



**Diversity
SPACE**

Peter Cloos und Amke Remmers

Eine didaktische Analyse eines Bilderbuchs zum Thema Gesundheit in der Pandemie

*Analysegegenstand: Buch „So viele liebe Lachgesichter“ von Dawn
McNiff*

DOI

Bild des Materials inklusive Copyrightinweis

Abstract der Analyse zum Material

Inhalt

1	Analysegrundlegende Aspekte.....	3
2	Didaktische Analyse	4
2.1	Analyse des Materials und der didaktischen Potenziale	4
2.1.1	Handlungsebene.....	5
2.1.2	Konzeptebene: Annahmen grundlegender didaktischer Strukturen...8	
2.1.3	Analyse der elementardidaktischen Prinzipien	10
2.1.4	Theorieebene: Basisannahmen und Erkenntnisse	12
2.2	Zusammenfassung: Didaktische Spannungsfelder.....	15
3	Angebotsplanung mit dem Material.....	16
3.1	Zuordnung zu Lernbereichen	16
3.2	Zielgruppe	17
3.3	Begründung des gewählten Themas.....	17
3.4	Begründung des gewählten Materials	18
3.5	Ziele.....	18
3.6	Sach- und Fachanalyse	20
3.7	Methodische und didaktische Planung	21
3.7.1	Einführung (ca. 5-10 Minuten)	21
3.7.2	Hauptphase (10-15 Minuten)	21
3.7.3	Abschluss (ca. 5 Minuten)	22
3.8	Interaktionsbeziehungen.....	22
	Literaturverzeichnis.....	24

1 Analysegrundlegende Aspekte

Für die nachfolgende didaktischen Analyse eines Bilderbuches wurde das Buch mit dem Titel „So viele liebe Lachgesichter“ von Dawn McNiff herangezogen, bei welchem es sich um ein Bilderbuch mit dicken Pappseiten handelt. Das Buch ist einteilig, weist also keine weiteren Einzelteile auf. Es ist (grundlegend) für das Setting einer Interaktion zwischen mindestens zwei Personen angelegt. Dabei adressiert werden zum einen eine Person, die die Lesekompetenz bereits erlangt hat sowie – nach Verlagsbeschreibung – ein Kind, das zur Interaktion mit dem Buch aufgefordert wird. Es handelt sich also um ein Artefakt zur (dialogischen) Bilderbuchbetrachtung. Es ist aber durchaus auch möglich, dass Kinder das Bilderbuch alleine betrachten, insbesondere dann, wenn es ihnen bereits schon einmal vorgelesen wurde. Die Zielgruppe dieses Bilderbuches sind Kinder ab zwei Jahren.

In der Verlagsbeschreibung¹ wird formuliert, dass „Lachen“ in „schwierigen Zeiten helfen“ würde, wobei sich der Verlag auf die COVID-19 Pandemie bezieht. Damit ist der Zweck des Buches als Bewältigung der Veränderungen durch die COVID-19 Pandemie zu verstehen. Kinder sollen während der Pandemie durch das Buch „unterstützt“ werden zu erkennen, dass die Menschen ihnen mit einem Lachen begegnen („Denn auch mit Maske kann man lachen und fröhlich sein“).² Das Buch würde die soziale Entwicklung fördern und helfen, den Alltag zu verstehen. Das Buch muntere zudem „zum Entdecken und Mitmachen“ auf.

Nachfolgend wird das Bilderbuch „So viele liebe Lachgesichter“ einer didaktischen Betrachtung unterzogen (Kap. 2). In einem ersten Schritt (Kap. 2.1) werden die didaktischen Potenziale des Bilderbuches auf mehreren Ebenen erschlossen. In diesem Analyseschritt wird die Analyse didaktischer Prinzipien eingeschlossen. Auf dieser Basis werden zusammenfassend didaktische Spannungsfelder herausgearbeitet (Kap. 2.2), die beim pädagogischen Umgang mit dem Buch wirksam werden können. Die Erkenntnisse der Analyse werden schließlich dazu genutzt, eine konkrete Angebotsplanung mit dem Bilderbuch vorzunehmen (Kap. 3.).

¹ <https://www.penguinrandomhouse.de/Buch/So-viele-liebe-Lachgesichter/Dawn-McNiff/Penguin-Junior/e592540.rhd>

² Hier werden Kinder als entwicklungsbedürftig entworfen, was wiederum auch auf die normierende Positionierung von Kindern im Generationenverhältnis und auf den Konstruktionscharakter des Begriffs „Kind“ verweist (Fangmeyer und Mierendorff (2017).

Der nachfolgenden Analyse wurden vorliegende Beschreibungen einer kindheitspädagogischen Didaktik zugrunde gelegt (Neuß, 2018).³ Ergänzend wurde erstens ein Beitrag von Stefan Bree, Claudia Schomaker, Julia Krankenhagen und Katrin Mohr (Bree, Schomaker, Krankenhagen & Mohr, 2015) herangezogen, der vermittelt, wie Kinder von und mit den Dingen lernen. Zweitens wurde die Analyse um die Frage nach der Bedeutungsoffenheit von Materialien ergänzt, der Edita Jung und Lena Kaiser nachgehen (2018). Auf Grundlage der Analyse wird ein Vorschlag zur Planung und Durchführung eines Angebotes mit dem Kinderbuch entwickelt (Kap. 3).

2 Didaktische Analyse

Norbert Neuß (2018) hat für die Kindheitspädagogik in Krippe und Kindergarten Grundlagen einer Elementar Didaktik beschrieben, die nachfolgend für die didaktische Analyse genutzt werden. Im Gegensatz zu Neuß soll hier jedoch Elementar Didaktik nicht auf Bildung und Lernen eingeführt werden, sondern soll ein breites kindheitspädagogisches Aufgabenverständnis umschließen, das ebenso Aspekte von Erziehung (Liegler, 2008) und Betreuung bzw. Sorge/Care (Bilgi, Sauerbrey & Stenger, 2020) wie auch Aspekte von Prävention und Schutz (Cloos, 2016) berücksichtigt. Die didaktische Analyse wird entlang der von Neuß vorgeschlagenen Ebenen, Prinzipien und Spannungsfelder elementar didaktischen Handelns und Denkens vollzogen, wenn auch mit kleineren Abänderungen in der Reihenfolge. Wie Neuß (2008) anmerkt, können die von ihm genannten Aspekte nicht immer deutlich voneinander abgegrenzt werden, somit kommt es bei der Analyse immer wieder auch zu Wiederholungen, die aus Gründen der Stringenz der Argumentation nicht gekürzt wurden.

2.1 Analyse des Materials und der didaktischen Potenziale

Norbert Neuß hat vier Ebenen didaktischen Denkens und Handelns herausgearbeitet, die helfen sollen, „grundlegende didaktische Überlegungen auseinanderzuhalten und das Reflexionsniveau didaktischen Denkens zu erkennen“ (Neuß, 2018, S. 19). Diese vier Ebenen sind so angelegt, dass sie ausgehend von der konkreten Handlungsebene (Kap. 2.1.1) immer abstrakter werden. Dementsprechend schließt

³ Die Grundlagen der Analyse wurden auf Basis der Beschreibung von Neuß ((2018)) im Team des Projektes „Mobile Diversitätswerkstatt Kindheitspädagogik“ (DivSpace) erarbeitet. Bei der Erstellung des Textes hat insbesondere Svenja Garbade beratend und unterstützend mitgewirkt.

sich an die Handlungs-, die Konzept- (Kap. 2.1.2) und die Theorieebene (Kap. 2.1.3) an. Die von Neuß (2018) zwischen Handlungs- und Konzeptebene vorgesehene Reflexionsebene wird in Kapitel 3 bearbeitet.

2.1.1 Handlungsebene

Auf der Handlungsebene gilt es der „Komplexität in pädagogischen Situationen“ gerecht zu werden, die sich dadurch ergeben, dass das Kind mit seiner individuellen Biografie, seinen „Voraussetzungen, Interessen, Fähigkeiten und Themen“ (Neuß, 2018, S. 19) mit einer pädagogischen Fachkraft, die über (berufs-)biografisch erworbene Fähigkeiten bzw. über ein spezifisch beruflich-habituelles Profil (Cloos & Lochner, 2021) verfügt, in einem konkreten (Lern-)Kontext in Bezug auf eine (oder mehrere) Sache(n) miteinander interagieren.

