



Diversity
SPACE

Svenja Garbade und Eda Kaya

Spielen und Spiel als Analyserichtung für Diversitätsreflexivität

Analysegegenstand: Schwarze Puppe Brandy von Vestida de Azul

DOI



Abbildung 1 (c) Vestida de Azul

Abstract der Analyse zum Material

Inhalt

1. Einleitung.....	3
2. Differenz als analytischer Ausgangspunkt von Spielmaterial	4
2.1 Differenz in erziehungswissenschaftlichen Diskussionen	4
2.2 Zum Verhältnis von Intersektionalität und monokategorialen Betrachtungen	5
2.3 Spielmaterial als Abbildungspunkt von Differenz in Migrationsgesellschaft	6
3. Methodische Ausrichtung der spieltheoretischen Analyse	8
4. Spieltheoretische Analyse der Herstellung von Differenz.....	10
4.1 Beschreibung der Puppe.....	13
4.2 Personale Dimension (Wollen): Generationale Ordnung und die eigene Eingebundenheit.....	14
4.3 Inhaltliche Dimension (Wissen): Rassismus in Kindertageseinrichtungen .	16
4.4 Pädagogisch-didaktische Dimension (Können)	20
5. Reflexion der Analyse und Fazit.....	24
Literaturverzeichnis	26
Anhang: Memo	30

1. Einleitung

Spielmaterialien nehmen einen großen Raum in kindlichen Lebenswelten ein. Sie sind Sozialisationsmaterialien, ermöglichen ein Einüben von sozialen Rollen oder das Nachahmen von erlebten Situationen (Mehringer & Waburg, 2020). Dabei befasst sich die frühkindliche Bildung seit jeher mit Spielmaterialien. So stellten bereits Fröbel und Montessori Spielmaterialien in den Mittelpunkt ihrer frühpädagogischen Konzepte (Schmidt, Sauerbrey & Smidt, 2021).

Diversitätsreflexive Spielmaterialien erleben eine Konjunktur und das Angebot wird größer. Logisch erscheint, dass dies vor dem Hintergrund verschiedener gesellschaftlicher Anrufungen geschieht, die Berücksichtigung von Vielfalt maßgeblich in Erziehung und Bildung zu berücksichtigen (Gandouz-Touati, 2023; Koné, 2017). Zu beachten ist, dass die Materialien nicht nur an pädagogische Fachkräfte und Kindertageseinrichtungen gerichtet sind, sondern sich auch an familiäre Kontexte wenden. Damit bleibt die Frage offen, wer Konsument*innen dieser Materialien sind. Auch unbeantwortet ist, wie – wenn wir von einer professionellen Nutzung ausgehen – Materialien in Kindertageseinrichtungen gelangen und wie diese dann vor Ort eingesetzt werden bzw. welche Erwartungen mit ihnen verbunden sind.

Diese letzten Fragen sind insbesondere vor dem Hintergrund wachsender Professionalisierungsanforderungen in der kindheitspädagogischen Qualifizierung relevant (Cloos, 2015, 2020; Kubandt, 2021). Wenn davon auszugehen ist, dass Artefakte an bestehende Wissensordnungen anschließen (Farrenberg, 2021; Lueger & Froschauer, 2018), so ist davon auszugehen, dass Spielmaterial und dessen Einsatz eine besondere Bedeutung für die pädagogische Praxis erhält (Cloos, Bensel, Haug-Schnabel, Wadepohl & Weltzien, 2018). Diese sind jedoch wenig wissenschaftlich untersucht, gerade die Bearbeitung von sozialen Kompetenzen werden auf der Grundlage von projektförmigen Arbeiten bzw. integrierten Angeboten in pädagogischer Praxis thematisiert (Wagner, 2017). Das Projekt DivSpace hat den Anspruch, diese Setzungen umzudeuten und möchte vom Artefakt ausgehend eine Interaktion mit den Subjekten thematisieren und damit reflexiv für Qualifizierungskontexte verfügbar machen. Wie die Spielmaterialien in Interaktion mit den Subjekten treten, kann unterschiedlich thematisiert werden. Im Anschluss an bestehende pädagogische Kontexte über die Didaktisierung von Material soll in dieser Analyse sich dem Gegenstand von Differenz spieltheoretisch genähert werden.

Hierfür wird die spieltheoretische Ausrichtung nach Robert Baar (2020) für die Analyse nutzbar gemacht. Diese wird ergänzt um eine konstruktivistische Ausrichtung der Grounded Theory nach Kathy Charmaz (K. Charmaz, 2014), die beobachtende Memos zur forschungsorientierten Grundlage nimmt. Forschende spielen mit dem Material und fertigen hierzu ein Memo an, das neben dem Material und der Analyse selbst zum Gegenstand wird. Damit wird die forschende Person selbst zum Gegenstand und Differenz unter Bedingungen von Differenz (Mecheril et al., 2013) kann analysiert und erforscht werden. Leitend für die vorliegende Analyse wird die Frage, wie das Material in Interaktion mit der Forschenden Differenz herstellt. Dabei wird das Memo sensibilisierend für die analytische Beschreibung der Puppe angewendet.

