



Diversity
SPACE

Kristin Weigel

Wieviel Diversität steckt in Bilderbüchern?

Ein Vergleich von zwei Wimmelbüchern

Herausgegeben vom Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen
der Stiftung Universität Hildesheim.



Projekt: Mobile Diversitätswerkstatt Kindheitspädagogik online und offline „DivSpace“
Projektleitung und -durchführung: Prof. Dr. Peter Cloos und Dr. Svenja Garbade



Diese Analyse wurde erstellt für die Plattform diversityspace.de des Kompetenzzentrums
Frühe Kindheit Niedersachsen



Die Analysen wurden im Projekt DivSpace in einem übergreifenden konzeptionellen Rahmen im Sinne einer kasuistischen Didaktik entwickelt. Die Entwicklungsarbeit wurde durch das Projektteam gestaltet. Beteiligte am Projekt waren: Peter Cloos, Svenja Garbade, Eda Kaya, Gaia Selina Buddrus, Hanna Wente und Roberta Müller.

Die Erstellung der Plattform wurde im Rahmen des Förderprogramms „Innovation Plus“ gefördert durch



Satz: Sarah Hartke

© Universitätsverlag Hildesheim, Hildesheim 2024

www.uni-hildesheim.de/bibliothek/universitaetsverlag/

Das Dokument steht im Internet kostenfrei als elektronische Publikation (Open Access) zur Verfügung unter: <https://doi.org/10.18442/293>

Zum Umgang mit den Analysen

Die von unterschiedlichen Autor*innen erstellten und auf DiversitySpace.de bereitgestellten Analysen wurden von Wissenschaftler*innen diskutiert und redigiert. DiversitySpace.de hat gezielt nach Autor*innen gesucht, die unterschiedliche theoretische Perspektive verfolgen, verschieden mit Differenzkategorien umgehen, differente Analysemethoden nutzen und diese auch unterschiedlich anwenden. Auf DiversitySpace.de werden vier Analysemethoden zur interpretativen Erkundung von diversitätsreflexiven Spielmaterialien und Bilderbüchern genutzt: bei Bilderbüchern Bilderbuchanalysen, bei Spielmaterialien Artefakt-, didaktische und spieltheoretische Analysen. Bei der Artefaktanalyse geht es grundlegend darum herauszuarbeiten, wie soziale Wirklichkeit im Material hergestellt wird, bei der didaktischen Analyse wird deutlicher nach den didaktischen Potenzialen und Begrenzungen des Materials gefragt. Demgegenüber macht die spieltheoretische Analyse die eigenen spielenden Erfahrungen mit dem Material sichtbar und nimmt sie zum Ausgangspunkt der Analyse.

Auf DiversitySpace.de werden unterschiedliche diversitätsreflexive Materialien und Bücher vorgestellt. Für viele dieser Materialien wurden Analysen erstellt. Zusätzlich werden Abstracts zur Verfügung gestellt, die die Analysen anschaulich zusammenfassen. Die Abstracts und Analysen können für unterschiedliche Zwecke genutzt werden. Die Abstracts können genutzt werden, um Material für die eigene pädagogische Einrichtung auszuwählen, mit Eltern ins Gespräch zu kommen oder in der Teamsitzung das Thema zu besprechen. Die Abstracts und Analysen können in der Lehre an Fach- und Hochschule für die Auseinandersetzung mit diversitätsreflexiven Materialien oder auch von Forschenden für weitere Erkundungen im Kontext von Diversität, Materialien und Kindheit genutzt werden.

Bei Rückfragen, Anregungen oder Anmerkungen wenden Sie sich gern an das Team von DiversitySpace.de.

Abstract der Analyse zum Material

Am Beispiel des Bilderbuches *Mimis kunterbunte Welt* (2021) wurde in einer ersten Analyse gezeigt, wie Bilderbücher Dekonstruktion und Empowerment erzeugen können. In dieser zweiten Analyse findet ein Vergleich mit einem weiteren, nicht explizit-diversitätsreflexiven Bilderbuch statt, welches die Unterschiede zwischen konventionellen und *diversen* Spielmaterialien verdeutlichen soll. Es ist zu empfehlen, dass pädagogische Fachkräfte sich ein spezifisches Wissen insbesondere der Themen Diversität und Intersektionalität aneignen, bevor sie das Spielmaterial didaktisch umsetzen.

Autor*inneninformation

Die Autorin ist Studentin der Erziehungswissenschaft im Bachelor an der Universität Hildesheim. In der Zukunft möchte sie im erlebnispädagogischen Bereich tätig werden und sich für mehr Inklusion und Nachhaltigkeit an Bildungsstätten einsetzen.

Inhalt

Zum Umgang mit den Analysen	3
Abstract der Analyse zum Material	3
Autor*inneninformation	4
1. Einleitung	6
2. Grundlegende Begriffe	7
3. Sachanalyse und Begründung für das ausgewählt Spielmaterial	8
4. Didaktische Analyse nach Neuß (2018)	8
4.1. <i>Handlungsebene</i>	8
4.1.1. <i>Lernkontext</i>	9
4.2. <i>Elementarpädagogische Handlungsmuster</i>	9
4.3. <i>Bedeutungsoffenheit bezüglich Diversität und Verortung im Trilemma der Inklusion</i>	9
4.3.1. <i>Gender*</i>	10
4.3.2. <i>Race*</i>	11
4.3.3. <i>Class</i>	12
4.4. <i>Zwischenfazit</i>	14
4.5. <i>Konzeptebene</i>	14
4.5.1 <i>Analyse der elementar-didaktischen Prinzipien</i>	15
4.6. <i>Theorieebene</i>	15
5. Bemerkung zur Angebotsplanung	16
6. Fazit	16
7. Leerstellen & Ausblick	17
8. Literaturverzeichnis	18

