tibet. Das Geheimnis der roten Schachtel. Übers. v. Michael Krüger (US, *Tibet. Through the Red Box*). 1. Aufl. München/Wien: Carl Hanser Verlag.
- Tworuschka, Monika (1998): Kinder erleben die Weltreligionen. Ein Abenteuerspielbuch Bd. 1. 1. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Abdel-Qadir, Ghazi (1999): Das Geschenk von Großmutter Sara. Illustr. v. Harmen van Straaten. 1. Aufl. Aarau/Frankfurt a. M./Salzburg: Sauerländer.
- Brown, Alan/Andrew Langley (1999): Woran wir glauben. Religionen der Welt – von Kindern erzählt. Illustr. v. Teri Gower. Übers. v. Daniela Nußbaum-Jacob (UK, *What I Believe. A Young Person's Guide to the Religions of the World*). 1. Aufl. Lahr: Ernst Kaufmann.
- Siege, Nasrin (1999): Shirin. 2. Aufl. ⁽¹⁹⁹⁶⁾ Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg.
- Weiss, Ruth (1999): Sascha und die neun alten Männer. Illustr. v. Susanne Janssen. 1. Aufl. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.
- Tworuschka, Monika (1999): Kinder erleben die Weltreligionen. Ein Abenteuerspielbuch Bd. 2. 1. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- FRÖHLICHE WEIHNACHTEN, RACHID (Sam Gabarski, *Joyeux Noël, Rachid*, BE/FR 2000).
- Procházková, Iva (2000): Vinzenz fährt nach Afrika. Illustr. v. Silke Tessmer. 1. Aufl. Hamburg: Heinrich Ellermann.
- Tworuschka, Monika (2001): Der geheimnisvolle Besucher. Illustr. v. Heribert Schulmeyer. 1. Aufl. Düsseldorf: Patmos.

- Damon, Emma (2002): Gott, Allah, Buddha. Und woran glaubst du? Übers. v. Katharina Ebinger (UK, *All Kinds of Beliefs*). 1. Aufl. Stuttgart: Gabriel.
- Frisch, Hermann-Josef (2002): Himmelsleitern. Religionen der Welt in Bildern. Illustr. v. Markus Humbach. 2. Aufl.⁽¹⁹⁹⁹⁾ Düsseldorf: Patmos.
- Schulz, Hermann (2002): Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt. 1. Aufl. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.
- Smith, David J. (2002): Wenn die Welt ein Dorf wäre. Illustr. v. Shelagh Armstrong. Übers. v. Hildegard Gärtner (CA, *If the World Were a Village. A Book about the World's People*). 1. Aufl. Wien: Jungbrunnen.
- Janßen, Ulrich/Ulla Steuernagel (2003): Die Kinder-Uni. Forscher erklären die Rätsel der Welt. Illustr. v. Klaus Ensikat. 3. Aufl.⁽²⁰⁰³⁾ Stuttgart/München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- KINDER ERKLÄREN IHRE RELIGION (Calle Overweg, DE 2003).
- Kindersley, Barnabas/Anabel Kindersley (2003): Kinder aus aller Welt. Übers. v. Anne Braun (UK, *Children Just Like Me*). 8. Aufl.⁽¹⁹⁹⁵⁾ Bindlach: Loewe.
- Probst, Petra (2003): Kinder aus aller Welt. Zum Ausschneiden, Anziehen und Spielen. 1. Aufl. Witzenhausen: Grätz Verlag.
- Schwikart, Georg (2003): QUIZ Parade Religion. Spiel – Spaß – Spannung. 1. Aufl. Kevelaer: Butzon & Bercker.
- Tworuschka, Monika/Udo Tworuschka (2003): Lexikon Weltreligionen Kindern erklärt. Illustr. v. Rüdiger Pfeffer. 1. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Weinhold, Angela (2003): Unsere Religionen = Wieso? Weshalb? Warum? 1. Aufl. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag Otto Maier.
- Weinhold, Angela (2003): Unsere Religionen = Wieso? Weshalb? Warum? Hörspiel. 1. Aufl. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag Otto Maier.
- Langley, Myrtle (2004): Die großen Religionen der Welt. Lehre, Mythen, Glaubenspraxis = Sehen Staunen Wissen. Übers. v. Margot Wilhelmi (UK, *Eyewitness Guides: Religion*). 2. Aufl.⁽¹⁹⁹⁷⁾ Hildesheim: Gerstenberg.
- Schulz-Reiss, Christine (2004): Was glaubt die Welt? Die fünf großen Religionen. Illustr. v. Werner Tiki Küstenmacher. 1. Aufl. Bindlach: Loewe.
- Vellguth, Klaus (2004): Gemeinsam im Gelobten Land. Unterwegs mit Judith, Christoph und Mustafa. Illustr. v. Bärbel Witzig. 1. Aufl. Freiburg i. Br.: Herder.
- Wimmer, Stefan Jakob (2005): Weltreligionen entdecken. Judentum, Christentum und Islam. 1. Aufl. Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk.
- Almstadt, Lilo/Heinz Meyer (2006): So leben und glauben wir in Deutschland. Illustr. v. Gabriele Halang. 1. Aufl. Bremen: Schünemann.
- AZUR UND ASMAR (Michel Ocelot, *Azur et Asmar*, FR/BE/ES/IT 2006).
- Kubler, Michel/Katia Mrowiec/Antoine Sfeir (2006): Gott, Jahwe, Allah. Die großen Fragen zu den drei Religionen. Illustr. v. Olivier André/Gaëtan Évrard/Stéphane

- Girel/Philippe Poirier. Übers. v. Christoph Arndt (FR, *Dieu, Yahweh, Alláh*). 1. Aufl. München: Pattloch.
- Reiss, Benoît (2006): Schöpfungsgeschichten der Welt. Illustr. v. Alexios Tjoyas. Übers. v. Rosemarie Griebel-Kruip (FR, *Aux origins du monde. Contes*). 1. Aufl. Düsseldorf: Patmos.
- Rosenstock, Roland (2006): Fragen zu Gott, der Welt und den großen Religionen = Frag doch mal...die Maus! Illustr. v. Antje von Stemm. 2. Aufl.⁽²⁰⁰⁶⁾ München: cbj.
- Zöller, Elisabeth (2006): Lara Lustig und der liebe Gott = LeseStar. Illustr. v. Lisa Althaus. 1. Aufl. München: cbj.
- Meyer, Karlo/Barbara Janocha (2007): Wie ist das mit...den Religionen. Illustr. v. Sandra Reckers. 1. Aufl. Stuttgart/Wien: Gabriel.
- Schmidt-Salomon, Michael (2007): Wo bitte geht's zu Gott? fragte das kleine Ferkel. Ein Buch für alle, die sich nichts vormachen lassen. Illustr. v. Helge Nyncke. 1. Aufl. Aschaffenburg: Alibri.
- Berger, Ulrike (2008): Welcher Gott gehört zu wem? Verblüffende Antworten über die großen Religionen = Was Kinder wissen wollen. Illustr. v. Detlef Kersten. 1. Aufl. Freiburg i. Br.: Velber.
- Krabbe, Victoria (2008): Sara will es wissen. Eine Geschichte über die 5 Weltreligionen. Illustr. v. Constanze Guhr. 1. Aufl. München: Pattloch.
- Mai, Manfred (2008): Rund um die Weltreligionen = 66 Fragen und Antworten. Illustr. v. Rolf Bunse. 1. Aufl. Freiburg i. Br.: Herder.
- Schwikart, Georg (2008): Gott hat viele Namen. Kinder aus aller Welt erzählen von ihrem Glauben. Illustr. v. Kristin Labuch. 2. Aufl.⁽¹⁹⁹⁶⁾ Düsseldorf: Patmos.
- Schwikart, Georg (2008): Julia und Ibrahim. Christen und Muslime lernen einander kennen. Illustr. v. Cornelia Kurtz. 2. Aufl.⁽¹⁹⁹⁵⁾ Düsseldorf: Patmos.
- Tuckermann, Anja (2008): Ein Buch für Yunus. Eine deutsch-türkische Geschichte. Illustr. v. Hildegard Müller. 2. Aufl.⁽¹⁹⁹⁷⁾ München: dtv.
- Almstadt, Lilo/Heinz Meyer (2009): Ich bin Fredo, wer bist du? Ein interkulturelles Mitmachbuch. Illustr. v. Gabriele Halang. 1. Aufl. Bremen: Edition Temme.
- Çelik, Aygen-Sibel (2009): Fußball, Gott und echte Freunde. 1. Aufl. Würzburg: Arena.
- Stalfelt, Pernilla (2009): Und was kommt dann? Das Kinderbuch vom Tod. Übers. v. Birgitta Kicherer (SWE, *Dödenboken*). 9. Aufl.⁽²⁰⁰⁰⁾ Frankfurt a. M.: Moritz.
- Drechsler, Bärbel Manaar (2010): Der kleine Hassan. Illustr. v. Linni Lind. 1. Aufl. Freiburg i. Br.: Salam Kinder- und Jugendbuch Verlag.
- Rosenstock, Roland (2010): Weltreligionen = Frag doch mal...die Maus! Illustr. v. Clara Suetens. 2. Aufl.⁽²⁰⁰⁶⁾ München: cbj.
- Smith, Shoham (2010): Ein Tag in Jerusalem. Illustr. v. Aya Gordon-Noy. Übers. v. Eldad Stobezki (ISR, *A Day in Jerusalem*). 1. Aufl. München: Pattloch.
- Zorn, Swantje/Meike Laaff (2010): Religionen der Welt = logo! Wissen zum Hören. Hörspiel. 1. Aufl. München: Der Hörverlag.

- Holtei, Christa (2011): Das große Familienbuch der Weltreligionen. Feste und Bräuche aus der ganzen Welt. Illustr. v. Tilman Michalski. 1. Aufl. Mannheim: Sauerländer.
- Laube, Sigrid (2011): Erklär mir deinen Glauben. Die fünf Weltreligionen. Illustr. v. Monika Zünd. 2. Aufl.⁽²⁰⁰⁵⁾ Wien/München: Annette Betz.
- Schwikart, Georg (2011): Viele Wege führen zum Himmel. Die Religionen der Welt den Kindern erklärt. Illustr. v. Cornelia Kurtz. 1. Aufl. Kevelaer: Butzon & Bercker.
- Jabornegg Altenfels, Markus/Hans-Jürgen Böhm/Bahadır Başol (2012): Neue Nachbarn, neue Freunde. Yeni komşular, yeni arkadaşlar. Illustr. v. Tatiana Demidova. 1. Aufl. Langenhagen/Hannover: Talisa.
- Jones, Aled (2012): Woran glaubst du? Entdecke die Welt der Religionen. Übers. v. Christiane Wagler (UK, *What do you believe?*). 1. Aufl. München: Dorling Kindersley.
- Lindenfors, Patrik (2012): Gott gibt es wohl nicht. Illustr. v. Vanja Schelin. Übers. v. Rainer Lippold (SWE, *Gud finns nog inte*). 1. Aufl. Aschaffenburg: Alibri.
- Menke, Franz (2012): Die Religionen der Welt den Kindern erklärt. Illustr. v. Cornelia Kurtz. 4. Aufl.⁽¹⁹⁹⁸⁾ Kevelaer: Butzon & Bercker.
- Präkelt, Volker (2012): Ach, du lieber Gott! Warum wir Sehnsucht nach dem Glauben haben und warum es unterschiedliche Religionen gibt. = Baff! Wissen. Illustr. v. Katja Wehner. 1. Aufl. Würzburg: Arena.
- Gorgas, Martina (2013): Religionen. Woran wir glauben = Was ist was. 1. Aufl. Nürnberg: Tessloff.
- Haderer, Kurt (2013): Weltreligionen/Die Bibel = Was ist was. Hörspiel. 1. Aufl. Nürnberg: Tessloff.
- Langley, Myrtle (2013): Religionen = memo Wissen entdecken. Übers. v. Margot Wilhelm (UK, *Eyewitness Religion*). 1. Aufl. München: Dorling Kindersley.
- Neudek, Andrea (2013): Ro-BAD & die große Frage. 1. Aufl. Grävenwiesbach: patu Verlag.
- Šerifović, Adis (2013): Abenteuer von Elif und Clara. Der geheime Schlüssel. 1. Aufl. Wien: Al Hamra.
- Butt, Christian (2014): Was glaubst du? Eine kleine Religionskunde illustriert von Kindern für Kinder. 1. Aufl. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Weinhold, Angela (2014): Religionen der Welt = Wieso? Weshalb? Warum? 2. Aufl.⁽²⁰⁰³⁾ Ravensburg: Ravensburger Buchverlag Otto Maier.
- Weinhold, Angela (2014): Religionen der Welt = Wieso? Weshalb? Warum? Hörspiel. 2. Aufl.⁽²⁰⁰³⁾ Hamburg: Ravensburger Buchverlag Otto Maier.
- Biesinger, Albert/Helga Kohler-Spiegel (2015): Gibt's Gott? Die großen Themen der Religion. Kinder fragen – Forscher und Forscherinnen antworten. Illustr. v. Mascha Greune. 7. Aufl.⁽²⁰⁰⁷⁾ München: Kösel.
- FIVE (Katina Mercadante, US 2015).

- Gürz Abay, Arzu (2015): *Lara und die Stadt der Geheimnisse. Lara ve Sırlar Şehri*.
 Illustr. v. Sernur Işık. Übers. v. Arzu Gürz Abay (TR). 1. Aufl. Wassenberg: Anadolu.
- Morgenroth, Matthias (2015): *Fröhliche Weihnachten, Yara! Eine Adventskalender-
 geschichte über Freundschaft und Toleranz*. Illustr. v. Manfred Tophoven. 1. Aufl.
 Lahr: Kaufmann.
- Von Holleben, Jan/Jane Baer-Krause (2015): *Wie heißt dein Gott eigentlich mit Nach-
 namen? Kinderfragen zu fünf Weltreligionen*. 1. Aufl. Stuttgart: Gabriel.
- Wetscher, Rosemarie (2015): *Weltreligionen = GEOLino extra*. 1. Aufl. Hamburg:
 Gruner + Jahr.
- Gürz Abay, Arzu (2016): *Leyla und Linda feiern Ramadan. Leyla ve Linda ramazani
 kutluoyorlar*. Illustr. v. Sibel Demirtaş. Übers. v. Arzu Gürz Abay (TR). 2. Aufl.⁽²⁰¹¹⁾
 Hannover: Talisa.
- Drechsler, Bärbel Manaar (2016): *Bismillah. Islamische Alltagsgeschichten für Klein
 und Groß*. Illustr. v. Katharina Smetek. 1. Aufl. Bremen: Atfaluna Verlag.
- Halberstamm, Myriam (Hg.) (2016): *Starke Geschichten für alle Kinder dieser Welt =
 Lesemaus*. 1. Aufl. Hamburg: Carlsen.
- Hübner, Franz (2016): *Mein Gott, dein Gott, unser Gott*. Illustr. v. Giuliano Ferri.
 1. Aufl. Freiburg i. Br.: Herder.
- Mai, Manfred (2016): *Wir leben alle unter demselben Himmel. Die 5 Weltreligionen
 für Kinder*. Illustr. v. Marine Ludin. 1. Aufl. München: Carl Hanser Verlag.
- Orosz, Susanne (2016): *Die Welt bei uns zu Hause. Vorlesegeschichten über andere
 Kulturen*. Illustr. v. Stefanie Scharnberg. 1. Aufl. Hamburg: Heinrich Ellermann.
- Spier, Peter (2016): *Menschen*. Übers. v. Irene Heß (US, *People*). 3. Aufl.⁽¹⁹⁸¹⁾ Stutt-
 gart/Wien: Thienemann.
- Stalfelt, Pernilla (2016): *So bin ich und wie bist du? Ein Buch über Toleranz*. Übers.
 v. Birgitta Kicherer (SWE, *Vem är du?*). 3. Aufl.⁽²⁰¹⁴⁾ Leipzig: Klett.
- Deutscher Kinderschutzbund Landesverband NRW e. V. (2017): *Das Ohr vom Opa &
 andere Geschichten. Kinder erzählen von ihrer Heimat - der alten und der neuen*.
 Illustr. v. Dirk Uhlenbrock. 1. Aufl. Essen: Edition Schmitz.
- Jacobi, Anna Laura (2017): *So bunt ist Deutschland. Ein Malbuch für die Vielfalt*.
 1. Aufl. Berlin: GoVolunteer e. V.
- KNIETZSCHE UND DIE RELIGION (vision x, DE 2017).
- Kostrzewa, Anne (2017): *Nasengruß & Wangenkuss. So macht man Dinge anderswo*.
 Illustr. v. Inka Vigh. 2. Aufl.⁽²⁰¹⁷⁾ Frankfurt a. M.: Fischer Sauerländer.
- Little ART e. V. München/Elena Janker (2017): *Ich glaube an mich! Kinder auf der
 ganzen Welt malen und erzählen, woran sie glauben*. 1. Aufl. München: Süd-
 deutsche Zeitung Edition.
- Maar, Paul (2017): *Neben mir ist noch Platz*. Illustr. v. Verena Ballhaus. 3. Aufl.⁽¹⁹⁹³⁾
 München: dtv.

