



Diversity  
**SPACE**

Kristin Weigel

## **Didaktische Potenziale für Diversität in der Arbeit mit einem Wimmelbuch**

*Analysegegenstand: Buch „Mimis kunterbunte Welt“*

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](https://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/](http://www.uni-hildesheim.de/bibliothek/universitaetsverlag/)

Das Dokument steht im Internet kostenfrei als elektronische Publikation (Open Access) zur Verfügung unter: <https://doi.org/10.18442/294>

## 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

Das Ziel der vorliegenden Arbeiten ist es, zu klären, wie mittels einer didaktischen Analyse ausgewähltes Spielmaterial auf ihre Diversitätsreflexivität geprüft werden kann. Am Beispiel des Bilderbuches *Mimis kunterbunte Welt* (2021) wird gezeigt, wie Bilderbücher Dekonstruktion und Empowerment erzeugen können. In der 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 / Theorien	7
3. Beschreibung des Spielmaterials / Sachanalyse	9
3.1. Themenbeschreibung	9
3.2. Adresstat*innen	10
4. Didaktische Analyse	10
4.1. Handlungsebene	10
4.1.1. Lernkontext	11
4.2. Elementarpädagogische Handlungsmuster	11
4.3. Konzeptebene und Verortung im Trilemma der Inklusion	13
4.3.1. Elementardidaktische Prinzipien	14
4.4. Theorieebene	16
5. Angebotsplanung	16
6. Fazit	17
7. Ausblick	18
8. Literaturverzeichnis	19

# 1. Einleitung

In Folge der Forderungen nach Inklusion und Diversität (vgl. Sulzer 2017: 12) ist ein aufkommender Markt an *diversitätsreflexiven* Spielmaterialien zu vernehmen, dessen Gewinn für die kindheitspädagogische Praxis noch nicht geklärt ist (vgl. Garbade/Cloos 2023).

Bekannt ist, dass Spielzeug in der Lebenswelt von Kindern einen zentralen Stellenwert einnimmt. Nicht nur ist es die Lebenswelt, mit der sich Kinder bis zum sechsten Lebensjahr am meisten aktiv und selbstständig beschäftigen (vgl. Heimlich 2015: 32). Primär gewinnen Spielmaterialien ihre Bedeutung in den Bildungsprozessen, die sie bei Kindern in dieser Zeit anregen können (vgl. Mogel 1999: 121f.). So kann Spiel die sensomotorischen-, emotionalen-, und sozialen Fähigkeiten fördern (vgl. Heimlich 2015: 46ff.). Insbesondere bei der sozialen Bedeutung von Spielzeug ist zu konstatieren, dass Spiele in ihrem eigenen Aufforderungscharakter soziale Identitäten und Differenzen kreieren können (vgl. Thon 2015). Diese „Vermittlung pädagogischer Normen durch Spielmittel“ (Retter 1979 zit. n. Thon 2015: 157) kann hinsichtlich Erziehungs- und Sozialisationsprozessen jedoch an der Reproduktion der Dichotomien „Andere\*-Normale\*“ (Boger 2019: 37; Hervorhebungen durch die Autor\*in) beitragen (vgl. Thon 2015: 157). Ontologien der Andersheit können wiederum dazu führen, diskriminierende Herrschafts- und Machtverhältnisse zu legitimieren (vgl. Boger 2019: 38f.; Kuhn 2014: 133) und stehen damit dem Ziel der Bildungsgerechtigkeit für *Alle* im Weg.

Diese didaktische Analyse will herauszufinden, inwiefern *diversitätsreflexives*<sup>1</sup> Spielmaterial als Grundlage kindheitspädagogischer Arbeit dazu beitragen kann, diese Reproduktionstechnik zu durchbrechen, und stattdessen durch Repräsentation von Vielfalt kindlicher und familiärer Lebensweisen und Erfahrungen diese als Normalität zu vermitteln (vgl. Garbade/Cloos 2023; Sulzer 2017: 14f.). Um für die/den Leser\*in ein Grundverständnis zu schaffen, werden vorweg die wichtigsten Begriffe und Theorien zu Inklusion und Diversität vorgestellt. Anschließend wird das Material einer didaktischen Analyse nach Neuß (2018) unterzogen und mittels Verortung im Trilemma der Inklusion nach Boger (2019) die Ziele des Materials erörtert. Im zweiten Teil wird ein fiktives didaktisches Angebot herausgearbeitet, um das Material in Form eines eigenen Handlungsplans für einen diversitätsreflexiven Umgang im Rahmen kollaborativen Lernens vorzustellen.

---

1 „Unter Diversitätsreflexivität wird das Wissen um die pädagogische Bedeutung von Differenzkonstruktionen sowie um deren Wirkung auf Subjekte gefasst“ (Garbade 2023).

Die Leerstellen und Herausforderungen sollen am Ende der Analyse dazu beitragen, sich des Trilemmas der Inklusion bewusst zu werden sowie Handlungsmöglichkeiten und Nutzen *diversen* Spielzeugs für die pädagogische Praxis zu erörtern.<sup>2</sup>

## 2. Grundlegende Begriffe / Theorien<sup>3</sup>

### Inklusion<sup>4</sup>

„Inklusion steht für einen Abbau aller Barrieren in Bildung und Erziehung. [...] Der Begriff der Inklusion steht für eine Menschenrechtsperspektive, für [schulpolitische] Orientierung und Entscheidung, für didaktische Konzepte, für Handlungsfragen, für Vielfalt und Chancengleichheit, für ein Verbot jedweder Diskriminierung usw. [...]“ (Stracke-Mertes, Ansgar 2016: 4)

Dabei umfasst Inklusion „[...] alle Dimensionen von Heterogenität (Fähigkeiten, ethnische Herkünfte, Geschlechterrollen, Nationalitäten, Erstsprachen, ‚races‘ im Sinne von Hautfarben, ‚classes‘ als soziale Milieus, Religionen, [und] sexuelle Orientierungen, körperliche Bedingungen und andere Aspekte [...]“ (Boban/ Hinz 2012 zit. n. Feldmann et al. 2022: 225).

Inklusion ist demnach die Aufforderung zur Wahrnehmung und Anerkennung von Kindern in ihrer Unterschiedlichkeit (vgl. Sulzer 2017: 14) mit dem Ziel der Bildungsgerechtigkeit für Alle (vgl. Sulzer 2017: 12).