Vorgegangen wird folgendermaßen: Nach einer kurzen Einführung zur Frage, welche Bedeutung Differenz sowie die Kategorien von Differenz in Spielmaterialien haben können, wird die methodische Ausrichtung der spieltheoretischen Analyse angelehnt an Baar (2020) vorgestellt und die Kombination mit der konstruktivistischen Grounded Theory beschrieben (K. Charmaz, 2014). Weiterhin werden die Analyseergebnisse vorgestellt, die in den Dimensionen des Wollens, Wissens und Könnens perspektiviert werden. Eine abschließende Zusammenfassung sowie Einordnung in das Trilemma der Inklusion findet darauffolgend statt (Boger, 2019). Abschließend wird ein Fazit und Ausblick gegeben, um pädagogische Anschlussfähigkeit herzustellen.

2. Differenz als analytischer Ausgangspunkt von Spielmaterial

In diesem Abschnitt soll geklärt werden, welchen Stellenwert die Betrachtung von Differenz in erziehungswissenschaftlichen Kontexten einnimmt, wie diese im Verhältnis von Intersektionalität und monokategorialen Betrachtungen steht und welchen Einfluss auf die Betrachtung von Spielmaterial dies einnimmt. Diese theoretische Grundlage wird verwendet, um die Analyse mittels sensitizing concepts (K. Charmaz, 2014, S. 30) anzureichern.

2.1 Differenz in erziehungswissenschaftlichen Diskussionen

Erziehungswissenschaftliche Diskurse zu Differenz lassen sich nach Diehm/Kuhn/Machold (2017) in unterschiedlichen Paradigmen beschreiben. Es wird ein Wandel erkennbar von anerkennungstheoretischen und

differentialistischen Ansätzen hin zu sozialkonstruktivistischen und poststrukturalistischen Perspektiven. Sozialkonstruktivistische Theorieperspektiven sensibilisieren ähnlich wie poststrukturalistische auf problematische Implikationen pädagogischer und politischer Natur hinsichtlich einer Anerkennung der Differenz. Unterschiedliche Ausformungen von Differenzverständnissen zu rekonstruieren, sei nach Diehm/Kuhn/Machold (2017) Voraussetzung für das umfassende Verständnis von Differenzbezügen. Poststrukturalistische Theorieangebote untersuchen zusätzlich gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse. Ein sozialkonstruktivistisches wie auch poststrukturalistisches Verständnis wird in der Betrachtung des Materials in dieser Analyse zugrunde gelegt.

In der Ethnomethodologie, einer soziologischen Forschungsausrichtung, wird davon ausgegangen, dass Differenz weder vor- noch außersozial stattfindet, sondern direkt in die Praxen ihrer Herstellung eingelagert sei (Fenstermaker & West, 2013; Garfinkel, 1967). Differenz sei hier ein „ongoing accomplishment“ (Garfinkel, 1967, S. 1), das immer wieder in den alltäglichen Mikrovollzügen der Subjekte hergestellt würde und durch die Herstellung weiterhin Legitimation erhalte. In diesem Sinne ist auch das Spielmaterial und die Auseinandersetzung der forschenden Akteur*innen ein „ongoing accomplishment“ (ebd.). Zusätzlich wird im Projekt DivSpace vor dem Hintergrund der Fragestellung nach der Herstellung von Differenz, diese durch die Forschungsfrage selbst hergestellt (Diehm, Kuhn & Machold, 2010). Sofern die vorliegende Forschungsfrage nach Differenz fragt, wird diese zugleich mitkonstruiert und erfordert eine reifizierungssensible Forschungsanlage.

2.2 Zum Verhältnis von Intersektionalität und monokategorialen Betrachtungen

In der Herstellung von Differenz kann nach einzelnen Kategorien gefragt werden, oder aber nach dem Zusammenwirken einzelner Kategorien, die eine Auswirkung auf die Macht- und Herrschaftsmechanismen für einzelne Personengruppen bzw. Subjekte haben. Ersteres wäre eine monokategoriale Betrachtungsweise und letzteres eine intersektionale.

