



**Diversity
SPACE**

Jessica Prigge

Armutsbewusstsein über Bilderbuchanalyse sichtbar machen

Analysegegenstand: von Christoph Drösser: 100 Kinder

DOI

Abstract der Analyse zum Material

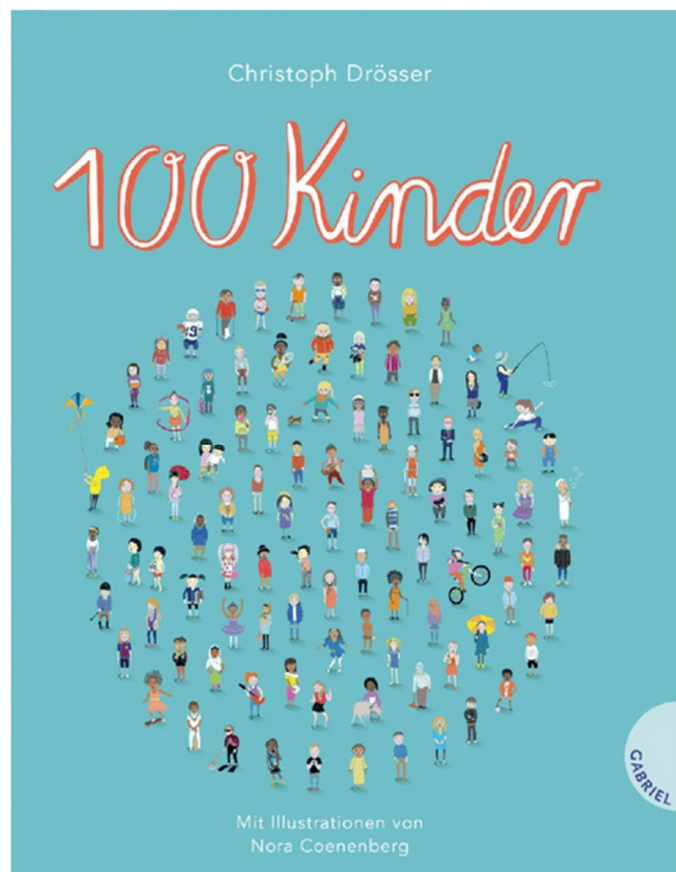


Abbildung 1 (c) Gabriel Verlag, <https://www.thienemann-esslinger.de/produkt/kinderbuecher/100-kinder-isbn-978-3-522-30537-2>

Inhalt

1. Steckbrief.....	3
2. Analysegrundlegende Aspekte des Buches „100 Kinder“	3
3. Analyse des Materials in Orientierung an der Sach- und Bilderbuchanalyse.....	4
3.1 Einbettung: Paratextuelle und materielle Dimensionen.....	6
3.2 Sachbilderbuchanalyse: Herstellung der „Sache“ globaler Kinderdiversität zwischen Faktualität und Fiktion	9
3.3 Vertiefende Materialanalyse des Kapitels: „16 sind sehr arm“	12
4. Diversitätsreflexivität des Materials (bzw. Armutsbewusstsein).....	15
5. Reflexion der Analyse und Fazit.....	17
Literatur.....	19

1. Steckbrief

- Kategorie: Sachbilderbuch für Kinder
- Titel „100 Kinder“
- Autor: Christoph Drösser
- Illustratorin: Nora Coenberg
- Jahr 2019, Gabriel Verlag
- Zielgruppe: Kinder, die deutsch verstehen und lesen können, ab acht Jahren
- Ausgezeichnet mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis 2021 (gestiftet durch das BMFSFJ) in der Kategorie Sachbücher

2. Analysegrundlegende Aspekte des Buches „100 Kinder“

Das Sachbilderbuch „100 Kinder“ von Christoph Drösser und mit Illustrationen von Nora Coenberg ist laut Verlag auf die Zielgruppe von Kindern ab acht Jahren ausgerichtet – zu ergänzen wäre, dass diese auch Kenntnisse über die deutsche Sprache benötigen. In dem insgesamt 103 Seiten umfassenden Werk stehen diese 100 Kinder im Titel metaphorisch für alle geschätzt zwei Milliarden Kinder der Erde. Rahmend wird die Fiktion gegeben, dass sie in einem Dorf zusammenleben, wodurch direkte Begegnungen der Kinder untereinander im Verlaufe der Buchkapitel ermöglicht werden. Mit Hilfe von Texten, Zeichnungen und Infografiken werden im Folgenden etliche statistische Daten so aufbereitet, dass sie nicht nur einzelne Aspekte der global verschiedenen Lebensräume und -welten der Kinder veranschaulichen, sondern gleichzeitig stets einen Blick auf die jeweilige Verteilung ermöglichen, beispielsweise wie viele der 100 Kinder aus Asien kommen, in die Schule gehen, christlich sind oder armutserfahren. Ein*e Erklärer*in richtet sich dabei direkt an die lesenden Kinder: „vielleicht überrascht es dich doch, dass nur eines der 100 Kinder aus Deutschland stammt!“ (S. 7). Das Themenspektrum ist sehr breit angelegt und umfasst konkrete Beispiele aus den Bereichen Regionen, Staatsformen, materiell-existenzielle Grundlagen, das familiäre Zusammenleben, Freizeit, Gesundheit sowie zum Bildungswesen. Geschlecht taucht als Querschnittsthema auf. Damit liegt ein explizit Vielfalt und Diversität in den Mittelpunkt rückendes Buch vor, welches als Sachbilderbuch – zumal für etwas ältere Kinder – neben einer ästhetischen und phantastischen insbesondere die kognitiv-rationale Ebene adressiert und auf Aufklärung über und Irritation dessen, was als „ganz normal“ (Buchrücken) gelten kann, zielt.

Im Kontext der hier angestrebten Musteranalyse geht es darum zu untersuchen, wie Diversität in diesem Bilderbuch für Kinder hergestellt wird, um daraufhin zu reflektieren, welche Konsequenzen für pädagogische Situationen gezogen werden können. Mit Blick auf das umfassende Material wie auch das breite Themenspektrum, welches zudem in einem globalisierten Referenzrahmen eingebettet ist, muss ein Fokus gesetzt werden, der den Rahmen dieser angestrebten Musteranalyse entsprechen kann. Dieser soll auf das Thema Armut gelegt werden, welche im Buch als eigener Unterabschnitt mit der Überschrift „16 sind sehr arm“ auf einer Doppelseite zum Gegenstand gemacht wird. Armut kann verstanden werden als Ausdruck extremer, gesellschaftlicher Ungleichheit (Groh-Samberg/Voges 2013). Armut kann auch als ein sozialer Status gesehen werden, der Menschen in marginalisierte Positionen einer (globalisierten) Gesellschaft zuweilen festschreiben kann (Groenemeyer/Ratzka 2012; Schoneville 2022) Erschwert werden Menschen in Armut durch misstrauische, kapitalistisch bedingt institutionalisierte Vorurteilsstrukturen in der Gesellschaft (Knecht 2021; Chassé 2010, S. 10) Selbstbestimmung, Stimmächtigkeit und Selbstbehauptung. Damit kann Armut als Beispiel dienen, anhand dessen in den Analysen auch die im Buch intendierten Fragen nach dem Verhältnis von Diversität und Normalität zusammen mit Fragen von Differenzierungen und besonders der Ungleichheit – der potentiell ungleichheitsbezogenen Relevanz hergestellter Differenzen – in den Blick genommen werden können.