### Diversität

Diversität oder zu Englisch *Diversity* zeigt Vielfalt. Im Fokus stehen sog. Diversitätskategorien zu Merkmalen wie *Alter, Beeinträchtigung, Aussehen, Sprache, soziale Herkunft, geographische Herkunft, Geschlecht/Gender/Queer, sexuelles Begehren, Religion oder Säkularität/Konfessionsfreiheit* (vgl. Czollek et al. 2019: 17). Diese Merkmale sind als soziale Konstruktionen „[...] Ergebnis gesellschaftl. Herstellungsprozesse, eingebettet in eine Macht- und Herrschaftsgeschichte [...]“ (Giebler et al. 2013: 16). Den Diversitätsmerkmalen werden jeweils<sup>5</sup> Diskriminierungsformen zugewiesen (sog. -ismen), wie Klassismus, Rassismus, Sexismus, Lookismus u.a. (vgl. Czollek et al. 2019: 17). Für

---

2 Diese Analyse wurde im Rahmen des Studiengangs Bachelor Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim verfasst.

3 Für die folgenden Definitionen der Diversitätskategorien werden bewusst die englischen Begriffe verwendet, da die deutschen Übersetzungen oft nicht adäquat oder angemessen sind (Bsp. Gender\* und Race\*).

4 Bei der Definition von Inklusion kann sich an dieser Stelle nicht mit dem Diskurs zur Entstehungsgeschichte und dem Verhältnis zur „Integration“ auseinandergesetzt werden.

5 Obgleich es jeweilige Diskriminierungsformen gibt, ist es wichtig zu betonen, dass eine sog. Intersektionalität besteht und Diskriminierungen nicht immer voneinander zu trennen sind (vgl. Tuijter 2015: 12ff.).

diese Analyse am schlüssigsten ist die Zusammenfassung aller Merkmale zu den Strukturkategorien Gender\*, Race\*, Class und Body (vgl. Giebeler et al 2013: 16).

*Gender*<sup>6</sup> steht für das soziale Geschlecht, der eine Person sich selbst zuordnet (vgl. Hirschfeld-Kongress o.D.). Gender steht im Widerspruch zur sozial konstruierten Geschlechtsrolle des binären Geschlechtersystems (Mann/Frau) aus dem biologischen Geschlecht, das mit vorgegebenen Rollen, Zuschreibungen und Semantiken zusammenhängt (vgl. Dausien/Thon 2009). „Mit dem Begriff Gender wird hervorgehoben, dass solche Typisierungen keineswegs ‚naturegegeben‘ sind, sondern auf gesellschaftlich-kulturellen Konventionen basieren“ (Hirschfeld-Kongress o.J.). Unter der Strukturkategorie Gender versteht man zudem die sexuelle Orientierung oder Begehren (vgl. Giebeler et al 2013). In Bezug auf Rassismusanalysen wird der Begriff *Race*<sup>7</sup>/Rasse verwendet, um auf die soziale Konstruktion von „Rassen“ als instrumentalisiertes Differenzmerkmal zu verweisen (vgl. Tuidier 2015: 13). Unter *race*\* werden ethnische Merkmale wie Herkunft, Nationalität, Aussehen und zugeschriebene Religion verstanden (vgl. Czollek et al. 2019: 17). *Class* oder Klasse bezieht sich auf die soziale Herkunft des Subjekts. Dazu zählen z.B. das soziale Milieu und die Bildungsposition (vgl. Boban/ Hinz 2012 zit. n. Feldmann et al. 2022: 225). Zu der Strukturkategorie *Body* (dt. Körper) können die Merkmale Behinderung, Körperformen bzw. Aussehen, Leistungsfähigkeit und Alter gezählt werden (vgl. Czollek et al. 2019: 17). In dieser Arbeit wird die Fokussierung auf vier Kategorien anstelle der üblichen Big 8 oder einer größeren Anzahl von Differenzlinien aufgrund einer allgemeinen Analyse der Diversität durchgeführt. Es könnte sinnvoll sein, die Kategorien weiter zu differenzieren, wenn Diversität nur aus einer einzelnen Kategorie betrachtet wird.

### Das Trilemma der Inklusion

Das *Trilemma der Inklusion* nach Mai-Anh Boger (2019) beschreibt die „drei Knotenpunkte, an denen sich das Begehren nicht diskriminiert zu werden, regelmäßig verdichtet. [...] Sie lauten: Inklusion/Anti-Diskriminierung ist Empowerment [E]. Inklusion/Anti-Diskriminierung ist Normalisierung [N]. Inklusion/Anti-Diskriminierung ist Dekonstruktion [D]“ (Boger 2019:7). Das Trilemma ergibt sich aus der Tatsache, dass von den drei Sätzen „immer nur zwei gleichzeitig wahr sein können“ (ebd.:36). Die dritte Aussage wird dabei aus logischen Gründen ausgeschlossen (vgl. ebd.) So ergeben sich die folgenden drei Möglichkeiten:

- 
- 6 Um auch andere Geschlechter (z.B. Transgender) neben dem binären Geschlecht zu berücksichtigen, wird für die Analyse das \* als „Gender Gap“ verwendet.
  - 7 Gerade im Kontext der deutschen bzw. europäischen Geschichte ist es nicht möglich den englischen Begriff *race* adäquat zu übersetzen (vgl. Tuidier 2015: 13). Für diese Analyse wird deshalb der englische Begriff *race*\* benutzt, um sich sowohl in der Übersetzung als auch mit dem Sternchen vom racial Profiling oder Rassismen zu distanzieren.

- EN: „Das Begehren als Andere\_r\* an einer Normalität teilhaben zu dürfen.“
- ND: „Das Begehren in seiner Individualität ohne Zuschreibung von Andersheit\* gesehen zu werden.“
- DE: „Das Begehren danach, in seiner Andersheit\* selbstbestimmt sein zu dürfen und den Normalisierungsdruck widerständig zu verweigern“ (ebd.).

In der folgenden Analyse wird sich am Trilemma der Inklusion orientiert, um das Material zu analysieren.