Intersektionalität beschreibt ein analytisches Konzept, das vor allem vor dem Hintergrund von Machtanalysen in Bezug auf Differenz durchgeführt wird. Es wird als herrschaftskritisch verstanden und ermöglicht einen differenzierten Blick auf das Zusammenwirken verschiedener Kategorien (Riegel, 2016). Diese wurden in vorherigen Theoriekonstrukten additiv verstanden, als sei Diskriminierung aufgrund

von Rassismus sowohl bei FLINTA*¹ als auch Männern* dasselbe². Intersektionale Perspektiven werfen die Frage auf, wie Diskriminierungen sich verändern, wenn eine Person mehrfach von gesellschaftlich minorisierten Kategorien betroffen seien. Die Verschränkung der Differenzlinien Gender und Rassismus bspw. hat für Schwarze Frauen* eine andere diskriminierende Auswirkung als für Schwarze Männer* oder weiße Frauen*. Intersektionale Forschungsperspektiven sind notwendig, um strukturelle Macht- und Herrschaftsmechanismen zu rekonstruieren und damit auch eine Veränderung einzuleiten (Riegel, 2016, S. 137). Monokategoriale Betrachtungen sind jedoch keineswegs als vorgängig zu betrachten. Diese können als Voraussetzungen gesehen werden, um intersektionale Verwobenheiten in ihrer Komplexität fassen zu können. Monokategoriale Untersuchungen bieten die Möglichkeit, tiefer in einen komplexen Gegenstand einzutauchen, um diesen später mit den spezifischen Ergebnissen aus anderen Differenzkategorien zusammenbringen zu können (siehe auch Czollek, Perko, Czollek & Kaszner, 2019, S. 18). Damit ergänzen sich intersektionale und monokategoriale Perspektiven und sind zueinander nicht hierarchisch zu betrachten. Ein Bewusstsein zu den Leerstellen der jeweiligen Betrachtungsweisen ist besonders relevant³. Mit Blick auf das Spielmaterial wird eine monokategoriale Position hinsichtlich der Hautfarbe der Puppe eingenommen und damit das *doing ethnicity* fokussiert⁴. Dies wird begründet in der Ausrichtung des Produkts durch die vertreibende Firma⁵ und dem Ansinnen damit eine spezifische Vielfaltskategorie abzubilden.

2.3 Spielmaterial als Abbildungspunkt von Differenz in Migrationsgesellschaft

Ein sozialkonstruktivistisches Verständnis von Differenz setzt voraus, dass die Subjekte einer Gesellschaft Differenz mittels ihres Tuns dauerhaft herstellen: Ein *doing difference* findet statt (Fenstermaker & West, 2013). Melanie Kuhn (2014, S. 139) beschreibt für Kontur einer wissens- und differenzkritischen Professionalisierung

¹ FLINTA* steht in seiner Abkürzung für Frauen, Lesben, Inter, Non-Binary, Trans und agender* und ist der Versuch einen Ausdruck für eine Personengruppe zu finden, die nicht cis-männlich ist

² Zum Konzept von hegemonialer, komplizierter, untergeordneter wie auch marginalisierter Männlichkeit* und dessen Fluidität siehe auch Connell (2015).

³ Eine Ausdifferenzierung von intersektionaler Fragerichtungen findet sich bei Riegel (2016, S. 141).

⁴ In einer konstruktivistischen Perspektive wäre diese Herstellung immer nur zwischen der Puppe und dem spielenden Subjekt sichtbar. Demnach wäre es nicht möglich die Puppe allein zu betrachten.

⁵ Die Puppe wird in der Produktbeschreibung als Schwarze Puppe benannt. Siehe: <https://diversity-is-us.de/shop/schwarze-puppe-brandy-7700/>

drei Strategien der Vermittlung von Theoriewissen. Zuerst einmal erfordere dies eine Auseinandersetzung mit allgemeinen pädagogischen Professionstheorien, die „für die Fragilitäten, Brüche und konstitutiven Dilemmata des kindheitspädagogischen Alltags sensibilisieren“ (Kuhn, 2014, S. 139). Zweitens sei eine Kenntnis von sozialkonstruktivistischen Grundlagen, sowie der Herstellung von Otheringprozessen erforderlich. Damit verbunden ist die Hoffnung Konstruktionen der „‘Anderen‘ [...] in den eigenen pädagogischen Praktiken, in der Organisation der Kindertageseinrichtung, im Bildungssystem und der Gesellschaft *als* Konstruktionen zu entdecken, zu reflektieren und zu dekonstruieren“ (Kuhn, 2014, S. 140, Herv.i.O.). Drittens sei es erforderlich, sich mit Theorien zu vorliegenden Rassismus-, Diskriminierungs- und Ungleichheitstheorien auseinander zu setzen und damit für „potenzielle Ausschließungs- und Marginalisierungsprozesse sensibilisiert zu werden“ (Kuhn, 2014, S. 140).

Wenn wir natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit als soziale Konstruktion begreifen, kann davon ausgegangen werden, dass sich Artefakte dieser Differenzmarkierung in Lebenswelten von Kindern finden. Lueger und Froschauer führen dazu aus, welche Bedeutung Artefakte für das Verstehen von sozialer Wirklichkeit einnehmen.