1. Einleitung

„Rassismus ist nicht angeboren, sondern wird erlernt“ (Mätschke-Gabel 2023: 30). Durch aufmerksames Beobachten der Umwelt erlenen Kinder welche Gruppenkonstruktionen bzw. Differenzlinien benannt und für Bezugspersonen bedeutsam sind. Bereits mit zwei Jahren verfügen Kinder „über ein Gespür für Unterschiedsmerkmale wie Hautfarbe, Geschlecht, Sprache oder kulturelle Ausdrucksformen“ (Mätschke-Gabel 2023: 30). Aktuell kommt es in der Forschung zunehmend zu Kritik an Literatur, die rassifizierende Muster vermittelt (vgl. ebd.). Auch das Ausblenden von lebensweltlichen Verhältnissen von Kindern, die in Armutslagen bzw. prekären ökonomischen Verhältnissen leben, wird in der aktuellen Forschung zunehmend kritisiert (vgl. Plößler/Schulze 2023: 46f.). Dabei wird angenommen, dass wenn Normen einer privilegierten Mittel- und Oberschicht vermittelt werden, dies zu Othering¹ führt und Diskriminierungen für alle nicht privilegierten Lebensverhältnisse und -formen begünstigt (ebd.: 47). Bezüglich Gender ist festzustellen, dass ebene Kategorie in der Kinderliteratur bisher kaum Berücksichtigung findet (vgl. Becker/Beckmann 2023: 76). Im Diskurs zur Geschlechtersozialisation lassen sich dabei heteronormative Paradigma in der Kinderliteratur finden, die einen gravierenden Einfluss auf die Geschlechtsidentität von Kindern üben (vgl. ebd.: 77f.).

In der Forderung danach, sich als pädagogische Fachkraft Selbst- und Umfeldsreflexiv mit dem Differenzdilemma auseinanderzusetzen (vgl. Kuhn 2014: 134), gewinnen diversitätsreflexive Spielmaterialien zunehmend an Bedeutung (vgl. Garbade/Cloos 2023). Aus diesem Sachverhalt heraus soll anhand eines Vergleiches deutlich werden, welchen didaktischen Nutzen *diversitätsreflexives* Spielzeug im Gegensatz zu *normalem* Spielmaterial aufweist. Für diesen Vergleich sollen das Wimmelbuch „Mimis kunterbunte Welt“ (2021) von Ulrike Haas und Nicole Boyne mit „Rotraut Susanne Berners Sommer-Wimmelbuch“ (2015) von Rotraut Susanne Berner mittels einer didaktischen Analyse nach Neuß (2018) verglichen werden. So sollen die Potentiale und Unterschiede beider Bücher deutlich werden. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf den Differenzmerkmalen „Gender“, „Race“ und „Class“, die aufgrund ihrer eng-verwobenen Intersektionalität miteinander verglichen werden². Aufgrund dessen, dass es sich bei beiden Büchern um Bilderbücher handelt, werden für den Vergleich nur hinsichtlich Diversität relevante Analyseschwerpunkte der Methode von Neuß (2018) untersucht. Verweise auf die jeweiligen Bücher werden teils mit „MkW“ für *Mimis kunterbunte Welt*; und

1 Das Konzept des *Othering* bezeichnet den diskursiven Prozess des „Differenzmache“ (Castro Varela & Dhawan 2020, S. 174 zit. n. Schulze 2023: 177, der die *Anderen** in Widerspruch zu einem hegemonialen *Wir* mittels Festschreibung, Ausgrenzung und Unterwerfung (re-) konstruiert (vgl. Schulze 2023: 177).

2 Ein Vergleich hinsichtlich der Kategorie Body ist im Rahmen dieser Analyse aufgrund der Limitation nicht möglich.

mit „SW“ für *Sommer-Wimmelbuch* abgekürzt. Für eine ausführliche didaktische Analyse des Wimmelbuches „Mimis kunterbunte Welt“ sei auf die weitere Analyse (Weigel 2024) auf diversityspace.de verwiesen³.

2. Grundlegende Begriffe

Heteronormativität

Heteronormativität beschreibt die gesellschaftliche Vorstellung, dass es ausschließlich zwei Geschlechter gibt. Diese stehen in einem hierarchischen Machtverhältnis und besitzen ein exklusiv-heterosexuelles Begehren zueinander (vgl. Schulze 2023: 176).

Intersektionalität

Intersektionalität (aus dem Englischen, intersection = Schnittpunkt, Schnittmenge) beschreibt die Verwobenheit bzw. die Zusammenwirkung verschiedener Differenzkategorien sowie unterschiedlicher Dimensionen sozialer Ungleichheit (vgl. Hirschfeld-Kongress o.J.).

Geschlechterrollen/-Stereotypen

Geschlechterrollen beschreiben die gesellschaftlich tradierten und vorherrschenden Vorstellungen von Frauen und Männern und die dazu gehörigen Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit (vgl. ebd.). Für diese Analyse besonders interessant sind dabei die stereotypischen Vorstellungen von Frauen als Mutter und Care-Arbeiterinnen und Männern als Versorger der Familie bzw. Zuständige für die materielle Sorgearbeit (vgl. Schierbaum 2021: 53).

Care-Arbeit

Care-Arbeit (engl.) bzw. Sorgearbeit beschreibt in der Regel die als typisch weiblich klassifizierten Berufe, die oft mit einem schlecht bezahlten Beschäftigungsverhältnis mit einhergehen (vgl. Riegraf 2019: 764). Care-Arbeit wird dabei oft mit einer leiblichen und emotionalen Haltung verknüpft, die als eng mit den Weiblichkeitskonzeptionen verbunden gelten (vgl. ebd.: 763).

³ Diese beiden Analysen wurden im Rahmen des Studiengangs Bachelor Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim verfasst.

BIPoC / PoC

BIPoC steht als Abkürzung für Black, Indigenous, People of Color; PoC ist die Abkürzung für People of Color. Es handelt sich dabei um

„eine politische Selbstbezeichnung von Menschen [...], die in der Mehrheitsgesellschaft als nicht weiß angesehen werden und daher häufig Rassismuserfahrungen machen“ (Schulze 2023: 176).