### 3. Beschreibung des Spielmaterials / Sachanalyse

Für die nachfolgende didaktische Analyse wurde das Bilderbuch mit dem Titel „Mimis kunterbunte Welt“ von Ulrike Haas und Nicola Boyne (2021) herangezogen. Es handelt sich dabei um ein einteiliges Wimmelbuch mit dicken Pappseiten und abgerundeten Ecken. Es ist detailreich und farbenfroh gestaltet und zeigt auf 18 Doppelseiten mit 9 Szenen, meist alltägliche Situationen, in denen Menschen und Tiere abgebildet werden: Schwimmbad, Bahnhof, Polizei- & Feuerwehreinsatz, Mehrfamilienhaus, Marktplatz, Wildtierpark, Spielplatz, Wiesen, Krankenhaus. Das Buchcover könnte ebenfalls als Szene bezeichnet werden. Es sind glatte Seiten, ohne weitere Pop-up Fenster, Felder, Text oder anderen Einzelteilen.

#### 3.1. Themenbeschreibung

Der Buchrücken verspricht: „Diversität und Inklusion im Wimmelbuch – In ‚Mimis kunterbunter Welt‘ zeigen wir die Welt wie sie ist: vielfältig und wunderschön“ (Buchrücken). Zudem heißt es in der Verlagsbeschreibung:

„Abgebildet sind Menschen unterschiedlicher Hautfarbe, Menschen mit Behinderung, verschiedene Liebeskonstellationen und gleichgeschlechtliche Paare sowie verschiedene äußere Merkmale wie Narben, Schwangerschaftsstreifen und Tattoos“ (Boyne o.D.)

Damit gibt das Buch unter der Überschrift „Diversität und Inklusion“ sowie der Verlagsbeschreibung explizit an, die Diversitätsfelder „Gender“, „Race“, „Class“ und „Body“ (Giebeler et al. 2013) abzubilden. Weiter sind verschiedene religiöse Symbole zu sehen (z.B. Kippa, Kopftuch, religiöse Kutten/Trachten). Auch werden verschiedene Berufe dargestellt, welche deutlich als solche zu erkennen sind (vgl. Boyne/Haas 2021: „Polizei“, Cover).

Die geschichtliche Einbettung handelt dabei über die Hauptfigur Mimi die zu seinen<sup>8</sup> „Lieblingsplätzen und seinen Freundinnen und Freunden“ (Boyne o.D.) reist.

### 3.2. Adresstat\*innen

Adressiert werden Kinder ab 2 Jahren. Es handelt sich um ein Artefakt zur (dialogischen) Bilderbuchbetrachtung. Theoretisch gibt es für das Setting keine Mindestpersonenzahl und es ist durchaus möglich, dass Kinder das Bilderbuch allein betrachten. Dafür sollten Kinder den Umgang mit Büchern bereits erlernt haben, oder durch den Umgang erlernen (vgl. Neumann 2018: 178). Für den pädagogischen Mehrwert ist jedoch zu empfehlen, das Buch mindestens einmal mit einer erwachsenen Person zu betrachten, die bereits eine differenzkritische- bzw. differenzsensible Haltung entwickelt hat. So kann mittels dialogischer Betrachtung die Reproduktion von Diskriminierungsformen vermieden werden.

## 4. Didaktische Analyse

Norbert Neuß (2018) hat vier Ebenen didaktischen Denkens und Handelns ermittelt, die dabei helfen sollen „grundlegende didaktische Überlegungen auseinanderzuhalten und das Reflexionsniveau didaktischen Denkens zu erkennen“ (Neuß 2018: 19). Ausgehend von dem Nachdenken über organisierte Lernprozesse sind die vier Ebenen so ausgelegt, dass sie beginnend auf der Handlungsebene zunehmend abstrakter und theoretischer werden (vgl. ebd.).

### 4.1. Handlungsebene

Die Handlungsebene beschreibt die „konkrete Arbeit mit Kindern“ (Neuß 2018: 19) in Form geplanter pädagogischer Angebote. Die Handlungsebene versucht dabei der Komplexität der pädagogischen Situation gerecht zu werden, die sich aus den folgenden drei Ebenen ergibt (vgl. ebd.):

Auf der (1) Ebene des Kindes ist, unter Berücksichtigung der individuellen Biografie und den „Voraussetzungen, Interessen, Fähigkeiten und Themen“ (Neuß 2018: 19) des Kindes, zu prüfen, inwiefern das Vermittlungsniveau des Buches dem Entwicklungsstand des Kindes entspricht und inwieweit das Kind an die Themen Anschluss finden kann. Das Wimmelbuch zeigt Alltagssituationen, wie essen (vgl. Boyne/Haas 2021: 1), wohnen (vgl. ebd.: 8) und spielen (vgl. ebd.: 12), sodass davon ausgegangen werden kann, dass fast jedes Kind sich in ihnen wiederfinden kann. Es ist nicht notwendig, bereits einen

<sup>8</sup> Wenngleich der Name *Mimi* neutral ist, wird die Figur in der Verlagsbeschreibung mit männlichen Pronomen vorgestellt (vgl. Boyne o.D.)

großen Wortschatz zu besitzen, da gerade das Sprechen durch die dialogische Betrachtung gefördert werden soll.

Auf der (2) Ebene des Erwachsenen sollte, unter Reflexion der eigenen Biografie und Persönlichkeitsfaktoren, sowie den individuellen pädagogischen und kommunikativen Fähigkeiten (vgl. Neuß 2018: 19), ein spezifisches Wissen und Können in Bezug auf die Themen Bilderbuchbetrachtung, Sprachförderung, Diversität und Intersektionalität, sowie Religionen vorhanden sein. Bezüglich Diversität zählen neben einer differenzkritischen und -sensiblen Haltung (vgl. Kuhn 2014: 134) auch „werteorientierte Handlungskompetenz[-en]“ (Wagner 2017: 24f.). Hinsichtlich Religionen sollte Wissen über die fünf Weltreligionen Judentum, Christentum, Islam, Buddhismus und Hinduismus vorhanden sein. Zudem sollte über das Vorhandensein weiterer Religions-, Traditions- und Glaubensformen Kenntnis bestehen. Nicht zuletzt muss die Motivation vorhanden sein, strukturkritische Förderziele zu bevorzugen (vgl. Cloos 2015: 55) und das Bewusstsein für Diversität sowohl an kulturell heterogene als auch an kulturell homogene Kindergruppen weitergeben zu wollen (vgl. ebd.: 62).

