



**Diversity
SPACE**

Catalina Hamacher

Bilderbuchanalyse zu den Kategorien Ein- und Ausschluss in Kindertageseinrichtungen

Analysegegenstand: Analysematerial: „Du gehörst nicht dazu!“ von Antje Szillat & Marion Goedelt

DOI

Bild des Materials inklusive Copyrighthinweis

Abstract der Analyse zum Material

Inhalt

1. Analysegrundlage und Rahmendaten.....	3
1.1 Zusammenfassung der Geschichte im Bilderbuch.....	3
1.2 Fragestellung.....	4
2. Interpretationsrahmen	4
2.1 Inklusion und Diversität in der Kindertageseinrichtung.....	4
2.1.1 Differenz- und Gleichheitskonstruktionen.....	8
2.1.2 Differenz- und Ungleichheitskonstruktionen.....	10
3. Bilderbuchanalyse „Du gehörst nicht dazu“	14
3.1 Tommi bricht in Tränen aus.....	15
3.2 Rollentausch.....	18
4. Abschließende Reflexion: Zur Diversitätsreflexivität im Material.....	22
Literatur.....	24

1. Analysegrundlage und Rahmendaten

Bilderbücher gelten nicht nur in familiären, sondern auch in institutionellen Kontexten als ein fester Bestandteil der Kommunikation und Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen. In der folgenden Materialanalyse wird das Bilderbuch „Du gehörst ~~nicht~~ dazu!“ im Fokus der Analyse stehen, das zu einem diversitätsreflexiven Umgang in der Kommunikation mit Kindern beitragen und anregen soll. Hierfür werden in dem Bilderbuch im Spezifischen die Themen „Ausgrenzung“ und „Gemeinschaft“ in Kindertageseinrichtungen aufgegriffen, die daher auch mit Blick auf Diversität und Inklusion im Mittelpunkt der hier eingenommenen analytischen Perspektive stehen.

Für die Materialanalyse werden in Kapitel 1 zunächst einleitend die Analysegrundlagen dargestellt, indem die Rahmendaten des Bilderbuchs kurz aufgegriffen, eine Zusammenfassung der Geschichte gegeben und daraufhin die leitende Fragestellung für die Analyse umrissen wird. Im darauffolgenden Kapitel (2) wird der Interpretationsrahmen zugrunde gelegt. Hierfür wird sich auf die theoretischen Grundlagen der inklusiven Pädagogik bezogen sowie die analytische Perspektive in Anlehnung an Staiger (2022) vorgestellt, woraufhin (Kapitel 3) die Analyse einzelner Sequenzen vorgenommen wird. Schließlich wird eine Einschätzung (Kapitel 4) zur Diversitätsreflexivität im Material gegeben sowie eine abschließende Reflexion der Analyse vorgenommen.

Das Bilderbuch „Du gehörst ~~nicht~~ dazu!“, geschrieben von Antje Szillat und illustriert von Marion Goedelt, erschien 2019 im Copenrath Verlag und richtet sich an Kinder im Alter von 5 bis 7 Jahren. Es handelt von einem Protagonisten, der als Junge¹ gelesen wird, der eigentlich gerne in den Kindergarten geht, aber seit kurzem von der Gruppe ausgegrenzt wird und seitdem nicht mehr in den Kindergarten gehen möchte. Hieran anknüpfend schließt das Buch mit Praxistipps und einem Nachwort für Eltern bzw. Bezugspersonen von der Pädagogin und Mediatorin, Dr. Christa D. Schäfer, ab.

1.1 Zusammenfassung der Geschichte im Bilderbuch

Tommi geht gerne in den Kindergarten. Doch seit Johannes in seine Gruppe gekommen ist, möchte er nicht mehr in den Kindergarten gehen, da er von Johannes beschimpft und ausgelacht wird. Die Situation spitzt sich soweit zu, dass sich auch die anderen Kinder, mit denen er sich zuvor gut verstanden hat, Johannes anschließen und Tommi auslachen. Sowohl seiner Mutter als auch der Erzieherin möchte Tommi davon aber nichts erzählen, denn er befürchtet, dass dadurch alles nur noch viel schlimmer werden könnte. Doch als sich die Situation soweit zuspitzt und Tommi von Johannes vom Klettergerüst gestoßen wird und die Kinder rundherum anfangen ihn deshalb auszulachen, lassen sich seine Tränen nicht mehr zurückhalten. Sein Freund Lukas tröstet ihn und entschließt sich daraufhin der Erzieherin, Nina, von dem Vorfall und den Sorgen von Tommi zu erzählen.

¹ Das Geschlecht der Kinder wird in der Regel durch Namensgebung, Pronomen sowie Kleidung und körperliche Zurechtmachung durch die Autorin und Illustratorin eindeutig festgelegt.

Entgegen Tommis Befürchtungen wendet sich Nina Tommi zu und ermuntert alle Kinder zu einer gemeinsamen Aktivität, mit der die Thematik „Ausgrenzung“ auf spielerische Weise aufgegriffen wird. In einem Sitzkreis wird diese Situation noch einmal ausführlich besprochen und schließlich können sich dadurch alle Kinder, und insbesondere Johannes, auf diese Weise in die Situation von Tommi hineinversetzen. Die Konflikte zwischen Tommi und den Kindern werden über diese moderierte Situation schließlich aufgelöst, sodass sich Tommi in der Einrichtung, und vor allem unter den Kindern, wieder wohl fühlt.

In der Geschichte sowie in dem Nachwort geht es demzufolge nicht ausschließlich um Streitsituationen zwischen Kindern, die in dem vorliegenden Buch als *normal* bezeichnet werden. Vielmehr soll aufgezeigt werden, dass bei systematischen Ausgrenzungen von Mobbing die Rede ist und es dies entsprechend systematisch aufzugreifen gilt. Tommis Geschichte möchte sowohl Kinder, Eltern als auch Erzieher:innen für dieses Thema sensibilisieren. Die Geschichte sowie das Nachwort für Familien sollen dementsprechend dazu anregen, das Schweigen über Ungerechtigkeiten, wie bei Tommi zu beobachten, zu durchbrechen. Dabei werden praxisbezogene Tipps gegeben, wie sowohl Kinder einen Umgang mit ihrer Wut finden als auch Eltern und Bezugspersonen mit (ihren) Kindern hierüber sprechen können.

1.2 Fragestellung

In der vorliegenden Analyse geht es im Spezifischen um die Konstitution der Herstellung von Gemeinsamkeit und Verschiedenheit unter Kindern innerhalb von Bilderbüchern. Die Analyse zieht dabei exemplarisch ein hierfür ausgewiesenes Buch heran, das sich dem Thema Ein- und Ausschluss von Kindern in Kindertageseinrichtungen widmet. Wie können wir mit Ausgrenzungen unter Kindern umgehen und welche Anregungen liefern uns Bilderbücher hierzu, die sich mit solchen Szenarien beschäftigen? In der Bilderbuchanalyse soll das herangezogene Material auf die Fragen hin analysiert werden, wie der Umgang mit Ein- und Ausschluss im institutionellen Kontext der Kindertageseinrichtung konturiert und bearbeitet wird und wie Erwachsene adressiert werden, einen Umgang hiermit zu finden. Schließlich sollen hieraus Rückschlüsse für die Praxis gezogen und diese nicht zuletzt mit Blick auf das Spannungsfeld der Re-Konstruktion von Gleichheit und Differenz reflektiert werden.

2. Interpretationsrahmen

2.1 Inklusion und Diversität in der Kindertageseinrichtung

Für Kinder ist Vielfalt in Kindertageseinrichtungen der Normalfall, denn sie treffen hier auf Kinder aus unterschiedlichen Kontexten (vgl. Prengel 2014; Wagner 2014; Seitz et al. 2022). In öffentlichen Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung haben sie folglich mit einer Vielzahl von Kindern Kontakt und erfahren, dass sie unterschiedliche und sich verändernde Entwicklungswege gehen (können) (vgl. Seitz/Finnern 2012, S. 15). So besucht inzwischen fast jedes Kind in Deutschland vor dem Schuleintritt eine Kindertageseinrichtung. Im Jahr 2021 waren es 92% der Kinder zwischen drei und sechs Jahren, die eine

Kindertageseinrichtung besuchen. Auch die Nachfrage an Betreuungsplätzen für Kinder unter drei Jahren wächst ebenfalls zunehmend, von denen mittlerweile 34% eine Tagesstätte besuchen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022). In öffentlichen Bildungsinstitutionen haben Kinder somit bereits früh Kontakte zu einer Vielzahl von Menschen unterschiedlichen Alters und unterschiedlichen Geschlechts sowie zu Kindern, die aus unterschiedlichen Lebenszusammenhängen kommen. Das gemeinsame Spielen aller Kinder ist somit zentraler Bestandteil frühkindlicher Bildung und kann dementsprechend als eine große Chance für den Abbau von Vorurteilen gesehen werden.

Dabei ist das Recht auf Bildung bereits seit 1948 ein anerkanntes Menschenrecht und seit 2009 in der UN-Behindertenrechtskonvention (fortl. UN-BRK) für alle Menschen rechtlich verankert (vgl. United Nations 2006)². Mit der einhergehenden Verpflichtung zum Auf- und Ausbau eines inklusiven Bildungssystems in Artikel 24 der UN-BRK wird das Recht auf Bildung unmittelbar mit dem Recht auf Partizipation verknüpft und damit in der Gestaltung der inklusiven Pädagogik auf die soziale Eingebundenheit verwiesen, die in Sonderinstitutionen nicht angemessen umgesetzt werden kann. So würde die Ablehnung eines Kindes durch die Institution der Kindertagesstätte ein Verstoß gegen die Konvention (Art. 24) bedeuten (vgl. Seitz/Finnern 2012, S. 16). Die Frage nach der Umsetzung von sozialer Teilhabe und Bildungsteilhabe erfordert dementsprechend eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung solcher Situationen, in denen Partizipation durch das Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren im Umfeld behindert wird. Die Inklusive Pädagogik beansprucht demzufolge einerseits einen reflektierten Umgang mit Heterogenität zu finden und andererseits Risiken der Ausgrenzung sowie Marginalisierungen in den Blick zu bekommen, die sich in unterschiedlichen Ausprägungen zeigen und auch überlagern können. Ein wesentlicher Aspekt stellt hierbei das dynamische Zusammenspiel unterschiedlicher Diversitätsdimensionen dar, wie beispielsweise kulturelle Zugehörigkeiten, Alter, Religion, Geschlecht und Befähigung, welche die Lebenslagen der Kinder kennzeichnen (können) und im Hinblick auf mögliche Barrieren in der gleichberechtigten Teilhabe diversitätssensibel in den Blick zu nehmen sind. Inklusive Tageseinrichtungen beanspruchen also, sich für die Perspektive zu öffnen, Barrieren für die gleichberechtigte Teilhabe aufzugreifen sowie abzubauen und Ein- und Ausgrenzungen in der Einrichtung kritisch zu begegnen, damit die Gestaltung der Praxis allen Kindern individuelle Bildungs- und Lernprozesse ermöglichen kann (vgl. Booth et al. 2017).