3. Analyse des Materials in Orientierung an der Sach- und Bilderbuchanalyse

Mit dem Datenmaterial zwischen fiktionalen und non-fiktionalen Bildern, Texten sowie dem Gegenstand der Diversität und konkret der Armut in diesen verschiedenen Relationierungen, wird das Forschungsprogramm der Grounded Theory (Glaser/Strauss 2010/1967) herangezogen, welches einen *multiperspektivischen* Zugang zulässt. Auf diese Weise kann Fragen der Herstellung sozialer Wirklichkeit anhand des Bilderbuches nachgegangen werden. Das Bilderbuch kann als ein Artefakt der sozialen Wirklichkeit gefasst werden. Gemeint ist damit nicht etwas „statisch Bestehendes, sondern etwas, das jemand erschaffen hat und das nun in der Welt weiter wirkt, wodurch die soziale Dynamik im Kontext von Artefakten eine besondere Rolle spielt“ (Lueger/Froschauer 2018, S. S. 35). Die leitende Fragestellung lautet:

Wie wird Armut als Differenz im Material hervorgebracht? Eingebettet in diese grundsätzliche Herangehensweise wird dem Artefakt entsprechend auf Analysestrategien für das Bilderbuch von Michael Staiger (2022) und zum Sachbilderbuch (Rinnerthaler 2022) zurückgegriffen. Dabei geht es nicht darum, zu bewerten, inwieweit das Werk als gelungen oder nicht gelungen gelten soll. Vielmehr steht die Frage im Vordergrund, wie auf den verschiedenen Werkebenen und in ihrem Zusammenspiel Armut zum Thema wird. Ein Sachbilderbuch zeichnet sich nach Peter Rinnerthaler (2022, S. 172, Hervorh. JP) durch den „Einsatz von grafischen Gestaltungsmitteln [aus], wodurch die *Wissensvermittlung* maßgeblich von der bildästhetischen Ebene geprägt ist.“ Im Kontrast zu anderen Spielmaterialien und Bilderbüchern sind Lernprozesse zur Wissensaneignung über die „faktische“ Wirklichkeit besonders intendiert. Mit der Herausstellung dieser didaktischen Intentionen ist zu fragen, wie der Lerngegenstand als solcher bzw. „die Sache“ (ebd.), über welche Räume, Situationen und Figuren, zur Darstellung gebracht wird. Gefragt wird, aus welcher Perspektive (wie positioniert sich die*der Erklärer*in?) und inwieweit die Möglichkeit ergriffen wird, „wirklichkeitsfern(er)“ (ebd.) zu werden bzw. Fiktionen im Sinne der Wissensvermittlung zu nutzen. Staiger (2022) entfaltet für die Analyse von Text-Bild-Arrangements, als die er Bilderbücher fasst, sechs Dimensionen bzw. Phänomenebenen: paratextuell und materiell, verbal, bildlich, intermodal, narrativ und kontextuell. Sie werden hier unterschiedlich bedeutsam: Während die paratextuelle und materielle Dimension zur grundlegenden Einordnung, Übersicht und den ersten analytischen Annäherungen herangezogen wird, werden in der vertiefenden Betrachtung der Materialauswahl zum Thema Armut die verbale sowie die bildliche Dimensionen auch intermodal untersucht. Im vorliegenden Buch deutet sich an, dass der Text als verbale Dimension (im Sinne der Bilderbuchanalyse) klar dominiert. Da über die im Zentrum stehende „Sache“ – die Diversität von Kindern auf der ganzen Welt – eine sich entfaltende Geschichte nicht erzeugt wird, wird auf die narrative Dimension der Bilderbuchanalyse nur ergänzend eingegangen. Kontextuelle Dimensionen beziehen sich folglich nicht auf (Märchen-)Figuren, sondern auf Wissensformen der „Sache“ der globalisierten Diversität, der (statistischen) Repräsentativität und konkret auf Armut im Zusammenspiel mit der aus dem Buch heraus intendierten Bearbeitung der Frage nach Normalität.

3.1 Einbettung: Paratextuelle und materielle Dimensionen

Es handelt sich um ein Hardcover Buch mit den Maßen 24,5x19,5cm und rechteckiger Form, wobei die längere Seite die Höhe des Buches ist. Es werden im Sinne eines eher nüchternen Sachbuches keine weiteren gestalterischen Elemente über ein übliches Buchformat hinaus gegeben. Die Papierseiten sind recht dick und matt bedruckt, was den materiellen Eindruck aufwertet, gleichzeitig Robustheit vermuten lässt.

Der Bucheinschlag ist in einem kräftigen Türkis. Der Titel „100 Kinder“ auf dem Cover ist groß geschrieben im oberen Bereich in Schreibschrift, die in den Eindruck vermittelt, sich an (Schul-)Kinder zu richten, darüber der Autorenname in kleinerer Schriftgröße und schlichterer Schriftart (Arial). Am unteren Rand findet sich in ähnlicher Gestaltung der Verweis auf die Illustratorin und an der rechten Seite ist ein halber Kreis in hellem Türkis hervorgehoben, der den Verlagsnamen in Großbuchstaben enthält und auf diese Weise wie ein zusätzlicher Aufkleber wirkt. Die Titelseite ist dominiert von einem Kreis, der durch sehr klein und bunt gemalte Kinder auf dem türkisen Grund gebildet und ausgefüllt wird. Sie berühren sich nicht, sind meist einzeln für sich und in ähnlichen Abständen zueinander, so dass sie zugleich (an)geordnet wirken. Alle Kinder sind verschieden, keines gleicht dem anderen. Repräsentiert werden unterschiedliche Geschlechter, Körperlichkeit, Hautfarben, Religionen, Gesten und Mimik, Situationen mit Tätigkeiten und Hobbies, Kleidung und Gemütslagen. Mit diesen Hinweisen lässt sich das Bild als ein „Peri-Bild“ charakterisieren, das sich über eine „fließende Randung“ (Staiger 2022, S. 71) zum Inhalt auszeichnet. Damit werden bereits zentrale Aspekte des zu vermittelnden Wissensgegenstandes aufgerufen, die hier die normative Vorstellung einer modernen, Diversität zulassenden Gesellschaft darstellen könnte. Scheinbar ohne Abstimmung bilden die Kinder eine Form, intendiert ist wohl die Weltkugel abzubilden, wodurch die Kinder auch als *eine* Weltgesellschaft präsentiert werden. Ihre Vielfalt erscheint gleichberechtigt im Nebeneinander, die sich vielleicht gerade durch die (gleichbleibenden, geordneten) Abstände entfalten und behaupten kann. Die bildliche Ebene scheint damit anknüpfbar an der Konzeption der „egalitären Differenz“, über die Annedore Prengel (2001) diesbezüglich demokratietheoretisch aufzeigt, dass Gleichheit und Differenz stets aufeinander bezogen sind, „denn Gleichheit ohne Differenz würde undemokratische Gleichschaltung und Differenz ohne Gleichheit undemokratische Hierarchie hervorbringen“ (Prengel 2001, S. 93). Ausgeblendet bleiben gemeinschaftliche Bezüge, Freundschaften, Familien oder