Für eine konkrete pädagogische Interaktion ist hier auf *Ebene des Kindes* zu prüfen, inwieweit dieses an dem Buch Interesse zeigt, das Vermittlungsniveau des Buches dem Entwicklungsstand des Kindes entspricht und zu überlegen, inwieweit es an den Themen des Kindes anknüpfen kann. Aufseiten der Erwachsenen sollte – neben allgemeinen pädagogischen Kompetenzen – ein spezifisches Wissen und Können in Bezug auf die Themen Bilderbuchbetrachtung, Diversität und COVID-19 Pandemie, hier die Folgen für Kinder und den Gesundheitsschutz, vorhanden sein. Grundvoraussetzung ist, dass die Erwachsenen eine pädagogische Intervention als sinnvoll aufgrund der Feststellung erachten, dass Kinder während der COVID-19 Pandemie Schwierigkeiten haben könnten, die Emotionen der Erwachsenen zu erkennen. Sie sollten sich mit diesem Thema auseinandergesetzt haben und sollten einschätzen können, inwiefern die Kinder, mit denen das Buch angeschaut werden soll, davon betroffen sind: In Bezug auf die Bilderbuchbetrachtung sollten grundlegende Fähigkeiten des dialogischen Lesens und der Sprachförderung durch das Bilderbuch vorhanden sein (u.a. Albers, 2015; BiSS — Bildung durch Sprache und Schrift, 2017; Baldaeus, Ruberg, Rothweiler & Nickel, 2021). Da das Buch Diversität zum Thema macht, sollten auch hier auf Seiten der Erwachsenen ein grundlegendes Wissen bestehen (u.a. Wagner, 2017). Sie sollten sich z.B. bewusst sein, dass die Repräsentation von Vielfaltsdimensionen im Bilderbuch es den Kindern ermöglicht, sich mit den abgebildeten Personen zu identifizieren (vgl. auch die Bilderbuchanalyse von Remmers/Cloos 2023)

Wird zunächst die Frage nach dem *Lernkontext* aufgeworfen, kann hier überlegt werden, an welchem Lernort das Buch zum Einsatz kommen sollte, auch wenn

grundsätzlich vorstellbar ist, dass das Buch an fast jedem Ort betrachtet werden kann. Dieser Lernort kann zum einen dem familialen bzw. der privaten Umgebung und zum anderen dem Kontext der öffentlichen Kindertagesbetreuung, hier Settings mit Kindern im Krippenalter (Tagespflege, Krippe, Kindertageseinrichtung) zugeordnet werden. Das Buch könnte in einer Eins-zu-eins-Interaktion zwischen einer erwachsenen Person und einem Kind oder einer Kleingruppe genutzt werden. Um diesen Lernkontext zu schaffen, ist ein Setting erstrebenswert, das eine störungsfreie Interaktion ermöglicht, die interaktiv dicht und sprachförderlich gestaltet werden kann, aber ebenso einen Raum schafft, in dem sich das Kind geborgen und aufgehoben fühlt und in dem eine positive Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen gestärkt werden kann. Das könnten z.B. das abendliche Vorlesen in der Familie, ein Leseangebot in der Leseecke oder im Nebenraum z.B. auch in Übergangssituationen am Morgen sein, wenn das Kinder gerade in das Betreuungssetting gebracht wurde, oder im Spätdienst, bevor es abgeholt werden soll.⁴ Da für die Rezeption des Buches aber keine besonders lange Aufmerksamkeitsspanne notwendig ist, ist es auch denkbar, dass dieses in weniger ungestörten Situationen zum Einsatz kommen kann.

Wird weiterführend betrachtet, was anhand des Materials *gezeigt und erklärt* werden kann, ist der Einsatz des Buches zur Vermittlung/Unterstützung in der sozial-emotionalen Entwicklung möglich. Schließlich werden durch den Verlag für das Buch folgende Ziele festgelegt: die soziale Entwicklung zu fördern, Unterstützung beim Verstehen des Alltags zu geben, zum Mitmachen anzuregen und gute Laune herzustellen. Für das Buch ist didaktisch besonders relevant, dass es in Bezug auf das Masketragen von Erwachsenen nicht nur *en passant*⁵, sondern gezielt etwas zeigen will. Grundlegend können Emotionen und Gefühle gezeigt und erklärt werden, indem die Gesichter der abgebildeten Figuren hinter den beweglichen Klappen zum Vorschein gebracht werden und als Gesprächsgrundlage dienen. Allerdings ist es kaum möglich, unterschiedliche Emotionen direkt über das Bilderbuch zu thematisieren, denn hier ist auffallend, dass es neben dem Lachen keine weitere emotionale und mimische Abbildung gibt.

⁴ Didaktisch sind durchaus auch Situationen denkbar, in denen sich ein Kind eigenständig das Buch auswählt und es alleine oder mit anderen Kinder anschaut. Hierbei ist jedoch zu bedenken, dass das Buch nur verstanden werden kann, wenn es dem Kind einmal vorgelesen wurde.

⁵ *En passant* steht für ein Lernen/einen Erwerb im Vorübergehen, der nebenbei geschieht.

Darüber hinaus kann die Wissensvermittlung zum Thema Gesundheit und damit verbundene Schutzmaßnahmen, hier das Tragen eines Mund-Nasen-Schutzes, geschehen. Die Anordnung der Masken im Buch kann als Grundlage für ein Gespräch dienen und das Kind anregen, die Maske motorisch korrekt vor Mund und Nase anzuordnen. Auch werden im Buch Alltagssituationen wie das Bus fahren, Besuch einer ärztlichen Praxis oder das Einkaufen abgebildet, die ebenso als Ausgangspunkt für die Vermittlung von Alltagskompetenzen genutzt werden können.

In Bezug auf Diversitätskategorien ist im Buch eine andere Form des Zeigens als in Bezug auf das Thema Masketragen zu beobachten: Diversitätskategorien werden in begrenzter Vielfalt (Body, Class, Ethnie, Gender, Alter; vgl. auch Remmers/Cloos 2023) abgebildet, aber nicht direkt zum Thema gemacht. Das Ziel, dass Kinder, sich über das Buch repräsentiert fühlen, könnte beim Vorlesen en passant erreicht werden. Soll hier ein bewusster Umgang mit Vielfaltdimensionen erlernt werden, müsste das Thema von den Erwachsenen angesprochen werden, vorausgesetzt, die an der Interaktion beteiligten Kinder würden dies nicht selbstständig zum Thema machen. Erfolgen kann dies über die Betrachtung der bildlich dargestellten Figuren und durch das Herantragen von Fragen an diese Bilder, die die pädagogische Fachkraft beziehungsweise ein andere*r Erwachsene*r stellt. Hierfür benötigen die Erwachsenen aber Wissen um Policy Maßnahmen mit Blick auf Gesundheit sowie Wissen um Diskriminierungsformen, um diese bei dem Erklären von Differenzen nicht zu reproduzieren.