#### 4.1.1. Lernkontext

Für den Kontext der öffentlichen Kindertagesbetreuung mit Kindern im Krippenalter könnte das Buch in einer Eins-zu-eins-Interaktion zwischen einer pädagogischen Fachkraft und einem Kind oder einer Kleingruppe zum Einsatz kommen. Für den Lernkontext bzw. didaktischen Mehrwert ist es erstrebenswert eine störungsfreie Atmosphäre zu schaffen, die interaktiv dicht und sprachförderlich gestaltet ist<sup>9</sup>. Der Lernort sollte es ermöglichen, dass das Kind sich geborgen und aufgehoben fühlt, sodass auch das Beziehungsverhältnis zwischen Erwachsenem und Kind positiv gestärkt werden kann.

## 4.2. Elementarpädagogische Handlungsmuster

Die folgenden elementarpädagogischen Handlungsmuster sollen darstellen, inwiefern das Material eine Vielfalt von Lernarrangements anbietet (vgl. Neuß 2018: 20f.).

*Zeigen und Erklären:* Wimmelbücher sind darauf ausgelegt Abgedrucktes zu entdecken. Sowohl Kinder können Erwachsenen Figuren oder Situationen zeigen und erklären als auch andersherum. Grundsätzlich kann alles thematisiert werden, was zu sehen ist. Zum Beispiel könnten auch die Felder Gesundheit und Prävention thematisiert werden, indem über Verhalten in Krankenhäusern geredet wird (vgl. Boyne/Haas 2021: 18). Das Lernen über

<sup>9</sup> Grundsätzlich ist vorstellbar, dass das Buch an fast jedem Ort angeschaut werden kann und aufgrund der wenig geforderten Aufmerksamkeitsspanne auch in weniger ungestörten Situationen zum Einsatz kommen kann.

selbstbestimmte Diversität kann dann ebenso nebenbei durch das alleinige Anschauen geschehen.

*Organisation von Erlebnissen:* Das Buch zeigt viele Alltagssituationen an Orten, die Kindern grundsätzlich bekannt sein dürften (u.a. Marktplätze, Schwimmbad, Bahnhof, Straßenverkehr, Wohngebiet, Spielplätze...), sodass es durchaus denkbar ist, Erlebnisse, wie einen Besuch der o.g. Orte zu organisieren.

*Feierkultur:* Es bestünde die Möglichkeit das Material in ein Projekt zu integrieren oder eine Feier zu organisieren. Dafür könnte z.B. ein Grillfest organisiert werden, bei dem jede\*r sein Lieblingsessen mitbringt und ein Teil der Familie mit eingeladen wird. So können Kinder lernen, dass jede Familie unterschiedlich ist und Diversität erleben. Eine andere Möglichkeit wäre Kindern in Form eines Projektes ihr eigenes Wimmelbild erstellen zu lassen und diese anschließend in der KiTa aufzuhängen und diese dann z.B. bei der o.g. Grillfeier oder einem anderen Event zu präsentieren. Das hätte zusätzlich den Vorteil, dass die Kinder Wertschätzung erfahren, durch die eigenständige Arbeit und dem anschließenden Präsentieren.

*Grundlage Gespräche:* Pädagog\*innen müssen sich bewusst sein, dass Kinder sich durch die Repräsentation von Vielfaltsdimensionen en passant<sup>10</sup> beim Anschauen mit den abgebildeten Personen identifizieren können. Grundsätzlich lässt sich jede Diversitätskategorie bewusst zum Thema machen, unabhängig davon, ob die Thematisierung von dem Kind oder der pädagogischen Fachkraft ausgeht. Dabei ist es notwendig mittels reifizierungssensibler Sprache Diversität wertzuschätzen, und aber auch, je nach Alter des Kindes, Teilhabebarrrieren und Diskriminierungen zu benennen<sup>11</sup> (vgl. Sulzer 2017: 20). Dabei können, neben den vorgegebenen Figuren auf dem Buchrücken, jedwede Alltagssituation und Personen Ausgangspunkt für ein Gespräch mit dem Kind über die Assoziationen des Abgebildeten sein. Gleichzeitig können die Szenen zur Vermittlung von Alltagskompetenzen beitragen, wie Bahnfahren, einkaufen oder soziale Kompetenzen fördern, wie teilen oder helfen (Geburtstagsszene; vgl. Boyne/Haas 2021: 15). Auch wäre ein Gespräch über die Themen Gefühle (z.B. lachen, weinen, Wut) oder Berufe (Polizei, Feuerwehr) denkbar, welche deutlich als solche dargestellt werden.

*Spielerisch-vermittelnde Möglichkeiten:* Kinder können von allein oder durch Erwachsene ermutigt werden, bestimmte Personen (wie z.B. Mimis Freund\*innen) oder andere im Buch zu finden. So können Wimmelbücher die Aufmerksamkeit, sowie visuelle Fähigkeiten in Form Suchen-Finden-Spiele angeregt werden. Weitere spielerische Tätigkeiten werden jedoch nicht angeregt oder sind didaktisch vorgesehen, sodass das Buch bezüglich spielerischer Möglichkeiten als sog. vorgefertigtes Spielzeug (vgl. Jung/Kaiser 2018:

10 En passant steht für einen Lernerwerb, der nebenbei passiert.

11 Erst durch die dialogische Auseinandersetzung können Kinder langfristig eine kritische Denkweise gegenüber Gerechtigkeit entwickeln und lernen, wie sie gegen Unrecht und Diskriminierung aktiv werden können (vgl. Wagner 2017: 30f.).

104) als Bedeutungseing zu bezeichnen ist; sofern Kinder es als Buch verwenden möchten und keine weiteren spielerischen Settings erfinden.

