

„Ich bin anders als du. Ich bin wie du.“

Diversität im Bilderbuch an einem Beispiel

Sabine Edinger¹

<https://doi.org/10.53349/resource.2022.i18.a1005>

Zusammenfassung

Die Themen Inklusion und Diversität erhalten in den gesellschaftlichen Zusammenhängen der Gegenwart zunehmende Bedeutung. Das gilt ebenso und in besonderer Weise für den pädagogischen Kontext. Dieser Artikel befasst sich mit dem Medium Bilderbuch, das immer häufiger entsprechende Inhalte aufgreift und in seiner persönlichkeitsbildenden Wirkung den Zugang zu den diversen Realitäten der Gegenwart befördert. Um dieses Potenzial von Bilderbüchern in einen grundlegend theoretischen Rahmen zu fassen, ist es notwendig, Überlegungen zu Diversität im Allgemeinen und zu Diversität im kindlichen Umfeld anzustellen. Ein spezifischer Schwerpunkt wird dabei auf die Forschung zum kindlichen Erleben von Differenzkategorien und ihre Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung gelegt. Im Anschluss daran wird das Bilderbuch in seinen literarischen Zusammenhängen erläutert und die Diskussion verschiedener Definitionen, die in der Literatur angesprochen werden, dargestellt. Im letzten Teil des Artikels wird exemplarisch ein Bilderbuch analysiert, das sich mit diversitätsrelevanten Inhalten auseinandersetzt.

Abstract

The issues of inclusion and diversity are becoming increasingly important in contemporary social contexts. This applies equally and in a special way to the educational context. This article deals with the medium of picture books, which increasingly take up corresponding contents and promote access to the diverse realities of the present in their personality-building effect. By integrating this potential of picture books into a basic theoretical framework, it is necessary to consider diversity in general and diversity in the child's environment. A specific focus will be placed on research on children's experience of categories of difference and their impact on child development. Following these thoughts the picture book is explained in its literary contexts and a discussion of various definitions addressed in the literature. In the last part of the article, a picture book that deals with diversity-relevant content is analyzed as an example.

Schlüsselwörter:

Heterogenität
Diversität
Elementarpädagogik
Primarpädagogik

Keywords:

Heterogeneity
Diversity
Early childhood education
Elementary education

1 Einleitung

„Bilderbücher nehmen im Leben von Kindern eine wichtige Rolle ein“ (Albers, 2015, S. 9). Nicht nur im familiären Zusammenhang, sondern auch im Kontext von Bildungsinstitutionen ist daher das Bilderbuch ein fester Bestandteil von Kommunikation und Interaktion. Es ist ein interessantes Phänomen, dass Bilderbücher in den letzten Jahrzehnten komplexe Inhalte aufgegriffen haben oder immer noch und verstärkt aufgreifen. Es ist zu erwarten, dass die Themen Diversität und Heterogenität dabei nicht ausgeklammert werden. Ein Blick in das Internet und auf die Literatur bestätigt diese Annahme. Bilderbücher befassen sich mit verschiedensten Diversitätsaspekten wie Behinderung, Migration und anderen Themen, die unter dem Begriff des ‚Anders-Seins‘ im weitesten Sinn zusammengefasst werden können. Im Hinblick auf die pädagogische Einsetzbarkeit von

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein, Riedgasse 11, 6020 Innsbruck
E-Mail: sabine.edinger@kph-es.at

Bilderbüchern mit entsprechenden Inhalten lohnt sich ein forschender Blick auf ausgewählte Bilderbücher zu diesem Thema.

Dabei stellt sich die Frage, welche Diversitätskategorien und Diversitätskonzepte im Hintergrund sowohl der Inhalte von Bilderbüchern als auch beim Einsatz von Bilderbüchern in Bildungsinstitutionen stehen. Überlegungen zum heutigen Diversitätsbegriff müssen dabei ebenso in Betracht gezogen werden wie die Forschung zum kindlichen Erleben von Diversitätskategorien und der Auswirkung dieser Erfahrungen auf die kindliche Persönlichkeitsentwicklung.

2 Diversität im kindlichen Umfeld

Die gegenwärtige Gesellschaft ist stark geprägt vom Bewusstsein um Diversität und Heterogenität in verschiedensten Zusammenhängen. Noch wesentlicher als diese Entwicklung ist der allgemeine Konsens darüber, dass die Art des Umgangs mit der Unterschiedlichkeit von Menschen entscheidend für die Form des Zusammenlebens ist und sein wird. Kinder wachsen daher in einer Welt auf, in der Heterogenität ein Faktum darstellt und der Lernprozess, damit umzugehen, unumgänglich ist.

2.1 Diversität im pädagogischen Umfeld

Es gibt keine gesellschaftliche Ebene, keinen Bereich, in dem die Frage nach der Ausgestaltung der heterogenen Gesellschaft nicht von immenser Bedeutung ist. Besonders in den pädagogischen Praxen stellt sich die Frage, wie Menschen mit unterschiedlichen biographischen Entwürfen konstruktiv und ‚auf gleicher Augenhöhe‘ miteinander umgehen und voneinander lernen können. Oder anders ausgedrückt: Wie können Diskriminierung und Ausschlussmechanismen besonders in Bildungseinrichtungen vermieden werden? (Benbrahim, o. J., o. S.)

Diese und ähnliche Überlegungen haben dazu geführt, dass das Konzept von Diversität und in weiterer Folge die Auswirkung von Diversitätsmodellen auf die Entwicklung inklusiv gestalteter pädagogischer Einrichtungen in interdisziplinären Zusammenhängen ausführlich diskutiert wurde und wird. Großen Einfluss auf den pädagogischen Bereich haben dabei die vorausgegangenen Forschungen innerhalb der Sozialwissenschaften.

„Im aktuellen sozialwissenschaftlichen Diskurs wird mit dem Begriff Diversität oder Diversity auf individuelle, soziale und strukturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Menschen und Gruppen fokussiert“ (Abdul-Hussain & Hofmann, 2013, o. S.). Die Begriffe Diversität, Diversity und Vielfalt werden dabei im Wesentlichen – auch wenn in einigen Konzepten durch die vorrangige Verwendung einer Begrifflichkeit Schwerpunktsetzungen vorgenommen werden – synonym verwendet (Salzbrunn, 2014, S. 8).