Ausgehend von der Zielsetzung, jedem Kind einen Zugang zu einer inklusionsfähigen Kindertageseinrichtung zu ermöglichen (vgl. United Nations 2006), wird der Anspruch erhoben, Kindern ein möglichst individuell abgestimmtes und anregendes Umfeld zur Verfügung zu stellen. Dies impliziert entsprechend, Behinderung als Folge von unzureichender Partizipation zu betrachten. In dieser Herangehensweise bezieht sich Inklusion auf alle Kinder und legt ein besonderes Augenmerk

² Die Analyse folgt einem universalistischen Verständnis von Einschluss und bezieht inklusiv die Ziele der UN-BRK auf alle Menschen und die Vermeidung jeglichen Ausschlusses, unabhängig monokategorialer Betrachtungen.

auf solche, die von Marginalisierung betroffen sind. Hiermit verbunden stützt sich Partizipation auf das Recht sozialer Zugehörigkeit und Mitgestaltung (vgl. Seitz/Finnern 2015):



Abbildung 1: Implikationen der UN-BRK für die inklusive Pädagogik (vgl. Seitz/Finnern 2015)

Eine gelingende Zusammenführung von Partizipation und sozialer Zugehörigkeit stellt somit den Anspruch einer inklusiven Kindertageseinrichtung sowie die Basis gleicher Rechte aller Kinder dar. Zentrale Aufgabe ist es, Raum für Lern- und Entwicklungsprozesse sowie Partizipation zu schaffen (vgl. Seitz/Finnern 2015, S. 26).

Neben den vielfältigen und unterschiedlichen Ausgangslagen von Kindern kann zugleich davon ausgegangen werden, dass sie alle die *gleichen* grundlegenden Bedürfnisse haben, z.B. nach Nahrung, Geborgenheit und Entwicklungsanregungen, aber auch nach Selbstbestimmung und *sozialer Zugehörigkeit* (vgl. Seitz/Alitani/Joyce-Finnern 2022). Denn das Zusammensein mit anderen Kindern in einer Gemeinschaft ist nicht nur ein wichtiger Entwicklungsmotor – dies gilt auch für sehr junge Kinder (vgl. Seitz & Korff 2008) – sondern stellt eine Grundvoraussetzung für die Erweiterung des eigenen Bezugsrahmens dar. Bezog dieser sich zuvor zumeist auf das familiäre Umfeld, ermöglicht die Eingebundenheit in die Gemeinschaft mit anderen Kindern in einer öffentlichen Einrichtung die Berührung mit unterschiedlichen Diversitätsdimensionen (vgl. Alitani 2017). Die Kindertageseinrichtung bietet somit einen Verwirklichungsort inklusiver Leitgedanken (vgl. Nagel 2009).

Dabei erhält das Normalitätsverständnis der Kinder wichtige Impulse durch das alltägliche Erleben der Gruppe und über den pädagogischen Rahmen durch Erwachsene. Heterogenitätsmerkmale sind auch in gesellschaftlichen Kontexten spezifischen Zuschreibungen ausgesetzt und es werden zumeist kollektive Gruppen mit Eigenschaften und Merkmalen in einen Zusammenhang gebracht. Bestimmte Vielfaltsmerkmale sind dementsprechend mit Privilegien, andere wiederum mit abwertenden Zuschreibungen verbunden und demzufolge auch häufiger Diskriminierungen ausgesetzt (vgl. Plößer 2010). Auch in Kindertageseinrichtungen spielen Vielfaltsmerkmale unter Kindern bereits eine große Rolle. Ausgrenzungen scheinen dabei nicht zufällig gelagert zu sein, sondern beziehen sich oftmals auf gesellschaftliche Bewertungen, entlang dessen Unterscheidungen vorgenommen werden. Diese Bewertungen können dabei etwas über Privilegien oder Benachteiligungen in bestimmten Kontexten und Situationen aussagen, die nicht selten von Kindern beobachtet und auch übernommen werden. So kann davon ausgegangen werden, dass sich Kinder auf Unterscheidungen zwischen Menschen beziehen, aus denen sie sich

die Welt zu erklären versuchen und dabei ordnen sie auch das Nicht-Handeln der Erwachsenen entsprechend ein. Fehlt es Kindern also an Erfahrungen, wie sich erwachsene Menschen solidarisieren und zivilgesellschaftlich engagieren, könnten sie schwerer einen Umgang mit Ungerechtigkeiten, wie Ausgrenzung von Menschen und einzelnen Gruppen, finden (vgl. Wagner 2014).

Im Alltag der Kindertageseinrichtung treffen Kinder also auch durchaus selber Unterscheidungen, häufiger jedoch nach geteilten (Spiel-)Interessen. Werden Kinder allerdings von Erwachsenen nach anderen Kriterien selektiert und auch so angesprochen, wie z.B. als Gruppe der *Schulkinder* oder *Förderkinder*, bleibt dies nicht wirkungslos für das Miteinander. Vielmehr werden diese Unterscheidungen aus der Perspektive von Kindern mit Erklärungen verbunden und sie beginnen eine gedankliche Ordnung nach Unterschieden zu entwickeln (vgl. Joyce-Finnern 2017). Dabei finden Kinder häufig über geteiltes Interesse und die Befassung mit einer Frage in eine gemeinsame Spielhandlung, beispielsweise wenn sie sich mit einem gemeinsamen Gegenstand tief miteinander verbunden fühlen (vgl. Seitz/Hamacher 2019).

Differenzpraktiken unter Kindern werden dabei häufig vorgenommen, wenn es um die Aufteilung von Ressourcen geht – beispielsweise von Spielmaterialien oder in Bezug auf die Besetzung von Materialien (z.B. Bäume und Schaukeln). Vielfaltsmerkmale werden in diesen Situationen nicht selten herangezogen, um die Teilnahme an Spielmomenten oder mit bestimmten Spielpartner:innen zu organisieren. Diversitätsdimensionen sind dementsprechend auch in der Kind-Kind-Interaktion von Bedeutung, indem Hierarchien entlang gruppenspezifischer Merkmale hergestellt werden und entlang derer Zugehörigkeit sowie Nicht-Zugehörigkeit markiert wird. Am Beispiel der Kategorie *Alter* wird dies besonders eindrucksvoll deutlich: Das Alter wird dabei vor allem mit Entwicklung sowie Kompetenz gleichgesetzt und dies hat zur Folge, dass Kinder Fähigkeiten mit normativen Vorstellungen verknüpfen und in der Interaktion mit anderen Kindern als Ausgangspunkt für Zuordnungen übernehmen. Altersgrenzen fungieren hierbei nicht selten als Legitimierung für das Ein- und Ausschließen bestimmter Kinder, um kollektive Zugehörigkeiten entlang spezifischer Kompetenzen festzulegen (vgl. Ali-Tani 2017).

Es scheint also notwendig und hilfreich zu sein, die je wandelnden sozialen Bedingungen, in denen sich Kinder als soziale Akteur:innen im generationalen Gefüge konstituieren, mit in den Blick zu nehmen. In der neuen Kindheitsforschung wird in diesem Zusammenhang beispielsweise die Frage danach aufgeworfen, wie sich Kinder als soziale Akteur:innen verstehen und welche Handlungsspielräume sich ihnen in Abhängigkeit zur sozialen Form ‚Kindheit‘ bieten. Ansätze der Neu-Konzipierung der Agency von Kindern, die auch in neueren posthumanistischen Ansätzen zu finden sind, eignen sich also, um die Agency von Kindern nicht als Eigenschaft zu beschreiben, sondern in Verschränkung mit Praktiken und Strukturen zu erfassen (Bollig 2020).

Die Sozialwelt von Kindern ist demzufolge kein vorurteilsfreier Raum. Kinder übernehmen Kategorisierungen und Bewertungen von Erwachsenen und greifen auf diese in Interaktionen unter Kindern zurück. Differenzen sind somit eingebettet

in institutionelle Strukturen und Praktiken und formen das Verständnis und die Sichtweisen der darin handelnden Akteur:innen (Joyce-Finnern 2017). Konstruktionen von Gleichheit und Verschiedenheit, respektive Zugehörigkeit und Ausgrenzung, werden in Kindertageseinrichtungen also permanent reproduziert und situativ ausgehandelt. Sie sind Konstruktionen unterlegen, die in der Institution über Strukturen und Praktiken hergestellt und rekonstruiert werden. Differenzkategorien entstehen in der öffentlichen Betreuung, Bildung und Erziehung somit vor allem aus der Verstetigung von Differenzmarkierungen, die Kinder einerseits von Erwachsenen übernehmen, indem sie sich an den hervorgebrachten Differenzkategorien und Praktiken der Erwachsenen orientieren. Andererseits bringen sie diese selber über Zuschreibungen in der Interaktion mit hervor, beispielsweise in Bezug auf Hilfebedürftigkeit, Abhängigkeit und (fehlenden) Kompetenzen, die sodann als Merkmale der einzelnen Kinder festgeschrieben werden. Ein reflektierter Umgang mit Verschiedenheit erfordert demzufolge einen genaueren Blick auf die Gleichzeitigkeit von Differenz- und Gleichheitskonstruktionen.