Vernetzungs- und Unterstützungsformen¹, erkennbar beispielsweise bei einem Kind mit Gipsfuß, welches allein steht und recht angestrengt aussieht². Gezeigt wird eine geordnete, d.h. auch aufeinander bezogene, Gesellschaft der aber doch anonymen Einzelnen, die Raum für ihre Entfaltung erhalten, sich durch die Abstände jedoch auch nicht zuwenden oder unterstützen (können).

Das Vorsatzpapier (im Prinzip die ersten und letzten beiden Seiten, auf die man gelangt, wenn das Buch auf/-zugeklappt wird) ist ebenfalls gestalterisch bereits in das Thema des Buches eingebunden: Gezeichnet in roter Farbe auf grauem Grund sind dort geordnet nebeneinander und in fünf Reihen über beide Seiten hinweg Kinder, einige sind aus dem Coverbild bereits bekannt. Im Kontrast zu diesem finden sich aber auch ein Kind im Rollstuhl sowie Kinder, die sich berühren (z.B. sich umarmen, miteinander tanzen). Erneut wird an das Motiv der Diversität angeknüpft und hier vorsichtig erweitert. In jeder Reihe werden drei Kinder an verschiedenen Positionen farblich hervorgehoben und dadurch ihre Verschiedenheit (von Hautfarbe, Geschlecht, Kleidung, Gestik, heterogene Artefakte, die teilweise auf ethno-natio-kulturelle Zugehörigkeiten verweisen, u.v.m.) noch stärker betont, als dies in den Zeichnungen bereits zum Ausdruck kommt.

Paratextlich werden zu Beginn auf der dritten aufgeschlagenen Doppelseite Autor und Illustratorin vorgestellt, wobei hier und im Weiteren erstaunlicherweise auf eine gendergerechte Schreibweise verzichtet und das generische Maskulin verwendet wird („seine Leser“, „berät andere Künstler“). Dies erstaunt umso mehr, wenn die „Sache“ des Sachbilderbuches doch Diversität von Kindern in einer globalisierten Welt sein soll, womit textsprachlich gebrochen und Diversität auf dieser Ebene ausgeblendet wird. Die eigentlichen Bild-Text-Arrangements werden gerahmt durch weitere, sachbuchlogische Elemente, was einer klassisch-populären Ordnung entspricht (vgl. Rinnerthaler 2022, S. 174). Dazu zählen ein Überblick über den *Inhalt* zu Beginn (nach den üblichen Formalia, Schmutztitel³ und Widmung auf der

¹ Ausnahmen sind nicht eindeutig: Ein Kind könnte ein kleines Kind auf dem Arm tragen oder eine Puppe und zwei Kinder sind so abgestimmt in ihrer Körperhaltung, Blickrichtung, Hautfarbe und Badekleidung, dass es wirkt, als wären sie gemeinsam am Strand.

² Kinder mit Behinderung sind nicht ohne weiteres auszumachen, was dem deutungsoffenen Stil der Zeichnungen durchaus entspricht.

³ Als Schmutztitel oder wird die Doppelseite nach dem Vorsatzpapier bezeichnet. Oft enthält sie den Kurztitel des Werkes. Sie näher zu betrachten ermöglicht sequenziell vertiefende Analysen eines Buches (Staiger 2022, S. 70).

vierten Doppelseite), welcher den Aufbau des Buches zeigt: „100 Kinder – Wer wir sind“ ist der einführende Teil (S. 6–13), in dem der Rahmen des Buches und die angegebenen Zahlen erklärt werden. Daraufhin folgen die Teile „Wie wir leben“ (S. 14–39), „Mit wem wir leben“ (S. 40–52), „Wie es uns geht“ (S. 68–83) und schließlich „Was wir lernen“ (S. 84–93). Jeder Unterabschnitt in den sechs Teilen ist ähnlich aufgebaut: am Anfang wird die Anzahl von Kindern genannt, auf die das jeweilige Merkmal (nicht) zutrifft, z.B. „48 leben in der Stadt“. Außerdem werden vier das Buch abrundende Teile ähnlich einer wissenschaftlichen Ausarbeitung gegeben: „Wie sich die Welt verändert hat“ (S. 94–95), „Woher kommen die Zahlen?“ (S. 96–97), „Die wichtigsten Quellen“ (S. 98) und ein „Register“ (S. 99–103).

Schließlich soll noch ein Blick auf das Bild des Buchrückens geworfen werden. Ebenfalls auf türkischem Grund ist im oberen Drittel ein Text gegeben, zwei Drittel sind durch ein Bild ausgefüllt, das eine Weltkarte zeigt, die mit sehr dünnem Rahmen versehen ist und türkisen Ozeanen, eine Nuance dunkler als der gesamte Bucheinschlag. Das Bild ist über eine Doppelseite und in gelber Grundierung im Buch selbst nochmals abgedruckt (S. 26–27). Auf den Kontinenten finden sich, vermutlich der jeweiligen Verteilung entsprechend, sehr klein Kinder farblich eingezeichnet, von denen wiederum einige vom Titelbild oder den Vorsatzpapieren bekannt sind. Die meisten Kinder stehen dichtgedrängt in den Regionen Indiens. Vor dieser Weltkarte steht ein Kind mit langem, schwarzem und glattem Haar sowie einen Rock tragend.⁴ Sie* steht mit dem Rücken zur Betrachterin, leicht schief und offenbar mit dem Gesicht zur Weltkarte, als würde sie* sie und die darauf abgebildeten Kinder aufmerksam betrachten. Die Weltkarte ist mit dünner, schwarzer Linie vorsichtig eingerahmt und dadurch als eigenes Bild erkennbar. Dies steht im Kontrast zu dem Mädchen*, welches nicht zum Bild zugehörig positioniert ist, folglich in einer unbestimmten Bildebene verbleibt, die der Buchoberfläche direkt entspricht. Der Eindruck entsteht, sie* könne sich frei bewegen. An die marktförmige Realität des Buchhandels erinnert der etwas unglücklich platzierte Strichcode auf weißem Untergrund rechts neben dem Kind mit Infos über Preis und Verlag. Links neben