Die unterschiedliche Gewichtung der bereits genannten Begriffe steht häufig im Zusammenhang damit, innerhalb welcher disziplinären Kontexte Vielfalt in den Blick genommen wird. Vor allem in der Kombination ‚Diversity Studies‘ beinhaltet Diversität nicht nur die Erkenntnis von der Verschiedenheit von Menschen und Menschengruppen, sondern auch die Diskussion darüber, wie die Benachteiligung von Personen aufgrund solcher Unterschiede überwunden werden kann (Thuswald, 2016, S. 263f.). „Diversity ist ein prominenter Begriff in öffentlichen Diskursen, der weniger eine wissenschaftliche Analyseperspektive als vielmehr ein programmatisches Konzept der Anerkennung von Vielfalt meint, das in Wirtschaft, Politik, Recht und Bildungsinstitutionen eingesetzt wird“ (ebd., S. 277). Dieser weit gespannte Bogen von Wirtschaft zu Kultur, von Politik zu Bildung erklärt nicht nur die sehr unterschiedlichen Zugänge, die innerhalb der verschiedenen Disziplinen zu Diversität gewählt werden, sondern auch die zum Teil fast gegensätzlichen Ziele, die mit daraus entwickelten Konzepten verfolgt werden. Einerseits wird Diversität in der Form des ‚Diversity Managements‘ als Möglichkeit gesehen, die vielfältigen Potenziale von Personen in einer Institution im weitesten Sinn gewinnbringend zu nutzen, andererseits geht es bei Diversity in besonderer Weise darum, Diskriminierung aufgrund von Differenzverhältnissen zu analysieren und durch Antidiskriminierungsarbeit zu beseitigen (ebd., S. 277f.).

Im pädagogischen Umfeld traf das Diversitätskonzept aus dem amerikanischen Raum in Form des Diversity Managements in den letzten Jahrzehnten auf die schon seit Langem kursierenden Überlegungen über Auswirkungen von Heterogenität und Vielfalt auf das pädagogische Handeln. Während ökonomische Überlegungen aus diesen Konzepten für das schulische Umfeld keine Rolle spielen, wurde der Gedanke, dass Verschiedenheit für eine Gemeinschaft wertvoll ist, in maßgeblichen Formen der inklusiven Pädagogik aufgenommen und weiterentwickelt (Schür, 2010, o. S.). Wesentlich ist dabei der Umgang mit den verschiedenen

Diversitätskategorien. „*Diversitätskategorien* denken zu können und sie in wissenschaftlichen Diskursen und pädagogischen Situationen zu berücksichtigen, ist ein erster Schritt, um in einem weiteren auch intersektionale Momente, also jene, in denen das Zusammenspiel mehrerer Diversitätskategorien beobachtbar ist, zu analysieren“ (Kronberger, Kühberger & Oberlechner, 2016, S. 9). In einer Konkretisierung dieses Diskurses zur Intersektionalität wird deutlich, wie groß der Einfluss der Interdependenzen zwischen Diversitätskategorien ist. Migrationshintergrund und Behinderung lassen sich nicht einfach addieren, sondern diese Differenzen müssen in gegenseitiger Abhängigkeit gesehen werden, um nicht nur die Konsequenzen abschätzen, sondern auch die jeweilige pädagogische Praxis im inklusiven Sinn anpassen zu können (Prenzel, 2007, S. 55ff.).

2.2 Diversitätskategorien im kindlichen Erleben

Neben ausführlichen Forschungen im anglo-amerikanischen Raum – eine führende Persönlichkeit ist Louise Derman-Sparks mit ihrem Anti-Bias-Ansatz (Gramelt, 2010, S. 101ff.) – beschäftigt sich im deutschen Sprachraum vor allem die Erziehungswissenschaftlerin Caroline Ali-Tani mit Diversitätskategorien, wie Kinder sie wahrnehmen. Mit Bezug auf Forschungen vor allem aus dem amerikanischen und australischen Raum beschreibt sie, dass Kinder bereits im ersten Lebensjahr die Hautfarbe als ein kennzeichnendes Merkmal unterscheiden. Die dahinter liegenden Anteile an systemischer Diskriminierung vor allem für dunkle Hautfarbe werden von Kindern im Alter von ungefähr fünf Jahren aufgenommen und in eigenes Handeln umgesetzt. Innerhalb dieser Kategorie werden auch kulturelle Unterschiede und dazugehörige Attribute wahrgenommen. Sie bilden eine Grundlage für die Konstruktion der eigenen Identität (Ali-Tani, 2017, S. 16). Im Umgang mit sich bildenden Vorurteilen bei Kindern ist es einerseits wesentlich, dass der Respekt für Vielfalt geweckt und gestärkt wird. Andererseits ist es gerade bei Angehörigen der sogenannten ‚Dominanzkultur‘ – also dem Umfeld der gesellschaftlich dominanten Gruppe – notwendig, dass eine starke Identitätsentwicklung gestützt wird, in der falsche Annahmen über den privilegierten Status erkannt und Gegenbilder dazu entwickelt werden (Derman-Sparks, 2017, S. 307ff.).

Als weitere Kategorie wird die der ‚Behinderungen/körperlichen Besonderheiten‘ genannt. Im Alter zwischen fünf und acht Jahren festigen sich hier stereotype Vorstellungen, und Kinder verbalisieren, dass Menschen mit Behinderungen ‚nicht normal‘ sind (Wagner, 2017, S. 90). In pädagogischen Institutionen ist das gemeinsame Spielen und Lernen von nichtbehinderten und behinderten Kindern in den letzten Jahrzehnten – vor allem im Anschluss an die UN-Behindertenrechtskonvention – vom Ausnahmefall zur Regel geworden. Als in der Gesellschaft verortete Einrichtungen sind Kindergärten, Kindertagesstätten und Schulen abhängig von der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung und den Impulsen, die vom Paradigmenwechsel von der Segregation zur Inklusion ausgehen (Sturm, 2016, S. 181f.). Das Zusammensein von behinderten und nichtbehinderten Kindern führt allerdings nicht automatisch zu einem guten Miteinander, wie es eine inklusive Pädagogik eigentlich anstrebt. Bei entsprechender Unterstützung durch Erwachsene, die selbst den reflektierten Umgang mit Behinderung vorleben, kann dieses Ziel in großen Anteilen erreicht werden (Wagner, 2017, S. 90).

Die Bedeutung der Diversitätskategorie ‚sozioökonomischer Status‘ gewinnt in den letzten Jahren in mehrfacher Hinsicht an Bedeutung. Die statistisch erfasste Tatsache der Armut im Kindesalter – vor allem in kinderreichen Familien und in Familien mit Migrationshintergrund – beeinflusst, wie Kinder in pädagogischen Einrichtungen gefördert werden (Richter-Kornweitz, 2012, S. 119ff.). Kinder erfassen die Unterschiede zwischen ‚Arm‘ und ‚Reich‘ durch Vergleiche „in Bezugnahme auf ihre Spielzeuge, die Kleidung, Freizeitaktivitäten oder Urlaubsreisen“ (Ali-Tani, 2017, S. 12). Angesichts der bereits erwähnten Abhängigkeit von Institutionen vom gesellschaftlichen Umfeld, sind die entsprechenden Stärkungen von kindlichen Selbstidentitäten ein schwieriges, aber im Sinne einer inklusiven Gesellschaft notwendiges Unterfangen.