„In Artefakten manifestieren sich menschliche Aktivitäten, indem sie als Folgen von beiläufigen Tätigkeiten entstehen können, vielfach aber bewusst geplant, in Kooperation erzeugt und dabei mit besonderen materiellen sowie immateriellen Eigenschaften versehen werden. Sie verschaffen den Folgeaktivitäten neue Möglichkeiten oder setzen ihnen klare Grenzen. Der Umgang mit Artefakten verändert sowohl diese selbst als auch die mit ihnen konfrontierten Menschen und ihre Beziehungen.“ (Lueger & Froschauer, 2018, S. 2)

Dass in Materialien für Kinder ebenso soziale Wirklichkeit, wie beispielsweise Geschlechterordnungen (siehe hierzu Thon, 2015) oder auch Rassismus in Kinderbüchern (siehe hierzu Mätschke-Gabel, 2023), hergestellt werden, ist unumstritten. Welche Effekte das hat, ist aber stark abhängig von der Eingebundenheit der Materialien und deren Rahmung durch erwachsene Personen⁶. Jedoch sind es oft auch Strukturen, die zu einer Reproduktion von Differenzannahmen führen. Kuhn sieht jedoch nicht nur die Verantwortung bei den pädagogischen Fachkräften selbst. So sei es zur Kontextualisierung von Differenzpraktiken erforderlich, die

⁶ In Bezug auf stereotypes Spielmaterial thematisiert Christine Thon (2015, S. 165) die Umnutzung des Spielmaterials zugunsten der kindlichen Agency.

„Strukturmerkmale des Feldes, der Konstitutionsbedingungen kindheitspädagogischen Handelns und der zumeist unhinterfragten Routinen des Feldes“ zu verstehen und sich dem in ethnographischer Perspektive zu nähern (Kuhn, 2014, S. 141).⁷

3. Methodische Ausrichtung der spieltheoretischen Analyse

In diesem Kapitel wird die von Baar (2020) vorgeschlagene Analyse vorgestellt und für die Analyse des Spielmaterials im Projekt DivSpace Anschlussfähigkeit mittels der konstruktivistischen Grounded Theory hergestellt. Robert Baar (2020) geht davon aus, dass im Spiel Lerngelegenheiten entstehen, die im Rahmen eines didaktischen Spiels, Möglichkeiten zur Aneignung von Diversitätsreflexivität schafft.

„Als Übung und Vorbereitung auf das spätere Leben stellt das Spiel einen Raum dar, in dem bestimmte Handlungsweisen entworfen, erprobt und auch wieder verworfen werden können – ohne dass ernste Konsequenzen zu erwarten sind.“ (Baar, 2020, S. 17)

So sei Spielen seit der Einführung von Hochschullernwerkstätten und anderen hochschuldidaktischen Aufbereitungen von wissenschaftlichem Wissen durchaus ein Setting, das zur Vermittlung von Kompetenzen eingesetzt werde. Baar beschreibt einen grundlegenden Widerspruch im Spielen, das von intrinsischer und freiwilliger Motivation geprägt ist, während universitäres Lernen häufig eher extrinsisch motiviert sei und institutionellen Regeln folge (Baar, 2020, S. 18). Zur Professionalisierung von Lehrkräften schlägt er eine Anwendung von Rollen- und Planspielen vor, da diese dieselben Ziele verfolgen: Erkenntnisgewinn sowie den Erwerb von Handlungskompetenz. Dabei werden drei Ansätze des Lernens herausgestellt, (1) kompetenzorientierte, (2) strukturtheoretische sowie (3) berufsbiographisch orientierte Ansätze. Für diese Analyse scheinen die letzten beiden Ansätze bedeutsam. Die Analyse der Puppe soll über das strukturtheoretische Wissen zu Differenz sensibilisiert werden (Forster, 2014; Kuhn, 2014) und zugleich die eigene Standortgebundenheit und Vorannahmen berücksichtigen. Die Antinomien des Handelns sind dabei erstens bedeutsam für die Analyse, zeigen sie doch auf, wo im

⁷ Deswegen kann Diversitätsreflexivität meinen, inwiefern über dieses „das eigene Denken und Handeln zum Gegenstand des Nachdenkens [... zu] machen“ Forster (2014, S. 589) und dabei nicht nur sich selbst, sondern „gesellschaftliche Systeme, historische Epochen und [...] spezifische Wissenschaftspraxen“ Forster (2014, S. 590) sowie das eigene Eingebundensein in diese zu reflektieren.

Sinne der Grounded Theory Kontrastierungen und Vergleiche⁸ möglich werden (K. Charmaz, 2014, S. 132). Zweitens erhalten diese mit Blick auf Kuhns (2014, S. 139) Anforderung für die konstitutiven Dilemmata des kindheitspädagogischen Handelns sensibilisiert zu bleiben.