3. Sachanalyse und Begründung für das ausgewählt Spielmaterial

Rotraut Susanne Berner zählt weltweit zu den renommiertesten und am meisten geschätzten Illustratorinnen. Ihre Wimmelbücher sind in ganz Deutschland äußerst beliebt (vergleiche *wimmlingen* o.J.; *Thalia* o.J.), weshalb das SommerWimmelbuch von Berner in dieser Analyse besonders hervorsticht. In der Verlagsbeschreibung wird der „Wimmlingen-Kosmos“ (Näger, o.J.) als eine fiktive Stadt (*Wimmlingen*) beschrieben, in die Kinder den Fortgang der Handlungen einzelner Figuren eigenständig entdecken, benennen und beschreiben können (vgl. ebd.). Berners Wimmelbuch weist dabei szenische Parallelen zu *Mimis kunterbunte Welt* (Haas/Boyne 2021) auf: In beiden Büchern bewegen sich die Figuren (Menschen und Tiere) durch Städte bzw. deren Wohnhäusern, Marktplätzen, Bahnhöfen und Parks. Das *Sommer-Wimmelbuch* hat 14 ungezählte Seiten; damit vier weniger als *Mimis kunterbunte Welt*. Beide Bücher sind einteilig, mit dicken Pappseiten und abgerundeten Ecken.

4. Didaktische Analyse nach Neuß (2018)

Folgend wird das Material hinsichtlich ihrer unterschiedlichen didaktischen Potenziale analysiert. Dafür wurden die Bücher einem Vergleich entlang der vier Ebenen didaktischen Denkens und Handelns nach Norbert Neuß (2018) unterzogen.

4.1. Handlungsebene

Die Handlungsebene fächert sich in drei Ebenen, die folglich näher erläutert werden sollen (vgl. Neuß 2018: 19f).

Auf der (1) Ebene Kinder ist festzuhalten, dass beide Bücher Kinder ab 2 Jahren adressieren und in der Theorie keine*n erwachsenen Begleiter*in zum Betrachten benötigen. Gezeigt werden Alltagssituationen, von denen ausgegangen werden kann, dass fast jedes Kind sich in ihnen wiederfinden kann.

Voraussetzung für die gemeinsame Betrachtung ist auch hier, dass die pädagogische Fachkraft die „Interessen, Fähigkeiten und Themen“ (Neuß 2018:19) des Kindes berücksichtigt.

Neben den allgemeinen pädagogischen Kompetenzen (vgl. Neuß 2018:19), sollten auf der (2) Ebene Erwachsene auch für das *Sommer-Wimmelbuch* sog. werteorientierte Handlungskompetenzen (Wagner 2017: 24f.) vorhanden sein, um unterschiedliche Figuren nicht in ihrer Andersheit zu diskriminieren. Um aktive Sprachförderung zu betreiben, benötigen pädagogische Fachkräfte auch für dieses Wimmelbuch Kompetenzen der Literacy-Erziehung um „lebendige Erlebnisformen“ (Näger o.J.) organisieren zu können.

4.1.1. Lernkontext

Für beide Bücher erscheint es sinnvoll, für den Kontext der öffentlichen Kindertagesbetreuung ein Setting zu schaffen, bei der Pädagog*innen in Eins-zueins-Interaktion das Bilderbuch mit einem Kind betrachten können. Sind Kinder bereits mit den Büchern vertraut, würde sich auch eine Kleingruppe eignen, solange alle Kinder die Möglichkeit haben das Buch gut zu sehen.

4.2. Elementarpädagogische Handlungsmuster

Unter dem Aspekt der elementarpädagogischen Handlungsmuster (vgl. Neuß 2018: 20) wurde hinsichtlich der Diversitätskategorien untersucht, was anhand des Materials gezeigt und erklärt werden kann bzw. welche Gesprächsgrundlagen vom Material vorgegeben werden. Wie auch in *Mimis kunterbunte Welt* kann alles thematisiert werden, was entdeckt wird. So kann z.B. in beiden Büchern über das alltägliche Leben gesprochen werden. Pädagog*innen müssen sich auch hier bewusst sein, dass Kinder sich durch das Anschauen der Figuren mit ihnen identifizieren können. Bezüglich Diversität werden vom Buch nur wenig Themen vorgegeben, wie anhand des folgenden Vergleiches hinsichtlich der Diversitätskategorien deutlich werden soll.

4.3. Bedeutungsoffenheit bezüglich Diversität und Verortung im Trilemma der Inklusion

Während *Mimis kunterbunte Welt* Inklusion und Diversität bereits im Titel zum Thema macht und im Trilemma der Inklusion der Dekonstruktion und Empowerment, kurz DE⁴, zuzuordnen ist, ist Differenz im *Sommer-Wimmelbuch* kein zentraler Lerngegenstand. Es werden begrenzt Figuren mit Diffe-

⁴ DE (=Dekonstruktion und Empowerment): Das „Begehren danach, in seiner Andersheit* selbstbestimmt sein zu dürfen und den Normalisierungsdruck widerständig zu verweigern [...]“ (Boger 2019: 36).

renzen in Bezug auf natio-ethno-kulturelle Unterschiede (Race*), Gender*, Body und Class abgebildet. Dabei ist ein normalisierender Umgang mit Differenzen vorzufinden, denn die Figuren werden, wie selbstverständlich, in den Alltag integriert dargestellt (vgl. Boger 2017: 36, 41). Differenzkategorien werden dabei teilweise benannt, sodass das Buch einem empowernden Differenzverständnis zuzuordnen ist = EN⁵ (vgl. Riegel 2016: 30; Boger 2017: 38f.). Dekonstruktion (D) könnte nur erfolgen, wenn die Individualität (*Andersheit*) einzelner Figuren negiert oder ignoriert würde (D) (vgl. ebd.: 41f.).

4.3.1. Gender*

Für den Vergleich hinsichtlich der Differenzkategorie Gender wurde untersucht, inwiefern die Bilderbücher Geschlechtersensibilität bzw. Heteronormativität darstellen.