Die Diversitätskategorie ‚Gender‘ ist für die kindliche Entwicklung von besonderer Bedeutung. Die Unterscheidung zwischen Männern und Frauen treffen Kinder bereits am Ende des ersten Lebensjahres, die eigene Zuordnung und geschlechtstypisches Verhalten sind vor allem im Vorschulalter zu beobachten. Kindern wird eine ‚Kultur der Zweigeschlechtlichkeit‘ vermittelt, und häufig wird Verhalten, das geschlechtlichen Stereotypen nicht entspricht, von Kindern selbst negativ bewertet (ebd., S. 8ff.). Diese gesellschaftlich tief verankerte Differenzkategorie befindet sich zwar im Wandel, ist aber im kindlichen Alltag nach wie vor in erster Linie den traditionellen Geschlechtszuordnungen verhaftet (Wagner, 2017, S. 91).

Ein abschließender Blick auf Diversität zeigt, wie wichtig es einerseits ist, Vielfalt als grundlegende Komponente des menschlichen Lebens anzunehmen und wie notwendig es andererseits ist, sich mit Differenzen in einer Form auseinanderzusetzen, die Exklusion verhindert und Inklusion fördert.

Diversität muss die (prinzipielle) Geteiltheit aller menschlichen Erfahrungen wahrnehmbar und erfassbar machen. Menschliche Eigenschaften, Kompetenzen und Anziehungen bestehen in einem

Streuungsverhältnis. Sie sind nicht fein säuberlich auf zwei getrennten Seiten einer Geschlechtergrenze geordnet. Es geht darum die Fiktion von ‚gemachten Differenzen‘ zu durchschauen. (Eggers, 2012, S. 14)

Vor diesem Hintergrund können in pädagogischen Zusammenhängen eingesetzte Medien auf ihr Verständnis von Diversität und Diversitätskategorien hin analysiert und eingeordnet werden. Bilderbücher als ein häufig verwendetes Bildungsmittel bieten sich für eine derartige Analyse an.

3 Das Bilderbuch

Davon ausgehend, dass Bilderbücher ein Teil der Kinder- und Jugendliteratur sind, lohnt es sich, einen Blick auf grundsätzliche Charakteristika dieser Literaturform zu werfen. Dabei zeigt sich die dialektische Basis eines jeden für Kinder oder Jugendliche erstellten literarischen Produkts: Es ist zum einen das Bemühen, einen kindlichen Standpunkt einzunehmen, das sich häufig darin zeigt, dass Protagonist*innen entweder Kinder oder Jugendliche sind oder kindliche oder jugendliche Verhaltensweisen zeigen. Zum anderen ist die erzählende Person eine erwachsene und geht dementsprechend mit dem Hintergrund, dem Wissen und der Erfahrung von Erwachsenen an das Narrativ heran. Diese Herangehensweise hat immer auch das Ziel, Kinder einerseits anzusprechen und andererseits an die Welt der Erwachsenen in verschiedensten Formen heranzuführen (Nodelman, 2010, S. 17ff.).

So texts of children’s literature are inherently binary, inherently offering adult views of childhood and inherently inscribing the division between adult and child in doing so, inherently insisting on the division between the two and the importance of one being different from and understanding itself in its difference as that difference is understood by the other. (ebd., S. 19)

3.1 Definitionen

Bei allen verschiedenen Zugängen zum Genre ‚Bilderbuch‘ gibt es eine Konstante, nämlich die besondere Beziehung zwischen Bild und Text, die das Bilderbuch auszeichnet. Es ist außerdem ein Spezifikum des Bilderbuchs, dass es aufgrund der gedachten Adressat*innen in seinem Umfang beschränkt ist (Thiele, 2003, S. 36). In einer seiner grundlegenden Veröffentlichungen gibt Bilderbuchforscher Jens Thiele eine erste mögliche Definition zum Bilderbuch und seinen zwei Ebenen: „Das Bilderbuch stellt auf der Textebene eine Kurzform der Erzählung dar; die Bildebene entzieht sich dagegen solchen Kategorisierungen, da die Anzahl von Bildern grundsätzlich keine formalisierenden oder charakterisierenden Aussagen zulässt [sic.]“ (ebd.). Thiele richtet sein Interesse vor allem auf die Beziehung zwischen Bild und Text und sieht in den daraus sich ergebenden Interdependenzen die Notwendigkeit, interdisziplinäre Forschungszugänge für die Gattung Bilderbuch zu entwickeln (ebd., S. 16ff.).

In diesen Überlegungen zeigt sich bereits deutlich, dass Definitionen, die gegen Ende des 20. Jahrhunderts durchaus gängig waren – nämlich, dass ein Bilderbuch einfach ein Buch für sehr junge Kinder mit viel Illustration und wenig oder ohne Text wäre – für ein modernes Verständnis von Bilderbüchern nicht mehr ausreicht (Kurwinkel, 2020a, S. 201). „Das Bilderbuch als Buchgattung der Kinder- und Jugendliteratur hat tiefgreifende Entwicklungen in ästhetischer, narrativer und buchgestalterischer Hinsicht durchlaufen, welche diese Aussagen nicht reflektieren“ (ebd.).

Um eine Eingrenzung vornehmen zu können, welche Bücher tatsächlich als Bilderbücher bezeichnet werden sollten, schlägt der Literaturwissenschaftler Tobias Kurwinkel (2020a) verschiedene Kriterien vor: das Adressat*innenalter, das Verhältnis von Text und Bild und den Umfang (S. 201f.).

In Bezug auf das Alter, auf das Bilderbücher ausgerichtet sind, handelt es sich nach wie vor primär um Literatur für Kinder. Bereits für Einjährige werden Bilderbücher konzipiert, und im Anschluss wird in Abstufungen von ca. zwei Jahren eine altersabhängige Gliederung – vor allem im deutschsprachigen Raum – von kommerzieller Seite her propagiert. Zunehmend werden allerdings jugendliche und erwachsene Leser*innen angesprochen. Diese Art von Bilderbüchern wird der ‚All-Age-Literatur‘ oder ‚Crossover-Literatur‘ zugeordnet (Kurwinkel, 2020b, S. 15f.).

In der Definition eines Bilderbuchs spielt das Verhältnis von Text und Bild eine besondere Rolle. Dabei reicht es nicht aus, die herausragende Stellung von Bildern hervorzuheben. Es geht vor allem darum, dass das Bild im Bilderbuch ein „selbstständiger Bedeutungsträger“ (ebd., S. 16) ist und damit sowohl der Text als auch das Bild die Handlung bestimmen und vorantreiben. Im Bilderbuch kann das auch durch die Bilder ohne Text geschehen

(ebd.). „Durch diese Definition ist weiter eine Abgrenzung des Bilderbuchs vom illustrierten Kinder- und Jugendbuch möglich, da die Bilder in letzterem kein Handlungskontinuum entwickeln, sondern eine den Schrifttext erläuternde, kommentierende und oft nur dekorierende Funktion einnehmen“ (ebd.). Auch wenn Bilderbücher in der Regel über ihren eher geringen Umfang definiert werden, gibt es doch Ausnahmen, vor allem auf das gegenwärtige Bilderbuch bezogen. Die häufig erwähnten ca. 30 Buchseiten werden in diesen der gegenwärtigen Literatur zuzuordnenden Bilderbüchern manchmal weit überschritten. Trotzdem ist die Tendenz zum geringen Umfang nach wie vor vorherrschend (ebd., S. 17).