Die *Organisation von Erlebnissen* könnte insofern umsetzbar erscheinen, wenn die Nutzung dieses Bilderbuches beispielsweise zum Thema Gesundheit in ein Projekt eingebettet ist. Als weiteres Erlebnis kann das Buch als Ausgangspunkt genutzt werden, jene abgebildeten Alltagskompetenzen anzueignen und beispielsweise mit dem Bus zu fahren oder einkaufen zu gehen und dabei das Tragen der Masken physisch am eigenen Körper zu erleben.⁶

Das Bilderbuch kann insbesondere dazu genutzt werden, mit Kindern *Gespräche zu führen*, die ihren Ausgang in der Frage haben, wer oder was hinter der Maske abgebildet ist. Thema können auch die Masken als Gesundheitsschutz werden, auch wenn das Thema im Text des Bilderbuches nicht angesprochen wird. Es können Fragen an die Kinder gerichtet werden, wie eine korrekte Anwendung der Masken

⁶ Es ist kaum vorstellbar, dass das Buch in das von Neuß (2018) beschriebene grundlegende didaktische Setting, in dem mit Kindern gefeiert wird, einzubinden.

zu erfolgen hat. Auch können mit den Kindern zusammen Vermutungen zur Mimik der abgebildeten Personen, die zunächst nicht sichtbar wird, angestellt werden. Die pädagogische Fachkraft bzw. eine andere erwachsene Person kann während der Bilderbuchbetrachtung die Frage danach stellen, wie die Person hinter der Maske aussieht und welches Gefühl sich dahinter verbirgt. Im Sinne eines Transfers kann die pädagogische Fachkraft nach dem individuellen Alltag der Kinder fragen und so auf die Erfahrungsräume der Kinder eingehen. Zu berücksichtigen ist dabei das Alter der Zielgruppe: Der Rahmen für Kommunikation und Interaktion sollte dem Alter der Kinder entsprechend gestaltet sein. Eingelöst werden könnte das z.B., indem die bildlichen Elemente als Gesprächsgrundlage herangezogen werden und über diese die Interaktion angeregt wird. Zudem bietet der Spiegel die Möglichkeit, mit dem Kind über verschiedene Gefühle zu sprechen, die in diesem dargestellt werden können.

Festzustellen ist eine Begrenztheit des Materials in Bezug auf *spielerisch vermittelnde* Möglichkeiten. Die im Buch zu findenden Klappen, die dazu auffordern, den dahinterliegenden Mund freizulegen, können als ein aktivierendes spielerisches Element des Buches betrachtet werden. Kinder könnten auch durch Erwachsene ermutigt werden, zu entdecken, was hinter den Klappen zu erkennen ist. Hier erscheinen die im Buch angebrachten Masken wie ein Versteckspiel, die die Aufmerksamkeit sowie visuelle Fähigkeit des Kindes in Form eines Suchens und Findens anregt. Allerdings wäre das Spiel auf das Aufklappen und Entdecken beschränkt. Weitere spielerische Tätigkeiten werden durch das Buch nicht weiter angeregt. Eine spielerische Vermittlung könnte darüber hinaus nur dann geschehen, wenn Erwachsene die Bilderbuchbetrachtung in ein „spielerisches“ Setting einbetten. Mit weiteren Materialien, wie Mund-Nasen-Schutz, könnte eine spielerische Situation hergestellt werden. Auch könnte das Buch beispielsweise als Anregung für ein Rollenspiel genutzt werden, indem die im Buch abgebildeten Situationen von den Betrachtenden nachgeahmt werden

2.1.2 Konzeptebene: Annahmen grundlegender didaktischer Strukturen

Das Buch „So viele liebe Lachgesichter“ ist so angelegt, dass eine pädagogische Fachkraft beziehungsweise eine erwachsene Person die Auseinandersetzung mit dem Material anleitet und anregt. Zwar wäre für das Kind eine offene Erprobung des Buches in seiner Beschaffenheit möglich, der Text jedoch lässt sich nur durch eine Lesekompetenz besitzende Person erschließen. Der pädagogischen Fachkraft

bzw. einer anderen erwachsenen Person kommt somit eine essentielle Rolle zu (vgl. auch Neuß, 2018, S. 22). Zum Ausdruck bringt das Bilderbuch dies, indem das Kind aufgefordert wird, zu erraten, wer hinter der Maske abgebildet ist. Ebenso sprechen die Klappen in Form einer Maske das Kind an, diese umzuklappen. Somit weist das Buch mit Blick auf die konzeptionellen Ebene durch seinen Aufforderungscharakter grundlegende Aspekte einer kindheitspädagogischen Didaktik auf, die auf die hohe Bedeutung der Eigentätigkeit des Kindes (Fröbel, Montessori; vgl. auch Kasüschke, 2018, 34 ff. verweisen. Weiterhin lässt sich das Bilderbuch durch seine Aktualität und Reaktion auf die Covid-19-Pandemie, welche die Kinder unmittelbar in ihrem Alltag betrifft, auch dem Konzept des Situationsansatzes zuordnen (vgl. Neuß, 2018, S. 25; vgl. Kasüschke, 2018, S. 40).

Für diesen Analyseschritt erscheint es auch sinnvoll, nach Edita Jung und Lena Kaiser (Jung & Kaiser, 2018) der Frage nach der *Bedeutungsoffenheit* des Buches nachzugehen. Das Buch scheint auf Basis des zugrundeliegenden Lern- und Bildungsverständnisses (Aufzeigen von Emotionen als fröhliche Lachgesichter) grundlegend keine Bedeutungsoffenheit didaktisch zu berücksichtigen. Auch wenn Kinder jegliches Material grundsätzlich umfunktionieren könnten, ist eine alternative Nutzung des Buches didaktisch nicht eingeplant. Schließlich lässt sich das Buch auch hinsichtlich seines Themas kaum für andere Zwecke umfunktionieren. Somit kann das Buch von seiner der Intention (vgl. auch Jung & Kaiser, 2018, S. 103), es Vorlesen zu lassen oder gelesen zu werden, schwer losgelöst betrachtet werden. Folglich ist hierbei von einem „vorgefertigten Spielzeug“ (Jung & Kaiser, 2018, S. 104) zu sprechen, das dem betrachtenden Kind ein bestimmtes vorgegebenes Wissen vermitteln soll. Auch die Bilder – unterstützt durch Symbole wie der Ärzt*innenkoffer – lassen, insbesondere durch ihre reduktiven, auf wenige Aspekte fokussierenden Inhalte kaum Bedeutungsoffenheit zu.

Auch in Bezug auf *Diversität* ist keine spezifische Bedeutungsoffenheit festzustellen, denn die abgebildeten Personen lassen sich in der Regel klar spezifischen Differenzkategorien zuordnen. Den Figuren werden optische Merkmale zugeschrieben, die auch durch den Text gestützt werden. Auch im Verhältnis von Text und Bild ist an dieser Stelle keine Offenheit vorhanden, sondern die Vermittlung von bestimmten Wissensinhalten kommt zum Ausdruck. Dazu zählen beispielsweise eine im Laden Lebensmittel verkaufende Person, die als Verkäuferin bezeichnet wird und gleichzeitig optisch Merkmale aufweist, die anhand gesellschaftlicher

Mehrheitsvorstellungen einer Frau* zugeschrieben werden. Es finden sich im Buch keine Personen, die nicht binär einem Geschlecht zugeordnet werden könnte.

Wird an das Buch die Frage gestellt, *welche Erfahrung* es dem Kind ermöglicht, sind sozial-emotionale Erfahrungen in Interaktion mit der vorlesenden Person sowie den abgebildeten Figuren mit Lachgesichtern zu benennen sowie feinmotorische Erfahrungen in Form von Umblättern der Seiten und das Umklappen des Mund-Nasen-Schutzes/Maske.

2.1.3 Analyse der elementardidaktischen Prinzipien

Die Analyse der unterschiedlichen elementardidaktischen Prinzipien, folgt den von Neuß (2018) vorgeschlagenen, an einer konstruktivistischen Didaktik ausgerichteten 11 Prinzipien, die grundlegende Orientierungen für kindheitspädagogisches Handeln liefern können.

- Das *Prinzip der Selbsttätigkeit* kommt durch die angeordneten Klappen zum Ausdruck, bei denen die betrachtende Person, hier das Kind, dem Aufforderungscharakter des Umklappens nachkommt, ohne dabei eine Hilfestellung von einer erwachsenen Person erfahren zu müssen. Auch die stabilen Seiten in Form von Pappe laden dazu ein, umgeschlagen zu werden. Diese Stabilität erleichtert der Ziel- und Altersgruppe mit Blick auf Motorik ein eigenständiges Umblättern. Darüber fordert der Spiegel das Kind am Ende des Buches dazu auf, das Gelernte, also was es gehört und gesehen hat, selbst umzusetzen und sich anzulächeln oder auch alternative Gesichtsausdrücke zu zeigen. Ein selbsttätiger Umgang mit dem Buch kann ermöglicht werden, wenn das Buch – nachdem es vorgelesen wurde – von dem Kind erneut in die Hand genommen wird. Insgesamt betrachtet, wird im Buch die Selbsttätigkeit des Kindes didaktisch dazu genutzt, das Kind in der Vorlesesituation, die nicht grundsätzlich Selbsttätigkeit voraussetzt, zu aktivieren. Selbsttätigkeit ist somit nicht Grundbedingung der mit dem Buch verbundenen Interaktionen, sie ist Mittel zum Zweck im Dienste des Ziels, spezifische Wissensinhalte aktivierend zu vermitteln.
- In Bezug auf *Ganzheitlichkeit* lässt sich feststellen, dass das Buch visuelle Aktivitäten (bei der Betrachtung der Bilder), die Haptik (durch das Aufklappen der Masken und das Umblättern der Seiten) sowie kognitive (das Kind soll lernen, die Gesichter hinter den Masken anders zu deuten), soziale und

emotionale (lachende Gesichter) Aspekte anspricht. In der Vorlesesituation spielen soziale und emotionale Aspekte ebenso eine Rolle. Hierüber kommt auch der *Beziehungsbezug*⁷ des Buches zu Geltung.