- Saunders, Catherine/Sam Priddy/Katy Lennon (2017): *Kinder aus aller Welt. Mit einem Vorwort von UNICEF. Übers. v. Christiane Wagler (UK, Children Just Like Me)*. 1. Aufl. München: Dorling Kindersley.
- Schädlich, Susan (2017): *Woran Menschen glauben. Religionen, Weltanschauungen, Hintergründe*. Illustr. v. Alexander von Knorre. 1. Aufl. Hamburg: Carlsen.
- Torabi, Hamidreza (2017): *Die magischen Minarette der Blauen Moschee*. Illustr. v. Behnam Berenji/Mansoreh Maleki Jahan. 1. Aufl. Hamburg: Islamische Akademie Deutschland.
- Tworuschka, Monika/Udo Tworuschka (2017): *Die Religionen der Welt Kindern erklärt*. Illustr. v. Guido Wandrey. 3. Aufl.⁽²⁰¹³⁾ Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Tworuschka, Monika/Udo Tworuschka (2017): *Die Weltreligionen Kindern erklärt*. Illustr. v. Guido Wandrey. 3. Aufl.⁽¹⁹⁹⁶⁾ Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Wills, Anna (2017): *Das Wimmelbuch der Weltreligionen*. Illustr. v. Nora Tomm. 1. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg.
- Wolf, Wilma (2017): *Mali und Mäh. Mali will auch an etwas glauben*. 1. Aufl. Berlin: Holm Keller.
- Beese, Karin (2018): *Nelly und die Berlinchen. Rettung auf dem Spielplatz*. Illustr. v. Mathilde Rousseau. 2. Aufl.⁽²⁰¹⁶⁾ Berlin: HaWandel.
- Biesinger, Albert/Helga Kohler-Spiegel/Simone Hiller (2018): *Warum haben wir sonntags frei? Wissen rund um religiöse Feste = Kinder fragen – Forscher und Forscherinnen antworten*. Illustr. v. Mascha Greune. 1. Aufl. München: Kösel.
- Çelik, Aygen-Sibel (2018): *Fußball, Gott und echte Freunde*. 2. Aufl.⁽²⁰⁰⁹⁾ Würzburg: Arena.
- Gilani-Williams, Fawzia (2018): *Jaffa und Fatima. Schalom, Salām*. Illustr. v. Chiara Fedele. Übers. v. Myriam Halberstamm (US, *Jaffa and Fatima. Shalom, Salaam*). 1. Aufl. Berlin: Ariella.
- Hoffman, Mary (2018): *Du gehörst dazu. Das große Buch der Familien*. Illustr. v. Ros Asquith. Übers. v. Stephanie Menge (UK, *The Great Big Book of Families*). 5. Aufl.⁽²⁰¹⁰⁾ Frankfurt a. M.: Fischer Sauerländer.
- Landesjugendring Brandenburg e. V. (2018): *Memo-Spiel Anders als du glaubst. Religionen und Weltanschauungen*. 2. Aufl.⁽²⁰¹⁸⁾ o. O.: o. V.
- Mai, Manfred (2018): *Wir leben alle unter demselben Himmel. Die 5 Weltreligionen für Kinder*, Illustr. v. Marine Ludin. 2. Aufl.⁽²⁰¹⁶⁾ München: Carl Hanser Verlag.
- Marquardt, Vera (2018): *Mein großes Wimmelbuch von den Weltreligionen*. Illustr. v. Manfred Tophoven. 1. Aufl. Kevelaer: Butzon & Bercker.
- Meyer, Karlo/Barbara Janocha (2018): *Wie ist das mit den Religionen?* Illustr. v. Sandra Reckers. 2. Aufl.⁽²⁰⁰⁷⁾ Stuttgart: Thienemann.
- Scheffler, Ursel (2018): *Gemeinsam beten. Ein Kindergebetbuch für christliche und muslimische Kinder*. Illustr. v. Tina Nagel. 1. Aufl. Lahr: Ernst Kaufmann.

- Schwikart, Georg (2018): Die Religionen der Welt den Kindern erklärt. Illustr. v. Cornelia Kurtz. 5. Aufl.⁽¹⁹⁹⁸⁾ Kevelaer: Butzon & Bercker.
- Tuckermann, Anja (2018): Alle da! Unser kunterbuntes Leben. Illustr. v. Tine Schulz. 6. Aufl.⁽²⁰¹⁴⁾ Leipzig: Klett.
- Liebers, Andrea (2019): Das Schulschwein. Illustr. v. Susanne Göhlich. 1. Aufl. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.
- Özdemir, Betül (2019): Meryem feiert im Kindergarten das Ramadanfest. Illustr. v. Atiye Bayram. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Main-Donau-Verlag.
- Schlensog, Stephan (2019): Komm mit, wir entdecken die Weltreligionen. Illustr. v. Carmen Hochmann. 1. Aufl. Stuttgart: Gabriel.
- Schneider, Antonie (2019): Wem gehört der Schnee? Eine Ringparabel. Illustr. v. Pei-Yu Chang. 1. Aufl. Zürich: NordSüd.
- Schwikart, Georg (2019): Die Weltreligionen. Quiz-Box. Illustr. v. Cornelia Kurtz. 1. Aufl. Kevelaer: Butzon & Bercker.
- Schwikart, Georg (2019): Weltreligionen. Quiz. Illustr. v. Eva Zeidler/Manfred Rohrbeck. 1. Aufl. Lahr: Ernst Kaufmann.
- Theel, Sarah (2019): Nathan der Weise. Neu erzählt nach Gotthold Ephraim Lessing. Illustr. v. Franziska Harvey. 1. Aufl. Hamburg: Jumbo.
- Bosse, Ayşe (2020): Pembo. Halb und halb macht doppelt glücklich. Illustr. v. Beyoğlu Ceylan. 1. Aufl. Hamburg: Carlsen.
- Tworuschka, Monika (2020): Der vertauschte Buddha. Eine Geschichte zum Buddhismus. 1. Aufl. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Tworuschka, Monika (2020): Ist das nicht Sara? Eine Geschichte zum Judentum. 1. Aufl. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Wernecke, Maren (2020): Was ist das? Christentum und Islam. Hörspiel. 1. Aufl. München: Audio Media.
- Buchczik, Claudia: Das Religionen der Welt-Spezial. Kidsweb. URL = https://web.archive.org/web/20080914143050/https://www.kidsweb.de/religionen_spezial/religionen_spezial.html
- Cosmos Media UG: Die großen Weltreligionen. Helles Köpfchen. URL = <https://web.archive.org/web/20150217130206/https://www.helles-koepfchen.de/kinderseiten/weltreligionen>
- Deutsches Kinderhilfswerk e. V.: Die 5 großen Weltreligionen. Kindersache. URL = <https://web.archive.org/web/20201027211359/https://www.kindersache.de/bereiche/wissen/andere-laender/die-5-grossen-weltreligionen>
- GbR religionen-entdecken: Religionen entdecken. URL = <https://web.archive.org/web/20201113034854/https://www.religionen-entdecken.de/>
- Hessischer Rundfunk (HR): Was glaubst du denn? Das Funkkolleg für Kinder im Trialog der Kulturen. URL = <https://web.archive.org/web/20120109013721/https://www.kinderfunkkolleg-trialog.de/>

- Mitteldeutscher Rundfunk (MDR)/Der Kinderkanal von ARD und ZDF: Schnitzeljagd im Heiligen Land. URL = <https://web.archive.org/web/20150405212257/http://www.kika.de/schnitzeljagd-im-heiligen-land/buendelgruppe1526.html>
- Südwestrundfunk (SWR): Weltreligionen. Kindernetz. URL = <https://web.archive.org/web/20150509193903/https://www.kindernetz.de/infonetz/laenderundkulturen/weltreligionen/-/id=23528/1dq3s5d/index.html>
- Westdeutscher Rundfunk (WDR): Woran glaubst du? Die Seite mit der Maus. URL = <https://web.archive.org/web/20170916142541/https://www.wdrmaus.de/extras/mausthemen/glaube/index.php5>

12.2 Diskutierte Quellen

- Almstadt, Lilo/Heinz Meyer (2006): So leben und glauben wir in Deutschland. Illustr. v. Gabriele Halang. Bremen: Schünemann.
- Almstadt, Lilo/Heinz Meyer (2009): Ich bin Fredo, wer bist du? Ein interkulturelles Mitmachbuch. Illustr. v. Gabriele Halang. Bremen: Edition Temme.
- Baykurt, Fakir (1980): Die Friedenstorte. Übers. v. Petra Kappert (TR, *Barış Çöreği*). Stuttgart: Ararat.
- Becker, Antoinette/Elisabeth Niggemeyer (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 Verlag.
- Beese, Karin (2018): Nelly und die Berlinchen. Rettung auf dem Spielplatz. Illustr. v. Mathilde Rousseau. Berlin: HaWandel.
- Bentzien, Hans (1984): Jagdzauber und Totemtier. Illustr. v. Konrad Golz. Berlin: Der Kinderbuchverlag.
- Biesinger, Albert/Helga Kohler-Spiegel (2015): Gibt's Gott? Die großen Themen der Religion. Kinder fragen – Forscher und Forscherinnen antworten. Illustr. v. Mascha Greune. München: Kösel.
- Bosch, Martha-Maria (1980): Judith. Stuttgart: Spectrum.
- Bosse, Ayşe (2020): Pembo. Halb und halb macht doppelt glücklich. Illustr. v. Beyoğlu Ceylan. Hamburg: Carlsen.
- Brown, Alan/Andrew Langley (1999): Woran wir glauben. Religionen der Welt – von Kindern erzählt. Illustr. v. Teri Gower. Übers. v. Daniela Nußbaum-Jacob (UK, *What I Believe. A Young Person's Guide to the Religions of the World*). Lahr: Ernst Kaufmann.
- Bubis, Ignatz (1995): Ich bin, was ich bin, ein Jude. Jüdische Kinder in Deutschland erzählen. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Buchczik, Claudia: Glaube und Religion. Kidsweb. URL = https://web.archive.org/web/20080917172604/http://www.kidsweb.de/religionen_spezial/glaube_religion.html.

- Butt, Christian (2014): Was glaubst du? Eine kleine Religionskunde illustriert von Kindern für Kinder. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Damon, Emma (2002): Gott, Allah, Buddha. Und woran glaubst du? Übers. v. Katharina Ebinger (UK, *All Kinds of Beliefs*). Stuttgart: Gabriel.
- Desplechin, Marie (1998): Ich, Gott und Onkel Frederic. Übers. v. Rosemarie Griebel-Kruij (FR, *Et dieu dans tout ça?*). Würzburg: Arena.
- Domdey, Günter/Kurt-Friedrich Nebel (1978): Menschen, Städte, Freundesland. Illustr. v. Lutz Lüders. Berlin: Der Kinderbuchverlag.
- Drechsler, Bärbel Manaar (2010): Der kleine Hassan. Illustr. v. Linni Lind. Freiburg i. Br.: Salam Kinder- und Jugendbuch Verlag.
- Drechsler, Bärbel Manaar (2016): Bismillah. Islamische Alltagsgeschichten für Klein und Groß. Illustr. v. Katharina Smetek. Bremen: Atfaluna Verlag.
- Frisch, Hermann-Josef (1998): Felix reist zum Dach der Welt. Begegnung mit Hinduismus und Buddhismus. Illustr. v. Markus Humbach. Düsseldorf: Patmos.
- Frisch, Hermann-Josef (2002): Himmelsleitern. Religionen der Welt in Bildern. Illustr. v. Markus Humbach. Düsseldorf: Patmos.
- Gorgas, Martina (2013): Religionen. Woran wir glauben = Was ist was. Nürnberg: Tessloff.
- Gürz Abay, Arzu (2015): Lara und die Stadt der Geheimnisse. *Lara ve Sirlar Şehri*. Illustr. v. Sernur İşik. Übers. v. Arzu Gürz Abay (TR). Wassenberg: Anadolu.
- Gürz Abay, Arzu (2016): Leyla und Linda feiern Ramadan. *Leyla ve Linda ramazani kutluyorlar*. Illustr. v. Sibel Demirtaş. Übers. v. Arzu Gürz Abay (TR). Hannover: Talisa.
- Haderer, Kurt (2013): Weltreligionen/Die Bibel = Was ist was. Hörspiel. Nürnberg: Tessloff.
- Halberstamm, Myriam (Hg.) (2016): Starke Geschichten für alle Kinder dieser Welt = Lesemaus. Hamburg: Carlsen.
- Holtei, Christa (2011): Das große Familienbuch der Weltreligionen. Feste und Bräuche aus der ganzen Welt. Illustr. v. Tilman Michalski. Mannheim: Sauerländer.
- Jacobi, Anna Laura (2017): So bunt ist Deutschland. Ein Malbuch für die Vielfalt. Berlin: GoVolunteer e. V.
- Janßen, Ulrich/Ulla Steuernagel (2003): Die Kinder-Uni. Forscher erklären die Rätsel der Welt. Illustr. v. Klaus Ensikat. Stuttgart/München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Jones, Aled (2012): Woran glaubst du? Entdecke die Welt der Religionen. Übers. v. Christiane Wagler (UK, *What do You Believe?*). München: Dorling Kindersley.
- Kirchberg, Ursula (1978): Selim und Susanne. Übers. v. Yüksel Pazarkaya (TR, *Selim ile Susanne*). München: Heinrich Ellermann.
- Kostrzewa, Anne (2017): Nasengruß & Wangenkuss. So macht man Dinge anderswo. Illustr. v. Inka Vigh. Frankfurt a. M.: Fischer Sauerländer.
- Kötter, Ingrid (1989): Die Kopftuchklasse. Illustr. v. Dietrich Lange. Würzburg: Arena.

- Krabbe, Victoria (2008): Sara will es wissen. Eine Geschichte über die 5 Weltreligionen. Illustr. v. Constanze Guhr. München: Pattloch.
- Landesjugendring Brandenburg e. V. (2018): Memo-Spiel Anders als du glaubst. Religionen und Weltanschauungen. o. O.: o. V.
- Laube, Sigrid (2011): Erklär mir deinen Glauben. Die fünf Weltreligionen. Illustr. v. Monika Zünd. Wien/München: Annette Betz.
- Lindenfors, Patrik (2012): Gott gibt es wohl nicht. Illustr. v. Vanja Schelin. Übers. v. Rainer Lippold (SWE, *Gud finns nog inte*). Aschaffenburg: Alibri.
- Maar, Paul (1993): Neben mir ist noch Platz. Illustr. v. Verena Ballhaus. München: dtv.
- Mai, Manfred (1993) Ausländer bei uns = Warum Geschichten. Illustr. v. Dagmar Geisler. Bindlach: Loewe.
- Mai, Manfred (2008): Rund um die Weltreligionen = 66 Fragen und Antworten. Illustr. v. Rolf Bunse. Freiburg i. Br.: Herder.
- Marquardt, Vera (2018): Mein großes Wimmelbuch von den Weltreligionen. Illustr. v. Manfred Tophoven. Kevelaer: Butzon & Bercker.
- Meyer, Karlo/Barbara Janocha (2018): Wie ist das mit den Religionen? Illustr. v. Sandra Reckers. Stuttgart: Thienemann.
- Morgenroth, Matthias (2015): Fröhliche Weihnachten, Yara! Eine Adventskalendergeschichte über Freundschaft und Toleranz. Illustr. v. Manfred Tophoven. Lahr: Kaufmann.
- AZUR UND ASMAR (Michel Ocelot, *Azur et Asmar*, FR/BE/ES/IT 2006).
- KINDER ERKLÄREN IHRE RELIGION (Calle Overweg, DE 2003).
- Präkelt, Volker (2012): Ach, du lieber Gott! Warum wir Sehnsucht nach dem Glauben haben und warum es unterschiedliche Religionen gibt. = Baff! Wissen. Illustr. v. Katja Wehner. Würzburg: Arena.
- Probst, Petra (2003): Kinder aus aller Welt. Zum Ausschneiden, Anziehen und Spielen. Witzenhausen: Grätz Verlag.
- Procházková, Iva (2000): Vinzenz fährt nach Afrika. Illustr. v. Silke Tessmer. Hamburg: Heinrich Ellermann.
- Rosenstock, Roland (2010): Weltreligionen = Frag doch mal...die Maus! Illustr. v. Clara Suetens. München: cbj.
- Schädlich, Susan (2017): Woran Menschen glauben. Religionen, Weltanschauungen, Hintergründe. Illustr. v. Alexander von Knorre. Hamburg: Carlsen.
- Schlenzog, Stephan (2019): Komm mit, wir entdecken die Weltreligionen. Illustr. v. Carmen Hochmann. Stuttgart: Gabriel.
- Schmidt-Salomon, Michael (2007): Wo bitte geht's zu Gott? fragte das kleine Ferkel. Ein Buch für alle, die sich nichts vormachen lassen. Illustr. v. Helge Nyncke. Aschaffenburg: Alibri.
- Schulz, Hermann (2002): Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.

- Schulz-Reiss, Christine (2004): Was glaubt die Welt? Die fünf großen Religionen. Illustr. v. Werner Tiki Küstenmacher. Bindlach: Loewe.
- Schwikart, Georg (1995): Julia und Ibrahim. Christen und Muslime lernen einander kennen. Illustr. v. Gretje Witt. Düsseldorf: Patmos.
- Schwikart, Georg (2008): Julia und Ibrahim. Christen und Muslime lernen einander kennen. Illustr. v. Cornelia Kurtz. Düsseldorf: Patmos.
- Šerifović, Adis (2013): Abenteuer von Elif und Clara. Der geheime Schlüssel. Wien: Al Hamra.
- Spier, Peter (1981): Menschen. Übers. v. Irene Heß (US, *People*). Stuttgart/Wien: Thienemann.
- Stalfelt, Pernilla (2014): So bin ich und wie bist du? Ein Buch über Toleranz. Übers. v. Birgitta Kicherer (SWE, *Vem är du?*). Leipzig: Klett Kinderbuch.
- Staszewski, Noemi (1997): Mona und der alte Mann. Ein Kinderbuch zum Judentum. Illustr. v. Barbara Stachuletz/Ami Blumenthal. Düsseldorf: Patmos.
- Theel, Sarah (2019): Nathan der Weise. Neu erzählt nach Gotthold Ephraim Lessing. Illustr. v. Franziska Harvey. Hamburg: Jumbo.
- Torabi, Hamidreza (2017): Die magischen Minarette der Blauen Moschee. Illustr. v. Behnam Berenji/Mansoreh Maleki Jahan. Hamburg: Islamische Akademie Deutschland.
- Tuckermann, Anja (2008): Ein Buch für Yunus. Eine deutsch-türkische Geschichte. Illustr. v. Hildegard Müller. München: dtv.
- Tworuschka, Monika (1998): Kinder erleben die Weltreligionen. Ein Abenteuerspielbuch Bd. 1. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Tworuschka, Monika (2001): Der geheimnisvolle Besucher. Illustr. v. Heribert Schulmeyer. Düsseldorf: Patmos.
- Tworuschka, Monika (2020): Ist das nicht Sara? Eine Geschichte zum Judentum. Stuttgart: Calwer Verlag.
- Tworuschka, Monika/Udo Tworuschka (2003): Lexikon Weltreligionen Kindern erklärt. Illustr. v. Rüdiger Pfeffer. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Vellguth, Klaus (2004): Gemeinsam im Gelobten Land. Unterwegs mit Judith, Christoph und Mustafa. Illustr. v. Bärbel Witzig. Freiburg i. Br.: Herder.
- Von Holleben, Jan/Jane Baer-Krause (2015): Wie heißt dein Gott eigentlich mit Nachnamen? Kinderfragen zu fünf Weltreligionen. Stuttgart: Gabriel.
- Weinhold, Angela (2003): Unsere Religionen = Wieso? Weshalb? Warum? Hörspiel. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag Otto Maier.
- Weinhold, Angela (2014): Religionen der Welt = Wieso? Weshalb? Warum? Ravensburg: Ravensburger Buchverlag Otto Maier.
- Wetscher, Rosemarie (2015): Weltreligionen = GEOlino extra. Hamburg: Gruner + Jahr.
- Wills, Anna (2017): Das Wimmelbuch der Weltreligionen. Illustr. v. Nora Tomm. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg.