Bei genauer Betrachtung der Kriterien wird also deutlich, dass Bilderbücher keineswegs so eindeutig bestimmbar sind, wie es sich zunächst darstellt. Das von allen Veränderungen unberührte Spezifikum scheint die besondere Beziehung zwischen Bild und Text zu sein. Mit dem zunehmenden Forschungsinteresse am Bilderbuch zeigt sich, wie komplex diese Zusammenhänge sind und auf wie vielen Ebenen sie betrachtet werden können. Der wissenschaftliche Diskurs ist entsprechend mehrperspektivisch, und Bilderbücher lassen sich nur schwer in ihrer Einzigartigkeit und Vielfältigkeit erfassen. „Es ist kaum möglich, das Geflecht bildnerischer und textlicher Elemente verallgemeinernd zu beschreiben, da jedes Bilderbuch auf seine eigene Art und Weise mit den genannten Komponenten arbeitet“ (Wangler, 2017, o. S.).

3.2 Zur Bedeutung von Bilderbüchern

Die folgende Aussage der berühmten Kinderbuchautorin Astrid Lindgren (1977) wird häufig zitiert, wenn es um den Einfluss von Büchern auf die kindliche Entwicklung geht:

Alles, was an Großem in der Welt geschah, vollzog sich zuerst in der Phantasie eines Menschen, und wie die Welt von Morgen aussieht, hängt in großem Maß von der Einbildungskraft jener ab, die gerade jetzt lesen lernen. Deshalb brauchen Kinder Bücher, an denen ihre Phantasie wachsen kann. (S. 14f., zit. nach Albers, 2015, S. 7)

In vielen Zusammenhängen wird immer wieder betont, dass Kinder Märchen brauchen (Bettelheim, 1984), dass Kinder Bücher brauchen (Bettelheim, 1985), und in der Folge wird spezifiziert: „Kinder brauchen Bilderbücher“ (Hering, 2016). In der Literatur werden vor allem dem Kontakt mit Bilderbüchern förderliche Auswirkungen zugesprochen. Es kommt zu äußerst positiven Entwicklungen in Bezug auf Sprache und Spracherwerb, aber auch in den Bezügen zu Symbolen und Bildern, womit der Zugang zum Weltwissen erleichtert wird (Kümmerling-Meibauer, 2012, S. 2).

Es gilt schon fast als Gemeinplatz, dass die frühe Beschäftigung mit Bilderbüchern einen wichtigen Anteil an der Sprachentwicklung von Kindern hat. Im professionellen Umfeld wird das Bilderbuch für den lautlichen Sprachbereich – also für die phonetisch-phonologischen Kompetenzen – häufig als wichtiges Mittel zur Förderung dieses Aspekts verstanden (Schlaaf-Kirschner & Fege-Scholz, 2017, S. 18ff.). Eine vergleichbare Bedeutung hat das Bilderbuch außerdem beim Wortschatzerwerb und dem damit einhergehenden Sprachverständnis (Kümmerling-Meibauer, 2012, S. 12ff.).

In allen diesen sprachlichen Handlungen wird gleichzeitig ein Bezug zum Weltwissen hergestellt und die kognitive Entwicklung unterstützt. Das Bilderbuch ist dabei eine prominente Möglichkeit, diese miteinander verzahnten Prozesse zu fördern. Durch die Vorgänge des Vorlesens, des Bildbetrachtens und des Benennens werden verschiedene Teilbereiche in der Kognition gefördert: Aufmerksamkeit und Konzentration, das Herstellen von Verbindungen zwischen Gegenständen, Bildern und Wörtern, Gedächtnisleistung und Denken. In dialogischen Vorgängen werden außerdem Handlungskonzepte entwickelt (Albers, 2015, S. 46).

Der Bereich, der immer stärker an Bedeutung gewinnt, ist der gesamte Komplex von sozial-emotionalen Kompetenzen. Er steht immer im Zusammenhang mit den Normen und Werten der Gesellschaft, in dem sich ein Individuum bewegt. Die Frage der Wertevermittlung ist dabei eine weitreichende, wobei in elementarpädagogischen Zusammenhängen häufig gesellschaftlich relevante Werte angesprochen werden (Müller et al., 2010, S. 11ff.). Der Auseinandersetzung mit Vielfalt wird zum Teil breiter Raum eingeräumt (ebd., S. 32ff.) Kindgerechte Möglichkeiten des Zugangs zu entsprechenden Wertvorstellungen finden sich im Spiel, vor allem im Rollenspiel, und eben im Betrachten und Lesen von Bilderbüchern (Albers, 2015, S. 63). „Bilderbücher können hilfreich sein, da sie bestimmte Werte kindgerecht in Erzählungen aufbereiten“ (ebd.). Vor allem, wenn es um den Abbau von Vorurteilen und den offenen Umgang mit Vielfalt geht, wie es im Rahmen der ‚vorurteilsbewussten Erziehung‘ angestrebt wird, sind Bilderbücher probate Mittel, um Diversitätskategorien mit Kindern zur Sprache zu bringen. Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen, die Akzeptanz unterschiedlicher

Kultur, Sprache und Herkunft und die Kategorie Behinderung können mit geeigneten Bilderbüchern zugänglich gemacht werden (ebd., S. 63f.).

Die Erfahrungen, die Kinder mit Bilderbüchern machen, und die daraus sich ergebenden Konsequenzen für die verschiedenen Entwicklungsbereiche werden häufig vor dem Hintergrund von ‚Literacy‘ diskutiert. Wurde ursprünglich darunter die Fähigkeit zum Lesen und Schreiben verstanden, ist der Begriff in den letzten Jahren ständig erweitert worden. Es wird zwischen ‚Verbal Literacy‘ und ‚Literary Literacy‘ differenziert und die Fähigkeit, mit Medien umzugehen, im Zuge der medialen Erweiterung von Büchern – und Bilderbüchern im Besonderen – hinzugefügt (Kurwinkel, 2020b, S. 193f.). In diesem erweiterten Sinn geht es um „Kompetenzen wie Text- und Sinnverständnis, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern, die Fähigkeit, sich schriftlich auszudrücken, Vertrautheit mit Schriftsprache oder mit ‚literarischer‘ Sprache oder sogar Medienkompetenz“ (Ulich, 2003, S. 106). Im englischen Sprachraum wurden zusätzlich die Begriffe ‚Emergent Literacy‘ oder ‚Early Literacy‘ eingeführt, um auszudrücken, dass bereits in früher Kindheit die Kompetenzen und Vorläuferfertigkeiten erworben werden, die die Teilhabe an der literarischen Kultur einer Gesellschaft im weitesten Sinn – kurz gesagt Literacy – ermöglichen. Die Bilderbuchbetrachtung, und dabei im Besonderen die interaktive Beschäftigung mit Bilderbüchern, hat sich als eine entscheidende Komponente für spätere positive Entwicklungen herausgestellt (Wirts, Egert & Reber, 2017, S. 97f.).