2.1.1 Differenz- und Gleichheitskonstruktionen

Die Verbindung der Begriffe Gleichberechtigung und Differenz ermöglichen es, sowohl nach Verschiedenheit als auch nach Gleichheit zu fragen. Damit hebt Annedore Prengel (1993) das Potential eines antagonistischen Ansatzes hervor und greift Egalität und Differenz als zueinanderstehende Begriffe auf, die sich wechselseitig bedingen (vgl. Prengel 1993). Ohne die Dimension der Differenz würde Egalität lediglich eine undemokratische Gleichschaltung hervorrufen und ohne Egalität würde Differenz wiederum den Ausgangspunkt einer hierarchisierenden Unterscheidung bilden. Demnach stellen die Dimensionen Gleichheit und Verschiedenheit grundlegende Kategorien für die Beschreibung und Anerkennung von Vielfalt dar (vgl. Prengel 2006, S. 93 ff.) und bilden bei Annedore Prengel unter dem Begriff der egalitären Differenz den Ausgangspunkt der „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 1993)³.

Aus der Perspektive der Inklusionspädagogik und -forschung wird der Begriff Gleichheit als ein Grundrecht in den Mittelpunkt pädagogischer Konzeptionen gestellt. Er ist rechtlich geboten und ohne Ausnahme hat jedes Kind das gleiche Recht auf Bildung (Art. 26 Erklärung der Menschenrechte 1948). Die konzeptionelle Konkretion von Inklusion in der frühen Kindheit schließt damit das Recht auf Partizipation und Inklusion ein und stützt sich auf die soziale Zugehörigkeit und Individualisierung auf der Basis gleicher Rechte (vgl. Reitz 2015). Inklusion ist demnach auf der Basis gleicher Rechte zu verstehen und die Hinwendung der

³ Annedore Prengel veröffentlichte das Konzept der *Pädagogik der Vielfalt* erstmals 1993, in dem sie die Geschichte und die Theorie von Gleichheit und Verschiedenheit skizzierte. In ihrer Analyse konzentrierte sie sich auf die feministische, interkulturelle und integrative Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschlands und stellte die Frage danach, ob und inwiefern das pädagogische Handeln der individuellen Verschiedenheit der Menschen gerecht werden und das Prinzip der Gleichberechtigung verwirklichen kann. Schließlich stützt sie sich mit dem Konzept der Pädagogik der Vielfalt auf das Prinzip, Diversitätskategorien im Bildungsprozess zu berücksichtigen und entwarf hierfür zentrale didaktische Elemente, um nach dem demokratischen Prinzip der Gleichberechtigung pädagogisch handeln zu können. Die Notwendigkeit sieht Prengel darin, Normalitätsvorstellungen kritisch zu hinterfragen (vgl. Prengel 2006).

„selbstverständlichen Übernahme von Verantwortung für alle Kinder“ (Seitz/Finnern 2012, S. 25) steht im Vordergrund. Mit dem Konzept der „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 1993) wird demzufolge die Forderung zugrunde gelegt, dass Lebensweisen in ihrer Unterschiedlichkeit nicht zu hierarchisieren, sondern in ihrer Vielfaltigkeit anzuerkennen sind. Verbunden hiermit ist der Standpunkt, dass soziale Anerkennung von Vielfalt das Prinzip der Gleichheit mit der Verbindung der Anerkennung von Unterschiedlichkeit notwendig macht:

„Differenz ohne Gleichheit bedeutet gesellschaftliche Hierarchie, kulturelle Entwertung, ökonomische Ausbeutung. Gleichheit ohne Differenz bedeutet Assimilation, Anpassung, Gleichschaltung, Ausgrenzung von ‚Anderen‘.“ (Prenzel 1993, S. 184)

Diese Sichtweise ermöglicht es, den Blick sowohl auf hierarchische als auch auf symmetrische Analogien zu lenken (vgl. Prenzel 2001, S. 99). Die Kategorien Gleichheit und Verschiedenheit lassen sich demnach aufeinander beziehen: „Wenn man von Gleichheit redet, muss man also Differenz voraussetzen“ (ebd., S. 96). Dies schließt auch den umgekehrten Fall ein. Läge eine absolute Differenz ohne jegliche Gemeinsamkeit vor, wäre es ausgeschlossen, eine Aussage über etwas zu treffen, das verschieden *ist*. Verschiedenheit umfasst demzufolge die Herstellung qualitativer Differenz im Zusammenhang einer Inkommensurabilität (vgl. Prenzel 2006, S. 32).

Die Festlegung eines vergleichsentscheidenden Merkmals für Differenz obliegt folglich dem Urteil des Gegenübers und scheint nicht unabhängig von handelnden Subjekten zu existieren. Es werden also Entscheidungen darüber getroffen, welche Kriterien und Merkmale als *tertium comparationis*⁴ für den Vergleich zwischen Menschen und Gruppen herangezogen werden (Prenzel 2006; Wenning 2013; Schmidt 2017). Folglich stehen Differenzkonstruktionen in Abhängigkeit von dem Standpunkt der Personen, die Kriterien auswählen und Vergleichsunterschiede vornehmen. Ein inklusionsorientiertes Bildungsverständnis setzt demzufolge voraus, dass Selbstbestimmung und Individualisierung aller Kinder über pädagogische Angebote abzusichern sind (vgl. Prenzel 2014; Seitz/Finnern 2012; Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011), da soziale Phänomene ausgehend von einer sozialkonstruktivistischen Grundlegung im Zusammenhang mit handelnden Akteur:innen stehen. Simone Seitz (2010) gibt beispielsweise kritisch zu bedenken, dass der wissenschaftliche Inklusions- und Integrationsdiskurs dabei Gefahr läuft zu vernachlässigen, dass mit dem ‚Erkennen‘ von Unterschiedlichkeit eine gedankliche Entscheidung vorausgeht, die Differenz voraussetzt (vgl. Seitz 2010, S. 53). Demzufolge sei Differenz kein ontologisch zu bestimmendes Merkmal, sondern „eine kulturell gerahmte, von der Beobachtungsposition abhängige Unterscheidungspraxis, bei der unterschiedliche Kategorien von Differenz herangezogen werden“ (ebd., S. 53). Daher bedarf es einer kritischen Reflexion – sowohl auf struktureller

⁴ Auf ein *Tertium comparationis* wird vor allem in der dokumentarischen Methode verwiesen, wenn sich in der Typologie Gemeinsamkeiten und Überschneidungen zeigen oder gemeinsame Themen bearbeitet werden, was sich in der jeweiligen Analyse des Vergleichs (Komparative Analyse) zeigen und je nach Vergleichsdimension wiederum variieren kann.

wie auch auf handlungspraktischer Ebene – wie Differenzen wahrgenommen und bewertet werden.

Die Theoriefigur der egalitären Differenz nach Annedore Prengel verbindet im Inklusionsdiskurs also den Anspruch, Unterschiedlichkeiten einerseits wahrzunehmen und andererseits auf eine Festschreibung sowie hierarchische Ordnung der Verhältnisse zwischen Menschen zu verzichten. Es wird der Anspruch erhoben, soziale Benachteiligungsstrukturen aufzudecken und Ungleichheiten bezogen auf bestimmte ethnische und/oder sozialökonomische sowie geschlechtlicher Zugehörigkeiten entgegenzuwirken. Dies verweist jedoch auch auf einen widersprüchlichen Anspruch, der sich im Spannungsfeld zwischen Differenz und Gleichheit verorten lässt. Vielfalt Rechnung zu tragen und gleichzeitig eine individuelle Unterstützung abzusichern steht hierbei nicht selten im Konflikt. Das, was in pädagogischen Zusammenhängen als Verschiedenheit bezeichnet wird, kann somit nicht vorausgesetzt werden, vielmehr wird es über Strukturen und Praktiken produziert (Wenning 2013, S. 133; Schmidt 2017, S. 136) und eine Übergeneralisierung von Differenz kann dazu führen, Unterschiede zwischen Menschen ausschließlich als ‚anders‘, aber nicht mit Blick auf Privilegien und Benachteiligungen diskutieren zu können (vgl. Katzenbach 2015, S. 46).

2.1.2 Differenz- und Ungleichheitskonstruktionen

Unterschiede sind also keine (objektive) Tatsache, sondern eng verbunden mit Zuschreibungsprozessen (vgl. Wenning 2013, S. 137). Die Wahrnehmung eines Unterschieds existiert damit nicht ohne Umstände, da er von Personen innerhalb sozialer Situation hergestellt und hervorgebracht wird (vgl. West/Fenstermaker 1995). Demzufolge können Implikationen und Forderungen, die auf eine Anerkennung von Differenz und Ressourcenorientierung verweisen, auch kritisch betrachtet werden, da mit ihr eine Festschreibung von Unterschieden hervorgerufen wird – indem sie eine affirmative Aufwertung von Unterschieden beanspruchen und damit Ungleichheitsverhältnisse zwischen Kindern und Familien verschleiern (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2017, S. 6). Mit dem Anspruch, Differenzen zwischen Kindern als Potenziale anzuerkennen (vgl. Kubandt 2017, S. 71), werden pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich auf programmatisch-normativer Ebene aufgefordert, individuell auf Unterschiede einzugehen und diese zugleich als Wert anzuerkennen. Problematisiert werden kann hierbei, dass Unterschiede in dieser Lesart als Faktum konturiert werden und deren Ursprung und die damit einhergehenden Benachteiligungen zugleich nicht mehr hinterfragt werden (vgl. Emmerich/Hormel 2013). In diesen Ansprachen bewegen sich Fachkräfte in einem antinomischen Verhältnis, das sie vor die Anforderung stellt, den Unterschieden einerseits gerecht zu werden und sie andererseits nicht zu manifestieren (vgl. Kuhn 2013).

Eine zentrale Herausforderung besteht folglich darin, Differenzen im pädagogischen Feld wertschätzend anzuerkennen, ohne bestimmte Kategorien durch eine zu starke Fokussierung herzustellen, zu reproduzieren und schließlich zu manifestieren. Dieses Phänomen, das auch als Reifikation (vgl. Prengel 2014) bezeichnet wird, kann im Rahmen des sozialkonstruktivistischen Paradigmas als ‚Fallstrick‘ diskutiert werden, da über die Fokussierung auf Differenz entsprechende

kategoriale Zuschreibungen aktiv hergestellt, indem beispielsweise über Interaktionen Perspektiven auf eine bestimmte Differenzkategorie gelenkt und damit verschärft werden (vgl. Kubandt 2017).