- Wimmer, Stefan Jakob (2005): Weltreligionen entdecken. Judentum, Christentum und Islam. Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk.
- KNIETZSCHE UND DIE RELIGION (vision x, DE 2017).
- Yu-Dembski, Dagmar (2016): Lili und das chinesische Frühlingsfest. Illustr. v. Sigrid Leberer. In: Myriam Halberstamm (Hg.): Starke Geschichten für alle Kinder dieser Welt = Lesemaus. Hamburg: Carlsen.
- Zöller, Elisabeth (2006): Lara Lustig und der liebe Gott = LeseStar. Illustr. v. Lisa Althaus. München: cbj.
- Zorn, Swantje/Meike Laaff (2010): Religionen der Welt = logo! Wissen zum Hören. Hörspiel. München: Der Hörverlag.

12.3 Weitere genannte Kindermedien

- Abraham, Peter (2013): Das Schulgespenst. Illustr. v. Rolf Bunse. Ravensburg: Ravensburger Verlag.
- Ayoub, Umm/Katharina Smetek (2020): Mein großes Ramadan Mit-Mach-Buch. Bremen: Atfaluna Verlag.
- Bentzien, Hans (1976): Ein Buch vom Kommunismus. Für junge Leute. Illustr. v. Rudolf Schultz-Debowski. Berlin: Der Kinderbuchverlag.
- Bentzien, Hans (1979): Meister, Meister, zeig uns Arbeit. Illustr. v. Konrad Golz. Berlin: Der Kinderbuchverlag.
- Bentzien, Hans (1980): Wohin die Reise geht. Illustr. v. Konrad Golz. Berlin: Der Kinderbuchverlag.
- Bosch, Martha-Maria (1953): Ulrike meistert ihr Schicksal. Ein Buch für Mädchen. Freiburg i. Br.: Verlag Kreuz.
- Bosch, Martha-Maria (1955): Die Afrikanerin. Geschichte eines fremden Mädchens. Illustr. v. Walter Rieck. Stuttgart: D. Gundert Verlag.
- Bosch, Martha-Maria (1958): Der tapfere Frieder. Illustr. v. Walter Rieck. Stuttgart: Oncken Verlag.
- Brezina, Thomas C. (2005): Hilfe, ich bin Prinzessin = Unser Geheimnis. Illustr. v. Rolf Bunse. Ravensburg: Ravensburger Verlag.
- Brown, Alan (1993): Sex Education: Guidelines for Church School Governors. Westminster: Church House Publishing.
- Brown, Alan (2003): Sacred Texts. The Bible and Christianity. Collingwood: Smart Apple Media.
- Brown, Alan/Alison Seaman (2002): Encounter Christianity. In Questions about Jesus. Westminster: Church House Publishing.
- DA KANN NOCH VIEL PASSIEREN (Calle Overweg, DE 2008).
- DIE VILLA (Calle Overweg, DE 2004).

- Doherty, Gillian (2006): 1001 Things to Spot Long Ago. Illustr. v. Teri Gower. London: Usborne.
- Drechsler, Bärbel Manaar (2011): Geschichten über Tiere im Koran. Bergheim: Moschee-Verlag.
- Drechsler, Bärbel Manaar (2011): Yusuf, der Prophet. Illustr. v. Oliver Streich. Freiburg i. Br.: Salam Kinder- und Jugendbuch Verlag.
- Emontzpohl, Peter H./Julia Knop/Ursula Nothelle-Wildfeuer (2009): Worauf wir bauen können. Rund um die Erstkommunion. Der Vorbereitungskurs. Illustr. v. Rolf Bunse. Freiburg i. Br.: Herder.
- Grosche, Erwin (2011): Engel für alle Fälle. Illustr. v. Constanze Guhr. Stuttgart: Gabriel.
- Guhr, Constanze (2018): Mein allerliebstes Lieblingsbuch: Zum Ausmalen, zum Einleben, zum Träumen, zum Kritzeln. München: dtv.
- Gürz Abay, Arzu (2018): Wir sind schon zu zweit. Ya somos dos. Illustr. v. Elif Cansu Özen. Köln: Fizzy Lemon Publishing.
- Gürz Abay, Arzu (2020): Mara und Mark haben Hunger. Köln: Fizzy Lemon Publishing.
- Helbrough, Emma/Susanna Davidson (2018): 1001 petites bêtes à trouver. Illustr. v. Teri Gower. London: Usborne.
- Krabbe, Victoria (2005): Der große Xenos-Meer atlas für Kinder. Illustr. v. Hans G. Schellenberger. Hamburg: Xenos Verlag.
- Krabbe, Victoria (2012): Bommles Bagger. Illustr. v. Michael Bayer. Potsdam: Tandem Verlag.
- Künzler-Behncke, Rosemarie (2006): Sankt Martin. Illustr. v. Monika Zünd. Wien/München: Annette Betz.
- Langley, Andrew (2008): Natural Disasters: Hurricanes, Tsunamis & Other Destructive Forces. New York: Kingfisher Books.
- Langley, Andrew (2011): Medieval Life. Discover Medieval Europe – from Life in a Country Manor to the Streets of a Growin. London: Dorling Kindersley.
- Langley, Andrew (2012): Ancient Medicine = Medicine Through the Ages. Portsmouth: Heinemann.
- Laube, Sigrid (2001): Der Zoo macht Spaß. Illustr. v. Maria Blazejovsky. Wien: Jungbrunnen.
- Laube, Sigrid, (2004): Sisi, das Kind der Sonne. Wien: Jungbrunnen.
- Laube, Sigrid, (2004): Und jenseits liegt kein Paradies. Eine Reise ins nördliche Eismeer. München: cbj.
- Lückel, Kristin (2014): Die spannendsten Ritter- und Drachengeschichten. Illustr. v. Manfred Tophoven. Lahr: Ernst Kaufmann.
- Mai, Manfred (2019): Meine schönsten Tiergeschichten. Illustr. v. Ana Weller. Ravensburg: Ravensburger Verlag.
- Mai, Manfred (2020): Eine Gruselnacht im Zelt. Illustr. v. Christian Zimmer. Frankfurt a. M.: Fischer.

- Marquardt, Vera (2019): Mein großes Wimmelbuch von der Arche Noah. Illustr. v. Manfred Tophoven. Kevelaer: Butzon & Bercker.
- Marquardt, Vera/Burkhard Eidens (2018): Meine liebste Bilderbibel. Illustr. v. Gisela Dürr. Kevelaer: Butzon & Bercker.
- Pouesi, Daniel (2022): Chipani's Island African Song. Illustr. v. Sibel Demirtaş. o. O.: o. V.
- Schulz, Hermann (2004): Ein Apfel für den lieben Gott. Illustr. v. Dorota Wunsch. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.
- Schulz, Hermann (2007): Die schlaue Mama Sambona. Illustr. v. Tobias Krejtschi. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.
- Schulz, Hermann (2016): Lady Happy und der Zauberer von Ukerewe. Illustr. v. Barbara Yelin. Hamburg: Aladin Verlag.
- Schulz-Reiss, Christine (2019): Die geheimnisvolle Welt des Leonardo da Vinci. Illustr. v. Paolo Friz. Berlin: Kindermann Verlag.
- Schulz-Reiss, Christine (2022): Einfach erklärt. Politik – Demokratie – Deine Rechte. Illustr. v. Ole Häntzschel. Bindlach: Loewe.
- Schulz-Reiss, Christine (2022): Marie Curie – eine Frau verändert die Welt. Illustr. v. Regina Kehn. Berlin: Kindermann Verlag.
- Schwarz, Britta (2004): Das kleine Wutmonster. Illustr. v. Manfred Tophoven. Wien/München: Annette Betz.
- Smetek, Katharina/Mayoumi Biletski (2016): Wer ist Allah? Lerne die Namen und Eigenschaften Allahs mit Noah. Bremen: Atfaluna Verlag.
- Weinhold, Angela (2002): Bei den Indianern = Wieso? Weshalb? Warum? Ravensburger Verlag.
- Weinhold, Angela (2008): Die Dinosaurier = Wieso? Weshalb? Warum? Ravensburger Verlag.
- Weinhold, Angela (2020): Wir entdecken Insekten = Wieso? Weshalb? Warum? Ravensburger Verlag.
- Zöllner, Elisabeth (2004): Lara Lustig und der große Klassenzauber. Illustr. v. Lisa Althaus. München: cbj.
- Zöllner, Elisabeth (2005): Lara Lustig und die Sache mit der Liebe. Illustr. v. Lisa Althaus. München: cbj.
- Zünd, Monika (2004): Der heilige Nikolaus. Wien/München: Annette Betz.
- Zünd, Monika (2004): Harlekin. Wien/München: Annette Betz.

12.4 Sekundärliteratur

- §3 Jugendgerichtsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 11.12.1974 (BGBl. I S. 3427), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 09.12.2019 (BGBl. I S. 2146) geändert worden ist.
- §19 Strafgesetzbuch in der Fassung der Bekanntmachung vom 13.11.1998 (BGBl. I S. 3322), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 30.11.2020 (BGBl. I S. 2600) geändert worden ist.
- Adick, Christel (2011): Bildung. In: Klaus-Peter Horn/Heidemarie Kemnitz/Winfried Marotzki/Uwe Sandfuchs (Hg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 154–156.
- Akurgal, Ekrem (1966): Orient und Okzident. Die Geburt der griechischen Kunst. Baden-Baden: Holle Verlag.
- Alanen, Leena (2005): Kindheit als generationales Konzept. In: Heinz Hengst/Helga Zeiher (Hg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–82.
- Alberts, Wanda (2007): Integrative Religious Education in Europe. A Study-of-Religions Approach. Berlin/New York: De Gruyter.
- Alberts, Wanda (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.
- Alefeld, Yvonne-Patricia (1996): Göttliche Kinder. Die Kindheitsideologie in der Romantik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Alibri Verlag GmbH: Über uns. Alibri. Forum für Utopie und Skepsis. URL = <https://www.alibri.de/Verlag/%C3%9Cber-uns> [26.12.2022].
- Alkemeyer, Thomas/Nikolaus Buschmann/Steffen Hamburg/Jędrzej Sulmowski (2021): Das Imaginäre der Praxis. Kollektive Subjektivierung im Kontext nachhaltiger Entwicklung. In: Birgit Blätzel-Mink (Hg.): Gesellschaft unter Spannung. Verhandlungen des 40. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 2020. URL = https://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2020/article/view/1345/1611 [01.05.2022].
- Allen, Douglas (2005): Major Contributions of Philosophical Phenomenology and Hermeneutics to the Study of Religion. In: René Gothóni (Hg.): How to Do Comparative Religion? Three Ways, Many Goals. Berlin/New York: De Gruyter, S. 5–28.
- Amberg, Lucia (2004): Wissenswerte Kindheit. Zur Konstruktion von Kindheit in deutschsprachigen Enzyklopädien des 18. Jahrhunderts. Bern: Peter Lang.
- Anderson, Benedict (2006): Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. London/New York: Verso.
- Antes, Peter (1979): »Religion« einmal anders. In: Temenos. Studies in Comparative Religion 14, S. 184–197.

- Ariès, Philippe (1990): Geschichte der Kindheit (*L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, 1960). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Aristoteles (1991): Politik I. Über die Hausverwaltung und die Herrschaft des Herrn über Sklaven (*Politiká*), hg. v. Hellmut Flashar. Übers. v. Eckart Schütrumpf. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Aristoteles (2005): Politik VII/VIII. Über die beste Verfassung (*Politiká*), hg. v. Hellmut Flashar. Übers. v. Eckart Schütrumpf. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Arnold, Klaus (2018): Familie und Kindheit zur Zeit der Reformation. In: Gabriele von Glasenapp/Claudia Maria Pecher/Martin Anker (Hg.): Die Reformation in der Kinder- und Jugendliteratur. Beiträge zur literaturhistorischen und literarästhetischen Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1–21.
- Assmann, Aleida (2010): Re-framing Memory. Between Individual and Collective Forms of Constructing the Past. In: Karin Tilmans/Frank van Vree/Jay Winter (Hg.): Performing the Past. Memory, History, and Identity in Modern Europe. Amsterdam: Amsterdam University Press, S. 35–50.
- Assmann, Jan (2018): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: C. H. Beck.
- Auerochs, Bernd (2004): Tradition als Grundlage und kulturelle Präfiguration von Erfahrung. In: Friedrich Jaeger/Burkhard Liebsch (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 24–37.
- Aufenthaltsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 25. Februar 2008 (BGBl. I S. 162), das zuletzt durch Artikel 4a des Gesetzes vom 23. Mai 2022 (BGBl. I S. 760) geändert worden ist.
- Auffarth, Christoph (2009): Mittelalterliche Modelle der Eingrenzung und Ausgrenzung religiöser Verschiedenheit. In: Hans G. Kippenberg/Jörg Rüpke/Kocku von Stuckrad (Hg.): Europäische Religionsgeschichte. Ein mehrfacher Pluralismus. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 193–218.
- Augustine, Saint, Bishop of Hippo (1991): On Genesis, Two Books on Genesis Against the Manichees and on the Literal Interpretation of Genesis (*De Genesis contra Manichaeos*, 389 n. Chr.; *De Genesi ad litteram imperfectus liber*, 393 n. Chr.), hg. u. übers. v. Roland J. Teske. Washington: The Catholic University of America Press.
- Aurelius Augustin, Bishop of Hippo: A Treatise on the Merits and Forgiveness of Sins, and on the Baptism of Infants (*De peccatorum meritis et remissione et de baptismo parvulorum*, 411 n. Chr.) 24 [XIX], hg. v. Philipp Schaff. URL = <https://ccel.org/ccel/schaff/npnfl05/npnfl05.x.iii.html> [08.02.2022].
- Aurelius Augustinus (2007): Bekenntnisse. Confessiones I (*Confessiones*, 397 n. Chr.), hg. v. Jörg Ulrich. Übers. v. Joseph Bernhart. Frankfurt a. M.: Verlag der Weltreligionen.

- Bal, Mieke (2009): Working with Concepts. In: *European Journal of English Studies* 13 [1], S. 13–23.
- Baumgarten, Roland (2006): Familie und Kindheit. Griechenland. In: Johannes Christes/Richard Klein/Christoph Lüth (Hg.): *Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 29–35.
- Becker-Carus, Christian (2016): Wahrnehmung. In: Uwe Tewes/Klaus Wildgrube (Hg.): *Psychologie-Lexikon*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, S. 444–446.
- Bell, Catherine (2006): Paradigms behind (And before) the Modern Concept of Religion. In: *History and theory* 45 [4], S. 27–46.
- Belting, Hans (2011): *Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Benner, Julia (2016): Intersektionalität in der Kinder- und Jugendliteraturforschung. In: Petra Josting/Caroline Roeder/Ute Dettmar (Hg.): *Immer Trouble mit Gender? Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteratur und -medien(forschung) = kjl & m 16 [extra]*, S. 29–39.
- Berger, Peter L. (2015): *Altäre der Moderne. Religion in pluralistischen Gesellschaften*. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag.
- Bergunder, Michael (2011): Was ist Religion? Kulturwissenschaftliche Überlegungen zum Gegenstand der Religionswissenschaft. In: *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 19 [1/2], S. 3–55.
- Berner, Ulrich (2020): *Religionswissenschaft (historisch orientiert)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bilstein, Johannes (2013): Ideal, Ausbeutung und Idylle: Imaginationen von Kindheit im 19. Jahrhundert. In: Matthias Winzen (Hg.): *Kindheit. Eine Erfindung des 19. Jahrhunderts*. Oberhausen: Athena, S. 69–91.
- Bleisch, Petra/Ariane Schwab (2021): The ›World Religions Paradigm‹ as the Organising Principle of Didactic Action – a Case Study. In: *British Journal of Religious Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1960486>.
- Blum, Erhard (2015): *Grundfragen der historischen Exegese. Methodologische, philologische und hermeneutische Beiträge zum Alten Testament*, hg. v. Wolfgang Oswald/Kristin Weingart. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 133–154.
- Blum, Erhard/Harold W. Attridge/Gary A. Anderson/Joseph Dan/Tilman Nagel (2005): Abraham. In: *Religion in Geschichte und Gegenwart* online. Leiden: Brill. DOI: http://dx.doi.org/emedien.ub.uni-muenchen.de/10.1163/2405-8262_rgg4_COM_00073.
- Bobou, Olympia (2018): Representations of Children in Ancient Greece. In: Sally Crawford/Dawn M. Hadley/Gillian Shepherd (Hg.): *The Oxford Handbook of the Archaeology of Childhood*. Oxford: Oxford University Press, S. 352–375.