4 Zur Wertschätzung von Vielfalt – eine empirische Analyse

Bei einer Betrachtung des Potenzials von Bilderbüchern ist eine Beschäftigung mit der Darstellung von Heterogenität im Medium selbst unvermeidbar. Erst die Verbindung der thematischen, textlichen und bildlichen Ebene zu einem gemeinsamen Ganzen ergibt die spezifische Darstellungsweise. Sie sollte die Vielfalt unserer Gesellschaft realistisch und unverzerrt widerspiegeln, da Bilderbücher Kultur repräsentieren, selbst Teil davon sind. Sie sind Abbilder der Wirklichkeit, können diese mitgestalten und dementsprechend dazu beitragen, Stereotype abzubauen. (Dienes & Proff, 2017, S. 110)

In diesem Sinne kann die Analyse von Bilderbüchern, die sich mit Themen wie Diversität und Heterogenität explizit oder implizit beschäftigen, ein neues Licht auf die oben genannte Verbindung der verschiedenen Ebenen und die Darstellung gesellschaftlicher Realitäten werfen.

4.1 Möglichkeiten der Bilderbuchanalyse

Auf der Suche nach einem geeigneten Instrument für die Analyse ausgewählter Bilderbücher wird deutlich, dass es äußerst vielfältige Möglichkeiten gibt, Bilderbücher zu interpretieren (Thiele, 2003, S. 92ff.). Dabei ist die „Analyse von Bilderbüchern [...] heute nicht als geschlossenes Konzept denkbar. Nicht ein allumfassendes Super-Modell wird der Komplexität des Mediums und seiner narrativen Spezifik gerecht, sondern vielfältige, offene Wege des Zugangs“ (ebd., S. 92). Diesem Grundgedanken entsprechend wird im Folgenden zwar das Modell der Bilderbuchanalyse nach Michael Staiger als Grundgerüst verwendet, jedoch werden themenadäquate Ergänzungen aus anderen Ansätzen mit einbezogen. Staiger (2022) selbst nennt sein Modell einen Werkzeugkasten, aus dem die jeweils relevanten Teile entnommen werden können und Ergänzungen nicht ausgeschlossen sind (S. 8). Dieser Werkzeugkasten umfasst folgende Dimensionen und wird einleitend zur ausführlichen Diskussion von ihm selbst in aller Kürze folgendermaßen beschrieben:

Dimensionen	Beschreibung
Paratextuelle und materielle Dimension	„[...] Paratext des Bilderbuchs, also alles, was den eigentlichen Text umschließt, sowie die materiellen Eigenheiten des Mediums Buch“ (ebd., S. 6).
Verbale Dimension	„[...] Parameter der sprachlichen Gestaltung [...]“ (ebd.).
Bildliche Dimension	„[...] alle Aspekte der visuellen Gestaltung“ (ebd.).
Intermodale Dimension	„[...] das wechselseitige Verhältnis von Bild und Schrifttext sowie das Design [...]“ (ebd.).

Narrative Dimension	„[...] erzähltextanalytische Kategorien auf der Ebene der histoire (Was wird erzählt?) und des discours (Wie wird erzählt?), die im Bilderbuch mithilfe von bildlichen als auch verbalen Codes bzw. in ihrem Zusammenspiel realisiert werden“ (ebd., S. 6-7).
Kontextuelle Dimension	„[...] geht auf intertextuelle und extratextuelle Bezüge ein, die für das Verstehen und die Interpretation eines Bilderbuchs notwendig sind“ (ebd., S. 7).

Tabelle 1: Analysemodell nach Michael Staiger

Diese Möglichkeiten der Bilderbuchanalyse werden innerhalb der eigentlichen Interpretation des hier gewählten Bilderbuchs nur soweit ausführlicher behandelt, wie es für das vorliegende Thema und das konkrete literarische Produkt notwendig und sinnvoll ist. Eine Ausnahme bilden die intermodale und die kontextuelle Dimension.

Bezüglich ersterer sind nicht nur bei Staiger, sondern auch bei Thiele (2003, S. 44ff.), Hopp (2015, S. 62ff.) und Kurwinkel (2020b, S. 176ff.) die Interdependenzen zwischen Bild und Text entscheidende Faktoren innerhalb der Bilderbuchanalyse. „Die Besonderheit des Mediums Bilderbuch besteht in der Art und Weise der Informationsvergabe an den Rezipienten: Diese erfolgt in einer *Kombination aus bildlichen und verbalen Codes*, die in Abhängigkeit und Wechselwirkung zueinander stehen“ (Staiger, 2019, S. 14). Die fünf Taxonomien nach Nikolajeva & Scott stellen dabei, so Staiger (2019), ein geeignetes Instrument für die Analyse dar. In ihnen wird das Verhältnis zwischen Bild und Text folgendermaßen systematisiert:

Ein *symmetrisches* Verhältnis liegt vor, wenn Bild und Schrifttext ungefähr die gleichen Informationen vermitteln, also gegenseitig redundant sind. Als *komplementär* lässt sich das Verhältnis bezeichnen, wenn Bild und Schrifttext sich ergänzen, indem sie wechselseitig bestehende Leerstellen füllen. Eine *Anreicherung* [...] liegt vor, wenn die Informationsvergabe durch das jeweils andere Zeichensystem ausgeweitet wird. *Kontrapunktisch* bedeutet, dass Bild und Schrifttext unterschiedliche Informationen enthalten, jedoch gemeinsam eine Erzählung vermitteln. Von *Widerspruch* (contradiction) [...] ist schließlich die Rede, wenn sich die Informationen in Bild und Schrifttext gegenseitig ausschließen und unvereinbar sind. (ebd., S. 20)

In einem Bilderbuch treten diese Kategorien nicht unbedingt in Reinform auf, Mischformen kommen häufig vor (Staiger, 2022, S. 17).