In *Mimis kunterbunte Welt* wird die Differenzkategorie Gender, wie sie in einer heteronormativen Matrix⁶ existiert, durch eine inklusive Darstellung (vgl. Becker/Beckmann 2023: 80) bewusst dekonstruiert (vgl. Boger 2019: 36f.). Dies erfolgt visuell unter anderem durch die Abbildung von Symbolen (*gender*), aber auch zwischenmenschlichen Interaktionen in Form von z.B. Kuss-Situationen (*desire*). Symbole, die auf eine queere Lebensweise hinweisen, sind z.B. das Regenbogenherz, das Mimi auf der Latzhose trägt (vgl. Haas/Bone 2021: Buchrücken). Weiter sind männlich-gelesene Figuren zu sehen, die stereotypweibliche Kleidung tragen, wie zum Beispiel Toni im pinken Kleid (vgl. Haas/Boyne 2021: Buchrücken); oder weiblich-gelesene Figuren, die stereotyp-männliche Merkmale aufweisen wie z.B. Claudia mit Körperbehaarung (Haas/Boyne 2021: Buchrücken). Auch lassen sich manche Figuren (vgl. Haas/Boyne 2021: 18) aufgrund ihrer Äußerlichkeiten gar nicht dem binären Geschlechtssystem zuordnen, wodurch sich eine insgesamt heteronormativitätskritische Darstellung feststellen lässt⁷. In der Darstellung von Familien bzw. Beziehungen sind diverse Formen hinsichtlich der Konstellationen festzustellen. Es erfolgt ein Paradigmenwechsel über das Verständnis der bürgerlichen Kernfamilie⁸, dadurch dass sowohl die Anzahl der Familienmitglieder

5 EN (= Empowerment und Normalisierung): Das „Begehren als Andere_r* an einer Normalität teilhaben zu dürfen.“ (Boger 2019: 36).

6 Judith Butler bezeichnet das bestehende Machtsystem innerhalb der Gesellschaft als heteronormative Matrix, in der die gesellschaftlichen Erwartungen an das geschlechtliche Individuum herangetragen werden, und dieses hinsichtlich des sozialen Geschlechts (*gender*), dem biologischen Geschlecht (*sex*) und dem sexuellen Verlangen (*desire*) beeinflusst (Butler 1991 zit. n. Becker/Beckmann 2023: 77).

7 Die Unmöglichkeit manche Figuren festgeschriebenen, heteronormativen Geschlechteridentitäten bzw. -rollen zuzuordnen zu können, hinterfragt die Zuschreibung aller Figuren zu einem binären System (vgl. Becker/Beckmann 2023: 85).

8 Die bürgerliche Kernfamilie bezeichnet die Vorstellung einer verwandtschaftlichen Beziehung bestehend aus zwei Generationen und zwei Geschlechtern; i.d.R. innerhalb einer Haushalts- und Wirtschaftsgemeinschaft (vgl. Bak et al. 2023: 60).

(vgl. Haas/Boyne 2021: 18), als auch die Rollenverteilungen variieren, indem z.B. männlich-gelesene Figuren in der Elter⁹-Figur gezeigt werden (vgl. Haas/Boyne 2021: 7). Zudem werden rein-heteronormative Vorstellungen über sexuelle Orientierungen aufgebrochen, indem vielfältige Beziehungsformen¹⁰ dargestellt werden (vgl. Haas/Boyne 2021: 4; 10).

Auch im *Sommer-Wimmelbuch* werden die Figuren mit Eigenschaften vorgestellt. So gibt es zum Beispiel „Silvia“, die Erzieherin und „Thomas“, den Architekten (vgl. Gerstenberg 2023). Damit wird den Figuren einerseits ihre Geschlechtsidentität zugeschrieben, andererseits wird der Unterschied der „Gendersphären“ (Bak et al. 2023: 67f.) hinsichtlich der Arbeits- und Familienwelt deutlich. So übernehmen die weiblich-dargestellten Figuren überwiegend die Care-Arbeit oder Haushaltstätigkeiten (vgl. Berner 2015: 8); und die männlich-dargestellten Figuren überwiegend schwere körperliche- oder gesellschaftlich hoch-angesehene Arbeit (vgl. ebd.: 10). Geschlechter werden dabei stereotyp durch Äußerlichkeiten wie Kleidung, Haare und Schmuck unterschieden (z.B.: Susanne und Irma; sowie Thomas und Oskar; vgl. ebd.: Buchrücken). Beziehungen und Familienkonstellationen sind rein-heteronormativ (vgl. ebd.: 9) und weisen Merkmale der bürgerlichen Kernfamilie auf.

Durch die Unterrepräsentation von BIPOC erfolgt auch hier eine Form von Othering von migrantischen und nicht-weißen Menschen in Familien- und Arbeitswelt, zu der im folgenden Kapitel noch einmal ausführlicher eingegangen wird (vgl. Bak et al. 2023: 61).

4.3.2. Race*

Bezüglich der Differenzkategorie Race* wurde verglichen, inwiefern BIPOC-Figuren repräsentiert werden und ob sog. rassifizierende Darstellungen (vgl. Mätschke-Gabel 2023: 33f.) zu finden sind. Auch wurde verglichen, inwieweit es Darstellungen von Religionen gibt, und ob diese in ihrer Repräsentation rassifizierend sind.

In *Mimis kunterbunte Welt* werden auf jeder Seite viele Menschen mit unterschiedlichen Zuschreibungen zu natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten¹¹ abgebildet. So werden auf jeder Seite People of Color dargestellt. Auch ist festzustellen, dass obwohl die Mehrheit der Figuren *weiß* ist, keine sog.

9 Mit dem Begriff Elter soll darauf hingewiesen werden, dass Elternschaft nicht grundsätzlich von mehreren ausgeübt werden muss (vgl. Schulze 2023: 176).

10 Die Darstellungen zeigen Figuren, die enge zwischenmenschliche Nähe ausleben. Dabei könnten die Figuren eine romantische Beziehung haben, welche durch Symbole wie Herzen vermittelt werden. Andere Figuren, die sich z.B. umarmen können dabei auch platonische Nähe vermitteln. Ausnahme bietet die weiblich gelesene Figur auf der Baustelle (S. 7).