Baar sieht den Einsatz des Spielens in der Hochschuldidaktik bisher unterrepräsentiert. Er schlägt ein Modell für diversitätssensible Bildungsarbeit vor, das die Dimensionen Wissen, Wollen und Können beinhaltet. Im Spannungsfeld zwischen Gestaltung und Reflexion sei diversitätsbezogene Professionalitätsentwicklung möglich⁹. Weiterhin wird ausgeführt, dass die personale Kompetenz (Wollen) die eigenen Werte, Normen und Normalitätszuschreibungen relevant werden lässt. Hier sollen Diskriminierungsmechanismen in Bezug auf Machtstrukturen wie auch Strukturkategorien hinterfragt werden. Die inhaltliche Ebene (Wissen) beinhaltet das Hinzuziehen von relevantem und aktuellem Wissen. Dabei sollen die erfahrenen Wissens Elemente kontextualisiert aufbereitet werden. In der pädagogisch-didaktischen Dimension Methoden, Medien, konkrete Maßnahmen entwickelt, „die demokratisches Handeln ermöglicht und eine Atmosphäre der gegenseitigen Anerkennung unterstützen“ (Baar, 2020, S. 22).

Vor dem Hintergrund der konstruktivistischen Grounded Theory, die einen Einbezug der Forschenden genauso erfordert, wie auch der Umgang mit Artefakten wird die spieltheoretische Analyse angelehnt an Baar (2020) nun wie folgt durchgeführt: Zuerst wird die forschende Person mit dem Material spielen. Nach dem zeitlich begrenztem Spiel wird ein Memo¹⁰ angefertigt, wie das Spielen empfunden und erlebt wurde. Welche Gedanken sind der forschenden Person durch den Kopf gegangen? Welche Widersprüche sind aufgetaucht? Wie wurde gespielt? Nach dem Schreiben des Memos wird eine deskriptive Beschreibung des Materials angefertigt. Beide Elemente werden nun schrittweise mittels der Dimensionen von Robert Baar analysiert bzw. in der didaktisch-pädagogischen Dimension entwickelt. Zum

⁸ In der allen Spielarten der Grounded Theory spielen Vergleiche, die sich mit Kontrasten auseinander setzen eine bedeutsame Rolle. Diese leiten den Blick der Forschenden zu den zentralen Themen des untersuchten Materials.

⁹ Baar (2020, S. 22) Wechselt zwischen den Begriffen Diversitätssensibilität, diversitätssensible Professionalisierung, diversitätsbezogene Professionalisierung. Aufgrund des reflexiven Anspruchs, formuliert nach Forster 2014, wird in diesem Beitrag der Begriff der Diversitätsreflexivität präferiert.

¹⁰ In der Grounded Theory ist das Memoschreiben einer der wichtigsten Prozesse zur Entwicklung und Bereicherung der gegenstandsbegründeten Theorie. Ein Memo ist die schriftliche Aufzeichnung der Gedanken des Forschenden. Es ist eine analytische Strategie, die es den Forschenden erleichtert, klare Konzepte aus den Daten zu gewinnen, siehe hierzu K. C. Charmaz (2011); Mey und Mruck (2011).

Ende hin erfolgt eine Einordnung in das Trilemma der Inklusion sowie eine Beurteilung des Potentials des Materials für pädagogische Anschlussfähigkeit.

Es wurde bereits die Erforschung von Differenz thematisiert und welche Herausforderungen in der Benennung von Differenz zur Erforschung derselben resultieren. Wie begegnen wir Reifizierungen durch unsere Analyserichtung? Diehm/Kuhn/Machold (2010) gehen davon aus, dass Forschungen zu Differenz immer unter den Bedingungen von Differenz stattfinden (auch Kubandt, 2017) und es somit über die Forschung passieren kann, dass z.B. geschlechtliche Differenzen erst hervorgebracht oder verstärkt werden, obwohl die Forschung eigentlich dazu beitragen will, mit unterschiedlichen Privilegien behaftete Differenzen abzubauen. Wenn nun die Puppe hinsichtlich der Fragestellung nach ihrer Herstellung von Differenz beachtet wird, könnte ein Weg des Umgangs sein, darauf zu verweisen, dass die Differenz immer in Interaktion mit den Subjekten hergestellt wird (Farrenberg, 2021). Über das Memo, das die Gedanken der Forschenden selbst zeigt, wird sehr deutlich, wo Forschende zuschreiben und diese Zuschreibungen können reflexiv eingeordnet und ihnen begegnet werden. Die Befremdung der eigenen Perspektive sowie der dauerhafte kontrastive Vergleich sind hilfreich, um Multiperspektivität¹¹ herzustellen.

4. Spieltheoretische Analyse der Herstellung von Differenz

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der spieltheoretischen Analyse angelehnt an Baar (2020) gezeigt. Zuerst erfolgt die Analyse der Eingangssequenz des angefertigten Memos. Weiterhin wird das Material beschrieben. Die drei vorgesehenen Schritte der Analyse werden Memo und Material thematisieren. Abschließend findet eine Zusammenfassung statt.