- Bock, Wolfgang (2009): Intermedialitätsforschung. In: Jost Schneider (Hg.): Methoden-
geschichte der Germanistik. Berlin: De Gruyter, S. 255–268.
- Bodendörfer, Judith (2023): Gegen »die heiligen Gesetze der Logik«. Friedrich Max
Müllers »Science of Religion« und die theosophische Vernunftkritik. Baden-
Baden: Tectum.
- Bohn, Nicolette (2004): Im Bann der Seelenfänger. Jugendbücher über Sekten (1981–
2000). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Böhnke, Alexander (2007): Paratexte des Films. Über die Grenzen des filmischen
Universums. Bielefeld: Transcript.
- Bollnow, Otto Friedrich (1979): Religionswissenschaft als hermeneutische Disziplin.
In: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte 31 [4], S. 366–379.
- Braches-Chyrek, Rita/Doris Bühler-Niederberger/Friederike Heinzel/Heinz Sün-
ker/Werner Thole (2011): Deutungen und Bilder von Kindern und Kindheiten.
In: Promotionskolleg Kinder und Kindheiten im Spannungsfeld gesellschaft-
licher Modernisierung (Hg.): Kindheitsbilder und die Akteure generationaler
Arrangements. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–18.
- Brezinka, Wolfgang (1990): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kri-
tik, Vorschläge. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bründel, Heidrun/Klaus Hurrelmann (2017): Kindheit heute. Lebenswelten der jun-
gen Generation. Weinheim/Basel: Beltz.
- Brüning, Lina: Arzu Gürz Abay. Friedrich-Bödecker-Kreis Nordrhein-Westfalen e. V.
URL = <https://www.boedecker-kreis-nrw.de/arzu-guerz-abay> [28.12.2022].
- Brunotte, Ulrike/Rainer Herrn (2008): Statt einer Einleitung. Männlichkeiten und
Moderne – Pathosformeln, Wissenskulturen, Diskurse. In: dies. (Hg.): Männ-
lichkeiten und Moderne. Geschlecht in den Wissenskulturen um 1900. Biele-
feld: Transcript, S. 1–23.
- Bühler-Niederberger, Doris (2011): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze,
Akteure und Handlungsräume. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Bühler-Niederberger, Doris (2015): Sozialisation in der Kindheit. In: Klaus Hurrel-
mann/Ullrich Bauer/Matthias Grundmann/Sabine Walper (Hg.): Handbuch
Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 833–849.
- Busse, Stefan (2017): Moderne Kindheit – Kindheit in der (Spät-)Moderne. In: ders./
Kornelia Beer (Hg.): Modernes Leben – Leben in der Moderne. Wiesbaden:
Springer, S. 157–179.
- Cancik, Hubert (2021): Humanismus. In: ders./Burkhard Gladigow/Karl-Heinz
Kohl (Hg.): Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe III. Darm-
stadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 173–185.
- Caruso, Marcelo (2019): Geschichte der Bildung und Erziehung. Medienentwicklung
und Medienwandel. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Castoriadis, Cornelius (1984): Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Castoriadis, Cornelius/Paul Ricœur (2016): Gespräch über die Geschichte und das gesellschaftliche Imaginäre. Wien: Passagen Verlag.
- Colloseus, Cecilia (2014): Das göttliche Kind. Die romantische Verklärung der Kindheit. In: Michael Simon/Wolfgang Seidenspinner/Christina Niem (Hg.): Episteme der Romantik. Volkskundliche Erkundungen. Münster: Waxmann, S. 81–90.
- Comenius, Johann Amos (1991): Orbis sensualium pictus. Die sichtbare Welt (*Orbis sensualium pictus*, 1658). Dortmund: Harenberg.
- Cooney Williams, Jessica (2018): Portrait of a Palaeolithic Family: Art, Ornamentation, and Children's Relationship with their Community. In: Sally Crawford/Dawn M. Hadley/Gillian Shepherd (Hg.): The Oxford Handbook of the Archaeology of Childhood. Oxford: Oxford University Press, S. 315–337.
- Coonin, Arnold Victor (1995): Portrait Busts of Children in Quattrocento Florence. In: Metropolitan Museum Journal 30, S. 61–71.
- Crenshaw, Kimberlé (1991): Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. In: Stanford Law Review 43 [6], S. 1241–1299.
- Czachur, Waldemar (2020): Diskursstrang. In: Stefan J. Schierholz (Hg.): Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online. Berlin/Boston: De Gruyter. URL = https://www-degruyter-com.emedien.ub.uni-muenchen.de/database/WSK/entry/wsk_id8b896401-f9e1-4a37-acf8-5c106fb97ae0/html [17.01.2023].
- Dahinden, Janine/Joëlle Moret/Kerstin Duemmler (2011): Die Herstellung sozialer Differenz unter der Bedingung von Transnationalisierung. Religion, Islam und *boundary work* unter Jugendlichen. In: Birgit Allenbach/Urmila Goel/Merle Hummrich/Cordula Weißköppel (Hg.): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Zürich: Pano, S. 225–248.
- Dahrendorf, Malte (1984): Kritik und Förderung von Kinder- und Jugendmedien. In: Dietrich Grünewald/Winfred Kaminski (Hg.): Kinder- und Jugendmedien. Ein Handbuch für die Praxis. Weinheim/Basel: Beltz, S. 13–27.
- Dahrendorf, Malte (1988): Kinder- und Jugendliteratur-Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Germanic Review 63 [1], S. 6–12.
- Darm, Ricarda (2020): Das Weltreligionenparadigma. Zentrale Probleme des Konstrukts für den inklusiven Werte- und Normen-Unterricht. In: Schule inklusiv 8, S. 41–44.
- Davie, Grace (2015): Religion in Britain. A Persistent Paradox. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- De Bougainville, Louis-Antoine (1999): Reise um die Welt 1766–1769 (*Voyage autour du monde*, 1771), hg. v. Detlef Brennecke. Stuttgart: Edition Erdmann.

- De Carvajal, Gaspar (1996): Das Tagebuch des Gaspar de Carvajal (*Relación del nuevo descubrimiento del famoso río Grande que descubrió por muy gran ventura el capitán Francisco de Orellana*, 1542). In: Evamaria Grün (Hg.): Die Entdeckung von Peru 1526–1712. Die Eroberung des Inkareiches durch Pizarro und andere Conquistadoren. Die Augenzeugenberichte von Celso Gargia, Gaspar de Carvajal, Samuel Fritz. Stuttgart: Edition Erdmann, S. 216–260.
- De Pizan, Christine (1986): Das Buch der Stadt der Frauen (*Le livre de la cité des dames*, 1405), hg. u. übers. v. Margarete Zimmermann. Berlin: Orlanda-Frauenverlag.
- De Pizan, Christine (1996): Der Schatz der Stadt der Frauen. Weibliche Lebensklugheit in der Welt des Spätmittelalters (*Le trésor de la cité des dames*, 1405), hg. v. Claudia Opitz. Übers. v. Claudia Probst. München: Herder.
- DeMause, Lloyd (1980): Evolution der Kindheit (*The Evolution of Childhood*, 1974). In: ders. (Hg.): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 12–111.
- Demel, Walter (1992): Wie die Chinesen gelb wurden. Ein Beitrag zur Frühgeschichte der Rassentheorien. In: *Historische Zeitschrift* 255 [3], S. 625–666.
- DeMolen, Richard L. (1975): Childhood and the Sacraments in the Sixteenth Century. In: *Archiv für Reformationsgeschichte* 66, S. 49–71.
- Dettmar, Ute/Caroline Roeder/Ingrid Tomkowiak (Hg.) (2019): Schnittstellen der Kinder- und Jugendmedienforschung. Aktuelle Positionen und Perspektiven. Stuttgart: Metzler.
- Die heilige Schrift Bd. 1. Tora/Fünfbuch (1954), übers. v. Naftali Hirts Tur-Sinai. Jerusalem: The Jewish Publishing House.
- Dinges, Otilie (1984): Religion. In: Dietrich Grünewald/Winfred Kaminski (Hg.): *Kinder- und Jugendmedien. Ein Handbuch für die Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 373–384.
- Duncker, Ludwig (2010): Kulturen im Plural: Zur dialektischen Rekonstruktion des Kulturbegriffes – Vorbemerkungen zum Kapitel *Enkulturation in und um Lernkulturen*. In: Olaf Hartung/Ivo Steininger/Matthias C. Fink/Peter Gansen/Roberto Priore (Hg.): *Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 171–177.
- Durkheim, Émile (1972): *Erziehung und Soziologie (Éducation et sociologie, 1922)*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Durkheim, Émile (1973): *Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903 (L'éducation morale, 1934)*, hg. v. Heinz Maus/Friedrich Fürstenberg/Frank Benseler. Neuwied am Rhein/Darmstadt: Hermann Luchterhand Verlag.

- Eberhardt, Verena Marie (2020): Religiöse Repräsentationen in Medien für Kinder. Pluralismus als Normalität, Notwendigkeit und Bereicherung. In: Zeitschrift für Religionskunde 8, S. 9–28.
- Eberhardt, Verena Marie (2021): Geschlechterrollen, Religion und Identität in Kinderliteratur. Intersektionale Perspektiven auf Ingrid Kötters Roman *Die Kopftuchklasse*. In: Anna-Katharina Höpflinger/Ann Jeffers/Daria Pezzoli-Olgiati (Hg.): Handbuch Gender und Religion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 475–489.
- Eder, Jens (2009): Zur Spezifik audiovisuellen Erzählens. In: Hannah Birr/Maike Sarah Reinerth/Jan-Noël Thon (Hg.): Probleme filmischen Erzählens. Berlin/Münster: Lit, S. 7–31.
- Eickhorst, Annegret (2007): Interkulturelles Lernen in der Grundschule. Ziele – Konzepte – Materialien. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Elsner, Birgit/Sabina Pauen (2018): Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit (0–2 Jahre). In: Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, S. 163–189.
- Engels, Friedrich (1990): Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staats. Im Anschluss an Lewis H. Morgan's Forschungen, hg. v. Joachim Herrmann/HansUlrich Labuske/Christian Mileta/Ursula Peters = Karl Marx Friedrich Engels Gesamtausgabe (Mega) Bd. 29. Berlin: Akademie Verlag.
- Eßer, Florian (2014): *Agency Revisited*. Relationale Perspektiven auf Kindheit und die Handlungsfähigkeit von Kindern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 34, S. 233–246.
- Ewers, Hans-Heino (1989): Kindheit als poetische Daseinsform. Studien zur Entstehung der romantischen Kindheitsutopie im 18. Jahrhundert. Herder, Jean Paul, Novalis und Tieck. München: Wilhelm Fink.
- Ewers, Hans-Heino (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.
- Ewers, Hans-Heino (2012): Kinder- und Jugendliteratur – Begriffsdefinitionen. In: Günter Lange (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3–12.
- Fareed, Muneer Goolam (2016): Du'a. In: Richard C. Martin (Hg.): Encyclopedia of Islam and the Muslim World. Farmington Hills: Gale Cengage Learning, S. 309f.
- Feldmann, Eva/Thomas R. Henschel/Susanne Ulrich (2001): Toleranz. Grundlage für ein demokratisches Miteinander. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Ferraro, Joanne M. (2013): Childhood in Medieval and Early Modern Times. In: Paula S. Fass (Hg.): The Routledge History of Childhood in the Western World. London/New York: Routledge, S. 61–77.

- Figl, Johann (2003): Einleitung Religionswissenschaft – Historische Aspekte, heutiges Fachverständnis und Religionsbegriff. In: ders. (Hg.): Handbuch Religionswissenschaft. Religionen und ihre zentralen Themen. Innsbruck: Tyrolia, S. 17–80.
- Figl, Johann (2015): Was ist Religion? – Systematische Überlegungen. In: Chibueze C. Udeani/Friedrich Reiterer/Klaus Zapotoczky (Hg.): Religion and Society. On the Present-Day Religious Situation. Amsterdam/New York: Rodopi, S. 1–16.
- Fleischer, Sandra/Robert Seifert (2017): Die Ästhetik von Kinder- und Jugendmedien in einem globalisierten Medienmarkt. In: Sebastian Schinkel/Ina Herrmann (Hg.): Ästhetiken in Kindheit und Jugend. Sozialisation im Spannungsfeld von Kreativität, Konsum und Distinktion. Bielefeld: Transcript, S. 219–235.
- Forst, Rainer (2012): Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fossheim, Hallvard J. (2017): Aristotle on Children and Childhood. In: Reidar Aasgaard/Cornelia Horn/Oana Maria Cojocaru (Hg.): Children in History. Perceptions of Children in the Ancient and Medieval Worlds. London: Routledge, S. 37–55.
- Foucault, Michel (2004): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Vorlesung am Collège de France 1977–1978 (*Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France 1977–1978*, 2004). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Francke, August Hermann (1726): Catechismus-Predigten. Darinnen Die V. Hauptstücke des kleinen Catechismi Lutheri, zu gründlicher Erbauung im wahren thätigen Christenthum, abgehandelt sind. Halle: Wäysenhaus.
- Francke, August Hermann (1885): A. H. Francke's Pädagogische Schriften nebst der Darstellung seines Lebens und seiner Stiftungen. Langensalza: Beyer.
- Frazer, James George (1990): The Golden Bough. London: Palgrave Macmillan.
- Freiberger, Oliver (2011): Der Vergleich als Methode und konstitutiver Ansatz der Religionswissenschaft. In: Stefan Kurth/Karsten Lehmann (Hg.): Religionen erforschen. Kulturwissenschaftliche Methoden in der Religionswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 199–218.
- Freund, Alexandra M./Jana Nikitin (2018): Junges und mittleres Erwachsenenalter. In: Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, S. 265–289.
- Frick, Eckhard (2017): Emisch/etisch. In: *Spiritual Care* 7 [1], S. 99–100.
- Fritz, Natalie (2018): Von Rabenvätern und Übermüttern. Das religionshistorische Motiv der *Heiligen Familie* im Spannungsfeld zwischen Religion, Kunst und Film. Marburg: Schüren.
- Fritz, Natalie/Anna-Katharina Höpflinger/Stefanie Knauß/Marie-Therese Mäder/Daria Pezzoli-Olgianti (2018): Sichtbare Religion. Eine Einführung in die Religionswissenschaft. Berlin/Boston: De Gruyter.

- Fuchs, Martin (2007): Repräsentation. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 101–110.
- Gansen, Peter (2010): Kindheitsforschung in kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Olaf Hartung/Ivo Steininger/Matthias C. Fink/ders./Roberto Priore (Hg.): Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179–191.
- Gebhard, Ludwig (2021): Handkommentar zur Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Geertz, Clifford (2003): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme (*The Interpretation of Cultures. Selected Essays*, 1973). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gellner, Christoph (2012): Mein Gott und ich. In: Buch & Maus 2 [12], S. 13–15.
- George, Friederike (2009): Mein Gott – dein Gott... Religion für Kinder und Jugendliche in Bibliotheken. In: Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien (AJuM) der GEW (Hg.): Über Gott und die Welt: Religion als Thema der KJL = kjl & m 09 [1], S. 49–52.
- Gernig, Kerstin (2001): Zwischen Sympathie und Idiosynkrasie. Zur Wahrnehmung des anderen Körpers in kulturanthropologischer Perspektive. In: dies. (Hg.): Fremde Körper. Zur Konstruktion des Anderen in europäischen Diskursen. Berlin: dahlen university press, S. 13–29.
- Gestrich, Andreas (2004): Ehe, Familie, Kinder im Pietismus. Der »gezähmte Teufel«. In: Martin Brecht/Klaus Deppermann/Ulrich Gäbler/Hartmut Lehmann (Hg.): Geschichte des Pietismus IV. Glaubenswelt und Lebenswelten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 498–521.
- Gladigow, Burkhard (2005): Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft, hg. v. Christoph Auffarth/Jörg Rüpke. Stuttgart: Kohlhammer.
- Glavac, Monika/Marie-Therese Mäder (2023): Dokumentarfilme als Kommunikationsräume religiöser Identitäten. In: Anke Offerhaus (Hg.): Medienvielfalt – Religionsvielfalt. Facetten der Transformation von Medien und Religion. Wiesbaden: Springer, S. 241–262.
- Glomb, Stefan (2013): Identität, persönliche. In: Ansgar Nünning (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 306–307.
- Gnüg, Hiltrud (2009): Hermeneutik/Neohermeneutik. In: Jost Schneider (Hg.): Methodengeschichte der Germanistik. Berlin/New York: De Gruyter, S. 225–253.
- Goetz, Hans-Werner (2009): Sarazenen als »Fremde«? Anmerkungen zum Islambild in der abendländischen Geschichtsschreibung des frühen Mittelalters. In: Conrad Lawrence/Benjamin Jokisch/Ulrich Rebstock (Hg.): Fremde, Feinde

- und Kurioses. Innen- und Außenansichten unseres muslimischen Nachbarn. Berlin: De Gruyter, S. 39–66.
- Gregersen, Niels Henrik/Johann Figl/Michael Steinmann/Christian Danz (2015): Transzendenz/Immanenz. In: Hans Dieter Betz/Don S. Browning/Bernd Janowski/Eberhard Jüngel (Hg.): Religion in Geschichte und Gegenwart online. Leiden: Brill. DOI: http://dx.doi.org/10.1163/2405-8262_rgg4_COM_025165.
- Grenke, Wolfgang (2013): Zum Geleit. In: Matthias Winzen (Hg.): Kindheit. Eine Erfindung des 19. Jahrhunderts. Oberhausen: Athena, S. 6–17.
- Grenz, Dagmar (1992): Die Darstellung ausländischer Mädchen im Kinder- und Jugendbuch. In: JuLit 2 [92], S. 57–71.
- Greve, Werner/Tamara Thomsen (2018): Entwicklungspsychologie. Eine Einführung in die Erklärung menschlicher Entwicklung. Wiesbaden: Springer.
- Griese, Hannah (2021): In der fantastischen Welt der Religionsforschung oder Eine wundersame Reise zur perfekten Hausarbeit. In: Verena Marie Eberhardt/dies./Anna-Katharina Höpflinger (Hg.): Die fantastische Welt der Religionsforschung. o. O.: o. V., S. 12–31.
- Grigo, Jacqueline (2015): Religiöse Kleidung. Vestimentäre Praxis zwischen Identität und Differenz. Bielefeld: Transcript.
- Grimm, Kathleen (2013): Die Suche nach Identität und Gemeinschaft in der Kinder- und Jugendliteratur der DDR. Intertextueller Vergleich unter ästhetischen und gesellschaftspolitischen Aspekten. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Grünewald, Dietrich/Winfred Kaminski (1984): Kindheit, Medien und Kultur. In: dies. (Hg.): Kinder- und Jugendmedien. Ein Handbuch für die Praxis. Weinheim/Basel: Beltz, S. 3–12.
- Haage, Bernhard Dietrich (2013): Naturphilosophische Grundlagen der Pflanzenheilkunde im Mittelalter. In: Mediaevistik. Internationale Zeitschrift für interdisziplinäre Mittelalterforschung 26, S. 13–30.
- Hahn, Friedrich (1968): Zwischen Verkündigung und Kitsch. Weinheim/Berlin: Beltz.
- Hall, Stuart (2000): Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt, hg. v. Nora Räthzel. Hamburg: Argument Verlag.
- Hall, Stuart (2004): Ideologie, Identität, Repräsentation, hg. v. Juha Koivisto/Andreas Merckens. Hamburg: Argument Verlag.
- Hall, Stuart (2009): Introduction: Who Needs Identity? In: ders./Paul du Gay (Hg.): Questions of Cultural Identity. London/Thousand Oaks/New Delhi/Singapore: Sage, S. 1–17.
- Hall, Stuart (2013): Introduction. In: ders./Jessica Evans/Sean Nixon (Hg.): Representation. London/Thousand Oaks/New Delhi/Singapore: Sage, S. xvii–xxvi.
- Hall, Stuart (2013): The Work of Representation. In: ders./Jessica Evans/Sean Nixon (Hg.): Representation. London/Thousand Oaks/New Delhi/Singapore: Sage, S. 1–47.