- Das Buch folgt den *Prinzipien der Anschaulichkeit* sowie dem *Lebensweltbezug* und der *Situationsorientierung*, zumal es sich hier um ein bildlich gestaltetes Medium handelt, was die Ziel- und Altersgruppe der Kleinkinder anspricht und insbesondere die Masken (welche optisch alle unterschiedlich gestaltet sind) anschaulich hervorhebt. Grundlegende Alltagssituationen, die dem Kind bekannt sein dürften, werden symbolisch (z.B. durch einen Ärzt*innenkoffer) und durch vereinfachende Darstellungen (die Praxis wird nicht abgebildet, sondern nur der Arzt⁸) vermittelt. Hierüber wird es möglich, dass das Kind sich auf die wesentlichen Inhalte beschränkt. Bücher können als lebensweltnahe Medien gelten, welche Kindern grundlegend bekannt sind. Wenn nach dem Verständnis von Bourdieu Bücher als kulturelles Kapital einzuordnen sind (vgl. Bourdieu, 1983, S. 185), muss aber gleichzeitig festgestellt werden, dass nicht alle Kinder gleichermaßen Zugang zu Büchern oder zum Vorlesen haben (auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Durch die Darstellung von Alltagssituationen und Masken schließt das Buch für das Kind an Bekanntem an und verfolgt daran anschließend die Vermittlung von neuen Inhalten, den Lachgesichtern von Personen hinter den Masken. Aufgegriffen wird ein aktuelles und alle Kinder betreffendes gesellschaftliches Thema: die Covid-19-Pandemie und die damit verbundenen Schutzmaßnahmen. Auch findet sich im Buch ein Lebensweltbezug, weil Menschen unterschiedlichen Alters und Geschlechts sowie mit unterschiedlicher Hautfarbe dargestellt sind und nicht nur weiße Mehrheitsgesellschaft abgebildet wird. Menschen mit Beeinträchtigungen werden jedoch nicht dargestellt, lediglich eine Figur trägt eine Brille.
- Mit Blick auf den *Entwicklungsbezug* ist festzustellen, dass der Text durch die reimende Gestaltung und die kontinuierliche Wiederholung des Inhaltes an den Entwicklungsstand der Zielgruppe angepasst ist. Das Buch beinhaltet

⁷ Wir verwenden hier im Gegensatz zu Neuß (2018) nicht den Begriff „Bindungsbezug“, um zum Ausdruck zu bringen, dass Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern weiter gefasst sein können als Bindungsbeziehungen; vgl. Grossmann und Grossmann (2015).

⁸ Das Geschlecht des medizinischen Personals wird durch Text- wie auch Bildelemente sehr klar hergestellt.

nur fünf Sequenzen, da aus entwicklungspsychologischer Perspektive davon ausgegangen werden kann, dass die Aufmerksamkeitsspanne bei Kleinkindern eher begrenzt ist. Das Umklappen der Masken ist auch für sehr junge Kinder einfach zu bewerkstelligen.

- Das *spielerische Lernen* wird didaktisch intendiert, indem Kinder aufgefordert werden, die Masken als Klappen vor den Mündern umzuklappen. Letztlich kann dieses Bilderbuch dem Format eines „Spielbilderbuchs“ (Dichtl, 2022, S. 185) durch seinen Interaktionscharakter zugeordnet werden. Wie oben bereits beschrieben, wird das spielerische Lernen nur in dieser Hinsicht durch das Buch angeregt. Diesem Prinzip wird nur eingeschränkt gefolgt.
- Bei diesem Material handelt es sich in seiner Beschaffenheit nicht um gezielt *inklusiv* gestaltetes Spielmaterial. Allerdings kann das Buch potentiell eine Vielfalt an Kindern der Alterszielgruppe ansprechen, auch weil es – wie bereits benannt – in begrenzter Form unterschiedliche Vielfaltsdimensionen abbildet. Kinder mit feinmotorischen Einschränkungen könnte es schwerfallen, die Klappen zu bedienen.
- Das Buch bietet jenseits der vorhandenen Alltagserfahrungen von Kindern zu Masken, Busfahren, Einkaufen etc. keine direkten Möglichkeiten, an spezifische kindliche *Ressourcen* anzuknüpfen. Kinder werden durch das Buch nicht direkt aktiviert, eigene Erfahrungen einzubringen, sodass die Lachgesichter des Buches mit den eigenen Erfahrungen abgeglichen werden können. Es ist aber durchaus denkbar, dass in der Vorlesesituation eine solche Aktivierung von Ressourcen möglich ist.
- Im Buch wird die *Werteorientierung* anhand der abgebildeten Lachgesichter deutlich. Im positiven Horizont steht hier die Norm der freundlichen zwischenmenschlichen Begegnung.

2.1.4 Theorieebene: Basisannahmen und Erkenntnisse

Ziel ist es hier, auf Basis der bislang erzielten Erkenntnisse grundlegende Basisannahmen des Materials herauszuarbeiten, die Rückschlüsse dazu geben, welche Theorien des Lernens, welche Kindbilder, welche bildungsbereichsspezifischen, auf die pädagogische Interaktion und den pädagogischen Raum bezogene Annahmen für das Material charakteristisch sind. Auch soll nach Neuß (2018) in diesem Schritt

die „Rolle der Eltern im Erziehungs- und Bildungsprozess“ (Neuß, 2018, S. 22) geklärt werden. In die Analyse grundlegender Basisannahmen werden auch Fragen einbezogen, wie Erziehung, Betreuung/Sorge und Prävention zu Bildung in ein Verhältnis gesetzt werden (Kaul, Cloos, Simon & Thole, 2023).

Grundlegend kann das Material in Form des Bilderbuchs dem kulturellen Lernen (vgl. auch Vogtländer, 2020, S. 22) zugeordnet werden, das prinzipiell an fast jedem erdenklichen Ort vollzogen werden kann. Prädestiniert sind hier jedoch Settings, die eine ungestörte, interaktiv dichte und beziehungsfördernde Vorlesesituation zwischen Kind(ern) und Sorgetragenden bzw. Erwachsenen ermöglichen. Das analysierte Buch kann als ein Erziehungsmedium angesehen werden, das spezifische Werte (positive zwischenmenschliche Begegnung) und soziale Inhalte mit dem Mittel der Wiederholung und dem spielerischen Lernen alltagsnah und anschaulich vermitteln will. Zwar wird hier das Lernen als ein aktiver Prozess verstanden, denn durch „die Beteiligung des Lernenden wird Lernen möglich“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 602 zit. nach Neuß 2018, S. 23). Allerdings intendiert das Buch, dem Kind ein spezifisches Wissen zu vermitteln. Das Kind soll sich das Wissen aneignen, das Erwachsene ihm als ein bereits gewusstes und gesichertes Wissen präsentieren, was im Widerspruch zu der gesellschaftlichen Situation der damaligen Pandemie steht. Der hier intendierte Lernprozess ist zielgerichtet und lässt dem Kind wenig Raum zur eigenen Exploration. Der Spiegel am Ende des Buches beinhaltet jedoch ein gewisses Potenzial, dass das Kind selbsttätig werden kann und es Prozesse anstößt, die durch das Skript des Buches nicht vorgesehen sind. Vermutlich soll das Kind hier aber auch dem Skript des Buches folgen: den Lesenden zuhören, die Maske umklappen und sich im Spiegel anlachen. Somit fordert auch die Art und Weise der Vermittlung dieses Wissens kaum die kindliche Aneignung und Experimentierfreude heraus, zumal das Buch ein genaues Skript der Vermittlung des Wissens vorsieht und das Kind nicht aufgefordert wird, eigene Erfahrungen einzubringen. Durch die bildnerische Darstellung im Kombination mit dem reimenden, rhythmischen Text und der Aufforderung, hinter die Maske zu schauen, wird das Kind zielgerichtet dahin geführt zu erkennen, dass sich hinter Masken Lachgesichter verbergen. In diesem Sinne kann das Buch nur eingeschränkt als ein „Bildungs“medium betrachtet werden. Es folgt kaum der von Reinmann-Rothmeier/Mandl (2001, S. 602 zit. nach Neuß 2018, S. 23 f.) beschriebenen konstruktivistischen Didaktik.