11 Als Merkmale wurden für diese Analyse die Merkmale Gesichtszüge, Hautfarbe und Kleidung miteinander verglichen.

weiße Dominanz¹² als rassifizierende Darstellung vorhanden ist. So sind z.B. BIPOC in unterschiedlichen Berufen zu sehen: Mitarbeitende bei der Polizei (vgl. Boyne/Haas 2021: 3), Feuerlöschende Personen (z.B. „Mali“, ebd.: 6) und ärztliches bzw. medizinisches Fachpersonal (vgl. ebd.: 11). Auch lassen sich viele verschiedene religiöse, oder kulturelltraditionelle Symbole erkennen, die jedoch nicht eindeutig auf eine bestimmte Herkunft deuten lassen: Kopfbedeckungen bzw. -verschleierungen wie Kippa (Judentum, u.a. Cover), Turban¹³ (Islam, Hinduismus, Sikhismus; vgl. Boyne/Haas 2021: 18), Hidschab (Islam¹⁴, vgl. ebd.: 17), Al-Amira (Islam, ebd.: 10); Ganzkörper-Verschleierungen oder Kleider wie Burkini (Islam, ebd.: 1f.); Niqab (Islam, ebd.: 17), Nonnen-Kutte (Christentum; ebd.: 4), Mönchs-Roben (Buddhismus, ebd.: 11), Sari (traditionell und/oder Hinduismus; ebd.: 18; vgl. Suri 2020); manche Tätowierungen (traditionell für z.B. Maori; vgl. Boyne/Haas 2021: 15; vgl. Govt.nz o.J.).

Im *Sommer-Wimmelbuch* ist eine eindeutige „weiße Dominanz“ (Mätschke-Gabel 2023: 34) wahrzunehmen. Beispielhaft eignen sich hierfür S. 7 und 10 (vgl. Berner 2015): weiße Figuren nehmen die aktive Rolle von arbeitenden und handelnden Figuren ein. Besonders auffällig ist, dass die ersten PoC-Figuren („Ellen und Timm“ und „Santosh“¹⁵) erst ab S. 5 (vgl. ebd.) vorkommen. Auch am Beispiel der Polizei-Beamt*innen und Mitarbeitenden der Feuerwehr wird ein Kontrast deutlich: Während in *Mimis kunterbunte Welt* verschiedene Figuren unterschiedlichen Geschlechts und mit verschiedenen ethnischen Merkmalen in den Berufen abgebildet werden, sind es im *Sommer-Wimmelbuch* ausschließlich weiße und männlich-dargestellte Figuren (Feuerwehr vgl. ebd.: 7; Polizei vgl. ebd.: 10). Zudem wird „Santosh“ (vgl. ebd.: Buchrücken) als einziger bei seiner Herkunft vorgestellt: „Santosh kommt aus Indien [...]“ (vgl. ebd.) und trägt dabei Kleidung bestehend aus Kurta und Turban. Inklusiv Santosh wurde auch nur eine weitere Person, nämlich „Martha“ (vgl. ebd.) gefunden, die in einer Form Religion verkörpert¹⁶.

4.3.3. Class

Zur Differenzkategorie Class wurde verglichen, welche unterschiedlichen Vorstellungen von heterogenen Lebenslagen bezogen auf soziale Milieus, Arbeit, Leistung und Armut in den Bilderbüchern vermittelt werden (vgl. Plö-

12 Mätschke-Gabel (2023) beschreibt als weiße Dominanz die Rollenverteilung einer aktiven, fortschrittlichen und rettenden weißen Mehrheit und einer davon abhängigen Minderheit aus PoC (ebd.: 33f.).

13 Vergleiche Fußnote 16 auf nächster Seite.

14 Quelle für diese und weitere (Ver-)Schleierarten im Islam vgl. Vorbeck (2022).

15 Die Namen der Figuren werden jeweils auf dem Buchrücken (vgl. Berner2015) vorgestellt.

16 Während Martha in der Nonnen-Kutte eindeutig den christlichen Glauben repräsentiert, kann Santosh' Kleidung sowohl traditionellen als auch religiösen Ursprung haben. So hat die Kurta und der Turban z.B. im Hinduismus, Sikhismus und im Islam eine religiöse Bedeutung (vgl. Sanskriti o.J.).

ßer/Schulze 2023: 55). Die abgebildeten Normen zu untersuchen, erweist sich auch deswegen als sinnvoll, da sie als Identifikationsangebot für alle Betrachter*innen der Bücher verstanden und beworben werden (vgl. Plößer/Schulze 2023: 55).

In *Mimis kunterbunte Welt* lassen sich verschiedene Darstellungen zu sozialen Milieus wiederfinden. So wird Armut und Wohlstand u.a. materiell repräsentiert. So ist zum Beispiel Armut in Form von Ressourcenmangel zu erkennen (Personen mit geflickter Kleidung; vgl. Boyne/Haas 2021: 3), und Wohlstand in Form von Luxusgütern¹⁷ (vgl. Boyne/Haas 2021: Autos, z.B.: 7; Golfequipment: 16). Es werden verschiedene Dimensionen zum Bereich Wohnen dargestellt, in Form von Mehrfamilienhäusern (z.B. ebd.: 7f.), Reihenhäusern (ebd.: 6), einem Haus (ebd.: 11) und abstrakteren Wohnkomplexen¹⁸ (ebd.: 15f.). Dabei existiert keine weiße Dominanz (Mätschke-Gabel 2023:34).

Im *Sommer-Wimmelbuch* hingegen wird eine mittel- bzw. Oberschichtsorientierte Lebenswelt als Norm porträtiert. Dies zeigt sich vor allem in der materiellen Darstellung der Lebenswirklichkeiten. Während in *MkW* sowohl private Fahrzeuge als auch öffentliche Verkehrsmittel abgebildet sind (vgl. Boyne/Haas 2021: 9), besitzen alle Figuren im *SW* eigene Fahrzeuge. Dabei werden keine öffentlichen Verkehrsmittel abgebildet und das Ideal eigenen Wohlstands wird eher durch die Darstellung des Fahrschulautos verstärkt (vgl. Berner 2015: 5). Jedoch werden, wenn auch heteronormativ dargestellt, verschiedene Dimensionen zum Bereich Wohnen dargestellt (vgl. ebd.: 9).