- Hamilton, Richard (1984): Sources for the Athenian Amphidromia. In: *Greek, Roman and Byzantine Studies* 25 [3], S. 243–251.
- Hanawalt, Barbara A. (2002): Medievalists and the Study of Childhood. In: *Speculum* 77 [2], S. 440–460.
- Hansmann, Otto (1995): *Kindheit und Jugend zwischen Mittelalter und Moderne. Ein Lese-, Arbeits- und Studienbuch.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Harrington, Nicola (2018): A World Without Play? Children in Ancient Egyptian Art and Iconography. In: Sally Crawford/Dawn M. Hadley/Gillian Shepherd (Hg.): *The Oxford Handbook of the Archaeology of Childhood.* Oxford: Oxford University Press, S. 539–556.
- Harris, Marvin (1976): History and Significance of the Emic/Etic Distinction. In: *Annual Review of Anthropology* 51 [1], S. 329–350.
- HaWandel: Willkommen bei HaWandel. URL = <https://hawandel.de/> [03.01.2023].
- Heinke, Susanne/Beate Rabe (2012): Kinderfilm. In: Günter Lange (Hg.): *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 421–446.
- Held, Heinz-Georg (2003): *Romantik. Literatur, Kunst und Musik 1790–1840.* Köln: DuMont Literatur und Kunst Verlag.
- Henzel, Christoph (2012): Kind und Kindheit in der Musik. Wandel in der Klaviermusik vom 18. zum 20. Jahrhundert. In: Barbara Busch/ders. (Hg.): *Kindheit im Spiegel der Musikkultur. Eine interdisziplinäre Annäherung.* Augsburg: Wißner-Verlag, S. 57–66.
- Hermann, Adrian (2015): Unterscheidungen der Religion. Analysen zum globalen Religionsdiskurs und dem Problem der Differenzierung von ›Religion‹ in buddhistischen Kontexten des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Herrmann, Ulrich (1988): Kind und Familie im 18. Jahrhundert. In: Johannes Oehme (Hg.): *Das Kind im 18. Jahrhundert. Beiträge zur Sozialgeschichte des Kindes.* Lübeck: Hansisches Verlagskontor H. Scheffler, S. 9–22.
- Herrmann, Ulrich (2005): Erziehung und Bildung. In: Notker Hammerstein/ders. (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte II. 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800.* München: C. H. Beck, S. 97–133.
- Herrmann, Ulrich (2005): Familie, Kindheit, Jugend. In: Notker Hammerstein/ders. (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte II. 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800.* München: C. H. Beck, S. 69–96.
- Herrmann, Ulrich (2005): Kulturelles Leben und seine Medien. Kinder- und Jugendliteratur. In: Notker Hammerstein/ders. (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungs-*

- geschichte II. 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München: C. H. Beck, S. 485–498.
- Heumann, Jürgen (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.
- Heywood, Colin (2018): A History of Childhood. Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times. Cambridge: Polity Press.
- Hinkel, Hermann (1984): Bilderbuch. In: Dietrich Grünewald/Winfred Kaminski (Hg.): Kinder- und Jugendmedien. Ein Handbuch für die Praxis. Weinheim/Basel: Beltz, S. 45–58.
- Hipfl, Brigitte (2010): Cultural Studies. In: Ralf Vollbrecht/Claudia Wegener (Hg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85–91.
- Hjarvard, Stig (2011): The Mediatisation of Religion. Theorising Religion, Media and Social Change. In: Culture and Religion. An Interdisciplinary Journal 12 [2], S. 119–135.
- Hobsbawm, Eric J. (2017): Das imperiale Zeitalter 1875–1914 (*The Age of Empire: 1875–1914*, 1987). Darmstadt: Theiss.
- Hobsbawm, Eric J. (2017): Die Blütezeit des Kapitals 1848–1875 (*The Age of Capital: 1848–1875*, 1975). Darmstadt: Theiss.
- Hobsbawm, Eric J. (2017): Europäische Revolutionen 1789–1848 (*The Age of Revolution: Europe 1789–1848*, 1962). Darmstadt: Theiss.
- Hock, Klaus (2006): Einführung in die Religionswissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hodaie, Nazli (2008): Der Orient in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Fallstudien aus drei Jahrhunderten. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hofmeister, Adolf (1926): Puer, iuvenis, senex. Zum Verständnis der mittelalterlichen Altersbezeichnungen. In: Albert Brackmann (Hg.): Papsttum und Kaisertum. Forschungen zur politischen Geschichte und Geisteskultur des Mittelalters. München: Verlag der Münchner Drucke, S. 287–316.
- Honig, Michael-Sebastian (2002): Geschichte der Kindheit. In: Heinz-Hermann Krüger/Cathleen Grunert (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 309–332.
- Höpflinger, Anna-Katharina (2013): Arnfasts Adler und Thors Fuß. Die Narrativität von Bildern am Beispiel des Runensteins von Altuna. In: Gabriela Brahier/Dirk Johannsen: Konstruktionsgeschichten. Narrationsbezogene Ansätze in der Religionsforschung. Würzburg: Ergon, S. 381–394.
- Hösle, Vittorio (2019): Was sind und zu welchem Ende studiert man Geisteswissenschaften? In: Hans Joas/Jörg Noller (Hg.): Geisteswissenschaft – was bleibt?

- Zwischen Theorie, Tradition und Transformation. Freiburg/München: Verlag Karl Alber, S. 104–134.
- Hoyer, Timo (2015): Sozialgeschichte der Erziehung. Von der Antike bis in die Moderne. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hungerland, Beatrice/Helga Kelle (2014): Kinder als Akteure – Agency und Kindheit. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 34, S. 227–232.
- Huntley, Katherine V. (2018): Children's Graffiti in Roman Pompeii and Herculaneum. In: Sally Crawford/Dawn M. Hadley/Gillian Shepherd (Hg.): The Oxford Handbook of the Archaeology of Childhood. Oxford: Oxford University Press, S. 376–386.
- Hüppauf, Bernd/Peter Weingart (2009): Wissenschaftsbilder – Bilder der Wissenschaft. In: dies. (Hg.): Frosch und Frankenstein. Bilder als Medium der Popularisierung von Wissenschaft. Bielefeld: Transcript, S. 11–43.
- Hurrelmann, Klaus (2014): Sozialisation. In: Günter Endruweit/Gisela Trommsdorff/Nicole Burzan (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft, S. 444–451.
- Hurrelmann, Klaus/Matthias Grundmann/Sabine Walper (2008): Zum Stand der Sozialisationsforschung. In: dies. (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 14–31.
- Hurrelmann, Klaus/Ullrich Bauer (2015): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hutter, Manfred (2015): Religionsgeschichte. In: Hans Dieter Betz/Don S. Browning/Bernd Janowski/Eberhard Jüngel (Hg.): Religion in Geschichte und Gegenwart online. Leiden: Brill. DOI: http://dx.doi.org/emedien.ub.uni-muenchen.de/10.1163/2405-8262_rgg4_COM_024584.
- Huwiler, Elke (2005): Erzählströme im Hörspiel. Zur Narratologie der elektroakustischen Kunst. Paderborn: Mentis.
- Isidorus Hispalensis (2008): Die Enzyklopädie des Isidor von Sevilla (*Etymologiae*, um 623 n. Chr.), hg. u. übers. v. Lenelotte Möller. Wiesbaden: Marixverlag.
- Jamin, Mathilde (1999): Fremde Heimat. Zur Geschichte der Arbeitsmigration aus der Türkei. In: Jan Motte/Rainer Ohliger/Anne von Oswald (Hg.): 50 Jahre Bundesrepublik – 50 Jahre Einwanderung. Nachkriegsgeschichte als Migrationsgeschichte. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag, S. 145–164.
- Kaesler, Dirk/Matthias Koenig (2014): Gesellschaft. In: Günter Endruweit/Gisela Trommsdorff/Nicole Burzan (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft, S. 152–154.
- Keller, Reiner (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kettner, Matthias (2004): Werte und Normen – Praktische Geltungsansprüche von Kulturen. In: Friedrich Jaeger/Burkhard Liebsch (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 219–231.
- King, Margaret L. (2013): Children in Judaism and Christianity. In: Paula S. Fass (Hg.): The Routledge History of Childhood in the Western World. London/New York: Routledge, S. 39–60.
- Kippenberg, Hans G./Kocku von Stuckrad (2003): Einführung in die Religionswissenschaft. Gegenstände und Begriffe. München: C. H. Beck.
- Kirsner, Inge (2013): Kirchenbilder und Menschenbildung. Religionspädagogische Studien im Spannungsfeld von Medien, Bildung und Religion. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt Leipzig.
- Klinkhammer, Gritt (2019): Der interreligiöse Dialog als Boundary Work. In: Zeitschrift für Religionswissenschaft 27 [1], S. 78–102.
- Klinkhammer, Gritt/Anna Neumaier (2020): Religiöse Pluralitäten – Umbrüche in der Wahrnehmung religiöser Vielfalt in Deutschland. Bielefeld: Transcript.
- Kloepfer, Rolf (2008): *Histoire* vs. *discours*. In: Ansgar Nünning (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler, S. 287f.
- Kluge, Markus (2021): Kindheit in der Kindheitsforschung. Empirische Problemfelder – Deleuze'sche Antworten. Wiesbaden: Springer.
- Knaut, Annette (2014): Politische Imaginative. Vom Narrativ der Öffentlichkeit zu transnationalen Diskursräumen. In: Frank Gadinger/Sebastian Jarzebski/Taylan Yildiz (Hg.): Politische Narrative. Konzepte – Analysen – Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer, S. 93–117.
- Knoblauch, Hubert (2009): Populäre Religion. Auf dem Weg in eine spirituelle Gesellschaft. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag.
- Knoblauch, Hubert (2014): The Communicative Construction of Transcendence: a New Approach to Popular Religion. In: Judith Schlehe/Evamaria Sandkühler (Hg.): Religion, Tradition and the Popular. Transcultural Views from Asia and Europe. Bielefeld: Transcript, S. 29–50.
- Koch, Anne (2021): Dringender Nachholbedarf. Der Anachronismus ›Weltreligionen‹ in der Didaktik religiösen Pluralismus. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 29 [1], S. 275–291.
- Kohlmann, Klaus (2007): Der computeranimierte Spielfilm. Forschungen zur Inszenierung und Klassifizierung des 3-D-Computer-Trickfilms. Bielefeld: Transcript.
- Kokemüller, Birgitt (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.
- Koselleck, Reinhart (1972): Einleitung. In: Otto Brunner/Werner Conze/ders. (Hg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland* Bd. 1. Stuttgart: Klett, S. XIII–XXVII.
- Kray, Jutta/Sabine Schaefer (2018): Mittlere und späte Kindheit (6–11 Jahre). In: Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, S. 215–238.
- Krech, Volkhard (2012): Religion als Kommunikation. In: Michael Stausberg (Hg.): *Religionswissenschaft*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 49–63.
- Kress, Karin (2009): Narratologie. In: Jost Schneider (Hg.): *Methodengeschichte der Germanistik*. Berlin/New York: De Gruyter, S. 507–528.
- Kreutzer, Eberhard (2013): Postkolonialismus/Postkolonialität. In: Ansgar Nünning (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 617–618.
- Krötke, Wolf (2005): Wirklichkeit. In: *Religion in Geschichte und Gegenwart online*. Leiden: Brill. DOI: http://dx.doi.org/emedien.ub.uni-muenchen.de/10.1163/2405-8262_rgg4_SIM_224308.
- Krotz, Friedrich (2017): Sozialisation in mediatisierten Welten. Mediensozialisation in der Perspektive des Mediatisierungsansatzes. In: Dagmar Hoffmann/ders./Wolfgang Reißmann (Hg.): *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken*. Wiesbaden: Springer, S. 21–40.
- Krüger, Heinz-Hermann/Cathleen Grunert (2010): Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung. In: dies. (Hg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–40.
- Krüger, Heinz-Hermann/Cathleen Grunert (Hg.) (2002): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kuhn, Markus (2009): Gibt es einen Ich-Kamera-Film? Überlegungen zum filmischen Erzählen mit der subjektiven Kamera und eine exemplarische Analyse von Julian Schnabels *LE SCAPHANDRE ET LE PAPILLON*. In: Hannah Birr/Maike Sarah Reinerth/Jan-Noël Thon (Hg.): *Probleme filmischen Erzählens*. Berlin: Lit, S. 59–83.
- Kumoll, Karsten (2005): »From the Native's Point of View«? Kulturelle Globalisierung nach Clifford Geertz und Pierre Bourdieu. Bielefeld: Transcript, S. 19–48.
- Kurwinkel, Tobias (2017): *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Lamont, Michèle/Marcel Fournier (1992): Introduction. In: dies. (Hg.): *Cultivating Symbolic Boundaries. Differences and the Making of Inequality*. Chicago/London: The University of Chicago Press, S. 1–17.

- Landesamt für Verfassungsschutz Hamburg (2021): IZH. Außenposten des Teheraner Regimes. Augen auf Hamburg. URL = <https://www.hamburg.de/content/blob/15263774/e9cee39187a321fab70c4f5f24bfee85/data/izh-neue-erkenntnisse.pdf> [09.03.2023].
- Langenhorst, Georg (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.
- Langenhorst, Georg (2012): Religion boomt im Kinder- und Jugendbuch. In: Buch & Maus 2 [12], S. 2–4.
- Langenhorst, Georg (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].
- Langenhorst, Georg (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.
- Lehmann, Karsten (2021): Religiöse Vielfalt an Wiener Schulen der Zwischenkriegszeit. Begleitheft zur ZwieKrie-Ausstellung. Wien/Krems: Kirchliche Pädagogische Hochschule.
- Leiste, Susanne (1985): Studien zur Darstellung des Kindes und der Kindheit in der bildenden Kunst des ausgehenden Mittelalters und der frühen Neuzeit. Dissertationsschrift, o. O.: o. V.
- Lenin, Wladimir Iljitsch (1938): Die theoretischen Grundlagen des Marxismus = Ausgewählte Werke Bd. II. Moskau: Verlagsgenossenschaft ausländischer Arbeiter in der UdSSR.
- Leppin, Hartmut (2015): Einführung in die Alte Geschichte. München: C. H. Beck.
- Liedhegener, Antonius (2016): Religiöse Identitäten als Problem wechselseitiger Identifizierungen und Kategorisierungen. Aktuelle theoretische Konzepte und Fragen ihrer Operationalisierung in der empirischen Religionsforschung. In: Ines-Jacqueline Werkner/Oliver Hidalgo (Hg.): Religiöse Identitäten in politischen Konflikten. Wiesbaden: Springer, S. 65–82.
- Lindenberger, Ulman/Ursula M. Staudinger: Höheres Erwachsenenalter. In: ders./Wolfgang Schneider (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, S. 291–318.
- Loch, Werner (2004): Pädagogik am Beispiel August Hermann Franckes. In: Martin Brecht/Klaus Deppermann/Ulrich Gäbler/Hartmut Lehmann (Hg.): Geschichte des Pietismus 4. Glaubenswelt und Lebenswelten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 264–308.

- Locke, John (2020): Gedanken über Erziehung (*Some Thoughts Concerning Education*, 1693), hg. v. Dirk Schuck. Übers. v. Heinz Wohlers. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Löhmer, Cornelia (1989): Die Welt der Kinder im fünfzehnten Jahrhundert. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Lövheim, Mia/Gordon Lynch (2011): The Mediatisation of Religion Debate: An Introduction. In: *Culture and Religion. An Interdisciplinary Journal* 12 [2], S. 111–117.
- Luckmann, Thomas (2014): Die unsichtbare Religion (*The Invisible Religion*, 1967). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ludewig, Anna-Dorothea (2012): Das Bild der Jüdischen Mutter zwischen Shtetl und Großstadt. In: *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte* 64 [1], S. 48–58.
- Luhmann, Niklas (2000): Die Religion der Gesellschaft, hg. v. André Kieserling. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lutz, Helma/María Teresa Herrera Vivar/Linda Supik (2013): Fokus Intersektionalität – Einleitung. In: dies. (Hg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden: Springer, S. 9–31.
- Lux, Rüdiger/Andreas Kunz-Lübcke (2006) (Hg.): »Schaffe mir Kinder ...« Beiträge zur Kindheit im alten Israel und in seinen Nachbarkulturen. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Mäder, Marie-Therese (2015): Documentary Media and Religious Communities. In: *Journal for Religion, Film and Media* 1, S. 31–35.
- Mäder, Marie-Therese (2020): Mormon Lifestyles. Communicating Religion and Ethics in Documentary Media. Baden-Baden: Nomos.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Matthias Rath (2006): Einführung: Jugend – Werte – Medien. In: dies. (Hg.): Jugend – Werte – Medien: Der Diskurs. Weinheim/Basel: Beltz, S. 9–17.
- Marschall, Jörg (2012): Clifford Geertz, Thick Description. In: Claus Leggewie/Darius Zifonun/Anne-Katrin Lang/Marcel Siepmann/Johanna Hoppen (Hg.): Schlüsselwerke der Kulturwissenschaften. Bielefeld: Transcript, S. 179–181.
- Masuzawa, Tomoko (2005): The Invention of World Religions. Or, How European Universalism Was Preserved in the Language of Pluralism. Chicago: University of Chicago Press.
- Mattenklott, Gundel (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.
- Mecheril, Paul/Oscar Thomas-Olalde (2011): Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In: Birgit Allenbach/Urmila Goel/Merle Hummrich/Cordula Weißköppel (Hg.): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Zürich: Pano, S. 35–66.