*Bedeutungsoffenheit bezüglich Diversität:* In Bezug auf Diversität lässt sich keine spezifische Bedeutungsoffenheit feststellen. Die abgebildeten Personen lassen sich, in der Regel spezifischen Vielfaltskategorien zuordnen. So lassen sich die Kategorien: Gender\*, Body, Class, Race\* in optischen Merkmalen der Behinderung, Familienkonstellationen, Geschlechtsidentitäten, Geschlechterrollen, Religion und Hautfarbe wiedererkennen, welche teilweise durch Symbole (Regenbogenherz, Buchrücken) oder Text (Schrift auf Essen; vgl. Boyne/Haas 2021: 16) unterstützt werden. Intersektional betrachtet lassen sich jedoch auch hier die Diversitätskategorien nicht immer voneinander trennen. Bereits *Mimis Freund\*innen* und Mimi selbst auf dem Buchrücken heben Merkmale der Kategorien Gender\*: Mimi (Regenbogenherz<sup>12</sup>), Toni (pinkes Kleid<sup>13</sup>), Claudia (Behaarte Achseln und Beine<sup>14</sup>); Race\*: Alle<sup>15</sup>; und Body: Nala und Samu (Behinderung), Patrice (Body) hervor. Auch Class wird im Buch in Formen von sozialen Milieus dargestellt. Auffallend sind dabei die berufstätigen Personen (vgl. Boyne/Haas 2021: Verkäufer\*innen, Beamt\*innen; Cover), oder auch Menschen, die als nicht-wohlhabend gelesen werden könnten<sup>16</sup> (vgl. ebd.: Cover, 14).

### 4.3 Konzeptebene und Verortung im Trilemma der Inklusion

Die Verortung des Materials in der Konzeptebene und im Trilemma der Inklusion sollen die Möglichkeiten und Anforderungen des Materials an die pädagogische Fachkraft spezifizieren (vgl. Neuß 2018: 21f.). Generell gehören Wimmelbücher zur Literacy-Erziehung, welche die Sprachbildung und Sprachförderung bildgestützt anregen können (vgl. Näger o.D.; Kieschnick 2015).

12 Die Regenbogenfahne wurde 1978 von dem US-amerikanischen Künstler Gilbert Baker entworfen und steht als Teil der Queer/LGBTQ\*-Community für die Vielfalt des Lebens mit unterschiedlichen sexuellen Orientierungen und Geschlechteridentitäten (vgl. Gerlach 2008: 172). Für eine genauere Auseinandersetzung mit den Begriffen Queer/LGBTQ\* vgl. Woltersdorff/Logorrhöe (2003: 914ff.).

13 Das pinke Kleid (stereotypisch weibliche Kleidung), das von dem Jungen Toni getragen wird, steht im Widerspruch zu der heteronormativen Geschlechterrollenordnung, die sich seit dem Bürgertum in unserer Gesellschaft etabliert hat. Für eine genauere Auseinandersetzung mit Familien- und Rollenvorstellungen vgl. Schondelmayer (2021: 47ff.) und Dausien/Thon (2009: 336ff.).

14 Auch die Körperbehaarung steht für einen Widerstand der stereotypischen Geschlechterrolle der Frau. Besonders in der Feministischen Szene wird es als Zeichen für Selbstbestimmung verstanden (vgl. Schondelmayer 2021: 47ff.; Dausien/Thon 2009: 226ff.; Given 2020: 34ff.).

15 Hier wird bewusst der Begriff Alle\* benutzt, um darauf hinzuweisen, dass alle Personen Merkmale unterschiedlicher natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit aufweisen.

16 Diese Figuren tragen geflickte Kleidung und sind unordentlicher dargestellt als die Mehrheit der anderen Figuren.

Auch das Buch „Mimis kunterbunte Welt“ ist so ausgelegt, dass eine pädagogische Fachkraft oder erwachsen Person die Auseinandersetzung mit dem Material dialogisch anleitet und anregt, um dem Kind so die Möglichkeit zu bieten, über das Gesehene nachzudenken und zu diskutieren. Der pädagogischen Fachkraft kommt insofern eine essenzielle Rolle zu, dass, wie o.g., der Umgang mit den Vielfaltsdimensionen dialogisch vermittelt werden sollte. Durch den Fokus auf die Selbstwahrnehmung von Kindern und ihren Mitmenschen und der Möglichkeit Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen in den Blick zu nehmen, lässt sich das Buch dem Konzept des Sozialen Lernens<sup>17</sup> zuordnen (vgl. Reicher/Matschek-Jauk 2017: 50ff.). Weiterhin besteht die Möglichkeit, sich aktiv am Lernprozess zu beteiligen, wodurch sich das Buch in den Thesen zur frühkindlichen Bildung nach Schäfer (2001) verorten lässt. Nicht zuletzt wird der Situationsansatz berücksichtigt, indem Kinder darin unterstützt werden sollen, ihre unmittelbare Lebenswelt zu verstehen (vgl. Neuhaus et al. 2018: 10).

Das Buch möchte, in der Verortung des Trilemmas der Inklusion, Normalität, wie sie in dichotomen Vorstellungen existiert, dekonstruieren und Diversität bzw. Andersheit empoweren (vgl. Boger 2019: 36ff.). Dafür wurde die Normalität, wie sie in einer heteronormativen, stereotypen und diskriminierenden Welt existiert, in „Mimis kunterbunte Welt“ bewusst dekonstruiert. Diversität wird bereits durch den Titel und den abgebildeten Figuren auf dem Buchrücken hervorgehoben. In dem Buch wird Diversität so dargestellt, wie sie sein würde, wenn jede\*r die Möglichkeit hätte, ebenjene als andere bezeichneten Normalisten auszuleben (vgl. Boger 2017).

„Ziel ist demnach ein fundamental anderer Entwurf von [Normalität], der auf etwas hinauslief, das noch nicht ist, aber auf eine utopische Weise, die einen epistemischen Bruch erzeugt, geworden sein wird (Futur II)“ (Boger 2019:37).

Kinder sollen lernen können, in ihrer

„Andersheit\* selbstbestimmt sein zu dürfen und den Normalisierungsdruck widerständig zu verweigern (Dekonstruktion und Empowerment, kurz: DE)“ (Boger 2019: 36).

#### 4.3.1. Elementardidaktische Prinzipien

Die folgenden „elementardidaktischen Prinzipien“ (Neuß 2018: 23ff.) können als grundlegende Leitlinien interpretiert werden, die Pädagog\*innen als Orientierung in ihrem Handeln erkennen und umsetzen können (vgl. ebd.).