⁴ Das Kind wird insbesondere über den Rock, zusammen mit Kniestrümpfen und langem Haar, als Mädchen* lesbar. Im Folgenden wird ein Stern* verwendet, um den Anschluss der Interpretation an heteronormative Ordnungen anzuzeigen. Gleichzeitig soll deutlich gemacht werden, „dass Geschlecht als nicht abgeschlossene, konstruierte und interdependente Kategorie“ (Garbade 2023, S. 10) verstanden werden kann, also als offener und dynamischer, als die Wissensordnung dies zulässt.

ihr* ist ein Tisch gezeichnet mit einem Stuhl, sowie farblich eingefasst eine Tasche mit Büchern, was die Inszenierung einer Schulsituation ausdrückt. Die Kleidung des Mädchens* wird in dieser Kontextualisierung auch als Schuluniform wahrnehmbar, die in deutschsprachigen Ländern kaum getragen wird. Dadurch wird die Situation eher in anderen Ländern verortet. Dieser Frage folgend, wird der Blick über die schwarzen Haare des Mädchens auf asiatische Länder gelenkt, von Deutschland aus betrachtet also eine größere Distanz hergestellt. Während die Weltkarte als dem vorliegenden Sachbuch zugehörig deutlich wird, wirkt die über traditionale Mittel (Bücher, Uniform, Pult) angedeutete Schulszene wie eine ungeplante Erscheinung aus weiter Ferne auf der Buchoberfläche, von der auch das Mädchen* selbst, nicht (mehr) auf dem Stuhl sitzend, überrascht ist. Dieser Bezug zu schulischen Lehr-Lernsituationen kann damit einerseits als Rahmen für dieses Sachbuch zur Wissensvermittlung charakterisiert werden (was durch die Schreibrift des Titels verstärkt wird), andererseits wird sich über das Stehen des Kindes und ihr* angedeutetes Staunen von formalisierten Formen schulischen Lernens abgegrenzt. Erwachsene Menschen spielen keine Rolle, wodurch über die gesamte Szenerie ein Bildungsanspruch hervorgehoben wird, der die Selbsttätigkeit der Kinder betont.

3.2 Sachbilderbuchanalyse: Herstellung der „Sache“ globaler Kinderdiversität zwischen Faktualität und Fiktion

Die eingenommene Perspektive in dem Kindersachbuch ist eine doppelte Sprachhandlungsstruktur (vgl. Rinnerthaler 2022, S. 178 in Anlehnung an Merveldt 2017, S. 17), d.h. eine non-fiktionale wird mit einer fiktionalen Ebene verknüpft. Inhaltlich-semantic wird mit dem Bezug auf reale Sachverhalte eine hohe Wirklichkeitsnähe und Faktualität angestrebt, die durch den Rückbezug auf Statistiken von einem (vermeintlich) objektiv-wissenschaftlichen Standpunkt grundiert wird. Hierdurch wird interessanterweise die Ebene der Fiktion überhaupt eröffnet: 100 Kinder stehen für alle Kinder der Erde, was der statistischen Logik der Repräsentativität folgt. Es geht um die statistische Abbildung von Unterschieden, für die hier statt zwei Milliarden eben 100 Kinder stehen, um diverse Lebenslagen und -wirklichkeiten, die den Alltag der Kinder prägen, veranschaulichen zu können. Einleitend im Kapitel „100 Kinder – wer wir sind“ (S. 6–7) wird die Fiktion entfaltet, diese Kinder würden gemeinsam in einem Dorf leben und sich begegnen können, wobei die Rezipient*innen des Buches direkt angesprochen und positioniert werden:

„vielleicht überrascht es dich (.), dass nur eines der 100 Kinder aus Deutschland stammt! (.) Stell dir vor, du bist dieses eine Kind. Wie sehen die anderen Kinder aus, mit denen du in dem Dorf zusammenlebst?“ Dadurch können die verschiedenen Themenbereiche einerseits erklärend betrachtet werden, z.B. die Anteile der Kinder mit Internetzugang, die kurzsichtig sind, die in den Urlaub fliegen, andererseits werden die Rezipient*innen mit Fragen zur Aneignung des entwickelten Phantasieraumes aufgefordert, z.B., wer in „*unserem Dorf*“ wohl alles lebt. Deutlich wird: Sehr unterschiedliche Lebensumstände prägen den Alltag der Kinder. Die intendierte Wissensvermittlung wird folglich nicht allein über eine kognitiv rationale Ebene der Erklärungen hergestellt, in kurzen Sätzen und einfacher Sprache, die ein Bemühen um einen kindgerechten Stil zum Ausdruck bringen. Sondern auch wird angestrebt, die Kinder zur gedankenexperimentellen Auseinandersetzung anzuregen, wodurch neue Sichtweisen auf ihren Alltag in der fantastischen Welt erprobt werden können. Regelmäßige Aufforderungen zielen darauf, die lebendigen Begegnungen mit den diversen Kindern in der Phantasie anzuregen, die wirklichkeitsfern und gleichzeitig fern der Lebenswelt der Lesenden durch die erklärende Figur verortet werden. Auf diese Weise unterschiedliche Lebensräume nebeneinander darstellend scheint intendiert, bei Kindern die Irritation eigener alltäglicher Normalitätsannahmen des fraglos Gegebenen (Berger/Luckmann 2013/1966) anzuregen, und gleichzeitig zu erkennen, dass das, was als normal gilt, eine Frage der Perspektive und damit verhandelbar ist. Die fiktional erzeugten Inkonsistenzen darüber, dass die Kinder nicht gleichzeitig in dem Dorf und in den Lebenswelten, aus denen berichtet wird, leben können, verbleiben eher im Hintergrund und lassen sich insbesondere mit Hilfe der ästhetisch ansprechenden Illustrationen, die die ansonsten dominante kognitiv-rationale Ebene ergänzen, überbrücken und die fiktionale Ebene lebendiger werden.