Der Widerspruch der Forderung nach wertschätzender Anerkennung von Vielfalt sowie die einhergehende Reproduktion diskriminierungsrelevanter Unterscheidungen gilt es daher im pädagogischen Kontext kritisch-reflexiv aufzurufen. In der vorliegenden Analyse wird hiervon ausgehend ein Verständnis von Differenz zugrunde gelegt, das Unterschiede nicht als objektive Tatsache fasst, sondern an Konstruktionsleistungen gebunden ist, die aus Zuschreibungen resultieren und in soziale Kontexte eingebettet sind. Sie werden dementsprechend aus einer bestimmten Beobachtungsperspektive definiert und interpretiert, wodurch ihnen eine pädagogische Relevanz beigemessen wird. Wenn ein jedes ‚anders-sein-als‘ also ungleiche und damit asymmetrische Verhältnisse impliziert, können Differenzen demzufolge nicht ausschließlich als ein ‚Verschieden-sein‘ gelesen werden, da mit ihnen Abgrenzungen zu einer sozialen Einheit verbunden sind – so werden über Verhältnissetzungen auch nicht selten Asymmetrien hervorrufen (vgl. Hirschauer 2014). Unterscheidungen in Form von Differenzierungen implizieren insofern nicht nur, dass sie produziert und hervorgebracht werden, sondern ebenso, dass mit ihnen eine hierarchisierende Ordnung zwischen Subjekten einhergehen können.

Aufgrund des didaktisch ausgerichteten Fokus‘ des Umgangs mit Heterogenität im Bilderbuch „Du gehörst ~~nicht~~ dazu“, befasst sich auch die Analyse konkret mit den Fragen, wie in dem Material ein diversitätsreflexiver Umgang mit Ein- und Ausschluss im institutionellen Kontext der Kindertageseinrichtung konturiert und bearbeitet wird, wie Heterogenität hervorgebracht und Erwachsene in der Bearbeitung von (Nicht-)Teilhabe adressiert werden.

1.1 Analyseperspektive: Bilderbuchanalyse und dokumentarische Methode

In der vorliegenden Bilderbuchanalyse werden entlang des Konzepts der Fokussierungsmetapher⁵ nach Bohnsack (2011) einzelne Sequenzen entsprechend der oben genannten Fragestellung ausgewählt und in Anlehnung an die Bilderbuchanalyse nach Staiger (2012; 2022) interpretiert.

Ein Bilderbuch lässt sich dabei als ein Sprache-Bild-Text bezeichnen und gilt als Kommunikat aus visuellen und sprachlichen Zeichen, worüber sich sprachliche und bildliche Kontexte semantisch und syntaktisch zu einem Gesamttext konstituieren lassen (vgl. Schneider 2016, S. 19). Diese beiden Darstellungsmomente werden miteinander verknüpft, sodass sich daraus eine ‚neue‘ Bedeutung erschließen lässt, die nicht ausschließlich durch das Bild *oder* den Text zu vermitteln wäre. Den Bildern kommt demzufolge eine entscheidende Bedeutung zu, da sie über ihre Veranschaulichung des Inhalts und gegenüber dem Verbaltext eine gewisse Dominanz

⁵ Als Fokussierungsmetapher bezeichnet Ralf Bohnsack im Verfahren der Dokumentarischen Methode Passagen, in denen relevante Orientierungsmuster besonders intensiv und metaphorisch stark verdichtet zum Ausdruck kommen, die in der Datenauswertung bevorzugt ausgewertet werden. Fokussierungsmetaphern weisen häufig eine hohe narrative Dichte auf, also einen hohen Detaillierungsgrad, die den Charakter von Fokussierungsmetaphern aufnehmen (vgl. Bohnsack 2007).

aufweisen und daher auch in der vorliegenden Bilderbuchanalyse in das Zentrum rücken. Das Potential von Bilderbüchern kann also darin gesehen werden, dass sie einen multimodalen Charakter aufweisen und demnach eine breite Zugänglichkeit erlauben sowie Mehrdeutigkeiten aus der Perspektive der Rezipient:innen – als wesentliches Merkmal anspruchsvoller Bilderbücher (vgl. Ließ 2020) – zulassen.

Bilderbücher gelten dabei im Alltagsverständnis als Literatur für Kleinkinder sowie junge Kinder und sind eng verbunden mit der Vorstellung, dass durch ihren hohen Bildanteil eine Geschichte im Bilderbuch leichter zugänglich sei. Diese Vorstellung wird Staiger zufolge dem literarästhetischen Verstehenshorizont der Kinder nicht gerecht, denn das Zusammenspiel von Bild und Sprache stellt die Rezipient:innen vor mannigfaltige Herausforderungen. Ein Bilderbuch ist daher keine Form ‚einfacher‘ Literatur (vgl. Staiger 2022, S. 6). Das spezifische Kriterium ist vielmehr darin zu sehen, dass es sich um die Ansprache von Kindern handelt und zumeist auch ein kindlicher Standpunkt eingenommen und vertreten wird. In dieser Definition stellt das Text-Bild-Verhältnis ein entscheidendes Kriterium dar, so kann das Bild im Bilderbuch beispielsweise auch als selbstständiger Bedeutungsträger gelesen werden (Kurwinkel 2020, S. 15). Damit bestimmen nicht nur Texte, sondern auch Bilder die Handlungen und Erzählungen in der Geschichte eines Bilderbuches – genau genommen kann eine Handlung in einem Bilderbuch auch ohne Text dargestellt und erzählt werden.

Um dem Medium Bilderbuch in seinen vielfältigen Facetten gerecht zu werden, bedarf es nach Staiger daher auch einer mehrdimensional ausgerichteten Analyse, die von ihm in einem sechsdimensionalen Modell angelegt ist (vgl. Staiger 2014), das im Folgenden kurz aufgegriffen wird:

Dimensionen		Zusammenfassung
1	Paratextuelle & materielle Dimension	Äußere Gestaltung und Materialität
2	Verbale Dimension	Erfassung und Beschreibung der sprachlichen Gestaltung
3	Bildliche Dimension	Aspekte der visuellen Gestaltung
4	Intermodale Dimension	Das Verhältnis von Bild und Text im Bilderbuch
5	Narrative Dimension	Formen der narrativen Informationsvergabe in Bild und Text (Was wird erzählt und wie wird erzählt?)
6	Kontextuelle Dimension	Intertextuelle (Erzähltechniken) und extratextuelle (Wirkungsgeschichte und Entstehungshintergrund) Bezüge

Tabelle 1: Analysemodell nach Staiger (2022)

Die erste Dimension (1) beschreibt Staiger als *paratextuelle und materielle Dimension*, die das Cover, das Vorsatzpaper, also die materiellen Eigenschaften des Bilderbuchs, thematisieren. Die Dimension berücksichtigt demnach solche Kriterien, die eine Erzählung im Bilderbuch umschließen. Die *verbale Dimension* (2) bezieht

sich hingegen auf Aspekte der sprachlichen Gestaltung, wie die Wortwahl, den Satzbau oder den Erzählstil, wohingegen die *bildliche Dimension* (3) die visuelle Gestaltung und das Design der Bilder umfasst. Die Bilder können dabei konkret entlang von Kategorien interpretiert werden. In der intermodalen Dimension (4) geht es um das Verhältnis von Bild- und Schrifttext, indem das Zusammenspiel des symmetrischen Verhältnisses, das komplementäre Verhältnis sowie die Anreicherung der Modalitäten analysiert werden. Mit der Frage nach dem Was und dem Wie wird in der *narrativen Dimension* (5) danach gefragt, um welche Handlungen es im Text geht und wie diese – beispielsweise mit Blick auf die Erzählperspektive – im Text erzählt werden. Darüber hinaus lässt sich danach fragen, durch welche literarischen Figuren der Text charakterisiert ist. Die *kontextuelle Dimension* (6) umfasst hinzu-kommend auch solche Aspekte, die nicht unmittelbar mit den Bildern und Texten im Medium verbunden sind. So lassen sich hier beispielsweise auch die Entstehungsgeschichte sowie historisch-gesellschaftliche Kontexte berücksichtigen.

Die Dimensionen stellen jedoch kein starres Gerüst in der Interpretation dar, vielmehr können auch Fokussierungen einzelner Dimensionen vorgenommen werden, die in einer ausgewählten Szene oder einem Ausschnitt möglichst genau zu erschließen und in ihrer Wirkung sowie Darstellung zu analysieren und reflektieren sind. Ziel ist es, ein Bilderbuch je nach Fragestellung in ausgewählten Szenen bzw. Ausschnitten sowie im Hinblick auf ausgewählte Dimensionen – getrennt und im gegenseitigen Zusammenspiel – möglichst genau zu erschließen und zu beschreiben sowie die Wirkung auf die Betrachtenden zu ermitteln (Staiger 2022, S. 7).

Auf dieser Grundlage werden entsprechend der Fragestellung im Folgenden themenadäquat Ausschnitte (Sequenzen) ausgewählt und herangezogen sowie in einzelnen Abschnitten vertiefend interpretiert. Anstelle einer Analyse des Gesamtwerkes erfolgt mit ausgewählten Schritten der Bilderbuchanalyse mit der dokumentarischen Methode eine vertiefte Analyse der jeweiligen Sequenzen. Die Beschreibungen der Bild-Text-Verhältnisse orientieren sich dabei an die dokumentarische Methode und fokussieren damit die Anordnung zwischen Gezeigtem sowie Gesagtem und damit intendiertem Wissen, das durch das Buch vermittelt wird.

3. Bilderbuchanalyse „Du gehörst ~~nicht~~ dazu“

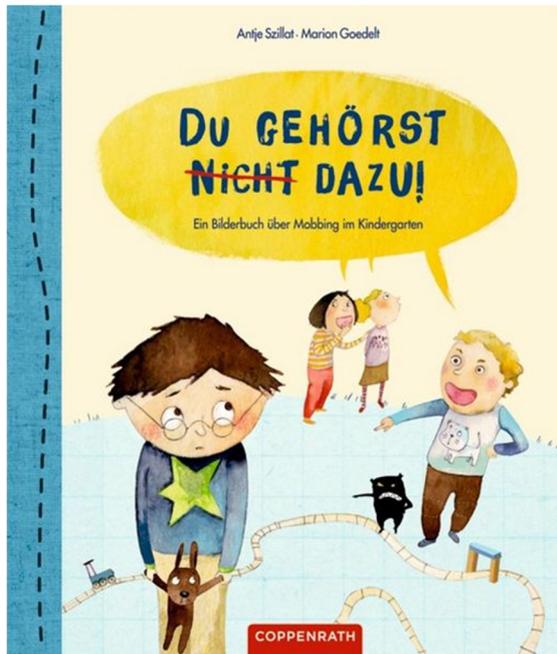


Abbildung 2 (c) Coppenrath

Das Bilderbuch „Du gehörst ~~nicht~~ dazu“, befasst sich mit dem Thema Ein- und Ausschluss unter Kindern in der Kindertageseinrichtung. Es ist als Hardcover gebunden und verfügt über 22 Seiten, die jeweils mit großflächigen Bildern die gesamte Seite einnehmen und die Geschichte bzw. die Erzählung im Bilderbuch begleiten. Die Buchseiten sind aus festem Papier und im farblichen Kontrast bunt und ansprechend gestaltet.