---

<sup>17</sup> Sozial-emotionales Lernen (SEL) wird als aktiver, partizipativer Lernprozess aufgefasst in dessen Verlauf Wissen und Kompetenzen entwickelt werden, die grundlegend für eine Auseinandersetzung mit und Bearbeitung von Emotionen in sozialen Situationen sind (vgl. Reicher/Matschek-Jauk 2017: 250).

Das *Prinzip der Selbstständigkeit* ist vor allem durch die stabilen Seiten gegeben, die dazu einladen, ein eigenständiges Umblättern zu ermöglichen. Auf dem Buchrücken sind einige Figuren (Mimis Freund\*innen), die, durch die empowernde Hervorhebung Diversität direkt ansprechen, gesucht werden können:

„Findest Du zum Beispiel Toni, den rothaarigen Jungen im Prinzessinnenkleid oder Mali, die Frau von der Feuerwehr? Oder hast Du schon Freddy gesehen, wie er Papierflieger steigen lässt?“ (Boyne o.D.).

Doch auch ohne die Fähigkeit des Lesens zu besitzen, können Kinder selbstständig die vorgegebenen, oder auch andere Figuren im Buch suchen und Situationen auf sich wirken lassen. Damit erfüllen sie die Prinzipien der Selbstständigkeit, sowie dem *spielerischen Lernen*.

Das Buch folgt den *Prinzipien der Anschaulichkeit, der Lebensnähe, Situationsorientierung*, sowie es an den *Entwicklungsbezug* anknüpft. Es handelt sich um ein bildlich gestaltetes Medium, welches für die Ziel- und Altersgruppe als ästhetisch ansprechend bezeichnet werden kann. Dabei werden Alltagssituationen gezeigt, die Kindern bekannt sein dürften. Hinsichtlich der Vielfalt wird eine Welt gezeigt, in der die abgebildeten Personen durchweg ihre Diversität ausleben können, ohne Diskriminierung zu erfahren. Der Lebensweltbezug ist insofern gegeben, dass *diese* Menschen in der Realität auch existieren, aber nur in einem wertschätzenden, privilegierten Umfeld selbstbestimmt leben können. Dabei werden altersangemessene Symbole und vereinfachende Darstellungen genutzt, die von Kindern verstanden werden können bzw. einfach erklärt werden können. Trotz der 18 Seiten und der vielen Figuren erfordert das Buch keine hohe Aufmerksamkeitsspanne, da es jederzeit weggelegt werden könne, um zu einer anderen Zeit wieder neu betrachtet zu werden.

Das Material ist in seiner Offenheit sehr *inklusiv gestaltet*. Es kann durch die hohe Präsenz von Diversität eine Vielfalt an Kindern verschiedener Altersgruppen ansprechen, sowie es durch die stabilen und großen Seiten auch von Kindern mit motorischen Schwierigkeiten genutzt werden kann. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass Kinder mit visuellen Einschränkungen Schwierigkeiten haben könnten, das Buch zu nutzen. Hier wären auditive, oder tastbare Elemente eine praktische Ergänzung. Mittels des Ansatzes vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung (vgl. Wagner 2017: 30f.) werden die *Werte* der freundlichen zwischenmenschlichen Begegnung vermittelt. So können Kinder durch das Buch in den vier Zielen „Identitäten stärken“, „Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen“, „Kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness anregen“ und „Aktivwerden gegen Unrecht und Diskriminierung“ (ebd.) bestärkt werden.

## 4.4. Theorieebene

In der Theorieebene soll untersucht werden, auf Grundlage welcher Annahmen die Kinder mithilfe des Materials Lerninhalte erfassen (vgl. Neuß 2018: 22f.). Das Bilderbuch kann dadurch, dass es in der Kunst-, Literatur- und Sprachdidaktik angewendet werden kann, in seiner Form dem kulturellen Lernen zugeordnet werden (vgl. Vogtländer 2020: 22). Es kann zudem als ein Erziehungs- und Bildungsmedium angesehen werden, das spezifische Werte vermittelt, indem es „Freiräume zur Entwicklung eigener Vorstellungen und Ideen bietet“ (ebd.). Es intendiert Wissen zu Diversität und sozialem Verhalten zu vermitteln; und zum Nachdenken und Fragen stellen anzuregen. Dabei vermittelt das Buch jedoch nicht selbst spezifisches Wissen, sondern setzt voraus, dass der Dialog mit einer Person stattfindet, die bereits den Umgang mit Diversität erlernt hat. Der Lernprozess kann dabei individuell gestaltet werden. Durch den Bezug zum Alltag können Kinder eigene Erfahrungen und Emotionen zu den Orten mit einbringen und sich mit den abgebildeten Figuren identifizieren. Es folgt der von Reinmann-Rothmeier/Mandl (2001, S. 602 zit. n. Neuß 2018, S. 23f.) beschriebenen konstruktivistischen Didaktik, bei der die Kinder durch das selbstständige Suchen und Umblättern aktiv und selbstgesteuert am Lernprozess teilnehmen können und lässt durch die dialogische Betrachtung das Lernen als sozialen und situativen Prozess zu.

## 5. Angebotsplanung

Es ist davon auszugehen, dass Kinder bereits im frühen Alter soziale Ungleichheit, Vorurteile und Diskriminierung wahrnehmen können (vgl. Wagner 2008: 58). Das Angebot hat zum Ziel Kinder in ihren sozial-emotionalen Fähigkeiten, vor allem in Bezug auf Diversität, und ihrer literacy-Kompetenzen zu fördern.

### **Methodische und didaktische Planung:**

Benötigt werden das Buch „Mimis kunterbunte Welt“ und ausgedruckte Figuren von der Rückseite des Buches, die auf ein Ein-Cent-Stück geklebt wurden. Für die pädagogische Fachkraft werden ein Schreibblock und Stift benötigt. Für die Dauer des Angebots sind insgesamt 20-30 Minuten geplant und ist für die Einzelförderung angedacht. Es eignet sich eine Umgebung, die weitestgehend störungsfrei ist. Ziel ist es mit dem Kind eine Geschichte zu erarbeiten, indem das Kind aus Sicht der Figur erzählt, was sie auf der jeweiligen Seite erlebt.

### **Einführung (5-10 Minuten)**

Die pädagogische Fachkraft sucht mit dem Kind einen Ort mit Tisch und Stühlen. Es werden die ausgedruckten Figuren von der Fachkraft vorgestellt und das Kind sucht sich eine der ausgedruckten Figuren aus.