Wie bereits die Bezeichnung ‚kontextuelle Dimension‘ nahelegt, geht es innerhalb dieses Analyseinstruments um die Zusammenhänge, in denen ein Bilderbuch steht und entsteht. Es kann zum Beispiel auf andere Texte oder Medien verweisen, es sind aber auch der Kontext des gesellschaftlichen Hintergrunds, die Biografie der Autor*innen und Illustrator*innen und die Rezeptionsgeschichte eines Bilderbuchs von Bedeutung. Interpretationen von Bilderbüchern müssen außerdem im interdisziplinären Zusammenhang mit relevanten Theorien und Bezugswissenschaften gesehen werden (ebd., S. 22f.). In dieser Berücksichtigung des Kontexts trifft sich das Modell von Staiger mit narratologisch orientierten Analyseformen, wie sie Margarete Hopp (2015) vorstellt. Ihr Ansatz einer narratologischen Diskursanalyse ist in seiner Ausführlichkeit und Tiefe innerhalb dieses kurzen Artikels nicht zur Gänze anwendbar. Gerade für den hier behandelten Bereich von Diversität sind einige Anregungen aber durchaus umsetzbar. Sie stellt über die allgemeine Interpretation eines Bilderbuchs hinaus einen Fragenkatalog zusammen, der einer intensiven Auseinandersetzung mit dem zugrunde liegenden Inhalt von Bilderbüchern – in ihrem Fall Bücher zu Sterben, Tod und Trauer – dient (S. 154ff.).

Im vorliegenden Fall handelt es sich um die Aspekte von Diversität und Inklusion, die der Sondierung der Themen des Bilderbuchs ihre Richtung geben. Mit Bezug auf die Vorüberlegungen zu Diversität sollen an Bilderbücher, die sich explizit oder implizit mit dem Thema beschäftigen, folgende Fragen gestellt werden:

- Ist ein pädagogischer Impetus in Bezug auf Akzeptanz von Vielfalt erkennbar?
- Werden Diversitätskategorien angesprochen und in welcher Form wird Vielfalt dargestellt?
- Welche Bezüge zur Diversität in der kindlichen Lebenswelt lassen sich herstellen?
- Welche Bezüge zum wissenschaftlichen Diversitätsdiskurs können identifiziert werden?

Im Folgenden wird anhand der allgemeinen Form von Bilderbuchanalyse und ergänzend mithilfe der obigen Fragen eines der Bilderbücher zum Thema Diversität exemplarisch analysiert.

4.2 ‚Ich bin anders als du. Ich bin wie du‘

Bilderbücher, die sich mit dem Thema ‚Diversität‘ auseinandersetzen, beschreiben trotz eines Hauptthemas häufig – zumindest am Rande – verschiedene Differenzkategorien. Eine eigene Gruppe bilden allerdings Bilderbücher, die sich mit Verschiedenheit auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlicher Hinsicht befassen. Herzstück ist die Wertschätzung von Vielfalt und die Hervorhebung der gemeinsamen menschlichen Natur, sowie in einem umfassenderen Blick der Einbezug des gesamten Systems – also der Welt, in der wir leben. Ein weiteres Charakteristikum dieser Gruppe von Bilderbüchern ist die nichterzählerische Umsetzung der Inhalte. Das gilt für die poetische Form wie in ‚Zusammen unter einem Himmel‘ von Britta Teckentrup (2017), in der die globalen Interdependenzen aufgezeigt werden ebenso wie für die stärker auf menschliche Aspekte bezogenen Bücher ‚Zusammen‘ von Daniela Kulot (2020) und ‚Du und ich und alle anderen‘ von Maria-Elisabeth Niebius und Marcos Farina (2020).

Unter den interessanten und qualitativ hochstehenden Bilderbüchern, die sich mit der Wertschätzung von Vielfalt befassen, fiel die Wahl für die hier beschriebene ausführliche Analyse schließlich auf das mit dem Kimi-



Siegel ausgezeichnete ‚Ich bin anders als du. Ich bin wie du. Ein Wendebuch‘ der Autorin und Illustratorin Constanze von Kitzing (2019). In den Aussagen, die sie in Interviews zu diesem Bilderbuch tätigt, lässt sich eine im weitesten Sinne pädagogische Zielrichtung ausmachen: „Ich möchte durch die natürliche Darstellung von Vielfalt sowohl die Offenheit der Kinder bewahren und fördern als auch möglichst unterschiedlichen Kindern die Möglichkeit geben, sich in den



Charakteren wiederzufinden“ (Kitzing im Interview mit Petersohn, 2021, S.

33). Diese Herangehensweise zeigt sich vor allem in einem Blick auf Diversität, mit dem die üblichen Differenzlinien indirekt angesprochen, gleichzeitig aber in der direkten Aussage vernachlässigt werden. Damit werden stereotype Charakterisierungen überwunden und der Wertschätzung von Vielfalt ein neuer Aspekt hinzugefügt.

Wie es bei Bilderbüchern häufig der Fall ist, verbinden sich auch in diesem Fall Aspekte der materiellen Dimension mit den Inhalten. Bereits die Tatsache, dass es sich um ein Wendebuch handelt, weist auf die Gleichwertigkeit der zwei angesprochenen Hauptlinien – Menschen sind verschieden, Menschen haben Gemeinsamkeiten – hin. Das handliche Format macht dieses Bilderbuch zu einem Gebrauchsbilderbuch für jede Gelegenheit, unter anderem auch für den Einsatz in elementarpädagogischen Zusammenhängen.

Auf der narrativen Dimension wird auf der einen Seite des Wendebuchs über die Verschiedenheit von Menschen gesprochen, während auf der anderen Seite Gemeinsamkeiten von jeweils zwei Personen angesprochen werden. Es gibt dabei keinen wirklichen Erzählstrang, sondern die Situation ist in ihrer Verschiedenheit immer die gleiche: Im einen Teil des Buches stellt immer eine Person fest „Ich bin anders als du, weil ...“ (Kitzing, 2019, o. S.) und im anderen Teil des Buches heißt es „Ich bin wie du, weil ...“ (ebd.) und es werden jeweils verschiedene Gründe dafür angegeben. In der Mitte des Buches treffen sich die beiden Wendeseiten mit der klaren Feststellung „Ich bin ich!“ (ebd.). Bereits in dieser Gegenüberstellung – sowohl im ‚Was‘ als auch im ‚Wie‘ des Erzählens – werden die grundlegenden Themen von Verschiedenheit und Gemeinsamkeit in den größeren Zusammenhang der vielfältigen gesellschaftlichen Realitäten der Gegenwart gestellt. Gleichzeitig sind die dargestellten Situationen und die getätigten Aussagen nachvollziehbar in der Nähe kindlicher Lebenswelten angesiedelt.

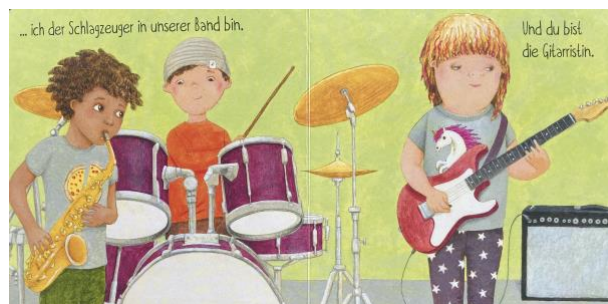
Die Kernaussage von Differenz und Gemeinsamkeit spiegelt sich auch in der verbalen Gestaltung durch immer wiederkehrende Phrasen wider. Sie geben dem Buch seinen Rhythmus und prägen sowohl durch die Einfachheit der Sätze als auch durch die Wiederholung den Charakter des Bilderbuchs. Dazu gehört auch das Verbleiben im Präsens.