Entsprechend des Untertitels „Ein Bilderbuch über Mobbing im Kindergarten“ ist das Buch zum Thema Ein- und Ausschluss in Kindergruppen konzipiert und spricht Kinder, Familien sowie Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen an, die mit diesen Themen in Berührung kommen könnten oder gekommen sind.

Auf dem Cover spiegelt sich auf der bildlichen Ebene ein zeichnerischer Stil und eine Gestaltungsform wider, in der sowohl introspektiv das emotionale Empfinden des Protagonisten dargestellt wird als auch in der Extrospektion eine Szene zur Geltung kommt, die das Ausgrenzungserleben herstellt. Somit bekommen die Betrachtenden die Möglichkeit, zwischen diesen beiden Perspektiven zu wechseln. Die Grenzmarkierung zwischen dem Kind im Vordergrund und den hier illustrierten ‚Anderen‘ wird insbesondere hergestellt durch die Zugschienen, die auf dem Fußboden des Raums angeordnet sind. Sie scheinen dabei einerseits als Spielmaterial platziert zu werden und andererseits (vor allem) im Rahmen der Darstellung ein Innen und Außen in der Anordnung der Protagonist:innen zu kennzeichnen. Zugleich könnten sie auch symbolisch als Schutzraum für den Protagonisten verstanden werden. Darüber hinaus lässt sich die Sprechblase, in der sich der Titel des Buches „Du gehörst ~~nicht~~ dazu!“ wiederfindet, ebenfalls als eine Markierung für Gruppenzugehörigkeit und (Nicht-)Beteiligung deuten. So wird hierüber nur bestimmten Kindern eine Sprecher:innenfunktion zugeschrieben bzw. abgesprochen und somit eine Machtposition derjenigen hervorgehoben, über die eine (Nicht-)Teilnahme am Spiel delegiert werden kann. Diese Anordnung verrät den Betrachtenden, dass es sich bei dem Kind im Vordergrund augenscheinlich um den Protagonisten Tommi handelt, der in der vorliegenden Geschichte von Ausgrenzung betroffen ist.

Auf dem Cover spiegelt sich auf der bildlichen Ebene ein zeichnerischer Stil und eine Gestaltungsform wider, in der sowohl introspektiv das emotionale Empfinden des Protagonisten dargestellt wird als auch in der Extrospektion eine Szene zur Geltung kommt, die das Ausgrenzungserleben herstellt. Somit bekommen die Betrachtenden die Möglichkeit, zwischen diesen beiden Perspektiven zu wechseln. Die Grenzmarkierung zwischen dem Kind im Vordergrund und den hier illustrierten ‚Anderen‘ wird insbesondere hergestellt durch die Zugschienen, die auf dem Fußboden des Raums angeordnet sind. Sie scheinen dabei einerseits als Spielmaterial platziert zu werden und andererseits (vor allem) im Rahmen der Darstellung ein Innen und Außen in der Anordnung der Protagonist:innen zu kennzeichnen. Zugleich könnten sie auch symbolisch als Schutzraum für den Protagonisten verstanden werden. Darüber hinaus lässt sich die Sprechblase, in der sich der Titel des Buches „Du gehörst ~~nicht~~ dazu!“ wiederfindet, ebenfalls als eine Markierung für Gruppenzugehörigkeit und (Nicht-)Beteiligung deuten. So wird hierüber nur bestimmten Kindern eine Sprecher:innenfunktion zugeschrieben bzw. abgesprochen und somit eine Machtposition derjenigen hervorgehoben, über die eine (Nicht-)Teilnahme am Spiel delegiert werden kann. Diese Anordnung verrät den Betrachtenden, dass es sich bei dem Kind im Vordergrund augenscheinlich um den Protagonisten Tommi handelt, der in der vorliegenden Geschichte von Ausgrenzung betroffen ist.

In diesem Zusammenhang wird ein weiterer zentraler Akteur der Geschichte dargestellt, der mit seiner körperlichen Praktik der Hand- und Armbewegung einen gestischen Charakter übermittelt und mit diesem körperlichen Zeichen ein deutliches Signal zu setzen scheint. Dargestellt wird Johannes, der mit dem Zeigefinger

auf Tommi weist und im Unterschied zu den Kindern im Hintergrund des Covers eine abwehrende Bewegungsfigur ausführt, die von nonverbalen Zeichen begleitet wird und eine Abgrenzungspraktik markiert. Die Kinder im Hintergrund des Covers dienen in der Zeichnung über die Sprechblase und platziert im Hintergrund als Beobachter:innen und Akteur:innen zugleich, die zwar eine weniger sichtbare, aber dennoch wesentlich verstärkende Funktion einzunehmen scheinen.

Dies aufgreifend stellt das Nachwort eine Besonderheit dieses Mediums dar, das am Ende der Erzählung von der Pädagogin und Mediatorin, Christa Schäfer, an Kinder und an Eltern adressiert ist und ebenjenes Verhältnis aufklärt. Hierüber sollen eigene Erfahrungen mit dem Thema aufgegriffen und über das Bilderbuch begleitet werden. Damit der nachfolgenden Analyse des Bilderbuchs eine Richtung gegeben werden kann, die für die Sondierung der Sequenzen bedeutsam sind, werden hiervon ausgehend folgende Fragestellungen im Fokus der Sequenzanalyse stehen:

1. Wie wird Heterogenität im Bilderbuch hervorgebracht?
2. Wie werden Erwachsene in der Bearbeitung von (Nicht-)Teilhabe unter Kindern adressiert?
3. Wie wird in dem Bilderbuch ein diversitätsreflexiver Umgang mit Ein- und Ausschluss im institutionellen Kontext der Kindertageseinrichtung konturiert und bearbeitet?

Um dabei die Komplexität sozialer Situationen zu reduzieren, kann eine Sequenzierung mittels einer dichten Beschreibung eine Möglichkeit darstellen, die unterschiedlichen Handlungsstränge zu rekonstruieren und eine analytisch-reflexive Bearbeitung zugänglich machen. Daher wird im Folgenden zu den analysierenden Ausschnitten des Bilderbuchs eine solche Rekonstruktion vorangestellt, um die unterschiedlichen Handlungsstränge in Verschränkung mit den visuellen Veranschaulichungen „offen“ zu legen (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013). In Anlehnung an das Analysemodell von Staiger (2022) werden die ausgewählten Sequenzen im Folgenden interpretiert.

3.1 Tommi bricht in Tränen aus

„Tommi kann die Tränen nicht mehr zurückhalten. ‚Warum weinst du denn?‘, fragt plötzlich Lukas und hockt sich neben ihn. Tomi schüttelt nur schief den Kopf. ‚Ist es wegen Johannes?‘, fragt Lukas weiter. Diesmal nickt Tommi. Aber nur ein ganz kleines bisschen, weil er sich so schämt. ‚Der ist ganz schön gemein zu dir‘, stellt Lukas fest. ‚Eben hat er mich einfach von der Sprossenwand geschubst‘, erzählt Tommi leise. ‚Das hat richtig wehgetan.‘ ‚Jetzt reicht es!‘ Lukas springt auf. ‚Das erzähle ich Nina.‘ ‚Nein!‘, ruft Tommi erschrocken. ‚Wenn Johannes erfährt, dass ich gepetzt habe, ist er bestimmt richtig böse. Und dann wird alles nur noch schlimmer.‘ ‚Quatsch‘ ... sagt Lukas und verschwindet schnell im Gruppenraum.“



Abbildung 3 (c) Coppenrath

Auf der *bildlichen Dimension* ist eine farblich gestaltete Szene mit insgesamt zwei Kindern zu sehen. Die Gefühlswelt von Tommi wird in der bildlichen Darstellung in einem überdimensional großen Wesen dargestellt, das als ‚Monster‘ gelesen werden kann und das in schwarz gehalten ist. In der gesamten Darstellungsform ist daher auch ein gewisser Abstraktionsgrad zu erkennen, der das Erleben der Kinder in der Geschichte widerspiegeln soll und den Gefühlen somit ihren Ausdruck verleiht. Durch starke Kontraste und durch die Anordnung der Fiktion und Realität wird von der Autorin der Fokus auf die handlungstragende Figur und dessen emotionales Empfinden gelenkt, das zur Empathie der Betrachtenden anregen soll.