Mit der direkten Ansprache von Kindern wird deutlich gemacht, dass das Buch sich an sie richten soll, verstärkt durch die Prämisse, „*Erwachsene müssen draußen bleiben!*“ – sie folglich dieses Werk auch ohne Erwachsene – Fachkräfte wie Eltern – nutzen können und sollen. Mit der Betonung „*unseres Dorfes*“ wird aber gleichzeitig die Frage virulent, welche Rolle die (erwachsene) erklärende Figur selbst einnimmt. Dem Sachbuch eigen ist eine Wissenshierarchie zwischen Autor*in und dem Lesepublikum, was auch hier zum Ausdruck kommt. Die erklärende Figur nehme ich als den Autor wahr, der sich bereits zu Beginn in einer Widmung als Vater positioniert und sich daher vermuten lässt, dass Erklärer*in und Autor sehr

nah beieinander sind. Er präsentiert sich als Experte für die diversen Lebenswelten wie auch der statistischen Daten. Er bricht die anonymisierte Erklärweise der Texte durch direkte Ansprachen der Kinder, die, wie oben dargestellt, anregen und motivieren sollen, sich in der Fantasie auf die Szenen einzulassen. Hierüber bietet er offenbar eine pädagogische Beziehung an, über die Wissensirritation und -aneignung unterstützt werden sollen. Damit verschafft er sich einen exklusiven Zugang zum Dorf der Kinder, ohne ihn könnten sie dieses gar nicht betreten, obwohl Erwachsene keinen Zutritt haben sollten. Damit wird er als Schöpfer der Welt derjenige, der ihre Regeln überschreiten darf und in näherer Analyse ungerecht handelt. Zuweilen antizipiert er kindliche Normalitätsvorstellungen, wie auf dem Buchrücken textlich stark herausragend: *„Du hast ein Zimmer voller Spielzeug, liebevolle Eltern, mehr als ein Paar Schuhe und jedes Jahr geht’s in die Ferien: Alles ganz normal, denkst du?“* Diese mittelschichtsorientierten Erwartungen an eine kindliche Normalität werden hier vorausgesetzt und zum Ausgangspunkt des Werkes, der wenig Raum lässt für die (Anerkennung von) abweichenden Lebensrealitäten, die die Leser*innen kennen und/oder selbst erfahren. Der Autor nimmt hier eine Position ein zwischen einem Unterhalter, der gekonnt Spannung aufbaut, (worüber er eine pädagogische Beziehung eröffnet, die Kinder mitreißen könnte und den Einstieg in das Buch anregt. Andererseits schimmert mit der Andeutung der Naivität der Kinder (*„denkst du?“*) eine auf Erfahrung gründende Hierarchisierung der Positionen – nicht nur des Wissens – durch. Im Sinne der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 63f.) kann gefragt werden, wie ein Kontrast dieser Herangehensweise aussieht, wenn der Autor als Erklärer nicht davon ausgeht, bereits die Erfahrungen der Kinder zu kennen. Dies deutet sich nämlich als Grund dafür an, dass die Lesenden wenig bis gar nicht nach ihren eigenen Erfahrungen (z.B. mit Sprachen, mit Armut, mit Religionen) gefragt werden, ihre Normalität wird vom „wissenden“ Erklärer ja bereits gekannt (s.u. das Beispiel Taschengeld). Umgekehrt stellt sich die Frage, inwieweit er die Erfahrungen von und mit (globalisierter) Diversität, die die Kinder heute in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen machen, unterschätzt. Die Absprache eigener Erfahrungen jenseits dessen, was der Erklärer bereits zu wissen glaubt, kann als adultistische Inszenierung generationaler Ordnung (vgl. Alanen 2005) gedeutet sowie als Hemmnis für den Einstieg in die Lektüre interpretiert werden insbesondere für all diejenigen Kinder, die diesen Normalitätserwartungen nicht entsprechen.

3.3 Vertiefende Materialanalyse des Kapitels: „16 sind sehr arm“

Armut wird in einem doppelseitigen Unterabschnitt des Kapitels „Wie wir leben“ und mit der Überschrift „16 sind sehr arm“ (S. 38–39) thematisiert. Eingeleitet wird mit der Frage danach, was es „*bedeutet* (*.*), *arm zu sein*“. Die in der Frage eingelagerte Möglichkeit, Menschen, auch Kinder, in Armutslagen zu Wort kommen zu lassen, wird nicht ergriffen, was die Logik eines expert*innenorientierten Sachbuchs zum Ausdruck bringt. Somit wird angeknüpft an dem nicht unerheblichen Problem, wie Armut überhaupt zu verstehen und zu bestimmen sei (Simon et al. 2019). In personifizierter Form wie auch verständlicher Sprache wird die Deutungsoffenheit von Armut erklärt („*Darüber können Politiker und Wissenschaftler stundenlang streiten*“). Deutschland wird als „*reiches Land*“ bezeichnet, in dem „*niemand verhungern*“ müsse. Armutsfolgen aufgrund finanziellen Mangels werden für diese Familien darin verdeutlicht, dass deren

„Kinder (*.*) *sich dann zum Beispiel keine Markenklamotten leisten [können] und* (*.*) *deshalb in der Schule ausgelacht [werden]. Man braucht diese Kleidung nicht wirklich zum Leben, aber es ist kein schönes Gefühl, wenn man mit seinen Klassenkameraden nicht mithalten kann.*“ (S.38)

Forscher*innen und Interessierte, die sich mit dem Thema Armut auseinandersetzen, erkennen in den Ausführungen möglicherweise den Versuch, relative Armutskonzepte und -messungen zu umreißen und diese von absoluter Armut abzugrenzen.⁵ Kinderarmut wird mit der sozialen Lage und Position der Familie verschränkt und auch im weiteren Text nicht ganz deutlich, ob Kinder über ihre Familien oder Kinder in Armutslagen betrachtet werden, weswegen hier im Folgenden immer beide benannt werden. In diesem Beispiel scheint das Bemühen auf, an lebensweltliche Bezüge der Rezipient*innen anzuschließen, dem Wunsch nach Teilhabe und Anerkennung innerhalb einer Schulgemeinschaft. Das Fehlen von bestimmter Kleidung wird überspitzt als unmittelbare Ursache herausgestellt, die ein Auslachen in der Schule auslöst. Für Kinder bedeutet Armut dann, „*kein schönes Gefühl*“, was eine Vereinseitigung impliziert: Das Auslachen als absichtliche Beschämungssituation, das auf eine strukturelle Missachtung verweist (Knecht 2021), wird ausgeblendet. Folge ist eine Psychologisierung von Armut, eine Reduktion auf ein

⁵ Während relative Armut Bestimmungsversuche umfasst, die Armut im gesellschaftlichen Verhältnissen betrachten, zielt absolute Armut auf die Bestimmung eines überlebensbezogenen Existenzminimums; vgl. vertiefend Groh-Samberg/Voges (2013).

individuelles unangenehmes Gefühl, und ihrer Abkopplung von einer strukturellen wie materiellen Dimension in einer von Ungleichheit – auch in Deutschland – strukturierten Gesellschaft. Die Beschämungssituation („auslachen“) wird damit individualisierend relativiert, jedoch zumindest das Gefühl anerkannt und nicht abgesprochen. Eingelagert über die ungleichen ökonomischen Ressourcen der Familien wird ein Leistungsprinzip, welches sich im Tragen adäquater Kleidung zeigt: Wenn Kinder folglich „*nicht mithalten*“ können, so ist anzunehmen, dass sie, wenn sie oder ihre Familien sich nur anstrengen „*mitzuhalten*“, z.B. in der Schule oder auf dem Arbeitsmarkt, dieses Missverhältnis – nicht Ungleichheitsverhältnis – selbst auflösen könnten.