Die Orientierung an einer weißen Oberschicht als Norm zeigt sich auch an der geschichtlichen Einbettung: Susanne hat Geburtstag und lädt ihre Freund*innen zu einer Feier im Park ein (vgl. ebd.: 13). Auch in *Mimis kunterbunte Welt* wird eine Geburtstagszene abgebildet (vgl. Boyne/Haas 2021: 13f.), jedoch unterscheiden sich die Geburtstagszenen ökonomisch in der Art, wie der Geburtstag jeweils gefeiert wird. Es ist zu erkennen, dass Susanne (*SW*, vgl. Berner 2015:14) die ökonomische Fähigkeit besitzt, mit einer größeren Gruppe ihren Geburtstag in einem Café („Park-Café“, vgl. ebd.) inklusive Catering zu feiern, bei der viele Gäst*innen mit großen Geschenken kommen. Das Milieu der Gäst*innen unterscheidet sich in bei beiden Büchern auch dadurch, dass bei *MkW* ein Kindergeburtstag mit hauptsächlich jungen Gäst*innen dargestellt wird; während im *SW* ein Erwachsenengeburtstag mit vielen erwachsenen Gäst*innen gefeiert wird. Wie bereits festgestellt, sind BI-PoC im *SW* unterrepräsentiert, sodass auch in dieser Szene im *SW* das Bild einer weißen Mittelschicht abgebildet wird. In *Mimis kunterbunte Welt* findet die Geburtstagszene in einem öffentlichen Park statt und die Gäst*innen ha-

17 So wie andere Kategorien ist auch Class eine sozial konstruierte. Die Verfasserin hat sich für die Markierung dieser Objekte in dieser Form entschieden und wirkt damit auch reifizierend (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2010).

18 Die Gebäude auf S. 15 und 16 lassen sich nicht direkt als Wohnhäuser identifizieren und könnten Büroräume o.ä. darstellen. Daher wird an dieser Stelle der Begriff *abstrakt* verwendet.

ben vergleichsweise kleine Geschenke dabei. Das Catering wirkt bei MkW selbstgestellt. Auffallend ist an dieser Szene auch, dass der Vergleich zwischen einer privaten und Mittel- bzw. Oberschichtsfier¹⁹ und einer öffentlichen Feier dadurch verstärkt wird, dass auch Figuren, die kein aktiver Teil der Geburtstagsfeier sind (erkennbar dadurch, dass die keinen Party-Hut) tragen, ebenso willkommen sind. Dieser Kontrast wird noch einmal durch den Zaun im SW verstärkt, während in MkW eine Figur, die in ihrer materiellen Darstellung einerseits prekäre Lebensverhältnisse darstellt und andererseits, auch durch ihr Alter, als nicht-Teil der Geburtstagsfeier wahrgenommen wird, ein Stück Kuchen in der Hand hält (vgl. Boyne/Haas 2021: 14).

4.4. Zwischenfazit

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass das SW im Vergleich zu MkW eine heteronormative Vorstellung von weißen, ökonomisch-privilegierten Lebensverhältnissen repräsentiert. Dies könnte dazu führen, dass Kinder, die nicht dieser Norm entsprechen, sich diskriminiert fühlen bzw. diskriminierende Normen zu Lebenswirklichkeiten vermittelt bekommen (vgl. Plößer/Schulze 2023: 47). Sofern Pädagog*innen daher nicht andere Lebensweltbezüge in den Dialog mit einbringen, laufen Kinder Gefahr, stereotypische und stigmatisierende Normen zu verinnerlichen (vgl. ebd.: 55). Denn auch wenn Kinder nicht zwangsläufig die in Büchern vermittelten kulturellen Werte bedingungslos übernehmen, sind die in den Bilderbüchern durch den Dialog vermittelten Normen eine bedeutende Ressource. Anhand dieser Normen lernen Kinder, die soziale Welt zu erfassen und zu interpretieren, um sich zu positionieren und individuelle Identitäten zu entwickeln (vgl. ebd.).

4.5. Konzeptebene

Der Vergleich beider Bücher unter der Konzeptebene soll Unterschiede und Gemeinsamkeiten grundlegender didaktischer Überlegungen aufzeigen (vgl. Neuß 2018: 21f.) Beide Wimmelbücher sind Teil der Literacy-Erziehung. MkW ist dabei so ausgelegt, dass eine Pädagog*in die Auseinandersetzung mit dem Material dialogisch anleitet und dabei ein Bewusstsein für Diversität vermittelt (vgl. 1. Analyse: 9). Auch im SW soll Kindern die Möglichkeit geboten werden, über das Gesehene nachzudenken und zu diskutieren. Dabei kommt der pädagogischen Fachkraft in beiden Büchern auf unterschiedliche Weise eine essenzielle Rolle zu. Während in MkW Vielfaltsdimensionen dialogisch erlernt werden sollen, besteht die Aufgabe der Pädagog*in bezüglich Diversität beim SW daraus, die Diskriminierung einzelner Figuren zu ver-

¹⁹ Der Wohlstand der Figuren aus dem SW wird vor allem materiell ersichtlich. So besitzen die Figuren, neben den großen Geschenken, oftmals Hüte oder andere Luxusgüter wie z.B. Musikinstrumente oder Technikgeräte wie einen Laptop (vgl. Berner 2015: 13f.).

meiden. Diese Rolle kann der pädagogischen Fachkraft jedoch erst bewusst sein, wenn sie sich kritisch mit dem Material und Diskriminierungsformen auseinandergesetzt hat (vgl. Kuhn 2014: 134). Ferner kann behauptet werden, dass das Buch Kompetenzen des sozialen Lernens vermittelt (vgl. Reicher/Matschek-Jauk 2017: 50ff.), jedoch beschränken sich diese Kompetenzen überwiegend auf weiße, privilegierte Mittel- und Oberschichtgruppen (vgl. Plößer/Schulze 2023: 47).