Formal scheinen den lebendigen und spannungsgeladenen Bildkompositionen Ordnungsprinzipien zu unterliegen, denn die Bildelemente werden nach einem Ordnungsprinzip aufeinander bezogen. So sitzt Tommi auf dem Fußboden mit angewinkelten Beinen und in seiner Hand hält er ein Kuscheltier fest, links neben ihm hockt sein Freund Lukas, der sich ihm – dargestellt in gleicher Sitzposition auf dem Fußboden des Raums – zuwendet. Tommi schaut nicht auf, die Augen wenden sich von seinem Freund ab und seine Arme umschließen seine Beine. Er scheint in der bildlichen Darstellung einen für sich abgeschlossenen (Schutz-)Raum zu schaffen. Das emotionale Empfinden von Tommi wird hier einerseits bildlich dargestellt über eine Träne, die ihm über die Wange läuft und andererseits über ein zeichnerisch übergroß dargestelltes schwarzes Wesen mit leuchtenden gelben Augen, das beide Kinder mit seinem überdimensional großen Mund (einschließlich spitzen Zähnen) umschließt. Es kann angenommen werden, dass dieses Wesen dabei symbolisch für die angstbesetzte Situation steht, in der sich Tommi befindet und in die sich sein Freund Lukas nun erstmalig hineinbegibt. Das Hineinbegeben in diese Situation scheint somit auch nicht unbedeutend für Lukas zu sein, der sich über die bildliche Darstellung nun genau wie Tommi in einer bedrohlichen Situation befindet. Über diese Situation scheint also Gleichheit her- und dargestellt zu werden. Es wird eine Symmetrie angedeutet, die durch Figuren und Farbfläche deutlich wird. Der hierüber dargestellte konjunktive Erfahrungsraum⁶, der in Form einer geteilten

⁶ Bei konjunktiven Erfahrungsräumen handelt es sich im Sinne der dokumentarischen Methode um gemeinsame Wissensstrukturen, die Menschen miteinander teilen. Konjunktive Erfahrungen speisen sich aus impliziten Wissensbeständen und werden in Bezug zum Erlebniszusammenhang gesetzt. Sie umfassen dabei solches Wissen, das auf implizite Weise tief in die jeweilige

Erfahrung zwischen Tommi und Lukas metaphorisch in dieser Zeichnung hervorgehoben wird, scheint dabei ein wesentliches Schlüsselereignis in der Geschichte darzustellen. Der geteilte Erfahrungsraum ermöglicht Lukas nun im Verlauf der Geschichte einerseits situational eine neue Perspektive einzunehmen, die ihn zum Handeln bewegt und die andererseits von Mitgefühl begleitet wird. So begibt sich Lukas auch im weiteren Verlauf der Szene auf den Weg zur Erzieherin, um diese ebenfalls hieran teilhaben zu lassen. Er scheint handlungsentschlossen die Szene zu verlassen, um zu intervenieren und seinem Freund kollegiale Unterstützung und damit Hilfestellung anzubieten. Die Szene stellt demzufolge die Herstellung von Symmetrien dar und verweist auf einen hierfür notwendigen Perspektivwechsel von Kindern, der durch Mitgefühl angeregt wird und zugleich jedoch den Protagonisten (Tommi) als ein hiervon abhängiges Subjekt positioniert.

Auf der *narrativen Ebene* wird das Bild begleitet durch einen Text, der die Perspektive der Kinder aufzugreifen versucht. Der Schrifttext erzählt im Präsens die Geschichte, unterstützt von onomatopoetischen Elementen wie „schniefend“, mit denen spezifische Bewegungen evoziert werden. Spannung wird erzeugt durch Steigerungen wie „plötzlich“ oder „Jetzt reicht es!“ Die Erzählung findet im narrativen Modus statt, so steht die Erzählstimme als vermittelnde Instanz zwischen dem erzählenden Geschehen und dem Lesenden. Dadurch wird eine gewisse Distanz zum Erleben des Protagonisten im Buch und den Rezipient:innen hervorgebracht. Die Erzählung informiert somit über Tommis Erleben und verleiht seinen Gefühlen ihren Ausdruck, auch auf sprachlicher Ebene.

Der Text gliedert sich in drei Absätze: Der erste Absatz greift die Hinwendung zu Tommi auf, die von Lukas initiiert wird. In der Geschichte taucht erstmals ein Kind auf, das sich der Situation von Tommi annimmt und sich in seine bedrohliche Lage hineinbegibt. In dem zweiten Absatz geht es im Gespräch zwischen den beiden Kindern um die ausgrenzende Situation, indem sich Tommi erstmals seinem Freund öffnet und zu erkennen gibt, dass er sich unwohl fühlt. Lukas zeigt in dem weiteren Gesprächsverlauf Verständnis und geht auf das Gefühl von Tommi ein, indem er Handlungsbereitschaft zeigt und sich entschließt, die Fachkraft hinzuzuziehen. Im letzten Absatz wird entgegen der Befürchtung Tommis, es könne sich alles zum Schlimmeren entwickeln, von Lukas eingewendet, dass seine Befürchtungen nicht eintreten würden.

Im Verlauf dieser Szene können unterschiedliche Ebenen in den Fokus der Analyse rücken. Neben der im Fokus stehenden Thematik der Ausgrenzung unter Kindern wird auf dieser Seite des Bilderbuches auf das *Mitgefühl der Teilnehmenden* gesetzt und mit Blick auf die Herstellung von Gemeinsamkeit auf das grundlegende *Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit* (von Kindern) verwiesen. Lukas steht dabei stellvertretend für die im Cover Platzierten ‚Anderen‘, die sich im Hintergrund der Szene bewegen und nur implizit Teil des Ausgrenzungsprozesses sind. In diesem Beispiel wechselt Lukas jedoch seine Funktion und Position, indem er in der

Handlungspraxis eingelassen ist und notwendig sein kann, um sich im Sinne eines Kollektivs zu einer Gruppe zugehörig zu fühlen (vgl. Bohnsack 2017).

Geschichte als Figur für das solidarische Handeln in der Gemeinschaft gelesen werden kann und den dargestellten Betroffenen Tommi aus der Situation (erfolgreich) zu befreien versucht. Die Autorin scheint sich damit nicht nur als Expertin zu positionieren, sondern versucht über das Medium einen Ausweg anzubahnen, der eine mögliche – hier normativ als richtig positionierte – Umgangsweise mit Ausgrenzung darstellen soll. Dabei wird die Rolle der Erzieherin für bedeutsam erklärt, wie hier bereits angedeutet und im weiteren Verlauf der Geschichte elaboriert wird.

Die Erzählung in Bild und Text bedient sich dabei expliziten Zuschreibungen und lässt daher nur eingeschränkt Adressat:innenentwürfe zu, in denen Kinder sich selbst entwerfen können. Die Schlüsselreize in Bild und Textentwurf evozieren darüber hinaus Interpretationsentwürfe, die an die eigenen Erfahrungen anknüpfen sollen, jedoch in ihrer einheitlichen Lesart auf eine spezifische Deutungsweise der Geschichte anspielen. So wird in der Geschichte etwas zum Fall gemacht, indem ein soziales Problem entworfen und schließlich problematisiert wird, um Handlungsbedarf zu erzeugen. In diesem Zusammenhang wird der Protagonist als hilfloses und schutzbedürftiges Kind entworfen, das auf die Hilfe und Zugewandtheit der ‚Anderen‘ angewiesen ist (vgl. Haude, 2020). Es zeichnet sich somit auf einer pädagogisch-normativen Ebene der Versuch der Autorin ab, einer eskalierenden Situation einem Ausweg entgegenzustellen, der nicht nur für Erwachsene, sondern ebenfalls für Kinder neue Perspektiven eröffnen soll, um sich in sozialen Beziehungskonstellationen gegen Formen der Ausgrenzung einzusetzen.

3.2 Rollentausch

„Hört mal alle her!“ Nina klatscht laut in die Hände. „Wir wollen jetzt gemeinsam ein Spiel spielen.“ Die Regenbogen-Kinder freuen sich. Nur Tommi freut sich nicht. Wie soll denn ein Spiel seine Probleme lösen? Da begegnet er Lukas‘ aufmunterndem Blick und fühlt sich gleich ein bisschen besser. „Zunächst brauchen wir einen Freiwilligen, der anfangen möchte“, erklärt Nina. Sofort schießen die Hände der Kinder in die Höhe. „Ich will!“ ruft Neele. „Nein, ich!“, schreit Felix. Alle Kinder rufen durcheinander. Nur Tommi traut sich nicht. Johannes schnippt am lautesten mit den Fingern und tatsächlich fällt Ninas Wahl auf ihn. Johannes platzt fast vor Stolz, dass er anfangen darf. „Das war ja klar“, denkt Tommi und findet das Spiel immer blöder. „Johannes, du bist jetzt der Außenseiter!“, bestimmt Nina auf einmal. „Was?“ Johannes wirkt ganz erschrocken. „Keine Sorge. Es ist ja nur ein Spiel“, beruhigt ihn Nina. „Alle Kinder gehen durch den Raum und begrüßen sich. Sie schütteln sich die Hände – vielleicht umarmen sie sich auch. Nur Johannes, der Außenseiter in unserem Spiel, wird weder begrüßt noch beachtet. Er muss nun versuchen, wieder in unsere Gruppe aufgenommen zu werden. Gelingt ihm das, wird das Kind, das ihn aufgenommen hat, zum Außenseiter, und das Spiel beginnt von vorn. Aber jeder ist nur höchstens vier Minuten Außenseiter. Dann wird er auf jeden Fall von einem anderen abgelöst. Okay?“ Die Kinder nicken und Nina ruft: „Na, dann mal los.““



Abbildung 4: (c) Copenrath

Im weiteren Verlauf der Geschichte wird auf einer Doppelseite des Buches eine Situation dargestellt, in der die Erzieherin Nina – nachdem diese von Lukas über Tommis Erfahrungen und Erlebnisse in Kenntnis gesetzt wurde – eine Intervention vornimmt.

Die erkennbare Wiederkehr einzelner Figuren im Textverlauf verleiht diesem Buch einen Erzählcharakter und reichert den Informationsgehalt sowie die Aufklärungsintention mit Appellstruktur an. So wird in der Geschichte wiederholt auf eine Gruppe im Kontext der Kindertageseinrichtung verwiesen, denen in ihren unterschiedlichen Rollen auch verschiedene Positionen im Raum zugesprochen werden. In der monoszenischen Darstellung des Einzelbildes bewegen sich die Kinder aufeinander und auf die Erzieherin zu, das Monster ist ebenfalls Teil der Gruppe – jedoch im Vergleich zu der vorletzten Seite deutlich kleiner gezeichnet und von der Perspektive der Betrachtenden aus links neben Johannes platziert, der Auslöser der Ausgrenzungserlebnisse von Tommi ist. Auf der *bildlichen Dimension* ist also eine Gruppe von Kindern zu erkennen, die von der Erzieherin zum Spielen aufgefordert werden und sich über Meldungen und der dynamischen Anordnung im Raum zu erkennen geben. Der Teppich, auf dem sich die Kinder befinden ist in einem hellblau gehalten und die Farbgebung des Raumes sowie die Kleidung der Kinder geben dem Betrachtenden ein Gefühl der Harmonie sowie der Symmetrie. Die Kinder – in Ausnahme von Tommi – sind der Erzieherin zugewandt und springen in die Luft, sie scheinen dem Vorschlag der Erzieherin aufgeschlossen gegenüber zu sein. Die Blicke der Kinder und die Anordnung ihrer Positionen im Raum verraten dabei in ihrer Zuspitzung sowohl etwas über ihre zugeschriebene Rolle im sozialen Gefüge als auch über ihre Sprecher:innenfunktion.