Verdeutlicht wird im weiteren Text, was hier unter „sehr arm“ verstanden werden soll: Es geht „*um die Ärmsten der Armen, die wirklich täglich ums Überleben kämpfen müssen.*“ Über eine Hierarchisierung der Armut können diejenigen identifiziert werden, die „*wirklich*“ existenziell bedroht sind. Gleichzeitig wird die Relativierung des Beispiels „Auslachen“ so weit verstärkt, dass es nun in diesem Kontrast nur noch illegitim wirken kann. Erneut der Logik eines Sachtextes folgend wird in einfacher Sprache hergeleitet, wie die Bestimmung der absoluten Armut über die World Bank erfolgt, die „*in die ärmsten Länder der Welt gegangen [ist] und (.) sich angeschaut [hat], welche Menschen sogar dort als arm gelten*“. Dies sein ein Tagessatz von unter 1,9 Euro. Die Hierarchisierung erfolgt in einer nationalstaatlichen Rahmung, was nachvollziehbar ist, da soziale Sicherungssysteme für die Abfederung von Armutfolgen zu verantworten sind, die an die jeweilige Nation gekoppelt sind. Kontextualisiert wird der Geldwert, von dem wohl angenommen wird, dass die Kinder ihn nicht einordnen können, wobei sich der Autor nun direkt an die Kinder richtet und vorsichtig vermutet, dass sie 1,90 Euro/Tag „*vielleicht ... ganz in Ordnung [finden], wenn du das mit deinem Taschengeld vergleichst.*“ In der folgenden Aufklärung erfolgt ein Verweis auf elterliche Ausgaben, die eben diese existenziellen Güter, die für das Überleben nötig sind, umfassen. Die direkte Ansprache aber führt auch dazu, dass der Autor eine Normalität erzeugt, in der die Leser*innen ein Taschengeld bekommen (in Deutschland) im Kontrast zu Kindern in absoluter Armut (in anderen Ländern). Armutserfahrene Rezipient*innen, die möglicherweise gar kein Taschengeld erhalten, werden nicht angesprochen, diese Möglichkeit bleibt ausgeblendet und wird dadurch als abweichend markiert. Auf diese Weise steigt das Potential ihrer Beschämung, wenn sie sich fragen, inwieweit sie sich in diesen Ausführungen auf den beiden Doppelseiten überhaupt

wiederfinden. Mit Hilfe der absoluten Armutsgrenze von 1,9 Euro/Tag kann nun eine räumliche Verortung erfolgen: „*Menschen mit so wenig Geld gibt es in Europa und Nordamerika praktisch nicht. Von den 16 sehr armen Kindern unseres Dorfes kommen 10 aus Afrika und 5 aus Indien*“ (S. 39). Im Lerngegenstand Armut wird deutlich gemacht, dass diese als existenzielle Bedrohung zu verstehen ist, die ausschließlich in anderen Ländern vorkommt. So greift in diesem Falle der Verweis auf Afrika aber zu kurz, was kein Land, sondern einen Kontinent darstellt. Erzeugt wird mit der Negierung absoluter Armut in Europa und Nordamerika und der Relativierung bis zur Absprache von Armutfolgen in Deutschland eine hierarchisierte Differenz zwischen „wir“ als reiche Länder und „die Anderen“ als arme Länder bzw. ungenau als ganze, arme Kontinente. Diejenigen Folgen von Armut, die Kinder in Deutschland beobachten oder selbst erfahren, werden nicht nur ausgeblendet und verschleiert, sondern auch als illegitim markiert.

Die Doppelseite zum Thema Armut ist vom Text dominiert, was eine trennende Hierarchisierung des Text-Bildverhältnisses aufzeigt und die Bilder eher als Illustration denn als Teil des eigentlichen Anliegens der Wissensvermittlung angesehen werden können. Dies steht der üblichen Annahme von Sachbilderbüchern entgegen, in denen der ästhetisch-bildlichen Ebene eine herausragendere Rolle in der Wissensvermittlung zugesprochen wird (vgl. Rinnerthaler 2022, S. 172f.). Ganz am Ende rechts unten sind zwei Kinder auf dem grauen Grund der Seiten abgebildet. Sie sitzen auf dem Boden, ihre Schatten sind vor ihnen angedeutet. Ein Weißes Mädchen* wird in stereotyper Weise sichtbar gemacht dadurch, dass sie* ein rosa Shirt mit rotem Rock (oder roter kurzer Hose) trägt, die Beine parallel seitlich neben dem Körper in einer brav wirkenden Pose sitzend und das schwarze Haar zu einem Zopf zusammengebunden. Sie* hält die Handinnenflächen scheinbar bittend aneinander, schaut dabei nach oben. Rechts neben ihr* wird ein Kind als Junge* dargestellt: Er* trägt ein dunkelrotes Shirt und eine blaue Hose, hat kurzes Haar und einen hohen Haaransatz. Seine* Hautfarbe ist Schwarz. Er* streckt ein Bein nach vor, das andere ist hinter einem Schild verschwunden, welches er* anschaut und mit der Hand berührt. Darauf steht „THANK YOU“. Zwischen ihnen steht ein schlichter Korb, aus dem drei Möhren herausragen und um den herum drei Münzen liegen. Auffällig ist, dass ihre Gesichter nicht lächeln, wie es üblich ist in Kinderbüchern und auch hier – nicht durchgängig, aber doch zuweilen – eingesetzt wird (z.B. ein Kind, das beim Schuhebinden lächelt, S. 37). Ihre Münder, als Striche gezeichnet, gehen in leichter Kurve nach unten, sie wirken unglücklich. Mit der Geste des

Mädchens*, dem Schild und dem Geld wird die Situation eindrücklich als Bitte um Spenden der Kinder (oder eine ‚Bettelszene‘) deutlich und verweist auf die Darstellung der absoluten Armut, wie sie im Text hervorgehoben wurde. Diese Praktiken des Bittens sind in Europa ebenso zu beobachten, wodurch die bildliche Darstellung nicht durchgängig am Text anknüpfen kann, in dem „sehr arme“ Menschen zuvorderst in afrikanischen Ländern und Indien verortet werden.