„Als ich die Puppe in die Hand nehme, kommt es mir komisch vor, dass ich nun spielen soll, ich streiche unbeholfen über die Haare und denke, dass viele Menschen bei PoC das Haargefühl thematisieren und wie man so übergriffig sein kann, fremde Haare anfassen oder kommentieren zu wollen. Schnell ziehe ich die Hand zurück als mir klar wird, was ich gerade parallel zu dem Gedanken tue. Ich denke

¹¹ Grundsätzlich ist zu erwähnen, dass diese Form der Forschung immer eine kommunikative Validierung mit anderen Forschenden benötigt. Die eigenen Lesarten werden in Forschendengruppen vorgestellt und weitere Lesarten werden eingeholt. So kann die Qualität der Rekonstruktionen sichergestellt werden.

darüber nach, wie spielen geht und setze die Puppe hin, indem ich die Beine an der Hüfte einknicke. Nun kann die Puppe selbst auf dem Boden spielen. Ich nehme die Puppe erneut in die Hand und bewege die Beine. Sie sind elastisch und die Bewegung fühlt sich etwas quietschend an. Ich bin immer noch etwas peinlich berührt aufgrund des Spielauftrags. Dann habe ich aber Lust die Kleidung der Puppe genauer zu betrachten.“ (Ausschnitt aus dem Memo von SG)

Als erwachsene Person aufgefordert zu sein mit einem Spielmaterial zu spielen, ist für die spielende Person nicht selbstverständlich gewesen¹². Im Memo wird der Kontakt mit dem Material „komisch“ genannt. Es scheint Überwindung zu erfordern, sich mit dem Material auseinander zu setzen („ich streichle unbeholfen über die Haare“). Dies liegt vor allem im ersten Moment in der Aufforderung des Spielens begründet („dass ich nun spielen soll“). Der Moment des Spielens könnte aufgrund des Gegenstandes für die forschende Person herausfordernd sein. Da der Gegenstand eine Puppe darstellt, mit der normalerweise Kinder spielend agieren, könnte das Bewusstsein über generationale Differenz bei der Forschenden erzeugen. Diese meint nun wissen zu müssen, wie Spielen geht und ist verunsichert. Diese Verunsicherung wird durch die eigens erlebten sowie gesellschaftlich verstärkten Unterschiede zwischen Erwachsenen und Kindern erzeugt. Ein weiterer Grund könnte sein, dass die Forschende sich für ihre habituelle Sicherheit angeeignet hat, nicht explorierend spielend zu agieren. Erwachsene spielen vielleicht mit einem Gegenstand während des Telefonats oder aber ein Brett- oder Kartenspiel. Das Spiel mit einer figürlichen Puppe, die für Rollenspiele entworfen ist, kann diese Differenz nochmals verstärken. Weiterhin wird ein assoziativer Gedanke zeitgleich zur Bewegung beim Spielen ausgeführt.

„ich streiche unbeholfen über die Haare und denke, dass viele Menschen bei PoC das Haargefühl thematisieren und wie man so übergriffig sein kann, fremde Haare anfassen oder kommentieren zu wollen. Schnell ziehe ich die Hand zurück als mir klar wird, was ich gerade parallel zu dem Gedanken tue.“

Der Bruch zwischen der aktivistisch-normativen Erwartung von einem selbst und anderen, andere nicht einfach in die Haare zu greifen, was als übergriffiger rassistischer Akt zu deuten ist, und der eigenen Tätigkeit, die Haare der Puppe zu

¹² Der Modus der Erzählung ist hier in der dritten Person singular, sie könnte jedoch durchaus aus der Ich-Perspektive geschehen, da die Reflexivität immer eine bedeutsame Rolle einnimmt. Aus Kontrastgründen zum Memo haben wir uns aber dagegen entschieden, um Memo, Deskription und Interpretation besser trennen zu können.