Auf der bildlichen Dimension ist der einfache zeichnerische Stil mit ausgeprägter, aber nicht greller Farbgebung ansprechend und lädt zur Deutung der Bilder ein. Die Hintergründe sind häufig monochrom, manchmal einfach gemustert und in wenigen Fällen szenisch umgesetzt. Bei allen diesen Gestaltungsformen wird

sowohl durch die Farben als auch durch die szenischen Umsetzungen deutlich, dass jeweils zwei Doppelseiten zusammengehören. Das trägt zur Bildaussage – dass der erste Teil des Satzes auf der einen Doppelseite und der zweite Teil des Satzes auf der nächsten Doppelseite in enger Verbindung stehen – bei. Sowohl Kinder als auch Erwachsene werden in ihrer Verschiedenheit realitätsnah dargestellt. Die Verkettung jeder Doppelseite mit der nächsten ist auf der visuellen Ebene erkennbar: Die zweite Person der Doppelseite ist die erste Person der nächsten Seite. In gleicher Weise lassen sich häufige Diversitätskategorien ausschließlich aus den Bildern herauslesen. Ohne Bezug auf den Text könnten die das Bilderbuch betrachtenden Personen annehmen, dass Unterschiede wie Hautfarbe, Geschlecht, physische Erscheinung und Behinderung oder Nichtbehinderung das Anderssein bestimmen. Erst im Zusammenspiel von Bild und Text wird diese Festschreibung durchbrochen.

Aus diesem Grund bereitet es einige Schwierigkeiten, diese Beziehung zwischen Bild und Text auf der intermodalen Ebene zu bestimmen. Auf den ersten Blick ist zu erkennen, dass das Bild in einem komplementären Verhältnis zum Text steht, vor allem im ersten Teil des Satzes „Ich bin anders als du, weil ...“ und „Ich bin wie du, weil ...“ (ebd.). Die Bilder lenken die Gedanken über Unterschiede und Gemeinsamkeiten anhand der Darstellung von gängigen Diversitätskategorien – zum Beispiel Hautfarbe – in eine Richtung, um auf der zweiten Doppelseite mit dem Vorgang des Umblätterns einen überraschenden Kontrapunkt zu setzen: Es geht um einen ganz anderen Unterschied und um eine ganz andere Gemeinsamkeit, als die Betrachtenden und Lesenden aufgrund oberflächlicher Merkmale vermuten.

Ein Beispiel ist dieses Bild, in dem mehrere Merkmale dem üblichen Kategoriendenken entgegenkommen würden: Gender, physische Unterschiede, Kleidung. Auf der nächsten Doppelseite wird aber eine ganz andere Unterschiedskategorie – nämlich eine individualisierte – eingeführt: Es geht um die verschiedenen Instrumente, die die Kinder spielen. Diese Art des Verhältnisses zwischen Text und Bild



zieht sich durch das gesamte Bilderbuch. Damit ist in den Bildern zwar kein Widerspruch zum Text wahrnehmbar, der kontradiktorische Eindruck entsteht in der Vorstellung des Publikums: In diesem Fall liegt der Widerspruch im Auge der Betrachtenden.

Auf diese Weise wird mit einfachsten Mitteln ein tiefgreifender Aspekt inklusiven Denkens aufgegriffen. Im Kern heißt Wertschätzung der Vielfalt zu erkennen, dass Unterschiedlichkeiten ein

zutiefst menschliches Phänomen sind und durch die Festlegung auf bestimmte Verschiedenheiten in kategorienverhafteten Vorstellungen Zuschreibungen – häufig negativer, manchmal auch positiver Natur – vorgenommen werden, mit denen aufgrund einzelner Merkmale die gesamte Person charakterisiert wird. Herkunft, Geschlecht, physisches Erscheinungsbild oder Behinderung – keine dieser Diversitätskategorien darf zum bestimmenden Merkmal werden, das alle anderen Persönlichkeitsaspekte überschattet. Weder Verschiedenheit noch Gemeinsamkeit darf anhand unflexibler Differenzlinien soziale Interaktion und gesellschaftliche Realität festlegen. Dadurch, dass dieses Bilderbuch diese Kategorien visuell anspricht, sie aber im nächsten Moment durch den individualisierten Blick auf die Person relativiert, wird zum einen gesellschaftlich anerzogenes Diversitätsdenken aufgedeckt und zum anderen die Möglichkeit für einen erweiterten Blick auf Menschen eröffnet.

Der inklusive Blick auf Diversität muss – wie dieses Bilderbuch zeigt – bereits bei der Wahrnehmung ansetzen. Was Menschen sehen, wird zugleich immer in Beziehungen gesetzt, assoziiert und vor gesellschaftlichen Hintergründen gedeutet. Dieser notwendige Prozess darf ganzheitliche und widersprechende Sichtweisen nicht verhindern.

5 Fazit

Bilderbücher sind ideal wenn es darum geht, Kindern vielfältige Zugänge zum Themenkomplex Inklusion und Diversität zu ermöglichen. Denn ein Perspektivenwechsel beim Kennenlernen vielfältiger Lebensformen und -erfahrungen kann ein erster Schritt zur Empathie sein und trägt so zu einer ersten Bewusstseinsbildung für ethische Werte und Menschenrechte bei. (Näger, 2018, S. 2)

Dieser grundlegende Gedanke von der Wirksamkeit des Bildungsmediums Bilderbuch auf eine heranwachsende Generation, die die Entwicklung einer Gesellschaft mitbestimmt, an der alle Menschen in allen wesentlichen Aspekten teilhaben können, wird in der pädagogischen Praxis von Bildungsinstitutionen genutzt. Bilderbücher, die sich im weitesten Sinn mit Diversität und Inklusion befassen, setzen komplexe Wirklichkeit in für Kinder erfassbare Bilder und Texte um. Darin zeigt sich das legitime Bemühen, die kindliche Erfahrungswelt, die Vielfalt in verschiedenen Formen mit einschließt, in einem für Kinder zugänglichem Medium zu verarbeiten.

Wenn es um Bilderbücher geht, muss die „Doppelfunktion dieses Bildungsmediums, Wirklichkeit einerseits abzubilden und andererseits zu konstruieren“ (Matthes & Schütze, 2017, S. 13), besonders hervorgehoben werden. Der Einfluss, den Bilderbücher auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern haben, führt dazu, dass positive Besetzungen von Diversitäten durchaus zu einem Gegenbild einer häufig exkludierenden Wirklichkeit werden. Bilderbücher mit diesen Schwerpunkten bieten zum einen die Möglichkeit der Identifikation und damit einhergehend identitätsstärkende Aspekte und geben zum anderen Ausblicke auf erweiterte Erfahrungshorizonte. Das vorliegende Beispiel zeigt, dass es Bilderbücher gibt, die genau diese Funktion erfüllen und entsprechend pädagogisch eingesetzt werden können.