4. Diversitätsreflexivität des Materials (bzw. Armutsbewusstsein)

Das Buch ermöglicht über Einblicke in die global diversen Lebenswirklichkeiten und -lagen der Kinder zu erkennen, wie sehr Normalität vom jeweiligen Standpunkt bestimmt wird. Dies zeigt sich beispielsweise eindrücklich zum Thema Sprachen, bei dem deutlich wird, dass nur eines der 100 Kinder des „Repräsentationsdorfes“ überhaupt deutsch spricht, verstärkt durch die fiktionale Ebene: „*Du bist das einzige Kind, das diese Muttersprache hat*“. Hierin liegt das große Potential des Werkes. Die Frage, was als normal gelten kann, wird statistisch über Mehrheiten irritierbar und fiktional werden Räume eröffnet, das Eigene nicht als dominante Normalität zu denken, wobei die Selbstverortung in einer Weltgesellschaft und die Entwicklung von Toleranz angeregt werden können. Dies spiegelt sich besonders in dem zuerst sichtbaren Titelbild, welches über die Darstellung einer kindlichen Weltgesellschaft in gleichberechtigten Verschiedenheiten eine Nähe zum Ansatz der egalitären Differenz aufweist (Prenzel 2019). Den Lesenden werden im Sinne dieser aufklärerischen Intention dabei Informationen über prekäre Lebensverhältnisse auch zugemutet, z.B. dass die 16 sehr armen Kinder (und ihre Familien) zu wenig Geld für Essen und Wohnraum besitzen oder an anderer Stelle werden von Gewalt betroffene Kinder thematisiert. Im Trilemma der Inklusion (Boger 2017) geht es um die *Dekonstruktion* von Normalität und der *Normalisierung* von Verschiedenheit, wie sie sich auch im Titelbild wiederfindet, folglich um das Recht „nicht verändert zu werden“ (ebd., o. S.). Ausgeschlossen werden damit Perspektiven des Empowerments, also „den Fremdanspruch als tatsächlich fremden Anspruch“ (ebd., o. S.) herauszustellen. Im Kontext von Armut wird dieser eingelagerte, widersprüchliche Kern in dreifacher Weise problematisch gewendet: *Erstens*: Absolute Armutsphänomene aus Deutschland – also z.B. Obdachlosigkeit auch von Kindern – müssen negiert werden, da sie *statistisch* gesehen zu gering ausgeprägt und daher

zu vernachlässigen sind. Provoziert werden Ambivalenzen zwischen den lebensweltlichen Bezügen der Rezipient*innen und den Aussagen des Buches: Wieso sind Menschen in Deutschland zu beobachten, die auf der Straße um Spenden bitten? In dieser sich entfaltenden homogenisierenden, dualen Differenz zwischen Deutschland – „wir“, das reiche Land – und „den Anderen“ –sehr arme Länder bzw. Kontinente – wird *zweitens* absolute Armut entlang der Kontrastfolie von Armutsfolgen in Deutschland dramatisierend herausgestellt. Dies geschieht mit der Konsequenz, dass diese psychologisiert und als irrelevant bzw. auch illegitim markiert werden. *Drittens* erfolgt der Aufruf einer angenommenen Normalität bei den Leser*innen über das Taschengeld, wovon ausgegangen wird, dass sie welches erhalten. Überspitzt formuliert: Nachdem potentiell armuterfahrene Leser*innen also zunächst mit einer Relativierung ihrer Lebensrealitäten konfrontiert wurden, wird ihnen sodann vor Augen geführt, dass sie – wenn sie kein Taschengeld bekommen – nicht in eine Normalität inkludiert werden, aus der heraus der Erklärer die Leser*innen in „unser Dorf“ mitnehmen möchte – sie werden en passant, ohne konkrete textliche Einlassungen, als abweichend positioniert, Armutserfahrungen ent_nannt (Simon et al. 2022) und mittelschichtorientierte Normalitätsvorstellungen auf diese Weise machtvoll reproduziert. Darin zeigt sich, dass jenes, was als normal dekonstruiert werden soll, bereits so spezifisch gedacht worden ist, dass sich diese Passage nicht inklusiv an alle in der Zielgruppe richten kann, was sich ebenso im Verzicht auf eine gendergerechte Schreibweise fortsetzt. Nivelliert werden Differenzen innerhalb der Kinder und Familien in Deutschland und verleugnet werden Ungleichheits- und Machtverhältnisse nicht nur innerhalb Deutschlands: Ein kolonialistisch grundiertes Othering (Riegel 2016), wodurch ein globaler ‚reicher und geordneter Norden‘ als Dominanzkultur (Rommelspacher 1995) von einem globalen ‚armen und chaotischen Süden‘ getrennt wird, eine Wissensordnung, an die hier angeschlossen werden kann, wird im Gegenstand der Armut reproduziert. Damit sind die Befunde anschlussfähig an andere Studien, die Armut in Kinderbüchern untersuchen (vgl. Plößer/Schulze 2022) und vor diesem Hintergrund „differenziertere und vielfältigere Erzählungen“ (ebd., S. 56) einfordern. Wenngleich Diversität explizit Thema in diesem hier analysierten Buch ist, können die Thematisierungsweisen von Armut diesem Anspruch jedoch kaum gerecht werden. Diese Aspekte zeigen sich im Kontext von Armut und eröffnen die Frage, inwieweit sie über weitere Materialstellen fortgetragen, verändert oder gebrochen werden, folglich eine Frage, der bei weiteren Analysen von Themenbereichen des Artefaktes nachgegangen werden müsste.

5. Reflexion der Analyse und Fazit

Mit diesem forschenden Zugang zu dem diversitätsreflexiven Sachbuch „100 Kinder“ wurde der Frage nach der Herstellung von Vielfalt, Differenz und Normalität insbesondere am Gegenstand der Armut nachgegangen. Über die Sachbilderbuchanalyse ließ sich aufzeigen, auf welche Weise das Werk für eine globalisierte, zusammenhängende Welt sensibilisiert. Nicht in den Blick genommen werden konnten die vielen angesprochenen Dimensionen im Einzelnen und vor allem nicht in ihrem (intersektionalen) Zusammenspiel. Über die Bilderbuchanalyse ließ sich herausarbeiten, wie Differenz und Normalität am Gegenstand der Armut hervorgebracht und, sogar entgegen der didaktischen Intentionen, Normalität normiert und Ungleichheiten systematisch ent_annt werden (Simon et al. 2022). Aus dem Material heraus ließ sich ein Fokus auf diese Ausblendungsstrategien legen, wodurch weniger Passungsverhältnisse zwischen Lesenden und den Normalitätsannahmen des Autors in den Blick gerieten oder fragend formuliert: Inwieweit können Kinder mit den entsprechenden Gütern und Hinwendungen, die im Buch aufgerufen werden, sich angesprochen fühlen und die eröffneten Reflexionsräume für sich nutzen? In Interpretationsprozessen mit dem Ziel, zu Rekonstruktionen zu gelangen, spielt die Standortgebundenheit der aktiven Person eine besondere Rolle, deren Implikationen zu reflektieren sind (Bohnsack 2021; Charmaz 2011). Im Vordergrund stand für mich die forschende Herangehensweise an ein Bilderbuch für Kinder, die die Deutungsräume und Wissensordnungen, die durch das Material nicht nur didaktisch-intentional sondern auch mehrperspektivisch, implizit und strukturierend, eröffnet werden, herauszuarbeiten sucht (Farrenberg 2021). Die Analyse führte ich allein als Wissenschaftlerin durch, wodurch ich zwar mit Hilfe der Methodologie und Methoden verschiedene Perspektiven einnehmen, aber keine weiteren Sichtweisen von Anderen in meine Interpretationen einbeziehen konnte. Dies trifft besonders den didaktischen Kern dieses Werkes: Die Phantasieebene, die über das Dorf der 100 Kinder eingezogen wurde, beruht gleichzeitig auf einer wissenschaftlichen Begründung, bricht diese aber durch die Fiktion der lebendigen Begegnung der Dorfkinder oder anders: Merkmalsanteile werden zu konkreten Kindern, was mir nicht eingängig erscheint und meinen Blick auf die Schwächen der Übertragung von Wissenschaft auf Phantasie lenkt Für mich ergab sich eine Hierarchisierung von Wissensvermittlung und Fiktion, wobei letztere eher den Status einer