4.5.1 Analyse der elementardidaktischen Prinzipien

An dieser Stelle sollen die Prinzipien des Lebensweltbezugs, inklusiv-gestaltetes Spielmaterial, sowie der Werteorientierung miteinander verglichen werden (vgl. Neuß 2018: 23). Der Vergleich der Darstellungen von Klassen und sozialen Milieus hat gezeigt, dass das *Sommer-Wimmelbuch* nur einen eingeschränkten Bezug zur realen Lebenswelt bietet. Es besteht eine Unsichtbarkeit einer großen Anzahl von Lebensformen und -verhältnissen (vgl. Plößer/Schulze 2023: 47), sodass nur solche Kinder einen Lebensweltbezug haben, die unter ähnlichen Verhältnissen wie abgebildet leben. Damit ist zu konstatieren, dass wenngleich das Material physisch inklusiv gestaltet ist, es inhaltlich eine Vielfalt von Menschen exkludiert. Hinsichtlich der Werteorientierung kann somit festgehalten werden, dass das SW nicht den Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung erfüllt (vgl. Wagner 2017: 30f.).

4.6. Theorieebene

An dieser Stelle soll der Vergleich unter der Theorieebene (Neuß 2018: 22f.) herausfinden, ob sich grundlegend-verschiedene Basisannahmen bezüglich Diversität analysieren lassen. Beide Bücher können in ihrer Form als Teil des kulturellen Lernens betrachtet werden (vgl. Vogtländer 2020: 22). Im Gegensatz zu MkW intendiert das SW nicht Wissen zu Diversität zu vermitteln. Durch den Bezug zum Alltag können die Kinder auch im SW ihre eigenen Erfahrungen und Emotionen zu den Orten mit einbringen. Allerdings ist festzuhalten, dass sich, abhängig von der betrachtenden Gruppe, sich weniger Kinder mit den Figuren identifizieren können. Dennoch orientieren sich beide Bücher an der konstruktivistischen Didaktik (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 602, zitiert nach Neuß 2018, S. 23f.), indem sie beispielsweise die Option des eigenständigen Umblätterns ermöglichen.

5. Bemerkung zur Angebotsplanung

Das Angebot aus der ersten Analyse kann für beide Bücher gleich angewendet werden. Bezogen auf Diversität wäre es an dieser Stelle jedoch wichtig, bestimmte Figuren in der Auswahl mit vorzugeben, um Vielfaltsmerkmale zu vermitteln. Dazu zählen: Santosh, sowie Ellen und Timmy (vgl. Berner 2015: Buchrücken) für Vielfalt bzgl. *Race**; die weiblich gelesene Figur auf der Baustelle (vgl. ebd.: 7) in Bezug auf Rollenzuschreibungen bzw. *Gender**; und dem/der Paketzusteller*in (vgl. edb.:10) bezüglich Body. Zu Class würde sich z.B. das Thema Wohnen eignen, da keine Figuren im SW Vielfalt in z.B. sozialen Milieus vermittelt.

6. Fazit

Es wird deutlich, dass es bezüglich der Differenzkategorien *Gender**, *Race** und *Class* viele Unterschiede zwischen den beiden Büchern gibt. Während *Mimis kunterbunte Welt* Diversität intersektional repräsentiert, wird Vielfalt im *Sommer-Wimmelbuch* kaum dargestellt. Dabei gibt es eine klare gendersensible und heteronormativitätskritische Darstellung von Lebenswirklichkeiten in *Mimis kunterbunte Welt*. Zudem ist eine empowernde Darstellung von ethnischen und religiösen Lebensweisen unter anderem durch die Repräsentation der fünf Weltreligionen in *MkW* festzustellen. Das SW hingegen verleiht durch die Unterrepräsentation von BIPoC und Religionen, sowie der Betonung der Herkunft einer einzigen Figur zu *Othering*. Dabei sind teils rassifizierende Muster durch die weiße-Dominanz in der allgemeinen und religiösen Darstellung der Figuren festzustellen. Bezüglich der Differenzkategorie *Class* ließ sich im SW, abgesehen von verschiedenen Wohnsituationen, keine Vielfalt erkennen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich Diversität im *Sommer-Wimmelbuch* nur vermitteln lässt, wenn die pädagogischen Fachkräfte oder die Kinder das Thema durch Nachfragen oder Kommentare zu den Figuren aufgreifen. Die Möglichkeiten Vielfalt in den Fokus zu rücken sind dabei sehr begrenzt. In *Mimis kunterbunte Welt* hingegen fällt eine intersektionale Vielfalt auf, die reichlich Gesprächsstoff bietet. Aufgrund der Vielfalt an unterschiedlichen Lebensrealitäten ist es dabei wahrscheinlich, dass sich Kinder in ihren individuellen Lebensweisen wiederfinden. *Mimis kunterbunte Welt* bietet daher mehr Gelegenheiten, Diversität und nicht-heteronormative Weltanschauungen in Bildern zu diskutieren und gleichzeitig die Sprachentwicklung zu fördern, als das *Sommer-Wimmelbuch*.

7. Leerstellen & Ausblick

Es ist anzumerken, dass beide Bücher nur indirekt die Möglichkeit bieten, Diskriminierungen von Personen mit jeweiligen Diversitätsmerkmalen anzusprechen. Zudem können beide Bücher bei Fehlen einer sensibilisierten Sprache zur Reproduktion von Differenz beitragen. In dieser Analyse war es nicht möglich, einen Vergleich hinsichtlich der Diversitätskategorie *Body* anzustellen. Daher wäre es äußerst interessant, beide Bücher in dieser Hinsicht zu vergleichen. Des Weiteren werden in beiden Büchern (kulturelle) Geschäfte und Einkaufsmöglichkeiten auf unterschiedliche Weisen dargestellt. Ein Vergleich bezüglich unterschiedlicher kultureller Lebensweisen wäre ebenfalls äußerst spannend gewesen.