Unschwer zu erkennen ist dabei, dass alle Kinder, bis auf Tommi, in Bewegung sind und sich über Gesten des gehobenen Zeigefingers oder einem weit geöffneten Mund im Raum zeigen und ihre Person zu erkennen geben. Sie werden zwar als Individuen und zugleich auch als geschlossene Gruppe dargestellt, die über eine ähnliche Gestik und Mimik gekennzeichnet sind und damit Zugehörigkeit symbolisieren. Tommi wird in der bildlichen Darstellung – wie auf dem Cover – zwar im

Vordergrund, jedoch als einziges Kind, das sich hinter den Zugschienen befindet, platziert. Die Schienen strukturieren den Raum und fungieren als Grenze zu der geschlossenen Gruppe der hier platzierten ‚anderen‘ Kindern. Die Schienen dienen hier also als Symbol der Trennung zwischen Ein- und Ausschluss, eine Trennung zwischen Hauptfigur und Kindergruppe.

Die materielle Dimension des Bilderbuchs wird damit sinnkonstituierend und zum zentralen Handlungselement. Der Mund von Tommi ist im Vergleich zu allen anderen Kindern geschlossen, seine Arme hängen schlaff herunter, der Kopf ist nach unten gerichtet und das Kuscheltier hält er fest in seiner linken Hand. Er scheint – so lässt sich zumindest annehmen – in der Zeichnung über Körperhaltung und Raumanordnung ein Bruch dieser Symmetrie darzustellen, ausgelöst durch die Herstellung von Gleichheit unter den ‚Anderen‘. Insbesondere die Darstellung, wie die Dynamik unter den Kindern hervorgebracht wird, ist in der speziellen Ästhetik und dessen Ausgestaltung vor allem über die Gesten der Gruppe als zentrales Segment dieser Doppelseite zu deuten.

Auf der *narrativen Ebene* wird im Text auf die Rolle der Erzieherin rekurriert, die das gemeinsame Spiel initiiert. Der Begriff der „Regenbogen-Kinder“, der hier aufgegriffen wird, verweist dabei auf die Anerkennung jeglicher Vielfaltsdimensionen einer Gruppengemeinschaft, die hier jedoch auf bildlicher Ebene nicht gleich zu erkennen sind. Die Vielfaltsdimensionen qua Kategorien werden dabei hauptsächlich in Bezug auf Geschlechterdifferenzen angespielt. Die Kleidung und Frisuren der Kinder lassen dabei eine gewisse Deutungsoffenheit der Betrachtenden zu, eine eindeutige Zuordnung scheint hier jedenfalls nicht das Anliegen der Autorin zu sein. Unterschiede in der Größe und dem Alter der Kinder, zwischen der Kleidung und der Hautfarbe, scheinen sich hier auf den ersten Blick nicht anzudeuten. Es fällt auf, dass in dem Bilderbuch nicht die Differenzmerkmale für den Ausschluss des Kindes explizit angeführt und platziert werden, so werden diese zumindest auf bildlicher und narrativer Ebene nicht in den Fokus gestellt und damit als Ursache für Ausgrenzungspraktiken angeführt. Interpretationsspielraum bleibt jedoch dahingehend offen, inwiefern die Sehhilfe des Kindes symbolisch und im übertragenen Sinne für die Angewiesenheit auf eine Unterstützungsleistung angeführt wird. Es scheint sich an dieser Stelle also anzudeuten, dass die Nicht-Thematisierung von Differenzkategorien in diesem Bilderbuch, bei gleichzeitiger Hervorhebung von Vielfalt über den Begriff des Regenbogens, gezielt und damit systematisch von der Autorin vorgenommen wird.

Der Schrifttext erzählt weiterhin im Präsens die Geschichte und begleitet den Versuch der Erzieherin, die Ausgrenzungspraktiken zwischen den Kindern spielerisch aufzugreifen und darüber den Kindern transparent machen zu wollen. Das Spiel verfolgt also das Ziel, die Perspektiven über ein Rollenspiel zu wechseln, indem alle Kinder durch den Raum gehen und sich begrüßen. Nur der ausgewählte „Außenseiter in unserem Spiel“ wird nicht begrüßt, so die Erzieherin zu den Kindern. Er müsse hingegen versuchen, wieder in die Gruppe aufgenommen zu werden. Gelingt ihm dies, so schlüpfe das nächste Kind in die Rolle des ‚Außenseiters‘. Tommis Befürchtungen („Nur Tommi freut sich nicht“ „Nur Tommi traut sich nicht“

„Das war ja klar, denkt Tommi“) weisen dabei auf die Paradoxie der Intervention hin, die von der Figur der Erzieherin verantwortet und schließlich in der weiteren Erzählung der Geschichte auch umgesetzt und erfolgreich gewendet wird. So bekommt Tommi im Verlauf des Spiels den Eindruck vermittelt, dass der Perspektivwechsel – genau wie bei Lukas – Mitgefühl der Gruppe bewirkt und er auf diese Weise wieder Teil der Gemeinschaft werden kann. Dabei fällt auf, dass die Autorin die Perspektive des Kindes aufnimmt, indem die Gefühle von Tommi dargestellt werden. Die Intention und mögliche Sorgen sowie Bedenken hinsichtlich dieser Intervention von der Fachkraft werden hingegen nicht dargestellt und bleiben demnach für den Betrachtenden im Verbogenen.

Die motivische Figur des Textes wird darin deutlich, dass in der Appellstruktur, die Erzieherin verantwortet das soziale Gruppengefüge zwischen den Kindern, die Sprecher:innenfunktionen der Kinder über die Herstellung von Mitgefühl wieder relativiert werden kann. Die Kinder scheinen in der Geschichte darüber als abhängige Akteur:innen gekennzeichnet zu sein, die auf die Intervention der Fachkraft angewiesen sind und das handlungsleitende Ziel dieser scheint es dabei zu sein, ein soziales und harmonisches Beziehungsgefüge herzustellen. Hierin wird die generationale Ordnung zwischen Kindern und Erwachsenen vermittelt, wenngleich diese zugunsten des Protagonisten Tommi ausfällt, indem die zugewiesene Machtposition der Erzieherin es ermöglicht, die harmonische Ordnung zwischen den Kindern wieder herzustellen.

Die Kindertageseinrichtung kann hier als Ort gelesen werden, in dem die Gemeinschaft und das Gruppengefühl zwar als brüchig erlebt werden kann, zugleich wird vermittelt, dass die professionelle Intervention auch wiederum die Herstellung von Beziehung zu anderen anbieten kann. Kinder scheinen hierüber wieder in die Peer-Group integriert zu werden, die Zugangsweisen und Lebenserfahrungen der Kinder zueinander bleiben dabei jedoch verhaftet und in Abhängigkeit zu den erwachsenen Akteur:innen. Auf der anderen Seite scheint die Intervention in Abhängigkeit der Kinder zu stehen. So bleibt der Ausgang dieser Zielidee auf die Umsetzung der gesamten Gruppe angewiesen und entzieht sich damit – durch ihren offenen Ausgang – jeglicher Kontrolle der Fachkraft. Die Intervention der Erzieherin steht also ebenfalls in einem abhängigen Gefüge zur Kindergruppe, die in ihrem Zusammenschluss und der Allianz zueinander den Ausgang der Geschichte hätten maßgeblich in das Gegenteil umschlagen lassen können, es handelt sich also um eine paradoxe Intervention, die hier nicht als solche thematisiert wird.

Die Appellstruktur der Geschichte spiegelt sich insofern wider, als dass die gesamte Gruppe nicht unwillkürlich als didaktisches Prinzip in die Geschichte des Buches eingewoben zu sein scheint. So wird auf diese Weise betont und hervorgehoben, dass ausschließlich in einem Beziehungsgefüge die Wahrnehmung eigener und fremder Gefühle ermöglicht werden kann und eine wesentliche Aufgabe darin gesehen wird, auf das Einfühlungsvermögen der Kinder zu setzen. Das Bilderbuch kann somit eine wesentliche implizite Funktion der Wissensvermittlung zugesprochen werden, die sich im weiteren Verlauf des Nachwortes – in der Adressierung der Erwachsenen – ebenfalls zeigt.

4. Abschließende Reflexion: Zur Diversitätsreflexivität im Material

Nicht jede Ausgrenzung ist im Alltag der Kindertageseinrichtung problematisch. Es kann auch sehr wichtig sein, sich zum vertieften Spielen in Ruhe zurückzuziehen, denn das gehört zum mitmenschlichen Alltag dazu. Nicht hinter jedem sozialen Ausschluss zwischen Kindern steckt folglich ein großer Konflikt, der von Erwachsenen begleitet werden muss. Hinzu kommt, dass das Erleben von Zusammengehörigkeit für Kinder von ganz anderen Kriterien abhängen kann als aus der Perspektive von Erwachsenen ersichtlich ist (vgl. Haude 2020) und braucht daher eine genaue und sensible Beobachtung. Ausgrenzungen im Alltag sind somit nicht selten von unterschiedlicher Qualität.

Das vorliegende Buch greift dahingehend eine Geschichte auf, mit der Ausgrenzungserfahrungen von Kindern angesprochen werden, in denen Fachkräfte zum Handeln aufgefordert sind, was durch die Benennung des Mobbings im Titel deutlich wird. In dem Medium wird folglich auf solche Situationen verwiesen, in denen systematisch Ausgrenzung in der Gruppendynamik erzeugt und von Kindern erlebt wird und den Eingriff entsprechend einer systematischen Begleitung durch eine erwachsene Person notwendig macht. Mit der Geschichte wird also zum einen das Anliegen verfolgt, Ausgrenzungserlebnisse von Kindern in Kindertageseinrichtungen zu thematisieren und aufzudecken und an das Einfühlungsvermögen von Kindern zu appellieren. Dies setzt sogleich voraus, die Gefühle von Kindern ernst zu nehmen und sie dabei zu unterstützen, eigene sowie fremde Gefühle wahr- und ernstzunehmend. Zum anderen sollen Fachkräfte für belastende Situationen sensibilisiert werden, diese zu erkennen und entsprechend zu intervenieren. Das Bilderbuch verfolgt demzufolge ein explizites Anliegen und greift hierfür auf eine Geschichte zurück, in der Ausschluss aus einer Kindergruppe zur Belastung wird und verweist damit auf ein zentrales menschliches Grundbedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit.