„schmückenden“ Fantasie-Rhetorik erhält. Auch die Kritik an der mangelnden Repräsentation von Minderheiten in Statistiken kann hier anknüpfen, die ich zum Thema der Ausblendung von Armutsfolgen in reichen Ländern aufgegriffen habe. Übergreifend deutet sich an, dass dieses Sachbilderbuch auch in der Wissenschaftskommunikation verortet werden kann, schließlich wird nicht nur auf Statistiken eingegangen, sondern auch auf wissenschaftliche Bestimmungsversuche wie beim Begriff der Armut. Mir stellte sich beispielsweise die Frage, wie und mit welchen Konsequenzen die didaktische Reduktion der wissenschaftlichen Konzepte zur Armutsbestimmung und -messung vorgenommen wurden (S. 38), inwieweit diese verkürzt dargestellt sind und (nicht) die Zugänglichkeit des Textes erweitern. Dies wurde hier jedoch nur angerissen und stand nicht im Fokus, bleibt nun vielmehr didaktischen Erörterungen überlassen.

Literatur

Alanen, Leena (2005): Kindheit als generationales Konzept. In: Hengst, Heinz/Zeicher, Helga (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65-82.

Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2013/1966): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 25. Auflage. Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>

Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. UTB.

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2005/1967): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 2. Korrigierte Auflage. Bern: Verlag Hans Huber.

Charmaz, Kathy C. (2011): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 181–205.

Chassé, Karl-August (2010): Unterschichten in Deutschland. Materialien zu einer kritischen Debatte. Wiesbaden: Springer VS.

Farrenberg, Dominik (2021): Eine (Un)Ordnung der Dinge? Materialisierungen von Kindergartenkindheit als dingbezogene Ordnungsbildungen – und ihre Regierungsspielräume. In: Götte, Petra/Waburg, Wiebke (Hrsg.): Den Dingen auf der Spur. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 235–248.

Garbade, Svenja (2023): Pädagogische Irrelevanzdemonstration als Professionalisierungsfolge der Bearbeitung von (Geschlechter-)Differenz. In: Cloos, Peter/Jester, Melanie/Kaiser-Kratzmann, Jens/Schmidt, Thilo/Schulz, Marc (Hrsg.): Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit. Handlungsfelder, pädagogische Konzepte und Professionalisierung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 242–255.

Groenemeyer, Axel/Ratzka, Melanie (2012): Armut, Deprivation und Exklusion als soziales Problem. In: Albrecht, Günter/Groenemeyer, Axel (Hrsg.): Handbuch soziale Probleme. Band 1 und 2. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 367-432.

Groh-Samberg, Olaf/Voges, Wolfgang (2013): Armut und soziale Ausgrenzung. In: Mau, Stefan/Schöneck, Nadine (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Wiesbaden: Springer VS, S. 58-79.

Haunschild, Meike (2017): „Elend im Wunderland“ – Armutsvorstellungen und Soziale Arbeit in der Bundesrepublik von 1955–1975. Marburg: Tectum.

Kerle, Anja/Prigge, Jessica/Simon, Stephanie (2022): Armut in kindheitspädagogischen Einrichtungen. Impulse zur Entwicklung einer armutsbewussten Haltung und Praxis. Eine Arbeitsbroschüre für die fallorientierte Lehre. Hildesheim: Universitätsverlag. DOI: <https://doi.org/10.18442/pforle-3>

Knecht, Alban (2021): Beschämung von Armutsbetroffenen – Erfahrungen und Gegenstrategien. In: Zeitschrift für Soziale Arbeit.

Lueger, Manfred/Froschauer, Ulrike (2018): Artefaktanalyse. Grundlagen und Verfahren. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Plößer, Melanie/Schulze, Erika (2022): Von Ballettunterricht und plappernden Fernsehern. Soziale Lage, Klassenbias und Armut im Kinderbuch. In: Schulze, Erika (Hrsg.): Diversität im Kinderbuch. Wie Vielfalt (nicht) vermittelt wird. Stuttgart: Kohlhammer, S. 44-56.

Prenzel, Annedore (2019): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Prenzel, Annedore (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 93-107.

Riegel, Christine (2016): Bildung - Intersektionalität - Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript Verlag.

Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Rinnerthaler, Peter (2022): Sachbilderbuch. In: Dammers, Ben/Krichel, Anne/Staiger, Michael (Hrsg.): Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge. Heidelberg: J.B. Metzler, S. 169-184.

Schoneville, Holger (2022): Armut, Hunger, Hilfe. Ein Blick auf Fragen von Armut und Ernährung im Kontext der Sozialen Arbeit. In: Soziale Passagen 14(2), S. 1-19.

Staiger, Michael (2022): Kategorien der Bilderbuchanalyse - ein sechsdimensionales Modell. In: Dammers, Ben/Krichel, Anne/Staiger, Michael (Hrsg.): Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge. Heidelberg: J.B. Metzler, S. 3-27.

Simon, Stephanie/Kerle, Anja/Prigge, Jessica (2022). „In ner Kita gibt’s erstmal keinen Stempel“. Sprechen über Armut und strukturellen Benachteiligungen als Herausforderung im Umgang mit Heterogenität. In: Geiger, Steffen/Dahlheimer, Sabrina/Bader, Maria (Hrsg.): Perspektiven auf Heterogenität in Bildung und Erziehung – Kindheits- und sozialpädagogische Beiträge. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 89-108.

Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996 [1990]): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozial-forschung. Aus dem Amerikanischen von Solveigh Niewiarra und Heiner Legewie. Vorwort zur deutschen Ausgabe von Heiner Legewie. Weinheim: Psychologie Verlags Union.