8. Literaturverzeichnis

- Bak, Raphael; O'Brien-Coker; Noelle; Vetter, Niki (2023): Familiennormen in Kinderbüchern. Eine heteronormativitätskritische Betrachtung. In: Schulze, Erika (Hrsg.): Diversität im Kinderbuch. Wie Vielfalt (nicht) vermittelt wird. Stuttgart: Kohlhammer. S. 58-73.
- Becker, Ulrike; Beckmann, Marisa (2023): Geschlechtersensible Kinderliteratur. In: Schulze, Erika (Hrsg.): Diversität im Kinderbuch. Wie Vielfalt (nicht) vermittelt wird. Stuttgart: Kohlhammer. S. 74-87.
- Berner, Rotraud Susanne (2015): Rotraud Susanne Berners Sommer-Wimmelbuch. 19. Auflage. Hildesheim: Gerstenberg.
- Garbade, Svenja; Cloos, Peter (2023): Diversitätsreflexive Materialien in der Kindheitspädagogik, DivSpace, [online] https://diversityspace.de/?page_id=265 [zuletzt abgerufen am: 10.09.2023].
- Gerstenberg (2023): Die Wimmlinger, Gerstenberg [online] <https://www.gerstenberg-verlag.de/blog/kita/leseките-kita-treff/diewimmlinger/> [zuletzt abgerufen am: 01.10.2023].
- GOVT.NZ (o.J.): Tāmoko | Māori tattoos: history, practice, and meanings, tepapa.govt.nz [online] <https://www.tepapa.govt.nz/discovercollections/read-watch-play/maori/tamoko-maori-tattoos-historypractice-and-meanings> [zuletzt abgerufen am: 01.10.2023].
- Haas, Ulrike; Boyne, Nicola (2021): Mimis kunterbunte Welt. 2. Aufl. o.O.: ulila Verlag.
- Heller, Birgit (2013): Zwischen Diskriminierung und Geschlechtergleichheit: Frauen und Religionen, bpb.de [online], <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/162388/zwischen-diskriminierung-und-geschlechtergleichheit-frauen-und-religionen/> [zuletzt abgerufen am: 01.10.2023].
- Hirschfeld-Kongress(o.J.): Hirschfeld-Kongress Glossar, in: Glossar der Bundesstiftung Magnus Hirschfeld [online] <http://www.hirschfeldkongress.de/blog/glossar.html> <http://www.hirschfeldkongress.de/blog/glossar.html> [zuletzt abgerufen am: 26.09.2023].
- Kuhn, Melanie (2014): Vom Allgemeinen und Besonderen. Wissens- und differenzkritische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen Fachkräften in Migrationsgesellschaften. In: Betz, Tanja; Cloos Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim: Beltz Juventa. S. 130-144.
- Mätschke-Gabel, Jens (2023): Rassifizierung in der Kindheit – Rassismus in Kinder- und Jugendbüchern aufspüren? In: Schulze, Erika (Hrsg.): Diversität im Kinderbuch. Wie Vielfalt (nicht) vermittelt wird. Stuttgart: Kohlhammer. S. 28-43.

- Matboo, Taymas (2022): „Frau, Leben, Freiheit“: Die Proteste in Iran und ihre Geschichte, national Geographic [online] <https://www.nationalgeographic.de/geschichte-und-kultur/2022/10/frauleben-freiheit-proteste-iran-geschichte-frauenrechte> [zuletzt abgerufen 01.10.2023].
- Näger, Sylvia (o.J.): Wimmelbücher im Kindergarten – eine Fundgrube für sprachliche Bildung und Literacy, [online] https://www.wimmlingen.de/wp-content/uploads/2017/04/Wimmelbuecher_Kindergarten_Naeger.pdf [zuletzt abgerufen am: 19.09.2023].
- Neuß, Norbert (2018). Was ist Elementardidaktik? Grundlegendes zum Lernen und seiner Organisation in Kitas. In: Ders. (Hrsg.): Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen; Verlag an der Ruhr. S. 12–30.
- Plößer, Melanie; Schulze, Erika (2023): 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. 44-57.
- Riegel, Christine (2016): Bildung - Intersektionalität - Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript Verlag.
- Reicher, Hannelore; Matschick-Jauk, Marlies (2017): Sozialeemotionales Lernen in der Schule. Konzepte – Potenziale – Evidenzbasierung. In: Huber, Matthias; Krause Sabine (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS. S. 249-268.
- Riegraf, Birgit (2019): Care, Care-Arbeit und Geschlecht: gesellschaftliche Veränderungen und theoretische Auseinandersetzungen. In: Kortendiek, Beate et al. (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Geschlecht und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS. S. 763- 772.
- Sanskriti (o.J.): Meaning of Turban in Indian Culture, sanskriti [online] <https://www.sanskritimagazine.com/meaning-of-turban-in-indianculture/> [zuletzt abgerufen am: 01.10.2023].
- Suri, Charu (2020): The surprising history of India’s vibrant sari tradition, national geographic [online] <https://www.nationalgeographic.com/travel/article/the-story-of-the-sariin-india> [zuletzt abgerufen am: 01.10.2023].
- Schierbaum, Anna (2021): Zur Geschichte der Familie. In: Schondelmayer, Anne Christin et al. (Hrsg.): Familie und Normalität. Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 43- 58.
- Schulze, Erika (2023): Glossar – Othering. In: Diversität im Kinderbuch. Wie Vielfalt (nicht) vermittelt wird. Stuttgart: Kohlhammer. S. 175-179.
- Thalia (o.J.): Sommer-Wimmelbuch, [online] <https://www.thalia.de/shop/home/artikeldetails/A1001003112> [zuletzt abgerufen: 25.09.2023].

- Vogtländer, Anna (2020): Bilderbücher im Kontext früher mathematischer Bildung. Eine Untersuchung zum Einsatz von Bilderbüchern im Kindergarten. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Vorbeck, Marion (2022): Kleidung im Islam – Vom Kopftuch bis zur Burka, muellerundsohn [online] <https://www.muellerundsohn.com/allgemein/kleidung-im-islam-vomkopftuch-bis-zur-burka/> [zuletzt abgerufen am: 01.10.2023].
- Wagner, Petra (2008): Vielfalt und Diskriminierung im Erleben von Kindern. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Herder. S. 56-58.
- Wagner, Petra (2017): Der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Überarbeitete Neuauflage (4. Gesamtauflage). Freiburg im Breisgau, Basel, Wien: Herder. S. 22-41.
- Wimmlingen (o.J.): Über die Autorin, wimmlingen [online] <https://www.wimmlingen.de/ueber-die-autorin/> [zuletzt abgerufen am: 25.09.2023].