Das dem Buch zuzuordnende Lernverständnis kann auf der einen Seite als eher entwicklungspsychologisch bzw. pädagogisch-psychologisch beschreiben werden (Blaschke-Nacak & Thörner, 2019), zumal auch der Klappentext klare Lernziele des Buches – 1. die soziale Entwicklung zu fördern, 2. helfen, den Alltag zu verstehen, 3. zum Mitmachen anregen, 4. für gute Laune sorgen – angibt. Das lernende Individuum wird als ein aktives Wesen in sozialer Interaktion mit einem Gegenüber betrachtet, das von Erwachsenen definierte Lernziele, die sich an einem Entwicklungsmodell orientieren, verfolgen soll. Allerdings lassen sich auf der anderen Seite – wie oben beschrieben – auch Aspekte der Lebensweltnähe und der Alltagsbildung identifizieren, die sich eher an einem erziehungswissenschaftlich grundierten Verständnis von Bildung orientieren (Stieve, 2019). Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive lässt sich die Frage stellen, inwieweit es durch das Buch möglich ist, kindliche Agency zu stärken. Mit Blick auf die didaktischen Prinzipien der Selbsttätigkeit und Ressourcenorientierung wird davon ausgegangen, dass Kinder sich aktiv an der Herstellung ihrer Lebenswelt beteiligen (vgl. Betz & Eßer, 2016, S. 302), deren Handlungsfähigkeit in Anlehnung an Bollig und Kelle (2014) in den situierten Praktiken selbst entsteht, sodass sie die Fertigkeit innehaben, Situationen zu verändern, in denen sie verwoben sind (vgl. Bollig & Kelle, 2014, S. 276), dann lässt sich dies auch auf die Situation der dialogischen Bilderbuchbetrachtung übertragen. Es hängt allerdings auch davon ab, wie sehr die vorlesende Person,

- a) im Sinne einer Ablauforientierung daran interessiert ist, dem Skript des Buches zu folgen, ohne kindliche Agency anzuerkennen,
- b) vor allem im Sinne einer Lernorientierung daran Interesse zeigt, das Lernziel des Buches zu erreichen oder
- c) im Sinne einer Bildungsorientierung dem Kind hinreichend Möglichkeiten bietet, eigene Impulse zu setzen, eigene Erfahrungen einzubringen und die vorlesende Person an diese Impulse des Kindes anknüpft und ein gemeinsam geteilter Orientierungsrahmen, ein inkludierender Gesprächsmodus und somit ein gemeinsamer Dialog mit dem Kind entsteht (zu diesen drei Typen der Interaktionsgestaltung bei Bilderbuchbetrachtungen vgl. Göbel, Hormann & Cloos, 2021).
- d) Schließlich ist das Buch darauf ausgelegt, das Kind zur teilnehmenden Betrachtung zu aktivieren, um dadurch Erziehungs-, Bildungs- und

Sozialisationsprozesse im Umgang mit den Masken zur Eindämmung der Covid-19-Pandemie in Gang zu setzen.

Die didaktischen Potentiale mit Blick auf den *Umgang mit Differenz* bestehen in dem Ansinnen der Normalisierung (Boger, 2017). In dem Buch werden verschiedene Personen mit unterschiedlichen Hautfarben und Geschlechtern⁹ dargestellt. Während die (berufliche) Tätigkeit dieser Personen verbal im Text thematisiert wird, wird die Differenzkategorie Ethnie jedoch dort nicht eingebracht.

Insgesamt ist Differenz kein zentraler Lerngegenstand des Buches, sondern Masken und Mimik. Differenz in Bezug auf natio-ethno-kulturelle Unterschiede, Geschlecht und Alter werden zwar abgebildet, werden im Text und der Geschichte des Buches jedoch nicht als relevant gesetzt. Primär ist ein normalisierender Umgang mit Differenz vorzufinden (Boger, 2017), denn Differenzen werden wie selbstverständlich in den Alltag eingebettet dargestellt, ohne dass diese hervorgehoben werden. Da Differenzkategorien auch nicht benannt werden, ist diesem Bilderbuch eher ein dekonstruktivistisches Differenzverständnis (Riegel, 2016) zuzuordnen. Empowerment könnte hier nur erfolgen, wenn Kinder sich durch die abgebildeten Personen repräsentiert fühlen bzw. wenn die vorlesende Person Vielfaltsdimensionen auch zum Thema macht.

2.2 Zusammenfassung: Didaktische Spannungsfelder

Das Buch dient vor allem der zielorientierten, lehrgangsorientierten und welterklärenden Instruktion, der Unterrichtung und dem Zeigen von Inhalten, die das Buch thematisch an das Kind heranträgt. Ko-Konstruktion, Selbstbildung, das welter-schließende Entdecken und Erleben könnten hier zwar auch in der Vorlesesituation geschehen, werden durch das Buch aber nicht direkt angebahnt. Es hängt von der Vorlesesituation ab, inwieweit dem Kind Raum zur Selbstbestimmung gegeben wird. Das Buch vermittelt Inhalte anschaulich und konkret. Es weist spielerische Elemente auf und ermöglicht auch spielerisches Lernen. Somit schwankt das Buch zwischen systematischem und spielerischem Lernen, zumal zugleich an einem vorgegebenen Skript ein bereits gewusstes Wissen vermittelt werden soll.

⁹ Die Zuordnung dieser Differenzkategorien erfolgt auch ein Stück weit durch die Verfasserenden, da Differenzen nicht benannt werden. Lediglich die männliche und weibliche Form werden im Text verwendet, sodass eine Zuordnung der Geschlechter anhand von äußerlichen Merkmalen erfolgt. Dies ist aufgrund von Stereotypen zu berücksichtigen.

3 Angebotsplanung mit dem Material

Aufgabe der Angebotsplanung: Verknüpfen Sie den Lebensweltbezug des Materials mit weiteren didaktischen Prinzipien in Verbindung und entwerfen Sie ein pädagogisches Angebot. Im entwickelten Angebot soll Differenz bzw. ein Verständnis von Differenz entworfen werden.

3.1 Zuordnung zu Lernbereichen

Bei dem vorliegenden Angebot handelt es sich um ein Bildungsangebot, das dem Lernbereich „Körper, Bewegung und Gesundheit“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2012, S. 23) des Niedersächsischen Bildungs- und Orientierungsplans zuzuordnen ist. Fokussiert dabei werden insbesondere die Aspekte Körper und Gesundheit. Schließlich benennen Voss und Viernickel (2016):

„Die rechtlichen Bestimmungen zur Gesundheit und Bildung in Kindertageseinrichtungen beziehen sich [...] auf den gesetzlichen Auftrag zur Unfallverhütung und Krankheitsvermeidung sowie Bildungs- und Gesundheitsförderung für die Kinder“ (Voss & Viernickel, 2016, S. 42).