berühren, führt zu einem Unbehagen. Dieses entsteht eher assoziativ und zufällig, denn die Assoziation mit der Schwarzen Puppe wird eventuell hervorgerufen durch die Berührung der Haare. Jedoch wäre dies ohne das gesellschaftliche Bewusstsein um rassistische Übergriffe nicht aufgefallen, die Gedanken sind also gesellschaftlich relevant eingebettet. Mit dem Wunsch des *Ungeschehenmachens*, zieht die Forschende die Hand schnell zurück und hat in diesem Moment eine Reflexion der eigenen Position erbracht. Dass die Puppe als lebloser Gegenstand einen großen Unterschied zu einer lebendigen Person ausmacht, wird in der Unmittelbarkeit des Memos hier nicht erklärt. Die forschende Person konzentriert sich wieder auf den Spielauftrag und bewegt die Puppe („Ich denke darüber nach, wie spielen geht und setze die Puppe hin, indem ich die Beine an der Hüfte einknicke“). Eine Bewegung der eigenen Finger zur Berührung der Puppe scheint notwendig, um den Spielauftrag auszuführen. Dieser Versuch endet mit der Feststellung, dass die Puppe nun selbst auf dem Boden spielen könne. Dieser Moment kann als Versuch der Delegation des Spielens an die Puppe gelesen werden. Die Widerstände der forschenden Person scheinen immer noch hoch zum Spielauftrag zu sein. Dennoch wird ein weiterer Versuch über Bewegung hergestellt. Die Puppe wird erneut zur Hand genommen und bewegt. Das Quietschen der gummierten Gelenke wird wahrgenommen. Wieder fokussiert das Memo auf die forschende Person, die nun deutlich formuliert, dass sie „peinlich berührt“ sei durch den Auftrag des Spielens. Diese Aussage ist sehr präsent, werden alle Indizien für innere Widerstände aufgrund des Auftrags durch diese Aussage verstärkt und validiert. Wieder konzentriert sich die Forschende Person und erstmals taucht vielleicht ein innerer Antrieb auf, die Puppe selbst zu erforschen („Dann habe ich aber Lust die Kleidung der Puppe genauer zu betrachten“). Lust ist hier ein Marker für innere Motivation, die nicht mehr nur durch den Spielauftrag geleitet wird. Damit endet der erste Memoausschnitt, die Eingangssequenz. Die forschende Person scheint sich in einer ständigen Wellenbewegung zwischen der Unsicherheit im Auftrag des Spielens in der eigenen Inszenierung der generationalen Ordnung wie auch dem Wunsch, den Auftrag bestmöglich im Rahmen forschenden Zugangs zu erfüllen. Nach Unsicherheitsbekundungen werden immer wieder Versuche unternommen, sich dem Material, vorrangig über Bewegungen zu nähern. Diese Wellenbewegungen werden beendet durch die Lust der Forschenden, sich einem bestimmten Gegenstand der Puppe weiterhin anzunähern. Erstmals verschwindet der Auftrag hinter der Motivation der Spielenden.

4.1 Beschreibung der Puppe

Nachdem die Eingangssequenz des Memos beschrieben wurde, wird nun das Material beschrieben. Das zu analysierende Material stellt eine 28 Zentimeter große Figur aus Vinyl in Menschengestalt dar (s. Abb. 1). Das Spielmaterial besteht aus zwei Teilen: dem Korpus und der Bekleidung. Den Korpus kennzeichnet kindliche Proportionen ähnlich wie ein Kleinkind, gefärbt in Braun. Die dunkelbraun bis schwarz gefärbten lockigen Haare der Puppe wurden zu einem strengen Zopf oberhalb des Kopfes gebunden. Die lockige Haarstruktur erweckt den Anschein einer Dutt-Frisur. Ergänzt wird die Frisur der Puppe mit einem breiten Haartuch in braunbeigen Leoparddesign. Die Augenbrauen wurden leicht angedeutet, sodass nur braune Striche zu erkennen sind. Von weitem sind die Augen braun bis honigbraun, allerdings sind bei näherer Betrachtung rosa Glitzerpigmente zu erkennen. Die Wimpern sind eingesetzt mit haarartiger Struktur und haben eine unwirklich erscheinende Länge. Die Wangen sind einem kindlichen Gesicht angemessen. Nasenflügel, die in die Breite gehen und Lippen, welche rosa-rot glänzen, sind von der Breite her parallel zueinander. Der Nasenrücken ist nicht zu erkennen. Die Statur der Puppe ist durchschnittlich, wie ein drei bis vierjähriges Kind. An der Puppe kann als weiblich* aufgrund der äußeren Attribute wie Frisur, Kleidung, Zurechtmachung der Augen und Wimpern, erkannt werden. Die Figur ist eingedeckt in ein weißes kurzarm T-Shirt mit Aufdruck. In der Mitte des Oberteils ist ein rechteckiger Aufsatz eingenäht, worauf der Buchstabe „V“ in Türkis abgebildet ist. An den Ecken sind Ansätze des Buchstaben zu erkennen, in Grau und Gelb. An den Beinen trägt sie eine Caprihose aus jeansähnlichem Stoff, die knapp unter den Knien aufhört. An den Füßen trägt die Figur Riemchensandalen in türkis.

Die Dimension Geschlecht und Hautfarbe stehen im Mittelpunkt. So kann die Puppe Brandy¹³ als weiblich* gelesen werden aufgrund der Zurechtmachungspraktiken von Kleidung und Haaren. Das Gesicht wirkt auch sehr überzeichnet, so dass eine stereotype Zuordnung zur Darstellung eines Mädchens* einfach erfolgen kann. Die Hautfarbe ist das wohl markanteste Merkmal der Puppe im Rahmen von Diversitätsreflexivität. Die herstellende Firma bietet verschiedene Puppen mit anderen natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen an. Auf der Packung dieser Puppe ist die

¹³ Brandy wird mittlerweile auch mit anderer Kleidung ausgeliefert, anstelle einer Caprihose trägt sie dann einen Rock. Brandy ist kein Name, der aufgrund seiner Beschaffenheit eindeutig weiblich* oder männlich* konnotiert ist, jedoch wird durch die Zurechtmachung der Puppe sowie die weiteren Puppen im Sortiment deutlich, dass die Linie ausschließlich weibliche* Puppen beinhaltet.