### **Hauptphase (15-20 Minuten)**

Das Kind soll sich nun eine Geschichte ausdenken, die die Geschehnisse aus Sicht der Figur wiedergeben<sup>18</sup>. Die/der Pädagog\*in schreibt die erzählte Geschichte in Form eines Kinderdiktates mit, sodass das Kind unmittelbar erleben kann, wie gesprochene Sprache in Schriftzeichen festgehalten werden. Fehler werden dabei indirekt verbessert, indem die Aussage korrekt aufgeschrieben wird (vgl. Henneberg et al. 2012: 62f.). Das Aufgeschriebene wird immer wieder wiederholt, um den Kindern die Möglichkeit zu bieten ihre Formulierungen und Inhalte zu überprüfen, und wenn gewünscht, zu verändern. Entstehen dabei Fragen auf Seiten der Kinder, könne diese in Form des Dialoges<sup>19</sup> beantwortet werden. Ist die Geschichte zu einer Doppelseite beendet, kann das Kind die Seite umblättern und stellt die Figur vor die nächste Seite usw.

### **Abschluss (5 Minuten)**

Am Ende wird die Geschichte des Kindes von der Pädagog\*in vorgelesen und ein bestätigendes Feedback gegeben.

## **6. Fazit**

Das Bilderbuch „Mimis Kunterbunte Welt“ bietet die Möglichkeit den motorischen Fähigkeiten, Literacy-Kompetenzen zu fördern und en passant etwas Diversität zu vermitteln. Grundvoraussetzung ist, dass pädagogische Fachkräfte über eine werteorientierte Handlungskompetenz verfügen und Interesse, sowie Kapazitäten haben, mit Kindern in den Dialog zu gehen. Haben die Kinder Fragen zu Figuren, kann Diversität bewusst thematisiert werden und eine diversitätsreflexive Haltung gefördert werden. Indem Pädagog\*innen die Kinder die Geschichte erzählen lassen und Fehler oder diskriminierende Äußerungen nur indirekt korrigiert werden, haben Kinder die Möglichkeit ihre eigenen Gedanken und Gefühle mitzuteilen. Dadurch kann Bildung durch eigenständiges Hinterfragen vorangetrieben werden. Das Bilderbuch zeigt eine hohe Präsenz an Diversität, wobei die Figuren sich meist nur in-

---

18 Alternativ können Pädagog\*innen auch Impulse vorgeben und begonnene Sätze von den Kindern ergänzen oder beenden lassen.

19 Im Dialog ist es dabei wichtig eine interessierte, offene und respektierende Grundhaltung einzunehmen und Kindern das Gefühl von Gleichwertigkeit zu vermitteln (vgl. Henneberg et al. 2012: 59f.)

tersektional den Diversitätskategorien zuordnen lassen. Dies erscheint auch förderlich, um das Denken in Kategorien aufzubrechen und Diskriminierungen nach Zuordnungen zu vermeiden. Bilderbücher bieten dadurch, dass sie keinen Text haben, viele Möglichkeiten den Dialog bzw. didaktische Angebote frei und offen zu gestalten und Themen direkt anzusprechen oder von den Kindern ansprechen zu lassen.

In Bezug auf das Trilemma der Inklusion lässt sich feststellen, dass „DE → non-N“ (Boger 2019: 37) einen normalisierenden Umgang mit Diversität aus logischen Gründen ausschließt (vgl. ebd.: 36). Das bedeutet, dass das Bilderbuch einerseits einen respektvollen Umgang mit Diversität fördern möchte, gleichzeitig Diversität als etwas Besonderes bzw. Anderes hervorhebt, wodurch eine Normalisierung verhindert wird. Offen bleibt, inwiefern es möglich ist, gerade bei jüngeren Kindern, die sich sehr an den Werten ihrer Familie orientieren, langfristig einen pädagogischen Mehrwert aus dem Buch zu entnehmen. Dies gilt insbesondere bei Familien, die keine diversitätsreflexive Haltung vertreten. Jedoch kann festgehalten werden, dass das Bilderbuch „Mimis kunterbunte Welt“ dazu beitragen kann, werteorientierte Handlungskompetenzen bei Kindern zu fördern, sofern ein fördernder Dialog zwischen Kind und Pädagog\*innen stattfindet.

## 7. Ausblick

Angebote zum Wissenserwerb liefert das Buch nicht. So können bei der Interpretation der gesehenen Figuren beim Erklären diskriminierende Vorstellungen dominieren, wenn Pädagog\*innen keine differenzsensible- bzw. kritische Sprache vermitteln. Die Betrachtenden könnten dadurch Gefahr laufen, Klischees und Vorurteile zu reproduzieren (vgl. Baar 2020: 24f.). Interessant wäre es daher herauszufinden, welche Angebote zur Wissensvermittlung man Pädagog\*innen bereitstellen kann. Unklar ist zudem, ob bei Kindern, die in einem diskriminierenden Umfeld leben oder in ihrer Familie, bewusst oder unbewusst, diskriminierende Werte vermittelt bekommen, durch eine einmalige Betrachtung eine langfristige veränderte Grundhaltung gegenüber Diversität entwickeln (vgl. Neumann 2018: 178; Wagner 2008: 56). An dieser Stelle wäre es interessant auch mit der Familie in den Dialog zu gehen, um eventuelle Hintergründe zu Denkweisen der Kinder zu ergründen.