Das Angebot lässt sich zusätzlich dem Lernbereich „Emotionale Entwicklung und soziales Lernen“ zuordnen, da hier die Gesichtsausdrücke und Emotionen der Personen hinter den Masken sowie das soziale Miteinander Themen sind. Verknüpft wird dies mit dem Lernbereich „Sprache und Sprechen“ zumal hier ein Bilderbuch dialogisch vorgelesen wird. Hieran anschließend wird das nachfolgende Angebot für das Setting der Kindertagesbetreuung und Kindertagespflege angedacht. Erfolgt dies durch das Angebot „So viele verschiedene Gesichter“, das als Lerngegenstand die Auseinandersetzung mit einer Maske, auch bekannt als Mund-Nasen-Schutz, eine gesundheitsbezogene alltägliche Handlung aufgreift. Zunächst erscheint es fraglich, wieso Kleinkinder sich mit (dem Tragen von) Masken auseinandersetzen sollen, obwohl diese nicht aufgefordert sind, diese zu tragen. Umso mehr soll dieses Angebot dazu dienen, einen offenen Raum zu bieten, mit Kindern über das Tragen von Masken ins Gespräch zu kommen und mit den Kindern Erfahrungen zu teilen. Schließlich ist das Tragen eines Mund-Nasen-Schutzes als eine Policy-Maßnahme (vgl. auch Hartung, Dieterich & Rosenbrock, 2020) zu begreifen, die einen Schutzfaktor für das jeweilige Individuum aufweisen soll. Somit geht es bei diesem Angebot auch um die Vermittlung, dass Körper (Differenzkategorie Body) in einer Pandemie schützenswert sind, was unter Umständen Veränderungen im

Betrachten mit sich bringen kann – die Gesichter der Mitmenschen sind dann nicht so einfach zu entschlüsseln. Mit dieser Erzählung wird allerdings eine spezifische generationale Ordnung festgeschrieben (Schulze, Richter Nunes & Schäfer, 2020), indem Unterscheidungen zwischen Erwachsenen, Jugendlichen und älteren Kindern auf der einen Seite und jungen Kindern auf der anderen Seite vorgenommen und im Alltag durch das Masketragen sichtbar gemacht werden. Kritisch angefragt werden kann, wenn junge Kinder – zumal sie an der Entscheidungsfindung, wer wann eine Maske tragen soll, nicht beteiligt werden –, wie selbstverständlich auch nicht über die Hintergründe dieser Entscheidungen informiert werden und sie keine Gelegenheit erhalten, über die damit gemachten Erfahrungen zu sprechen.

3.2 Zielgruppe

Das Angebot richtet sich an Kinder im Alter von zwei bis drei Jahren¹⁰, die sich in einer außerfamilialen Betreuung wie Kindertageseinrichtung (Krippe) oder Kindertagespflege befinden. Vorgesehen für die Umsetzung ist eine Kleingruppe (ca. 3-5 Kinder) unter Anleitung von mindestens einer pädagogischen Fachkraft. Für ein dialogisches Lesen ist eine Gruppengröße von nicht mehr als 4 Kindern ideal.

3.3 Begründung des gewählten Themas

In der aktuellen Lage, in der die Gesellschaft durch die pandemische Situation aufgrund von Covid-19 vor neue Herausforderungen gestellt wurde und wird, sind Kinder ebenso, wenn nicht sogar besonders, mit diesen Herausforderungen konfrontiert. Diese Herausforderungen bringen Unbekanntes und ungewohnte Situationen mit sich, die sich im gesamten Alltag vollziehen: so z.B. die Schließung von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen, Einschränkung von sozialen Kontakten und Freizeitaktivitäten oder gesundheitsbezogene Schutzmaßnahmen wie zum Beispiel das Tragen einer Maske. Um dieser Situation mit der oben genannten Bildungs- und Gesundheitsförderung zu begegnen, wird sich dabei am Niedersächsischen Orientierungsplan für Bildung und Erziehung orientiert. Diesem zufolge sei davon auszugehen, dass „Kinder (...) die Zusammenhänge zwischen Bewegung, Ernährung und Gesundheit am besten [begreifen], wenn diese im Ablauf des pädagogischen Alltags der Kindertageseinrichtung verankert sind und in einer entspannten, kommunikativen Atmosphäre stattfinden“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2012, S. 25). Demnach soll das Angebot mittels der Bilderbuchbetrachtung

¹⁰ Damit selektiere ich wiederum andere Kinder, deren Körper genauso schützenswert ist, wie der der teilnehmenden Kinder. Das verstehe ich nicht ganz.

im Kleingruppensetting durch den Einbezug mehrerer Kinder den Rahmen des pädagogischen Alltags und den Charakter einer kommunikativen Atmosphäre aufweisen. Neben dem Thema Emotionen, welches durch das Buch „So viele liebe Lachgesichter“ angesprochen wird, spielt auch die physische Gesundheit (vgl. auch Schübel & Seebass, 2020, S. 374) der Kinder beim Angebot eine Rolle.

3.4 Begründung des gewählten Materials

Benötigt für das Angebot werden:

- Bilderbuch „So viele liebe Lachgesichter“ von Dawn McNiff
- OP-Masken und FFP2-Masken (mindestens eine pro Kind und Fachkraft)
- Sitzkissen beziehungsweise ein Raum/Ort für das Kleingruppensetting ((Halb-)Kreis)

Das Buch „So viele liebe Lachgesichter“ wird für das Bildungsangebot verwendet, denn schließlich zählen Rossmann (2016) zufolge Bücher als ein zentrales Medium in der Darstellung und Vermittlung von Gesundheit und Krankheit (vgl. ebd., 301). Somit werden darüber hinaus OP-Masken sowie FFP2-Masken benötigt, die im Anschluss an die Betrachtung des Buches herangezogen werden sollen. Mit den Masken können die Kinder sich erproben und eigene Erfahrungen in der Anwendung der Masken machen. Dies wirft gleichzeitig die Frage nach dem Potential der Bedeutungsoffenheit des Materials (vgl. auch Jung & Kaiser, 2018) auf, was während des Angebots selbst erprobt werden kann. Unterstützende könnten kindergerechte Handspiegel einsetzen, in denen sich die Kinder mit und ohne Maske betrachten können und mit denen sie unterschiedliche Gesichtsausdrücke erkunden könnten.

Darüber hinaus dienen die Masken dazu, die Funktion und Anwendung dieser zu erfahren, was für diese Ziel- und Altersgruppe besonders ist, da diese im Alltag von der Regelung des Maske-Tragens ausgenommen sind.

3.5 Ziele

Dem Angebot liegen folgende Bildungsziele zugrunde, die bei den Teilnehmenden angeregt werden sollen und vom Material ausgehend initiiert werden:

Richtziel

- Implementiert in dem Lernbereich „Körper, Bewegung und Gesundheit“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2012, S. 23) soll das Angebot

Wissen im Umgang mit Masken sowie unterschiedlichen Körpern, Bedürfnissen und Emotionen vermitteln.

Grobziel

- Die Kinder erfahren, dass jeder Körper und jedes Gesicht unterschiedlich sind, indem sie die Figuren im Buch und ihre Peers wahrnehmen. Dazu gehören auch die Emotionen, die vielfältig sind. Glücklich-Sein kann nicht als alleinige Norm gelten.

Feinziel

- Die Kinder lernen die Unterschiedlichkeit von Menschen/Kindern, indem sie die Augen, Nasen, Münder, Haare etc. der Figuren miteinander vergleichen.
- Die Kinder erfahren die Unterschiedlichkeit von Emotionen, indem sie die lachenden Gesichter der Figuren im Buch mit den Emotionen und Gesichtsausdrücken der pädagogische Fachkraft und den Peers durch diese aufgezeigt bekommen.
- Die Kinder lernen, dass Körper schützenswert sind, indem die Kinder anders als im Buch selbst eine Maske aufsetzen und die Erfahrung ausprobieren können.
- Die Beobachtungs- und Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder wird gefördert, indem sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen sollen.
- Die Sprachfähigkeit der Kinder wird gestärkt, indem sie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede benennen sollen.
- Die Feinmotorik der Kinder wird geübt, indem sie die Klappen im Buch mit den Fingern umschlagen, um das ganze Gesicht der Figur sehen zu können.
- Die Feinmotorik der Kinder wird geübt, indem sie sich selbst eine Maske aufsetzen dürfen.