- Mergen, Torsten (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.
- Meyer, Birgit (2008): Religious Sensations. Why Media, Aesthetics and Power Matter in the Study of Contemporary Religion. In: Hent de Vries (Hg.): Religion. Beyond a Concept. New York: Fordham University Press, S. 704–723.
- Michaelis, Beatrice (2013): Intersektionalität. In: Ansgar Nünning (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 348.
- Mohn, Jürgen (2012): Religionsästhetik: Religion(en) als Wahrnehmungsräume. In: Michael Stausberg (Hg.): Religionswissenschaft. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 329–342.
- Mohr, Hubert (2005): Wahrnehmung/Sinnessystem. In: Christoph Auffarth/Jutta Bernard/ders./Agnes Imhof/Silvia Kurre. (Hg.): Metzler Lexikon Religion. Gegenwart – Alltag – Medien. Stuttgart: Metzler, S. 620–633.
- Montada, Leo/Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider (2018): Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, S. 27–60.
- Morgan, David (2010): Religion and Material Culture. The Matter of Belief. London/New York: Routledge.
- Morgan, David (2011): Mediation or Mediatization: The History of Media in the Study of Religion. In: Culture and Religion. An Interdisciplinary Journal 12 [2], S. 137–152.
- Morphy, Howard/Marcus Banks (1999): Introduction: Rethinking Visual Anthropology. In: dies. (Hg.): Rethinking Visual Anthropology. New Haven/London: Yale University Press, S. 1–35.
- Motte, Jan/Rainer Ohliger (2004): Einwanderung – Geschichte – Anerkennung. Auf den Spuren geteilter Erinnerungen. In: dies. (Hg.): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik. Essen: Klartext Verlag, S. 17–49.
- Motte, Jan/Rainer Ohliger (2004): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Einführende Beobachtungen. In: dies. (Hg.): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik. Essen: Klartext Verlag, S. 7–16.
- Müller, Friedrich Max (1874): Einleitung in die vergleichende Religionswissenschaft. Vier Vorlesungen im Jahre MDCCCLXX an der Royal Institution in London gehalten nebst zwei Essays »Über falsche Analogien« und »Über Philosophie der Mythologie«. Strassburg: Verlag von Karl. J. Trübner.

- Müller, Karla (2012): Hörmedien für Kinder und Jugendliche. In: Günter Lange (Hg.): *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 447–464.
- Müller-Enbergs, Helmut (2010): Bentzien, Hans. In: ders. (Hg.): *Wer war wer in der DDR? Ein Lexikon ostdeutscher Biographien Bd. 1*. Berlin: Links, S. 96f.
- Nikolajeva, Maria (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.
- Nünning, Ansgar (2008): Gedächtnis, kulturelles. In: ders. (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, S. 239–240.
- O. A. (2011): Phratries [Gk. phratriai, ›brotherhoods‹]. In: Margaret C. Howatson (Hg.): *The Oxford Companion to Classical Literature*. Oxford: Oxford University Press. URL = <https://www-oxfordreference-com-10012af0b072a.emedia1.bsb-muenchen.de/view/10.1093/acref/9780199548545.001.0001/acref-9780199548545-e-2395> [14.12.2021].
- Odin, Roger (1998): Dokumentarischer Film – dokumentarisierende Lektüre. In: Eva Hohenberger (Hg.): *Bilder des Wirklichen. Texte zur Theorie des Dokumentarfilms*. Berlin: Vorwerk 8, S. 286–340.
- Odin, Roger (2002): Kunst und Ästhetik bei Film und Fernsehen. Elemente zu einem semio-pragmatischen Ansatz. In: *montage AV. Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation* 11 [2], S. 42–57.
- Ohliger, Rainer/Dokumentationszentrum und Museum über die Migration aus der Türkei e. V. (2004): *Chronologie der Einwanderung nach Deutschland seit 1945*. In: Jan Motte/Rainer Ohliger (Hg.): *Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik*. Essen: Klartext Verlag, S. 323–332.
- Oltmer, Jochen (2012): Einführung: Migrationsverhältnisse und Migrationsregime nach dem Zweiten Weltkrieg. In: ders./Axel Kreienbrink/Carlos Sanz Díaz (Hg.): *Das »Gastarbeiter«-System. Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa*. München: Oldenbourg Verlag, S. 9–21.
- Oosterwijk, Sophie (2018): Adult Appearances? The Representation of Children and Childhood in Medieval Art. In: Sally Crawford/Dawn M. Hadley/Gillian Shepherd (Hg.): *The Oxford Handbook of the Archaeology of Childhood*. Oxford: Oxford University Press, S. 590–607.
- Orme, Nicholas (2017): Perceptions of Children in Medieval England. In: Reidar Aasgaard/Cornelia Horn/Oana Maria Cojocaru (Hg.): *Children in History. Perceptions of Children in the Ancient and Medieval Worlds*. London: Routledge, S. 318–333.

- Ossowski, Ekkehard/Herbert Ossowski (2012): Sachbücher für Kinder und Jugendliche. In: Günter Lange (Hg.): *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart*. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 364–388.
- Ossowski, Herbert (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.
- Pansegrau, Petra (2009): Zwischen Fakt und Fiktion – Stereotypen von Wissenschaftlern in Spielfilmen. In: Bernd Hüppauf/Peter Weingart (Hg.): *Frosch und Frankenstein*. Bilder als Medium der Popularisierung von Wissenschaft. Bielefeld: Transcript, S. 373–386.
- Patterson, Cynthia (1985): »Not Worth the Rearing«. The Causes of Infant Exposure in Ancient Greece. In: *Transactions of the American Philological Association* 115, S. 103–123.
- Peters Auslander, Diane (2005): Victims or Martyrs: Children, Anti-Judaism, and the Stress of Change in Medieval England. In: Albrecht Classen (Hg.): *Childhood in the Middle Ages and the Renaissance*. The Results of a Paradigm Shift in the History of Mentality. Berlin/New York: De Gruyter, S. 105–134.
- Pezzoli-Olgiati, Daria (2015): Religion in Cultural Imaginary. Setting the Scene. In: dies. (Hg.): *Religion in Cultural Imaginary*. Explorations in Visual and Material Practices. Baden-Baden: Nomos, S. 9–38.
- Pezzoli-Olgiati, Daria (2019): *Religion in der Kultur erforschen*. Ein Essay. Zürich: Pano.
- Pezzoli-Olgiati, Daria (2020): Sichtbare Religion und ihre epistemologischen Herausforderungen. In: Klaus Hock (Hg.): *Wissen um Religion: Erkenntnis – Interesse*. Epistemologie und Episteme in Religionswissenschaft und interkultureller Theologie. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 251–275.
- Pfeifer, Wolfgang (1997): *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. München: Taschenbuch-Verlag.
- Pfister, Manfred (2008): Performance/Performativität. In: Ansgar Nünning (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler, S. 562–564.
- Pickel, Gert/Alexander Yendell/Yvonne Jaeckel (2017): Religiöse Pluralisierung und ihre gesellschaftliche Bedeutung. Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde. In: Heidemarie Winkel/Kornelia Sammet (Hg.): *Religion soziologisch denken*. Reflexionen auf aktuelle Entwicklungen in Theorie und Empirie. Wiesbaden: Springer, S. 273–300.
- Pigg, Daniel (2015): Children and Childhood in the Middle Ages. In: Albrecht Classen (Hg.): *Handbook of Medieval Culture*. Fundamental Aspects and Conditions of the European Middle Ages. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 149–158.

- Pirner, Manfred L. (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. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft, S. 59–69.
- Platon (2016): Theaitetos, Sophistes (Der Sophist), Politikos (Der Staatsmann) (*Theaitētos, Sophistēs, Politikos*, 4. Jahrhundert v. Chr.), hg. v. Peter Staudacher. Übers. v. Friedrich Schleiermacher. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Pleinen, Jenny (2016): Ein Europa von Sonderfällen? Überlegungen zu einer Migrationsgeschichte der Bundesrepublik in europäischer Perspektive. In: Sonja Levsen/Cornelius Torp (Hg.): Wo liegt die Bundesrepublik? Vergleichende Perspektiven auf die westdeutsche Geschichte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 255–273.
- Pörksen, Gunhild/Uwe Pörksen (1980): Die ›Geburt‹ des Helden in mittelhochdeutschen Epen und epischen Stoffen des Mittelalters. In: Euphorion. Zeitschrift für Literaturgeschichte 74, S. 257–286.
- Preis, Matthias (2021): Hörmedien für Kinder- und Jugendliche. Ästhetische und didaktische Perspektiven. In: Petra Josting/ders. (Hg.): Klangwelten für Kinder und Jugendliche. Hörmedien in ästhetischer, didaktischer und historischer Perspektive = kJ&m 21 [extra], S. 17–54.
- Priemer, Bastian (2021): Religion im Jugendroman. Deutschdidaktische Perspektiven. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Pries, Ludger (2010): Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prinz, Sophia/Hanna Katharina Göbel (2015): Die Sinnlichkeit des Sozialen. Eine Einleitung. In: dies. (Hg.): Die Sinnlichkeit des Sozialen. Wahrnehmung und materielle Kultur. Bielefeld: Transcript, S. 9–49.
- Räder, Andy (2019): Poesie des Alltäglichen. Ulrich Theins Regiearbeiten für das Fernsehen der DDR (1963–1976). Wiesbaden: Springer.
- Rath, Matthias (2006): Medienforschung zwischen Sein und Sollen: Wissenschaftstheoretische Überlegungen zu einem komplexen Verhältnis. In: Gudrun Marci-Boehncke/ders. (Hg.): Jugend – Werte – Medien: Der Diskurs. Weinheim/Basel: Beltz, S. 183–199.
- Reckwitz, Andreas (2015): Sinne und Praktiken. Die sinnliche Organisation des Sozialen. In: Sophia Prinz/Hanna Katharina Göbel (Hg.): Die Sinnlichkeit des Sozialen. Wahrnehmung und materielle Kultur. Bielefeld: Transcript, S. 441–455.
- Reents, Christine (1982): Merkmale religiöser Kinder- und Jugendliteratur in ihrer Geschichte seit der Aufklärung. In: Anneliese Werner (Hg.): Es müssen nicht

- Engel mit Flügeln sein. Religion und Christentum in der Kinder- und Jugendliteratur. München: Kaiser, S. 24–50.
- Reents, Christine/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.
- Regener, Susanne (2006): Bildgedächtnis, Blickkultur. Fotografie als intermediales Objekt. In: Historische Anthropologie. Kultur, Gesellschaft, Alltag 14 [1], S. 119–132.
- Richter, Dieter (1987): Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Richter, Karin (1995): Entwicklungslinien in der Kinder- und Jugendliteratur der DDR. Vorüberlegungen für eine neue literaturhistorische Betrachtung des kinderliterarischen Schaffens von 1945–1989. In: Zeitschrift für Germanistik 5 [2], S. 290–300.
- Ricken, Norbert/Nicole Balzer (2007): Differenz: Verschiedenheit – Andersheit – Fremdheit. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 56–69.
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: Transcript.
- Ritter, Alexandra/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.
- Ritter, Michael (2017): Fremde Federn – neues Land. Eigenart und Fremdheit in neuen Bilderbüchern – Spannungsverhältnisse (inter)kulturellen Lernens. In: Robert Kruschel (Hg.): Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusiv und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 239–251.
- Rosa, Hartmut (2007): Identität. In: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 47–56.
- Rother, Rainer (1997): Diegese. In: ders. (Hg.): Sachlexikon Film. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Rousseau, Jean-Jacques (1998): Emil oder Über die Erziehung (*Émile ou de l'éducation*, 1762), hg. v. Ludwig Schmidts. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ruokonen-Engler, Minna-Kristiina (2016): »Transnational positioniert und transkulturell verflochten«: Zur Frage der Konstitution und Konstruktion von Zugehörigkeiten in Migrationsprozessen. In: Kerstin Kazzazi/Angela Treiber/Tim

- Wätzold (Hg.): Migration – Religion – Identität. Aspekte transkultureller Prozesse. Wiesbaden: Springer, S. 243–262.
- Rüpke, Jörg (2007): Historische Religionswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rusch, Gebhard (2002): Medientheorie. In: Helmut Schanze/Susanne Pütz (Hg.): Metzler Lexikon Medientheorie – Medienwissenschaft. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 252–255.
- Sánchez Romero, Margarita (2018): Care and Socialization of Children in the European Bronze Age. In: Sally Crawford/Dawn M. Hadley/Gillian Shepherd (Hg.): The Oxford Handbook of the Archaeology of Childhood. Oxford: Oxford University Press, S. 338–351.
- Schade, Sigrid/Silke Wenk (2011): Studien zur visuellen Kultur. Einführung in ein transdisziplinäres Forschungsfeld. Bielefeld: Transcript.
- Schaffer, Johanna (2008): Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung. Bielefeld: Transcript.
- Schanze, Helmut (2002): Medienwissenschaften. In: ders./Susanne Pütz (Hg.): Metzler Lexikon Medientheorie – Medienwissenschaft. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 260.
- Schiffauer, Werner (2004): Opposition und Identifikation – zur Dynamik des »Fußfassens«. Von der »Gastarbeit« zur Partizipation in der Zivilgesellschaft. In: Jan Motte/Rainer Ohliger (Hg.): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik. Essen: Klartext Verlag, S. 89–98.
- Schlieter, Jens (2010): Was ist Religion? Texte von Cicero bis Luhmann. Stuttgart: Reclam.
- Schlieter, Jens (2012): Religion, Religionswissenschaft und Normativität. In: Michael Stausberg (Hg.): Religionswissenschaft. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 227–240.
- Schlögl, Hermann A. (2005): Amenophis IV. In: Hans Dieter Betz/Don S. Browning/Bernd Janowski/Eberhard Jüngel (Hg.): Religion in Geschichte und Gegenwart online. Leiden: Brill. DOI: http://dx.doi.org/emedien.ub.uni-muenchen.de/10.1163/2405-8262_rgg4_SIM_00568.
- Schmedes, Götz (2002): Medientext Hörspiel. Ansätze einer Hörspielsemiotik am Beispiel der Radioarbeiten von Alfred Behrens. Münster/München: Waxmann.
- Schmid, Wolf (2014): Elemente der Narratologie. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Schmidt, Siegfried J. (2007): Medienkulturwissenschaft. In: Ansgar Nünning (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 472–474.
- Schmidt-Salomon, Michael/Helge Nyncke/Gunnar Schedel (2018): Die Rettung des kleinen Ferkels. Warum auch Kinder über Religion lachen dürfen. Aschaffenburg: Alibri.

- Schneider, Wolfgang/Marcus Hasselhorn (2018): Frühe Kindheit (3–6 Jahre). In: Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, S. 191–214.
- Schöner, Erich (1964): *Das Viererschema in der antiken Humoralpathologie*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- Schorb, Bernd (2017): Medienaneignung. In: ders./Anja Hartung-Griemberg/Christine Dallmann (Hg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 215–221.
- Schuchardt, Friedemann (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.
- Schuck, Dirk (2020): Einleitung. In: John Locke, *Gedanken über Erziehung (Some Thoughts Concerning Education, 1693)*, hg. v. dems. Übers. v. Heinz Wohlers. Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. VII–XLVII.
- Schweinberger, Stefan R./Dana Schneider (2014): Wahrnehmung von Personen und soziale Kognition. In: *Psychologische Rundschau* 65 [4], S. 212–216.
- Schweizer, Herbert (2007): *Soziologie der Kindheit. Verletzlicher Eigen-Sinn*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Searle, John R. (1971): *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay (Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language, 1969)*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Seibel, Klaudia (2008): Innovation. In: Ansgar Nünning (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, S. 319–320.
- Seidenspinner, Wolfgang (2014): Romantik und Kulturanthropologie. In: Michael Simon/ders./Christina Niem (Hg.): *Episteme der Romantik. Volkskundliche Erkundungen*. Münster: Waxmann, S. 9–19.
- 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 Religionsunterricht, Ethik und weiteren Ersatzunterrichten) für den Primar- und Sekundarbereich I*. URL = https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/AW_Religionsunterricht_II_2015_16.pdf [19.04.2022].
- 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 Religionsunterricht, Ethik und weiteren Ersatzunterrichten) für den Primar- und Sekundarbereich I*. URL = https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2019_20.pdf [19.04.2022].