Mit Blick auf das Konzept der Pädagogik der Vielfalt und der Egalitären Differenz (Prenzel, 2014) wird deutlich, dass das Zusammenspiel von Gleichheit und Verschiedenheit insbesondere in sozialen Kontexten als dialektisches Verhältnis gelesen werden kann und damit ein zentraler Bestandteil von menschlichen Beziehungen ist. Integrative Prozesse basieren somit auf die dynamische Balance zwischen den Polen der Annäherung und Abgrenzung und beide Tendenzen sind aufeinander bezogen, sie können sogar als zentrale Antriebskraft von sozialer Zugehörigkeit betrachtet werden. Demzufolge besteht der Anspruch und zugleich die Anforderung darin, die individuellen Bedürfnisse der Kinder in einer Gruppe, die Gruppensituation insgesamt und auch die Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern in einer sozialen Gemeinschaft, wie der Kindergruppe in Kindertageseinrichtungen, im Blick zu behalten.

Über die Bilderbuchanalyse wurde deutlich, dass in der vorliegenden Geschichte zu einem Perspektivwechsel angeregt werden soll und das Medium an den Mut der

Kinder appelliert, sich für andere Personen einzusetzen. Sie bezieht sich dabei vor allem auf das Prinzip der Gleichheit, indem auf Symmetrien und auf das Kollektiv einer Gemeinschaft verwiesen wird. Zugleich findet Verschiedenheit in diesem Medium auf implizite Weise in Form einer nicht anerkennenden Adressierung des ‚Anderen‘ ihren Ausdruck, da Differenzen zwischen Kindern nur in geringem Maße auf bildlicher und sprachlicher Ebene hervorgebracht und Ausgrenzung damit auch nicht an spezifische Merkmale, wie Hautfarbe, Geschlecht oder Fähigkeiten gekoppelt wird. Ein besonderes Merkmal dieses Mediums stellt also die Vermeidung der Besonderung von Differenz dar. Gleichzeitig könnte darin aber auch eine Delegitimierung von Ausgrenzungserfahrungen solcher Menschen gelesen werden, die aufgrund spezifischer Merkmale zu ‚Anderen‘ gemacht werden.

Darüber hinaus adressiert das Buch nicht nur Kinder, indem die individuelle Situation eines männlich gelesenen Protagonisten zum Ausdruck gebracht wird. Vielmehr noch scheint das Medium in einer markierten Situation – in der ein beispielhafter und für positiv erklärter Ausweg für nicht gelingende integrative Prozesse zwischen Kindern gefunden wird – Erwachsene ansprechen zu wollen und sie in ihrer Verantwortung anzurufen, die Qualität von Ausgrenzungsprozessen sowohl erkennen als auch entsprechend intervenieren zu können. Insofern zeigte sich, dass sowohl das Fachpersonal in der Verantwortung gesehen wird, die Balance zwischen Gleichheit und Verschiedenheit herzustellen und gleichzeitig wird auf die Angewiesenheit der sozialen Eingebundenheit des Kindes verwiesen.

Die Aktivierung von Kindern und Erwachsenen in der Situation des Vorlesens scheint dagegen zu einer neuen (gemeinsamen) Perspektive anregen zu wollen, um anerkennendes Miteinander zu unterstützen und somit zu einem positiven Beziehungsgefüge in Kindergruppen im Sinne der Herstellung von Gemeinsamkeit beizutragen. Gleichzeitig wird auf die Asymmetrie der Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen abgehoben, die hier nicht kritisch reflektiert, sondern vor allem für das Aufbrechen von ausgrenzenden Praktiken und Strukturen zwischen Kindern steht. Merkmale, in denen sich Menschen unterscheiden (können), werden in dem Buch nicht explizit hervorgebracht. Das Buch eröffnet damit insgesamt den normativen Anspruch, soziale Zugehörigkeit herzustellen, was einen anerkennenden Umgang zwischen Kindern voraussetzt und über einen Perspektivwechsel möglich gemacht werden soll. Hierfür gibt das Buch Einblicke in das Erleben des Protagonisten und hebt auf den Standpunkt der Betrachtenden ab.

Die Institution der Kindertageseinrichtung wird dabei einerseits als ein öffentlich zugänglicher Schutzraum und andererseits als Ort gezeichnet, in dem ebenjene Ausgrenzungserlebnisse zutage treten können. Die Angewiesenheit des Kindes bleibt dabei auf das soziale Gefüge und auf das verantwortliche sowie diversitätssensible Handeln der Erwachsenen verhaftet. Der normative Anspruch, gleichberechtigt verschieden zu sein, wird in diesem Zusammenhang mit dem Fokus auf Gleichheit erhoben. Dabei lassen die Bilder und die Geschichte im Medium eher wenig Raum für das Entwickeln neuer Perspektiven zu – wie zum Beispiel, dass sich das Kind selbst aus der Situation befreien kann – und es ist eine eindeutige und beabsichtigte Appellstruktur abzulesen.

Literatur

Ali-Tani, C. (2017). *Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen*. Kita-Fachtexte, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

Autor_innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld wbv.

Bohnsack, R. (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Einführung in die dokumentarische Methode. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Bollig, S. (2020). Children as becomings. Kinder, Agency und Materialität im Lichte der neueren ‚neuen Kindheitsforschung‘. In: J. Wiesemann et al. (Hrsg.), *Digitale Kindheiten*. Wiesbaden: VS Springer. S. 21–38.

Diehm, I./ Kuhn, M. & Machold, C. (2017). *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft*. Verhältnisbestimmung im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS.

Booth, T./ Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion*. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim Basel: Beltz Verlag.

Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.

Hansen, R./ Knauer, R./Sturzenhecker, B. (2011). *Partizipation in Kindertageseinrichtungen*. So gelingt Demokratie mit Kindern. Berlin: Verlag des netz GmbH.

Haude, C. (2020). „Tschüss mein Freund!“ Inklusion, Partizipation und Freundschaft in Kitas. Universitätsverlag Hildesheim.

Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie, Jg. 43, Heft 3, S. 170–191*.

Joyce-Finnern, N. K. (2017). *Vielfalt aus Kinderperspektive*. Verschiedenheit und Gleichheit im Kindergarten. Bad Heilbrunn: Julis Klinkhardt.

Katzenbach, D. (2015): De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichtes auf Etikettierungen. In: Huf, C./Schnell, I. (Hrsg.), *Inklusion in Kita und Schule*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 33–55.

Kubandt, M. (2017). Diversity als Herausforderung für elementarpädagogische Fachkräfte am Beispiel von Gender. In: Wustmann, C./ Kägi, S./Müller, J. (Hrsg.), *Diversity im Feld der Pädagogik der Kindheit*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 71–92.

Kurwinkel, T. (2020). *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik* (2. akt. und erweiterte Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Nagel, B. (2009). Kindorientierte Bildung: Entwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. In: Becker-Stoll, F./Nagel, B. (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in Deutschland*. Cornelsen Scriptor, Berlin, Düsseldorf, Mannheim. S.12–26.

Plößer, M. (2010). Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für

den Umgang mit Differenzen. In: Kessl, F./Plöber, M. (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.218–232.

Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt*. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 1. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.

Prenzel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrick, S. 93–107.

Prenzel, A. (2014). *Inklusion in der Frühpädagogik*. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Band 5, 2. Aufl, München.

Prenzel, A. (2014). *Inklusion in der Frühpädagogik*. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Band 5, 2. Aufl., München.

Reitz, S. (2015). *Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation*. Was aus menschenrechtlicher Sicht im Bildungsbereich getan werden muss. Deutsches Institut für Menschenrechte.

Schmidt, F. (2017). Differenzen in der pädagogischen Praxis. Über Differenzkonstruktionen und -logiken von Pädagog_innen des Elementar- und Primarbereichs. In: Stenger, U./Edelmann, D./ Nolte, D./Schulz, M. (Hrsg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 133–148.

Schneider, J. G. (2016). Sprache – Bild – Text: Ein linguistisch-semiotischer Überblick. In: Scherer, G./Volz, S. (Hrsg.), *Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung*. Trier, S. 11–34.

Seitz, S. (2010). Erziehung und Bildung. In: Kaiser, A./Schmetz, D./Wachtel, P./Werner, B. (Hrsg.), *Bildung und Erziehung*. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 3, S. 43–58.

Seitz, S./Finnern, N.-K. (2012). Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eigentlich ganz normal. In Albers, T./ Brée, S./ Jung, E./Seitz, S. (Hrsg.), *Vielfalt von Anfang an*. Inklusion in Krippe und Kita. Freiburg i. Br: Herder, S. 15–26.

Seitz, S./Finnern, N.-K. (2015). Inklusion anschlussfähig machen – Inklusion als gemeinsame Herausforderung für Kindertageseinrichtung und Grundschule. In: Urban, M./Schulz, M./Meser, K./Thoms, S. (Hrsg.), *Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–35.

Seitz, S./Hamacher, C. (2019). Was fällt auf? Normalität und Differenz in der (multi)professionellen Kooperation von Kindertageseinrichtung und Frühförderung. In: Esefeld, M. et al. (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Spannungsfeld von Normalität und Diversität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 123–130.

Seitz, S./Korff, N. (2008). *Modellprojekt Förderung von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen*. Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung. Münster: LWL.

Seitz, S./Ali Tani, C./Joyce-Finnern, N.-K. (2022). *Inklusion in Kitas*. Grundlagen und Schlüsselthemen. Weinheim, Basel: Beltz.

Staiger, M. (2022). Kategorien der Bilderbuchanalyse – ein sechsdimensionales Modell. In B. Dammers, A. Krichel & M. Staiger (Hrsg.), *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*. Springer-Verlag: Berlin, S. 3–27.

Staiger, M. (2012). Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Knopf, J. (Hrsg.), *BilderBücher*. Band 1 Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 12–23.

United Nations (2006). Conventions on the rights of persons with disabilities. http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf (24.03.2023).

Wagner, P. (2014). Was Kita-Kinder stark macht: Gemeinsam Vielfalt und Fairness erleben. Berlin: Cornelsen Schulbuchverlag.

West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. In: *Gender and Society*, Vol. 9, No.1, S. 8–37.

Wenning, N. (2013). Die Rede von der Heterogenität: Mode oder Symptom? In: Budde, J. (Hrsg.): *Unscharfe Einsätze*. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer VS, S. 127–150.