Folglich geht es bei diesem Angebot auch um motorische Fähigkeiten und die taktile Wahrnehmung im Sinne des „Begreifen durch Greifen“ in Anlehnung an die Montessori-Pädagogik (Kasüschke, 2018). Durch das Aufsetzen der Masken, erfahren die Kinder motorisch, ihren Körper wahrzunehmen, was eine kognitive

Verknüpfung sowie sinnliche Erfahrungen (vgl. Bree et al., 2015, S. 6) zufolge haben soll, was letztlich einen Transfer zum Buch ermöglicht. Darüber hinaus werden neben der Gesundheitskompetenz durch das Angebot die Bereiche der Sprachfähigkeit und soziale Kompetenzen gefördert.

Insgesamt wird den Kindern ein Verständnis von Vielfalt vermittelt, das von der Bedeutsamkeit der Verschiedenheit der Menschen ausgeht und die Notwendigkeit formuliert, diese zu thematisieren und anzuerkennen. Verbunden damit wird die Normalität einer repräsentierten weißen Mehrheitsgesellschaft dekonstruiert.

3.6 Sach- und Fachanalyse

Hier wird folgenden Fragen nachgegangen: Welche Bedeutung kann das Thema haben? Welche Bedeutung hat das Thema für einen selbst?

Das Thema Gesundheitsschutz und Masketragen hat in Zeiten der COVID-19-Pandemie für Kinder und Erwachsene eine herausragende Bedeutung. Kinder können in ihrer Gestaltung der Beziehung zu Erwachsenen möglicherweise verunsichert sein, weil sie hinter den Masken die Gesichtsausdrücke der Erwachsenen nicht erkennen können. Hinzu kommt, dass möglicherweise Kinder an Fragen des Gesundheitsschutzes in Zusammenhang mit den Masken nicht beteiligt werden, weil sie selbst keine Maske tragen müssen. So fehlt ihnen vielleicht grundlegendes Wissen zu den Masken und ihrem Zweck. Es bleibt für sie ein Gegenstand der Erwachsenen, der älteren Kinder und Jugendlichen. Auch nachdem die COVID-19-Pandemie abgeflacht ist und das Masketragen nicht mehr im Alltag erforderlich ist, ist zu erwarten, dass infektiöse Personen die Masken im Alltag zum Schutz anderer Personen nutzen. Auch vor diesem Hintergrund könnte es sinnvoll sein, sich mit den Kindern über dieses Thema auseinander zu setzen. „Differenz stellt eine gesellschaftskonstituierende Größe dar, die auf Pluralität und Diversität, aber auch auf Macht, Herrschaft und Ungleichheit verweist“ (Riegel, 2016, S. 17). Es findet gesamtgesellschaftlich und auch in Bilderbüchern eine ungleich verteilte Repräsentation von Gruppen mit unterschiedlichen zugeschriebenen Merkmalen statt, die Macht- und Ungleichheitsverhältnisse herstellt und reproduziert. Kinder mit unterschiedlichen Vielfaltsmerkmalen könnten sich nicht repräsentiert fühlen, wenn sie keine Abbildungen, die Ihnen ähnlich sind, in Bilderbüchern finden.

3.7 Methodische und didaktische Planung

Hier werden die institutionellen Rahmenbedingungen beschrieben, Angaben und Begründungen zu Methoden, Sozialformen, Medien und Material und zur eigenen Rolle in der Vorbereitung, während und nach der Durchführung des Angebots gemacht. Für die Dauer des Angebotes sind insgesamt ca. 20 bis 30 Minuten veranschlagt.

3.7.1 Einführung (ca. 5-10 Minuten)

Die pädagogische Fachkraft begleitet die Kleingruppe zum Ort der Angebotsgestaltung. Alle suchen sich einen Platz, so dass sich alle ansehen können. Im (Halb-)Kreis angeordnete Sitzmatten oder -kissen können die Kinder dabei unterstützen, zügig eine Sitzposition im Raum zu finden.

3.7.2 Hauptphase (10-15 Minuten)

Es erfolgt eine dialogische Bilderbuchbetrachtung, in der die Fachkraft den Text vorliest¹¹, das Buch für alle Kinder sichtbar vor sich hält und die Kinder zur Teilnahme aktiviert, indem sie Fragen zum Buch stellt, die teilweise schon im Text impliziert sind. Somit dient das Buch als Ausgangslage für ein Gespräch zwischen Fachkraft und Kindern. Im Anschluss werden die Masken verteilt und aufgesetzt. Für die Auseinandersetzung mit den Masken und den Gesichtsausdrücken der Kinder hinter diesen Masken sollten die Lachgesichter dekonstruiert werden, indem bereits während der Bilderbuchbetrachtung die Kinder nach anderen Gefühlen und Gesichtsausdrücken gefragt werden. Dies sollte geschehen, bevor die Maske als Klappe umgeklappt wird. Dies ist wichtig, um den Kindern nicht *eine* Antwort vorzugeben, so wie es das Buch impliziert. Bei der Durchführung sind Konzentration und Motivation der teilnehmenden zu berücksichtigen.

Fragen, die an die Kinder gestellt werden können sind:

- Welches Gesicht ist hinter der Maske von ____?
- Wie sieht denn das Gesicht hinter der Maske aus: Fröhlich, Lachend, traurig, ängstlich, ...?
- Wozu werden die Masken getragen?

¹¹ Es kann sinnvoll sein, dass die Fachkraft sich den Text vorher kopiert, damit sie das Buch nicht immer umdrehen muss und die Kinder das Buch anschauen können .

- Habt ihr schon einmal eine Maske getragen?
- Warum trägt ihr Kinder keine Maske?
- Wie trägt man die Maske richtig?
- Wie geht es dir/euch, wenn du/ihr die Maske trägst?
- Wie sieht X aus, wenn sie/er eine Maske trägt?

Nachdem die Kinder erprobt haben, wie die Maske richtig zu tragen ist, könnten Kinder abschließend ermuntert werden, mit den Masken zu experimentieren und unterschiedliche Arten ausprobieren, wie eine Maske getragen werden kann. Mit den Kindern könnte dann gemeinsam erkundet werden, welches Tragen der Maske vor Ansteckung schützen kann.

3.7.3 Abschluss (ca. 5 Minuten)

Der Abschluss dient dazu, die Situation als Kleingruppe aufzulösen und einen gemeinsamen Abschluss zu finden. Um die Bilderbuchbetrachtung zu beenden, bietet die Fachkraft allen teilnehmenden Kindern reihum an, in den Spiegel auf der letzten Seite des Buches zu gucken und sich dabei selbst zu betrachten. Dies bietet die Möglichkeit, dass die Kinder ihr eigenes Gesicht, dessen Gesichtsausdruck und ihre körperliche Erscheinung wahrnehmen können. Unterstützt werden könnte das Angebot auch durch kindgerechte Handspiegel.

Am Schluss wird gemeinsam aufgeräumt. Die Fachkraft schließt das Buch, sammelt die Masken ein und bittet die Kinder, die Kissen in eine Box/einen Sammelkorb zurückzulegen. Möglicherweise haben die Kinder Interessen an den Masken entwickelt und sie könnten von ihnen weiterführend im Freispiel genutzt werden.

3.8 Interaktionsbeziehungen

Hier wird den Fragen nachgegangen: Wie gestaltet sich die Fachkraft-Kind-Interaktion in der Lernsituation? Was wird in der Kind-Kind-Interaktion gelernt? Welche Wirkungen haben diese Interaktionen auf das Kind?