- Shahar, Shulamith (2003): *Kindheit im Mittelalter (Childhood in the Middle Ages, 1990)*. Düsseldorf: Patmos.
- Silk, Mark (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.
- Simmel, Georg (1895): The Problem of Sociology. In: *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 6 [3], S. 52–63.
- Simmel, Georg (1989): Aufsätze 1887 bis 1890. Über sociale Differenzierung. Die Probleme der Geschichtsphilosophie (*Über sociale Differenzierung. Sociologische psychologische Untersuchungen, 1892*), hg. v. Heinz-Jürgen Dahme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Smith, Jonathan Z. (2004): *Relating Religion. Essays in the Study of Religion*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Soeffner, Hans-Georg (2014): Fragiler Pluralismus. In: ders./Thea D. Boldt (Hg.): *Fragiler Pluralismus*. Wiesbaden: Springer, S. 207–224.
- Sökefeld, Martin (2011): Religion, Grenzen, Identitäten. In: Birgit Allenbach/Urmila Goel/Merle Hummrich/Cordula Weißköppel (Hg.): *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven*. Zürich: Pano, S. 271–286.
- Solga, Heike (1995): *Auf dem Weg in eine klassenlose Gesellschaft? Klassenlagen und Mobilität zwischen Generationen in der DDR*. Berlin: Akademie Verlag.
- Spengler, Andreas (2018): *Das Selbst im Netz. Zum Zusammenhang von Sozialisation, Subjekt, Medien und ihren Technologien*. Baden-Baden: Ergon.
- Staffner S. J., Hans (1957): Die Lehre des hl. Augustinus über das Wesen der Erbsünde. In: *Zeitschrift für katholische Theologie* 79 [4], S. 385–416.
- Staiger, Michael (2014): Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Julia Knopf/Ulf Abraham (Hg.): *Bilderbücher. Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 12–23.
- Steinherr, Eva (2017): *Werte im Unterricht. Empathie, Gerechtigkeit und Toleranz leben*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Steininger, Ivo (2010): Lernen im kulturwissenschaftlichen Kontext. Zu den Zielen dieses Buches. In: Olaf Hartung/ders./Matthias C. Fink/Peter Gansen/Roberto Priore (Hg.): *Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–20.
- Steitz-Kallenbach, Jörg (2005): *Bildersachbücher und Sachgeschichten. Wissensvermittlung durch Bild und Text*. In: Kurt Franz/Günter Lange (Hg.): *Bilderbuch und Illustration in der Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 32–52.
- Štimac, Zrinka/Riem Spielhaus (2018) (Hg.): *Schulbuch und religiöse Vielfalt – Interdisziplinäre Perspektiven*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Stollberg-Rilinger, Barbara (2011): Die Aufklärung. Europa im 18. Jahrhundert. Stuttgart: Reclam.
- Stolz, Fritz (2001): Grundzüge der Religionswissenschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stolz, Fritz (2001): Weltbilder der Religionen. Kultur und Natur, Diesseits und Jenseits, Kontrollierbares und Unkontrollierbares. Zürich: Pano.
- Stolz, Jörg/Martin Baumann (2007): Religiöse Vielfalt. Kulturelle, soziale und individuelle Formen. In: Martin Baumann (Hg.): Eine Schweiz – viele Religionen. Risiken und Chancen des Zusammenlebens. Bielefeld: Transcript, S. 21–38.
- Straub, Jürgen (2004): Identität. In: Friedrich Jaeger/Burkhard Liebsch (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 277–303.
- Straub, Jürgen (2007): Kultur. In: ders./Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 7–24.
- Summa, Michaela (2020): Über Normalität und Abweichung: Ein responsiver Ansatz. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 68 [1], S. 79–100.
- Sutcliffe, Steven (1998): Studying Religions Realistically. In: Method & Theory in the Study of Religion 10 [3], S. 266–274.
- Tajfel, Henri (1969): Cognitive Aspects of Prejudice. In: Journal of Social Issues 25 [4], S. 79–97.
- Taylor, Charles (2004): Modern Social Imaginaries. Durham/London: Duke University Press.
- Tenorth, Heinz-Elmar/Rudolf Tippelt (Hg.) (2007): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Tesch-Römer, Clemens/Isabelle Albert (2018): Kultur und Sozialisation. In: Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, S. 139–159.
- Thiele, Jens (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.
- Thiele, Jens (2003): Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption. Bremen/Oldenburg: Aschenbeck & Isensee.
- Thomas von Aquino (1985): Summe der Theologie I. Gott und Schöpfung (*Summa theologiae*, 1265–1273), hg. v. Joseph Bernhart. Stuttgart: Kröner.

- Thomas von Aquino (1985): Summe der Theologie II. Die sittliche Weltordnung (*Summa theologiae*, 1265–1273), hg. v. Joseph Bernhart. Stuttgart: Kröner.
- Thomas von Aquino (1985): Summe der Theologie III. Der Mensch und das Heil (*Summa theologiae*, 1265–1273), hg. v. Joseph Bernhart. Stuttgart: Kröner.
- Thomas, Joachim/Nadja Al-Dawaf/Regina Weißmann (2016): How Does Experiencing Different Cultural Contexts Influence Identity Development? In: Kerstin Kazzazi/Angela Treiber/Tim Wätzold (Hg.): Migration – Religion – Identität. Aspekte transkultureller Prozesse. Wiesbaden: Springer, S. 211–227.
- Thomas, Tanja/Elke Grittmann (2018): Anerkennung und Sichtbarkeit: Impulse für kritische Medienkulturtheorie und -analyse. In: dies./Lina Brink/Kaya de Wolff (Hg.): Anerkennung und Sichtbarkeit. Perspektiven für eine kritische Medienkulturforshung. Bielefeld: Transcript, S. 23–46.
- Tillmann, Angela/Sandra Fleischer/Kai-Uwe Hugger (Hg.) (2014): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Titze, Hartmut (2019): Generationen und sozialer Wandel von 1770 bis heute. Eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Todorov, Tzvetan (1985): Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen (*La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*, 1982). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Traut, Lucia/Annette Wilke (2014): Einleitung. In: dies. (Hg.): Religion – Imagination – Ästhetik. Vorstellungs- und Sinneswelten in Religion und Kultur. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 17–69.
- Tworuschka, Udo (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.
- Tylor, Edward Burnett (2010): Primitive Culture. Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom Bd. 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ullrich, Heiner (1999): Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- UN-Kinderrechtskonvention (1989): Kind, URL = <https://www.kinderrechtskonvention.info/kind-3401/> [15.12.2020].
- Van den Brink, Bert (2011): Pluralismus, Wahrheit, Toleranz. In: Hans-Georg Babke (Hg.): Pluralismus, Wahrheit, Toleranz. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 13–28.
- Van Dülmen, Richard (1990): Kultur und Alltag in der Frühen Neuzeit I. Das Haus und seine Menschen. 16.–18. Jahrhundert. München: C. H. Beck.
- Vollbrecht, Ralf (2014): Mediensozialisation. In: Angela Tillmann/Sandra Fleischer/Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer, S. 115–124.

- Von Glasenapp, Gabriele (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.
- Von Glasenapp, Gabriele/Claudia Maria Pecher/Martin Anker (Hg.) (2018): *Die Reformation in der Kinder- und Jugendliteratur. Beiträge zur literaturhistorischen und literarästhetischen Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Von Kortzfleisch, Urte (1988): Schulbildung im 18. Jahrhundert. Anspruch und Wirklichkeit. In: Johannes Oehme (Hg.): *Das Kind im 18. Jahrhundert. Beiträge zur Sozialgeschichte des Kindes*. Lübeck: Hansisches Verlagskontor H. Scheffler, S. 43–54.
- Von Weizsäcker, Richard (1993): Ansprache von Bundespräsident Richard von Weizsäcker bei der Eröffnungsveranstaltung der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte. 01.07.1993, URL = https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Richard-von-Weizsaecker/Reden/1993/07/19930701_Rede.html [02.11.2020].
- Von Wyss-Giacosa, Paola (2006): *Religionsbilder der frühen Aufklärung. Bernard Picarts Tafeln für die »Cérémonies et Coutumes religieuses de tous les Peuples du Monde«*. Bern: Benteli.
- Vorpahl, Daniel (2022): Geschlechterhabitus und religiöse Identität in gegenwärtiger jüdischer Jugendliteratur. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie 31 [1], S. 172–184.
- Wahl, Hans-Werner/Oliver Schilling (2018): Hohes Alter. In: Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, S. 319–344.
- Walgenbach, Katharina (2013): Postscriptum: Intersektionalität – Offenheit, interne Kontroversen und Komplexität als Ressourcen eines gemeinsamen Orientierungsrahmens. In: Helma Lutz/María Teresa Herrera Vivar/Linda Supik (Hg.): *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes*. Wiesbaden: Springer, S. 265–277.
- Weber, Max (1919): *Wissenschaft als Beruf*. München/Leipzig: Duncker & Humblot.
- Wehlte, Christian (2002): Die Kultur des Fremden. In: Wolfdietrich Schmied-Kowarzik (Hg.): *Verstehen und Verständigung. Ethnologie, Xenologie, interkulturelle Philosophie*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 36–48.
- Weichold, Karina/Rainer K. Silbereisen (2018): Jugend (10–20 Jahre). In: Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, S. 239–263.
- Weinkauff, Gina (2013): Kulturelle Vielfalt (in) der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. In: Petra Josting/Caroline Roeder (Hg.): *»Das ist bestimmt*

- was Kulturelles«. Eigenes und Fremdes am Beispiel vom Kinder- und Jugendmedien = kjl & m 13 [extra], S. 33–52.
- Weinkauff, Gina/Gabriele von Glasenapp (2010): *Kinder- und Jugendliteratur*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Weiss, Christoph (2018): *Das Bußsakrament im Kontext der sakramentalen Initiation von Kindern. Eine historisch-theologische Studie*. Regensburg: Verlag Friedrich Pustet.
- Weisse, Christian Felix (1767): *Lieder für Kinder*. Leipzig: M. G. Weidmanns Erben und Reich.
- Werner, Anneliese (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.
- Wihstutz, Anne (2018): »Grundbegriff Kindheit«. Eine soziologische Perspektive. In: Andrea Kleeberg-Niepage/Sandra Rademacher (Hg.): *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. (Inter-)Disziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte*. Wiesbaden: Springer, S. 91–108.
- Wilcox, Melissa M. (2012): »Spiritual Sluts«: Uncovering Gender, Ethnicity, and Sexuality in the Post-Secular. In: *Women's Studies* 41 [6], S. 639–659.
- Wilk, Liselotte (2000): *Veränderte Familienformen – postmoderne kindliche Lebenswelten?* In: Alois Herlth/Angelika Engelbert/Jürgen Mansel/Christian Palentien (Hg.): *Spannungsfeld Familienkindheit. Neue Anforderungen, Risiken und Chancen*. Wiesbaden: Springer, S. 23–46.
- Willim, Bernd (1989): *Leitfaden der Computer Grafik. Visuelle Informationsdarstellung mit dem Computer. Grundlagen, Verfahren, Einsatzbereiche*. Berlin: Drei-R-Verlag.
- Wimmer, Andreas (2010): *Ethnische Grenzziehungen: Eine prozessorientierte Mehrebenentheorie*. In: Marion Müller/Darius Zifonun (Hg.): *Ethnowissen: soziologische Beiträge zu ethnischer Differenzierung und Migration*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99–152.
- Wimmer, Michael (1997): *Fremde*. In: Christoph Wulf (Hg.): *Vom Menschen*. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim/Basel: Beltz, S. 1066–1078.
- Winkler, Angela (2000): *Das romantische Kind. Ein poetischer Typus von Goethe bis Thomas Mann*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Winkler, Martina (2017): *Kindheitsgeschichte. Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Winter, Matthias (1984): *Kindheit und Jugend im Mittelalter*. Freiburg: Hochschul-Verlag.
- Winzen, Matthias (2013): *Das Kind als Zukunft*. In: ders. (Hg.): *Kindheit. Eine Erfindung des 19. Jahrhunderts*. Oberhausen: Athena, S. 111–125.

- Wittekind, Folkart (2001): Kinderwelten – Deutungswelten. Theologische Überlegungen zur (Geschichte der) Kinderliteratur. In: *Journal for the History of Modern Theology* 8 [1], S. 73–95.
- Wittekind, Folkart (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.
- Wolgast, Heinrich (1922): *Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend.* Leipzig: Verlag Ernst Wunderlich.
- Wöstemeyer, Christina (2013): Darstellung religiöser Diversität im Schulbuch: Integrations- oder Konfliktpotential? In: Peter Antes/Arvid Deppe/Dagmar Fügmann/Steffen Führding/Anna Neumaier (Hg.): *Konflikt – Integration – Religion. Religionswissenschaftliche Perspektiven.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 141–158.
- Wöstemeyer, Christina (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.
- Wuthnow, Robert/James Davison Hunter/Albert J. Bergesen/Edith Kurzweil (2010): *Cultural Analysis. The Work of Peter L. Berger, Mary Douglas, Michel Foucault, and Jürgen Habermas.* London: Taylor & Francis.
- Yelle, Robert A./Jenny Ponzo (2021): Introduction: How to Talk about Transcendence. In: dies. (Hg.): *Interpreting and Explaining Transcendence. Interdisciplinary Approaches to the Beyond.* Berlin/Boston: De Gruyter, S. 1–24.
- Yeşilada, Karin (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 = kjl & m 17* [4], S. 19–26.
- Young, Norman H. (1990): The Figure of the Paidagōgos in Art and Literature. In: *Biblical Archaeologist* 53 [2], S. 80–86.
- Zinnecker, Jürgen (2000): Kindheit und Jugend als pädagogisches Moratorium. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Dietrich Benner/Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert.* Weinheim: Beltz, S. 38–68.

12.5 Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Attischer Terracotta-Krater, ca. 750–735 v. Chr., The Metropolitan Museum of Art, New York, 14.130.14. URL = <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/248904>.
- Abb. 2: Terracotta-Figur, spätes 5. Jahrhundert v. Chr., The British Museum, London, 1864,1007.1288. URL = <https://www.britishmuseum.org/collection/image/1613160401>.
- Abb. 3: Attische Pyxis, 440–415 v. Chr., The British Museum, London, 1874,0512.1. URL = <https://www.britishmuseum.org/collection/image/875181001>.
- Abb. 4: Bronze-Statuette des William of Hatfield, Ende 14. Jahrhundert, St. Edward's Chapel, Westminster Abbey, London. URL = <https://www.westminsterabbey.org/de/abbey-commemorations/royals/william-of-hatfield>.
- Abb. 5: Grabdenkmal des Friedrich von Castell († 1325), Kirche St. Peter und Paul, Rüdenhausen. URL = <http://www.karnold-kitzingen.de>.
- Abb. 6: Kindergrabsteine der Familie von Crailsheim, 2. Hälfte des 16. Jahrhunderts, Pfarrkirche Marien, Altenschönbach. URL = <http://www.karnold-kitzingen.de>.
- Abb. 7: Giotto di Bondone, *Ognissanti Madonna*, um 1310, Tempera auf Holz, 325 × 204 cm, Uffizien, Florenz, 00284545. URL = https://de.wikipedia.org/wiki/Ognissanti-Madonna#/media/Datei:Giotto,_1267_Around-1337_-_Maest%C3%A0_-_Google_Art_Project.jpg.
- Abb. 8: Philipp Otto Runge, *Der Morgen*, 1808, Öl auf Leinwand, 109 × 85,5 cm, Hamburger Kunsthalle, Hamburg, HK-1022. URL = [https://de.wikipedia.org/wiki/Der_Morgen_\(Gem%C3%A4lde\)#/media/Datei:Runge,_Philipp_Otto_-_Der_Morgen_-_1808.jpg](https://de.wikipedia.org/wiki/Der_Morgen_(Gem%C3%A4lde)#/media/Datei:Runge,_Philipp_Otto_-_Der_Morgen_-_1808.jpg).
- Abb. 9: Darstellung der menschlichen Entwicklung im Altersverlauf. Eigene Grafik nach Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider (Hg.) (2018): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, S. 163–344.
- Abb. 10: Visuelle Darstellung der Ebenen, auf denen Religion in der Erforschung von religiöser Pluralität in Kindermedien thematisiert wird. Eigene Darstellung.
- Abb. 11: Der *Circuit of Culture* nach Stuart Hall und Paul Du Gay. Eigene Darstellung nach Stuart Hall (2013): Introduction. In: ders./Jessica Evans/Sean Nixon (Hg.): *Representation*. London/Thousand Oaks/New Delhi/Singapore: Sage, S. xvii–xxvi, S. xviii.

- Abb. 12: Buchcover. Christine Schulz-Reiss (2004): Was glaubt die Welt? Die fünf großen Religionen. Illustr. v. Werner Tiki Küstenmacher. 1. Aufl. Bindlach: Loewe.
- Abb. 13: Metaphorische Darstellung Abrahams als Stammvater. Christine Schulz-Reiss (2004): Was glaubt die Welt? Die fünf großen Religionen. Illustr. v. Werner Tiki Küstenmacher. 1. Aufl. Bindlach: Loewe, S. 69.
- Abb. 14: Buchcover. Hans Bentzien (1984): Jagdzauber und Totemtier. Illustr. v. Konrad Golz. 1. Aufl. Berlin: Der Kinderbuchverlag.
- Abb. 15: Vorderes und hinteres Vorsatzblatt mit anthropomorphen Figuren und Masken. Hans Bentzien (1984): Jagdzauber und Totemtier. Illustr. v. Konrad Golz. 1. Aufl. Berlin: Der Kinderbuchverlag.
- Abb. 16: Illustration eines Mischwesens nach späthetitischem Vorbild. Hans Bentzien (1984): Jagdzauber und Totemtier. Illustr. v. Konrad Golz. 1. Aufl. Berlin: Der Kinderbuchverlag, S. 2.
- Abb. 17: Visuelle Darstellung des Schöpfungsmythos. Hans Bentzien (1984): Jagdzauber und Totemtier. Illustr. v. Konrad Golz. 1. Aufl. Berlin: Der Kinderbuchverlag, S. 6.
- Abb. 18: Buchcover. Sigrid Laube (2011): Erklär mir deinen Glauben. Die fünf Weltreligionen. Illustr. v. Monika Zünd. 2. Aufl.⁽²⁰⁰⁵⁾ Wien/München: Annette Betz.
- Abb. 19: Kinder sprechen mit einem emeritierten Philosophieprofessor über Religion. Sigrid Laube (2011): Erklär mir deinen Glauben. Die fünf Weltreligionen. Illustr. v. Monika Zünd. 2. Aufl.⁽²⁰⁰⁵⁾ Wien/München: Annette Betz, S. 11.
- Abb. 20: Buchcover. Patrik Lindenfors (2012): Gott gibt es wohl nicht. Illustr. v. Vanja Schelin. Übers. v. Rainer Lippold (SWE, *Gud finns nog inte*) 1. Aufl. Aschaffenburg: Alibri.
- Abb. 21: Zwei muslimische Frauenfiguren mit Burka und Niqab. Patrik Lindenfors (2012): Gott gibt es wohl nicht. Illustr. v. Vanja Schelin. Übers. v. Rainer Lippold (SWE, *Gud finns nog inte*) 1. Aufl. Aschaffenburg: Alibri, S. 21.
- Abb. 22: Zwei Figuren entledigen sich ihrer Burka und Bibel. Patrik Lindenfors (2012): Gott gibt es wohl nicht. Illustr. v. Vanja Schelin. Übers. v. Rainer Lippold (SWE, *Gud finns nog inte*) 1. Aufl. Aschaffenburg: Alibri, S. 93.
- Abb. 23: CD-Cover. Angela Weinhold (2003): Unsere Religionen = Wieso? Weshalb? Warum? Hörspiel. 1. Aufl. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag Otto Maier.