Literatur

- Abdul-Hussain, S. & Hofmann, R. (2013). Begriffsklärung Diversität. <https://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/grundlagen/begriffserklaerung.php>
- Albers, T. (2015). *Das Bilderbuch-Buch. Sprache, Kreativität und Emotionen in der Kita fördern*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Ali-Tani, C. (2017). Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KITaFT_AliTani_2017_WieKinderVielfaltwahrnehmen.pdf
- Benbrahim, K. (o. J.). Diversity eine Herausforderung für pädagogische Institutionen. <https://heimatkunde.boell.de/de/2008/03/01/diversity-eine-herausforderung-fuer-paedagogische-institutionen>
- Bettelheim, B. (1984). *Kinder brauchen Märchen*. Deutscher Taschenbuchverlag: München.
- Bettelheim, B. (1985). *Kinder brauchen Bücher: Lesen lernen durch Faszination*. Deutscher Taschenbuchverlag: München.
- Derman-Sparks, L. (2017). Anti-Bias Education for Everyone – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für alle. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (S. 302–314). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Dienes, L. & Proff, A. von (2017). Bilderbücher und Heterogenität. In B. Aamotsbakken, E. Matthes & S. Schütze (Hrsg.), *Heterogenität und Bildungsmedien* (S. 99 - 112). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Eggers, M. M. (2012). Gleichheit und Differenz in der frühkindlichen Bildung – Was kann Diversität leisten? https://www.boell.de/sites/default/files/diversitaet_und_kindheit_kommentierbar.pdf?dimension1=division_bw
- Gramelt, K. (2010). *Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hering, J. (2016). *Kinder brauchen Bilderbücher. Erzählförderung in Kita und Grundschule*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hopp, M. (2015). *Sterben, Tod und Trauer im Bilderbuch seit 1945*. Peter Lang Edition: Frankfurt am Main.
- Kitzing, C. von (2019). *Ich bin anders als du. Ich bin wie du. Ein Wendebuch*. Hamburg: Carlsen Verlag.
- Kronberger, S., Kühberger, Ch. & Oberlechner, M. (Hrsg.). (2016). *Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung. Ein Handbuch*. Studienverlag: Innsbruck.

- Kümmerling-Meibauer, B. (2012). Erste Bilder, erste Begriffe: Weltwissen für Kleinkinder. *Leseforum*, 1/2012. https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_1_Kuemmerling.pdf
- Kulot, D. (2020). *Zusammen* (7. Aufl.). Hildesheim: Gerstenberg Verlag.
- Kurwinkel, T. (2020a). Bilderbuch. In T. Kurwinkel & Ph. Schmerheim (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur* (S. 201–219). Berlin: J. B. Metzler.
- Kurwinkel, T. (2020b). *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik* (2. aktualisierte und erweiterte Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Matthes, E. & Schütze, S. (2017). Heterogenität und Bildungsmedien. Einleitung. In B. Aamotsbakken, E. Matthes & S. Schütze (Hrsg.), *Heterogenität und Bildungsmedien* (S. 9–22). Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Müller, C., Ranft, M. & Weishaupt, H. (2010). *Handbuch für Erzieherinnen zur Werte-, Demokratie- und Vielfaltförderung. Anregungen für die Arbeit in Kindertagesstätten*. Halle (Saale): Friedenskreis Halle.
- Näger, S. (2018). Vielfalt als Chance. Bilderbücher für eine inklusive Bildung. Freiburg im Breisgau: Stadt Freiburg im Breisgau.
- Niebus, M.-E. & Farina, M. (2020). *Du und ich und alle anderen*. Berlin: Kleine Gestalten.
- Nodelman, P. (2010). Words Claimed: Picturebook Narratives and the Project of Children's Literature. In T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer & C. Silva-Díaz (Hrsg.), *New Directions in Picturebook Research* (S. 11 – 26). New York & London: Routledge.
- Petersohn, A. (2021). Aufwachsen ohne Schubladendenken. *Lautstark – Gender und Diversity*. *Wen siehst du?* 06/2021. https://www.lautstark-magazin.de/fileadmin/user_upload/alle_PDF_Webausgaben/lautstark_06-2021_Gender_und_Diversity.pdf
- Prenzel, A. (2007). Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In G. Krell, B. Riedmüller, B. Sieben & D. Vinz (Hrsg.), *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze* (S. 49–68). Frankfurt & New York: Campus Verlag.
- Richter-Kornweitz, A. (2012). „...und raus bist du?“ – Armut und inklusive Frühpädagogik in Kindertagesstätten. <https://heimatkunde.boell.de/2012/07/01/und-raus-bist-du-armut-und-inklusive-fruehpaedagogik-kindertagesstaetten>
- Salzbrunn, M. (2014). *Vielfalt / Diversität*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schlaaf-Kirschner, K. & Fege-Scholz, U. (2017). *Der Beobachtungsbogen. Sprachentwicklung von 1 – 6 Jahren*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Schür, St. (2010). Inklusion und Diversity Management – Perspektiven einer Pädagogik für alle Kinder. *Zeitschrift für Inklusion*, 3/2010. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/125/125>
- Staiger, M. (2019). Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), *Bilderbücher. Theorie. Deutschdidaktik für die Grundschule. Band 1* (2. vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 14–25). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Staiger, M. (2022). Kategorien der Bilderbuchanalyse - ein sechsdimensionales Modell. In B. Dammers, A. Krichel & M. Staiger (Hrsg.), *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge* (S. 3 – 27). Springer-Verlag: Berlin.
- Sturm, T. (2016). Phasen der Entwicklung inklusiver Bildung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 179–183). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Teckentrup, B. (2017). *Zusammen unter einem Himmel*. München: arsEdition.
- Thiele, J. (2003). *Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption* (2. erweiterte Aufl.). Oldenburg: Isensee Verlag.
- Thuswald, M. (2016). Diversity Studies. Theorie und Forschung zu Differenzen und Diversität. In E. Gaugele & J. Kastner (Hrsg.), *Critical Studies. Kultur- und Sozialtheorie im Kunstfeld* (S. 263 - 290). Wiesbaden: Springer VS.
- Ulich, M. (2003). Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. In S. Weber (Hrsg.), *Die Bildungsbereiche im Kindergarten – Basiswissen für Ausbildung und Praxis* (S. 106–124). Freiburg: Herder.
- Wagner, P. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Wangler, A. (2017). Kulturelle Bildung in informellen Kontexten: Das Bilderbuch und seine Rezeption. *Kulturelle*

Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-informellen-kontexten-bilderbuch-seine-rezeption>

Wirts, C., Egert, F. & Reber, K. (2017). Early literacy in deutschen Kindertageseinrichtungen. Eine Analyse der Häufigkeit von Literacy-Aktivitäten im Kita-Alltag. *dgs „Forschung Sprache“ E-Journal*, 5(2), S. 96–106.