## 8. Literaturverzeichnis

- Baar, Robert (2020): Spielend zur Professionalität? Der Einsatz von Spielen in der Lehrkräftebildung unter professionalisierungstheoretischer Perspektive. In: Stadler-Altman, Ulrike (Hrsg.): Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 17–28.
- Boger, Mai-Anh (2019): Theorien der Inklusion. Münster: Edition Assemblage.
- Boyne, Nicola (o.J.): Mimis kunterbunte Welt, ulila Verlag, [online] Mimis kunterbunte Welt – ulila.de [zuletzt abgerufen am: 08.09.2023].
- Cloos, Peter (2015): Diversität und Inklusion in der kindheitspädagogischen Professions- und Professionalisierungsforschung. In: Haude, Christin; Volk, Sabrina (Hrsg.): Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Weinheim: Beltz Juventa. S. 47-71.
- Czollek, Leah C. et al. (Hrsg.) (2019): Praxishandbuch Social Justice und Diversity: Theorien, Training, Methoden, Übungen. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Dausien, Bettina; Thon, Christine (2009): Gender. In: Andresen; Sabine et al. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 336-349.
- Feldmann, Milena et al. (Hrsg.) (2022): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Garbade, Svenja (2023): DivSpace: Mobile Diversitätswerkstatt Kindheitspädagogik. Svenja Garbade, [online] <https://svenjagarbade.de/forschung/> [zuletzt abgerufen am: 10.09.2023].
- Garbade, Svenja; Cloos, Peter (2023): Diversitätsreflexive Materialien in der Kindheitspädagogik. DivSpace, [online] [https://diversityspace.de/?page\\_id=265](https://diversityspace.de/?page_id=265) [zuletzt abgerufen am: 10.09.2023].
- Gerlach, Stephanie (2008): Sexuelle Orientierung – bedeutsam für kleine Kinder? WAGNER, PETRA (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Herder. S. 171-183.
- Giebeler, Cornelia et al. (Hrsg.) (2013): Intersektionen von race, class, gender, body: theoretische Zugänge und qualitative Forschungen in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Given, Florence (2020): Women don't owe you pretty. London: Cassell.
- Haas, Ulrike; Boyne, Nicola (2021): Mimis kunterbunte Welt. 2. Aufl. o.O.: ulila Verlag.
- Heimlich, Ulrich (2015): Einführung in die Spielpädagogik. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Henneberg, Rosy et al. (2012): Mit Kindern im Dialog. In: Förster, Charis et al. (Hrsg.): Dialog gestalten. Kommunikation im pädagogischen Kontext. Weimar, Beltz: Verlag das Netz.
- Hirschfeld-Kongress (o.J.): Hirschfeld-Kongress Glossar, in: Glossar der Bundesstiftung Magnus Hirschfeld [online] <http://www.hirschfeld-kongress.de/blog/glossar.html> [zuletzt abgerufen am: 26.09.2023].
- Jung, Editha & Kaiser, Lena S. (2018): Dem „Verwendungs- und Bedeutungs-offenen“ einen Sinn geben: interpretative Videoanalyse individueller Sinnkonstruktionen von Kindern in der Auseinandersetzung mit Remida-Material. In: Weltzien, Dörte et al. (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik 11. Die Dinge und der Raum. Materialien zur Frühpädagogik. Freiburg im Breisgau: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre. S. 97–135.
- Kieschnick, Annegret (2015): Literacy im Kindergarten, [online] [KiTaFT\\_Kieschnick\\_Literacy\\_2016.pdf](http://www.kita-fachtexte.de/Kieschnick_Literacy_2016.pdf) (kita-fachtexte.de), [zuletzt abgerufen am: 19.09.2023].
- 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.
- Mogel Hans (1999): Kindliche Lebenswelten und ihre Entwicklung: Spiel, Wirklichkeit, Erlebniserweiterung. In: Seibert Norbert (Hrsg.): Kindliche Lebenswelten. Eine mehrperspektivische Annäherung. Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt. S.113-125.
- Näger, Sylvia (o.J.): Wimmelbücher im Kindergarten – eine Fundgrube für sprachliche Bildung und Literacy, [online] Microsoft Word - Wimmelbuecher\_Literacy-Tipps\_Naeger (wimmlingen.de). [zuletzt abgerufen am: 19.09.2023].
- Neuhaus Kobelt, Daniela et al. (2018): Der Situationsansatz in der Kita. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Neuß, Norbert (2018): Was ist Elementardidaktik? Grundlegendes zum Lernen und seiner Organisation in Kitas. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen; Verlag an der Ruhr. S. 12–30.
- Neumann, Sascha (2018): Pädagogisierung und Verdinglichung. Beobachtungen zur Materialität der Frühpädagogik. In: Priem, Karin; König, Gudrun M.; Casale, Rita (Hrsg.): Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 58. Weinheim u.a.: Beltz. S. 168-184.
- Reicher; Hannelore; Matischek-Jauk, Marlies (2017): Sozial-emotionales Lernen in der Schule. Konzepte – Potenziale – Evidenzbasierung. In: Huber, Matthias; Krause, Sabine (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS. S. 249-268.

- Schallenberg-Diekmann, Regine (2008): Europäische Zusammenarbeit für Vielfalt und Gleichwürdigkeit. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Herder. S. 220-238.
- Schäfer, Gerd E. (2001): Prozesse frühkindlicher Bildung. Universität zu Köln, [online] Prozesse\_Fruehkindlicher\_Bildung.pdf (uni-koeln.de) [zuletzt abgerufen am: 19.09.2023].
- Schondelmayer, Anne-Christin et al. (2021): Familie und Normalität. Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse. Opladen u.a.: Verlag Barbara Buechler.
- Stracke-Mertes, Ansgar (2016): Der Index für Inklusion als Instrument der schulischen Qualitätsentwicklung Haushalt in Bildung & Forschung. Jahrgang 5, Heft 2, S. 3-18.
- Sulzer, Annika (2017): Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung Überarbeitete Neuauflage (4. Gesamtauflage). Freiburg im Breisgau Basel Wien: Herder. S. 12-21.
- Thon, Christine (2015): Neue Weiblichkeitskonstruktionen im Kinderzimmer? Geschlechterordnungen im Spiegel von Mädchenspielzeug. In: Mahs, Claudia et al. (Hrsg.): Betonen - Ignorieren - Gegensteuern? Zum pädagogischen Umgang mit Geschlechtstypiken. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 153-167.
- Tuider, Elisabeth (2015): Diversity von Anfang an. Überlegungen zu einer inkludierenden Pädagogik. In: Hause, Christin; Volk, Sabrina (Hrsg.): Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Weinheim und Base: Beltz Juventa. S. 12-28.
- Vogtländer, Anna (2020): Bilderbücher im Kontext früher mathematischer Bildung. Eine Untersuchung zum Einsatz von Bilderbüchern im Kindergarten. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): Vielfalt und Diskriminierung im Erleben von Kindern. In: Wagner, Petra: 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: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung Überarbeitete Neuauflage (4. Gesamtauflage). Freiburg im Breisgau Basel Wien: Herder. S. 22-41.