- Abb. 24: Buchcover. Manfred Mai (2008): Rund um die Weltreligionen = 66 Fragen und Antworten. Illustr. v. Rolf Bunse. 1. Aufl. Freiburg i. Br.: Herder.
- Abb. 25: Visuelle Darstellung von Vielfalt innerhalb des »Christentums«. Manfred Mai (2008): Rund um die Weltreligionen = 66 Fragen und Antworten. Illustr. v. Rolf Bunse. 1. Aufl. Freiburg i. Br.: Herder, S. 43.
- Abb. 26: Max denkt beim Traktorfahren über Vertrauen nach, Szenenbild. KINDER ERKLÄREN IHRE RELIGION (Calle Overweg, DE 2003), 00:02:40.
- Abb. 27: Ein Kreuz und ein Poster von Oliver Kahn an der Wand des Kinderzimmers, Szenenbild. KINDER ERKLÄREN IHRE RELIGION (Calle Overweg, DE 2003), 00:04:28.
- Abb. 28: Eine Ikone mit Maria und Jesusfigur im Hintergrund einer Sabbat-Szene, Szenenbild. KINDER ERKLÄREN IHRE RELIGION (Calle Overweg, DE 2003), 00:09:45.
- Abb. 29: Darstellungen der »Weltreligionen« mit Symbolen. Claudia Buchczik: Das Religionen der Welt-Spezial. Kidsweb. URL = https://web.archive.org/web/20080914143050/https://www.kidsweb.de/religionen_spezial/religionen_spezial.html.
- Abb. 30: Ausmalbild »Mandala der Weltreligionen«. Claudia Buchczik: Das Religionen der Welt-Spezial. Kidsweb. URL = https://web.archive.org/web/20080914143050/https://www.kidsweb.de/religionen_spezial/religionen_spezial.html.
- Abb. 31: Koloriertes »Mandala der Weltreligionen«. Claudia Buchczik: Das Religionen der Welt-Spezial. Kidsweb. URL = https://web.archive.org/web/20080914143050/https://www.kidsweb.de/religionen_spezial/religionen_spezial.html.
- Abb. 32: Buchcover. Alan Brown/Andrew Langley (1999): Woran wir glauben. Religionen der Welt – von Kindern erzählt. Illustr. v. Teri Gower. Übers. v. Daniela Nußbaum-Jacob (UK, *What I Believe. A Young Person's Guide to the Religions of the World*). 1. Aufl. Lahr: Ernst Kaufmann.
- Abb. 33: Fotografie einer Nonne, die mit Kindern musiziert, Alan Brown/Andrew Langley (1999): Woran wir glauben. Religionen der Welt – von Kindern erzählt. Illustr. v. Teri Gower. Übers. v. Daniela Nußbaum-Jacob (UK, *What I Believe. A Young Person's Guide to the Religions of the World*). 1. Aufl. Lahr: Ernst Kaufmann, S. 23.
- Abb. 34: Buchcover. Zöllner, Elisabeth (2006): Lara Lustig und der liebe Gott = Lese-Star. Illustr. v. Lisa Althaus. 1. Aufl. München: cbj.

- Abb. 35: Buchcover. Arzu Gürz Abay (2016): Leyla und Linda feiern Ramadan. *Leyla ve Linda ramazani kutluyorlar*. Illustr. v. Sibel Demirtaş. Übers. v. Arzu Gürz Abay (TR). 2. Aufl.⁽²⁰¹¹⁾ Hannover: Talisa.
- Abb. 36: Leyla besucht mit ihrer Mutter einen Wochenmarkt; sie wird visuell als Teil einer Gemeinschaft inszeniert. Arzu Gürz Abay (2016): Leyla und Linda feiern Ramadan. *Leyla ve Linda ramazani kutluyorlar*. Illustr. v. Sibel Demirtaş. Übers. v. Arzu Gürz Abay (TR). 2. Aufl.⁽²⁰¹¹⁾ Hannover: Talisa, S. 5.
- Abb. 37: Leylas Großvater erzählt Linda vom Haddsch. Arzu Gürz Abay (2016): Leyla und Linda feiern Ramadan. *Leyla ve Linda ramazani kutluyorlar*. Illustr. v. Sibel Demirtaş. Übers. v. Arzu Gürz Abay (TR). 2. Aufl.⁽²⁰¹¹⁾ Hannover: Talisa, S. 20f.
- Abb. 38: Buchcover. Bärbel Manaar Drechsler (2016): Bismillah. Islamische Alltagsgeschichten für Klein und Groß. Illustr. v. Katharina Smetek. 1. Aufl. Bremen: Atfaluna Verlag.
- Abb. 39: Ein Koranvers und Hadith in grüner Schriftfarbe. Bärbel Manaar Drechsler (2016): Bismillah. Islamische Alltagsgeschichten für Klein und Groß. Illustr. v. Katharina Smetek. 1. Aufl. Bremen: Atfaluna Verlag, S. 8.
- Abb. 40: Der Arzt Christian erläutert Karim medizinische Geräte. Bärbel Manaar Drechsler (2016): Bismillah. Islamische Alltagsgeschichten für Klein und Groß. Illustr. v. Katharina Smetek. 1. Aufl. Bremen: Atfaluna Verlag, S. 51.
- Abb. 41: Buchcover. Hermann Schulz (2002): Wenn dich ein Löwe nach der Uhrzeit fragt. 1. Aufl. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.
- Abb. 42: Visuelle Repräsentation der »Weltreligionen«. Angela Weinhold (2014): Religionen der Welt = Wieso? Weshalb? Warum? 2. Aufl.⁽²⁰⁰³⁾ Ravensburg: Ravensburger Buchverlag Otto Maier.
- Abb. 43: Visuelle Repräsentation der »Weltreligionen«. Karlo Meyer/Barbara Janocha (2018): Wie ist das mit den Religionen? Illustr. v. Sandra Reckers. 2. Aufl.⁽²⁰⁰⁷⁾ Stuttgart: Thienemann.
- Abb. 44: Visuelle Repräsentation der »Weltreligionen«. Manfred Mai (2008): Rund um die Weltreligionen = 66 Fragen und Antworten. Illustr. v. Rolf Bunse. 1. Aufl. Freiburg i. Br.: Herder.
- Abb. 45: Visuelle Repräsentation der »Weltreligionen«. Sigrid Laube (2011): Erklär mir deinen Glauben. Die fünf Weltreligionen. Illustr. v. Monika Zünd. 2. Aufl.⁽²⁰⁰⁵⁾ Wien/München: Annette Betz.

- Abb. 46: Visuelle Repräsentation der »Weltreligionen«. Rosemarie Wetscher (2015): Weltreligionen = GEOlino extra. 1. Aufl. Hamburg: Gruner + Jahr.
- Abb. 47: Visuelle Repräsentation der »Weltreligionen«. Volker Präkelt (2012): Ach, du lieber Gott! Warum wir Sehnsucht nach dem Glauben haben und warum es unterschiedliche Religionen gibt. = Baff! Wissen. Illustr. v. Katja Wehner. 1. Aufl. Würzburg: Arena.
- Abb. 48: Stereotype Repräsentation des Eigenen und Anderen. Ursula Kirchberg (1978): Selim und Susanne. Übers. v. Yüksel Pazarkaya (TR, *Selim ile Susanne*). 1. Aufl. München: Heinrich Ellermann.
- Abb. 49: Stereotype Repräsentation des Eigenen und Anderen. Dagmar Yüdembski (2016): Lili und das chinesische Frühlingsfest. Illustr. v. Sigrid Leberer. In: Myriam Halberstamm (Hg.): Starke Geschichten für alle Kinder dieser Welt = Lesemaus. 1. Aufl. Hamburg: Carlsen.
- Abb. 50: Stereotype Repräsentation des Eigenen und Anderen. Paul Maar (1993): Neben mir ist noch Platz. Illustr. v. Verena Ballhaus. München: dtv.
- Abb. 51: Julia fällt in Ibrahims Familie als anders auf. Georg Schwikart (1995): Julia und Ibrahim. Christen und Muslime lernen einander kennen. Illustr. v. Gretje Witt. 1. Aufl. Düsseldorf: Patmos, S. 37.
- Abb. 52: Julia erscheint als Teil einer Gemeinschaft. Georg Schwikart (2008): Julia und Ibrahim. Christen und Muslime lernen einander kennen. Illustr. v. Cornelia Kurtz. 2. Aufl.⁽¹⁹⁹⁵⁾ Düsseldorf: Patmos, S. 43.
- Abb. 53: Die Fotografie eines Mädchens, das ein Kostüm aus Spiegeln trägt, illustriert das Kapitel »Wie sieht Gott aus?«. Jan von Holleben/Jane Baer-Krause (2015): Wie heißt dein Gott eigentlich mit Nachnamen? Kinderfragen zu fünf Weltreligionen. 1. Aufl. Stuttgart: Gabriel, S. 39.
- Abb. 54: Die Fotocollage einer imaginierten Maschine, die Kinder mit Gegenständen befüllen, illustriert das Kapitel »Haben alle Menschen ein Karma?«. Jan von Holleben/Jane Baer-Krause (2015): Wie heißt dein Gott eigentlich mit Nachnamen? Kinderfragen zu fünf Weltreligionen. 1. Aufl. Stuttgart: Gabriel, S. 50f.
- Abb. 55: Das Buchcover stellt Judith als Kind dar. Martha-Maria Bosch (1980): Judith. 2. Aufl.⁽¹⁹⁶³⁾ Stuttgart: Spectrum.
- Abb. 56: Das Buchcover zeigt Fatemeh, Laura und Emilia als Freundinnen im Himmel. Hamidreza Torabi (2017): Die magischen Minarette der Blauen Moschee. Illustr. v. Behnam Berenji/Mansoreh Maleki Jahan. 1. Aufl. Hamburg: Islamische Akademie Deutschland.

- Abb. 57: Laura und Fatemeh begegnen sich auf einer Wolke. Hamidreza Torabi (2017): Die magischen Minarette der Blauen Moschee. Illustr. v. Behnam Berenji/Mansoreh Maleki Jahan. 1. Aufl. Hamburg: Islamische Akademie Deutschland, S. 32.
- Abb. 58: Azur und Asmar als Kleinkinder auf dem Schoß Jananes. AZUR UND ASMAR (Michel Ocelot, *Azur et Asmar*, FR/BE/ES/IT 2006), 00:01:50.
- Abb. 59: Die Burg Azurs Vater im gotischen Stil. AZUR UND ASMAR (Michel Ocelot, *Azur et Asmar*, FR/BE/ES/IT 2006), 00:08:58.
- Abb. 60: Jananes Palast im mozarabischen Stil. AZUR UND ASMAR (Michel Ocelot, *Azur et Asmar*, FR/BE/ES/IT 2006), 00:38:03.
- Abb. 61: Der weise Yadoa wird als jüdischer Gelehrter inszeniert. AZUR UND ASMAR (Michel Ocelot, *Azur et Asmar*, FR/BE/ES/IT 2006), 00:46:32.
- Abb. 62: Darstellung des Christus Pantokrator aus der Hagia Sophia. AZUR UND ASMAR (Michel Ocelot, *Azur et Asmar*, FR/BE/ES/IT 2006), 01:03:43.
- Abb. 63: Darstellung des Poseidon vom Kap Artemision, AZUR UND ASMAR (Michel Ocelot, *Azur et Asmar*, FR/BE/ES/IT 2006), 01:04:56.
- Abb. 64: Buchcover. Vera Marquardt (2018): Mein großes Wimmelbuch von den Weltreligionen. Illustr. v. Manfred Tophoven. Kevelaer: Butzon & Bercker.
- Abb. 65: Wimmelbild zum »Buddhismus«. Vera Marquardt (2018): Mein großes Wimmelbuch von den Weltreligionen. Illustr. v. Manfred Tophoven. Kevelaer: Butzon & Bercker.
- Abb. 66: CD-Cover. Kurt Haderer (2013): Weltreligionen/Die Bibel = Was ist was. Hörspiel. 1. Aufl. Nürnberg: Tessloff.
- Abb. 67: Buchcover. Victoria Krabbe (2008): Sara will es wissen. Eine Geschichte über die 5 Weltreligionen. Illustr. v. Constanze Guhr. 1. Aufl. München: Pattloch.
- Abb. 68: Im vorderen Vorsatzblatt werden die Protagonistinnen vorgestellt. Die Lesenden spiegeln sich selbst. Karin Beese (2018): Nelly und die Berlinchen. Rettung auf dem Spielplatz. Illustr. v. Mathilde Rousseau. 2. Aufl.⁽²⁰¹⁶⁾ Berlin: HaWandel.
- Abb. 69: Das hintere Vorsatzblatt zeigt die Familien der Protagonistinnen. Karin Beese (2018): Nelly und die Berlinchen. Rettung auf dem Spielplatz. Illustr. v. Mathilde Rousseau. 2. Aufl.⁽²⁰¹⁶⁾ Berlin: HaWandel.
- Abb. 70: Darstellung eines betenden Kindes. Antoinette Becker/Elisabeth Niggemeyer (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 Verlag, S. 135.
- Abb. 71: Darstellung eines betenden Kindes. Hermann-Josef Frisch (1998): Felix reist zum Dach der Welt. Begegnung mit Hinduismus und Buddhismus. Illustr. v. Markus Humbach. 1. Aufl. Düsseldorf: Patmos, S. 30.
- Abb. 72: Darstellung betender Figuren. Emma Damon (2002): Gott, Allah, Buddha. Und woran glaubst du? Übers. v. Katharina Ebinger (UK, *All Kinds of Beliefs*). 1. Aufl. Stuttgart: Gabriel.
- Abb. 73: Darstellung einer betenden Figur. Roland Rosenstock (2010): Weltreligionen = Frag doch mal...die Maus! Illustr. v. Clara Suetens. 2. Aufl.⁽²⁰⁰⁶⁾ München: cbj, S. 31.
- Abb. 74: Vergleichende Gegenüberstellungen von Religionen. Aled Jones (2012): Woran glaubst du? Entdecke die Welt der Religionen. Übers. v. Christiane Wagler (UK, *What do you believe?*). 1. Aufl. München: Dorling Kindersley, S. 22f.
- Abb. 75: Vergleichende Gegenüberstellungen von Religionen. Stefan Jakob Wimmer (2005): Weltreligionen entdecken. Judentum, Christentum und Islam. 1. Aufl. Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk.
- Abb. 76: Vergleichende Gegenüberstellungen von Religionen. Victoria Krabbe (2008): Sara will es wissen. Eine Geschichte über die 5 Weltreligionen. Illustr. v. Constanze Guhr. 1. Aufl. München: Pattloch, S. 105.
- Abb. 77: Vergleichende Gegenüberstellungen von Religionen. Sigrid Laube (2011): Erklär mir deinen Glauben. Die fünf Weltreligionen. Illustr. v. Monika Zünd. 2. Aufl.⁽²⁰⁰⁵⁾ Wien/München: Annette Betz, S. 109.
- Abb. 78: Darstellungen der globalen Verteilung von Religionen. Manfred Mai (2008): Rund um die Weltreligionen = 66 Fragen und Antworten. Illustr. v. Rolf Bunse. 1. Aufl. Freiburg i. Br.: Herder, S. 8f.
- Abb. 79: Darstellungen der globalen Verteilung von Religionen. Martina Gorgas (2013): Religionen. Woran wir glauben = Was ist was. 1. Aufl. Nürnberg: Tessloff, S. 7.
- Abb. 80: Darstellungen der globalen Verteilung von Religionen. Georg Schwikart (2008): Julia und Ibrahim. Christen und Muslime lernen einander kennen. Illustr. v. Cornelia Kurtz. 2. Aufl.⁽¹⁹⁹⁵⁾ Düsseldorf: Patmos, S. 16f.
- Abb. 81: Ein älterer Mann erklärt Kindern Religion. Sigrid Laube (2011): Erklär mir deinen Glauben. Die fünf Weltreligionen. Illustr. v. Monika Zünd. 2. Aufl.⁽²⁰⁰⁵⁾ Wien/München: Annette Betz, S. 11.

- Abb. 82: Ein Mann erklärt Kindern Religion. Alan Brown/Andrew Langley (1999): Woran wir glauben. Religionen der Welt – von Kindern erzählt. Illustr. v. Teri Gower. Übers. v. Daniela Nußbaum-Jacob (UK, *What I Believe. A Young Person's Guide to the Religions of the World*). 1. Aufl. Lehr: Ernst Kaufmann, S. 8.
- Abb. 83: Ein älterer Mann erklärt Kindern Religion. Klaus Vellguth (2004): Gemeinsam im Gelobten Land. Unterwegs mit Judith, Christoph und Mustafa. Illustr. v. Bärbel Witzig. 1. Aufl. Freiburg i. Br.: Herder, S. 28f.
- Abb. 84: Ein älterer Mann erklärt einem Kind Religion. Noemi Staszewski (1997): Mona und der alte Mann. Ein Kinderbuch zum Judentum. Illustr. v. Barbara Stachuletz/Ami Blumenthal. 1. Aufl. Düsseldorf: Patmos, S. 7.
- Abb. 85: Ein älterer Mann erklärt einem Kind Religion. Arzu Gürz Abay (2016): Leyla und Linda feiern Ramadan. *Leyla ve Linda ramazani kutluyorlar*. Illustr. v. Sibel Demirtaş. Übers. v. Arzu Gürz Abay (TR). 2. Aufl.⁽²⁰¹¹⁾ Hannover: Talisa, S. 21.