Auch wenn häufig Vorlesesituationen körperlich nah gestaltet werden, bietet es sich hier an, dass die Fachkraft vor den Kindern mit dem Buch auf dem Boden sitzt und somit alle Kinder in gleicher Weise Zugang zum Buch haben und sich zugleich alle Kinder gegenseitig im Blick haben können. Dies unterstützt auch, dass gemeinsam

am Thema „gearbeitet“ wird. Die Interaktionsgestaltung und die Beziehung zwischen Fachkraft und Kindern sollte den Prinzipien des dialogischen Lesens folgen:

- „Interessen der Kinder berücksichtigen, zum Beispiel bei der Buchauswahl und den Gesprächsimpulsen
- Bestätigendes Feedback geben Die Kinder werden selbstsicherer.
- Zusätzliche Fragen zu den Antworten der Kinder stellen.
- Fehler indirekt verbessern, indem Aussagen korrekt wiederholt werden
- Aussagen aufgreifen, erweitern und Kinder ermuntern, sie zu wiederholen
- Einfache W-Fragen stellen: wer, was, wo
- Gegenstände benennen und beschreiben lassen
- Abstrakte Begriffe durch die Kinder definieren lassen
- Offene Fragen und erweiterte W-Fragen stellen: weshalb, warum, wieso
- Begonnene Sätze von den Kindern ergänzen oder beenden lassen
- Erinnerungsfragen und Rückfragen stellen, zum Beispiel: ‚Erinnerst du dich, wie ...?‘
- Verbale und nonverbale Impulse setzen, um Gefühlsäußerungen auszudrücken
- Darstellungen beschreiben lassen
- Geschichten und Bilder nutzen, um nach den Meinungen und Erfahrungen der Kinder zu fragen
- Die Geschichte von den Kindern weitererzählen lassen, die Kinder bitten, Vermutungen zur Handlung oder zum Verhalten einer bestimmten Figur anzustellen“ (BiSS — Bildung durch Sprache und Schrift, 2017, S.8).

Beim Ausprobieren der Masken ist dringlich darauf zu achten, dass kein Druck auf die Kinder ausgeübt wird, eine Maske zu tragen und kein Kind sich beim Maske-tragen unwohl fühlt.

Literaturverzeichnis

- Albers, T. (2015). *Das Bilderbuch-Buch. Sprache, Kreativität und Emotionen in der Kita fördern*. Weinheim: Beltz.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baldaeus, A., Ruberg, T., Rothweiler, M. & Nickel, S. (2021). *Sprachbildung mit Bilderbüchern. Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen* (Sprachliche Bildung – Praxiskonzepte, Band 1). Münster, New York: Waxmann. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830993124>
- Betz, T. & Eßer, F. (2016). Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11(3), 301–314. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i3.4>
- Bilgi, O., Sauerbrey, U. & Stenger, U. (Hrsg.). (2020). *Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff?* (DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit). Weinheim: Beltz.
- BiSS — Bildung durch Sprache und Schrift. (2017). *Komm, wir erzählen uns eine Geschichte! Dialogisches Lesen in Kindertagesstätten*. Köln: Trägerkonsortium BiSS. Verfügbar unter: <https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-broschuere-dialogisches-lesen-in-kitas.pdf>
- Blaschke-Nacak, G. & Thörner, U. (2019). Das Entwicklungsparadigma in der Frühpädagogik. In C. Dietrich, U. Stenger & C. Stieve (Hrsg.), *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion - eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>
- Bollig, S. & Kelle, H. (2014). Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 3/2014. <https://doi.org/10.3262/ZSE1403263>
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *»Soziale Ungleichheiten«* (Sonderband 2, S. 183–198). Göttingen: Soziale Welt.

- Bree, S., Schomaker, C., Krankenhagen, J. & Mohr, K. (2015). *Gemeinsam von und mit den Dingen lernen* (nifbe Themenheft Nr. 27). nifbe.
- Cloos, P. (2016). Kindheitspädagogik. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 577–585). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Cloos, P. & Lochner, B. (2021). Habitus und Forschendes Lernen im Studium der Kindheitspädagogik. Überlegungen zu einer habitustheoretischen Didaktik. In B. Lochner, I. Kaul & K. Gramelt (Hrsg.), *Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre* (Kindheitspädagogische Beiträge, 1. Auflage, S. 18–55). Weinheim: Beltz Juventa.
- Dichtl, E.-M. (2022). Spielbilderbuch. In B. Dammers, A. Krichel & M. Staiger (Hrsg.), *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge* (S. 185–200). Heidelberg: J.B. Metzler.
- Fangmeyer, A. & Mierendorff, J. (Hrsg.). (2017). *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung* (Kindheiten Neue Folge, 1. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa. Verfügbar unter: <http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-1559-1>
- Göbel, A., Hormann, O. & Cloos, P. (2021). Fühlen - Denken - Sprechen. Sprachbezogene Interaktions- und Dialogmuster in fröhpädagogischen Fachkraft-Kind-Settings. In M. von Salisch, O. Hormann, P. Cloos, K. Koch & C. Mähler (Hrsg.), *Bildung durch Sprache und Schrift ; Band 4: Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: innovative Konzepte und Forschungsimpulse* (S. 97–123). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (Hrsg.). (2015). *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (Fachbuch, 4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hartung, S., Dieterich, A. & Rosenbrock, R. (2020). *Gesundheitspolitik*. Zugriff am 09.09.2022. Verfügbar unter: <https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/gesundheitspolitik/> <https://doi.org/10.17623/BZGA:224-I058-2.0>
- Jung, E. & Kaiser, L. S. (2018). Dem "Verwendungs- und Bedeutungsoffenen" einen Sinn geben. Interpretative Videoanalyse individueller Sinnkonstruktionen von Kindern in der Auseinandersetzung mit Remidamaterial. In D. Weltzien, H. Wadepohl, I. Nentwig-Gesemann, P. Cloos, R. Haderlein, J. Bensel et al.

- (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik 11. Die Dinge und der Raum*. (Materialien zur Frühpädagogik, Band 22, S. 97–135). Freiburg: FEL Verlag.
- Kasüschke, D. (2018). Klassiker und aktuelle Konzepte der Elementardidaktik. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten* (2. Auflage, 31-). Berlin: Cornelsen; Verlag an der Ruhr.
- Kaul, I., Cloos, P., Simon, S. & Thole, W. (2023). *Stärken und Schwächen der Trias „Erziehung, Bildung und Betreuung“*. Expertise im Auftrag des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes. Kassel: ITES:
- Liegle, L. (2008). Erziehung als Aufforderung zur Bildung. Aufgaben der Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder in der Perspektive der frühpädagogischen Didaktik. In W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. Opladen: Barbara Budrich.
- Neuß, N. (2018). Was ist Elementardidaktik? Grundlegendes zum Lernen und seiner Organisation in Kitas. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten* (2. Auflage, S. 12–30). Berlin: Cornelsen; Verlag an der Ruhr.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2012). *Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder*. Zugriff am 08.09.2022. Verfügbar unter: [www.mk.niedersachsen.de <service <publikationen](http://www.mk.niedersachsen.de/service/publikationen)
- Riegel, C. (2016). *Bildung - Intersektionalität - Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen* (Pädagogik). Bielefeld: transcript Verlag.
- Rossmann, C. (2016). Die mediale Konstruktion von Gesundheit und Krankheit. In M. Richter (Hrsg.), *Soziologie von Gesundheit und Krankheit. Ein Lehrbuch* (S. 301–311). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11010-9_20
- Schübel, T. & Seebass, K. (2020). Kindheit und Gesundheit. In P. Kriwy & M. Jungbauer-Gans (Hrsg.), *Handbuch Gesundheitssoziologie* (S. 373–396). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06392-4_21
- Schulze, H., Richter Nunes, R. & Schäfer, D. (2020). Plädoyer für eine adultismuskritische Standpunktsensibilität Sozialer Arbeit mittels kinderrechtsbasierter Forschung. In P. Cloos, B. Lochner & H. Schoneville (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession* (S. 209–222). Wiesbaden: Springer VS, 2020.

- Stieve, C. (2019). Vom bildenden Leben. Zur Geschichte eines sozial- wie frühpädagogischen Leitmotiv. In C. Dietrich, U. Stenger & C. Stieve (Hrsg.), *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung* (Schriftenreihe der DGfE-Kommission, 1. Auflage, S. 184–202). Weinheim: Beltz, J.
- Vogtländer, A. (2020). *Bilderbücher im Kontext früher mathematischer Bildung. Eine Untersuchung zum Einsatz von Bilderbüchern im Kindergarten*. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Voss, A. & Viernickel, S. (2016). *Gute gesunde Kita. Bildung und Gesundheit in Kindertageseinrichtungen*. Weimar: verlag das netz.
- Wagner, P. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (Überarbeitete Neuauflage (4. Gesamtauflage)). Freiburg: Herder.