Zuschreibung afro-amerikanisch abgebildet. Damit soll das Spielmaterial die Möglichkeit von Repräsentation eines afro-amerikanischen Mädchens* bieten. Das Spielmaterial ist Teil des freien Spiels und kann in Rollen- und Fantasiespielen eingesetzt werden. Rollen- und Planspiele sollen Kindern bei der Entwicklung von Empathiefähigkeit und Perspektivübernahme verhelfen (Baar, 2020, S. 19).

4.2 Personale Dimension (Wollen): Generationale Ordnung und die eigene Eingebundenheit

Die personale Dimension wird benannt mit der Fokussierung auf Werte, Normen und Normalitätsvorstellungen. Es soll eine Reflexion der Macht- und Herrschaftsverhältnisse stattfinden, ebenso, wie Diskriminierung eine Rolle spielen soll. Intersektionale Verwobenheiten sollen in den Blick geraten und Ambivalenzen müssen ausgehalten werden, Ambiguitätstoleranz wird notwendig, ebenso wie die Fähigkeiten der Perspektivübernahme (Baar, 2020, S. 22). Das Memo zeigt den Spielverlauf weiterhin so:

„Dann habe ich aber Lust die Kleidung der Puppe genauer zu betrachten. Das Oberteil ist hinten mit einem Klettverschluss zu öffnen, es kommt mir komisch vor, die Puppe ausziehen zu wollen, was sollte ich auch mit ihr tun, ich habe keine Ersatzkleidung, um diese zu wechseln. Braucht es zum Spielen also weiteres Material?“

Ich bewege die Gliedmaßen der Puppe, den Kopf kann ich auch bewegen. So entsteht immer wieder eine andere Haltung des Körpers und die Puppe scheint tatsächlich mit mir zu interagieren. Ich überlege, ob ich sie laufen lassen könnte, indem ich die Bewegung der Beine nachahme, es sieht jedoch hölzern aus und bereitet mir keine Freude. Den Kopf zu drehen und zu beobachten, wie sich durch den Blick der Puppe ihre Haltung verändert hingegen schon. Ich stelle mir vor, wie sie Sätze sagt wie „Das habe ich nicht verstanden“, oder „Ach so meinst du das“. Die Puppe wirkt durch ihre kindliche Position aber eher zart und fragend auf mich. Vielleicht ist das auch eine Frage der generationalen Ordnung, also meinem Alter, das darin eingebunden ist. Irritierend empfinde ich die langen und vielen Wimpern der Puppe. Sie sorgen für so einen Augenaufschlag, der mir eher demütig vorkommt und ich frage mich, wen ich fragen kann, ob es den Personen auch so geht oder ich einfach in meiner Analyse solche Dinge aufgrund meines Hintergrunds betone.“

Die Forschende steigt in das Spiel ein, die Lust an der Kleidung wird relativ zügig gebremst durch das Nicht-Vorhandensein von Ersatzkleidung. Die Puppe

auszuziehen kommt damit nicht mehr infrage („kommt mir komisch vor“). Daraus resultierend entsteht die Frage, ob zum Spielen weiteres Material notwendig sei. Die forschende Person konzentriert sich erneut auf die Bewegungen und die Beweglichkeit der Gliedmaßen der Puppe. Erstmals empfindet die Spielende hier eine Interaktion mit der Puppe. Durch die Bewegung des Körpers, sehe die Puppe anders aus und die Spielende fühlt sich angesprochen. Das „laufen lassen“ bereitet keine besondere Freude, jedoch den Kopf zu drehen, und damit einen veränderten Blick bei der Puppe hervorzurufen, scheint für die Anregung der Fantasie bei der Spielenden zu sorgen („Ich stelle mir vor“). Nun bekommt die Puppe nicht nur einen Ausdruck, sondern in Gedanken findet ein Rollenspiel statt, indem die Puppe Sätze sagt („Das habe ich nicht verstanden“; „Ach so meinst du das“). Diese Sätze sind immer noch im Rahmen der generationalen Ordnung zu sehen, die Puppe wird durch die Spielende informiert, als Expertin adressiert. Die Dimension des Alters scheint neben Hautfarbe und Geschlecht eine bedeutsame Rolle für die hier spielende erwachsene Person einzunehmen („Die Puppe wirkt durch ihre kindliche Position aber eher zart und fragend auf mich“). Die theoretische Sensibilisierung wird hier besonders deutlich, da die Spielende die Frage nach generationaler Ordnung selbst aufwirft. Es beginnt ein reflexiver Prozess im Memo, bei dem die Frage nach dem Eindruck des kindlichen, Demütigseins gestellt wird. Die Forschende fragt sich sogar, ob diese Eindrücke aus ihrem theoretischen Fokus entstehen und wen sie hinzuziehen könne, um diese Eindrücke zu besprechen.

Zentral im Memo ist nun nicht mehr die Dimension *des Haderns mit der Aufgabe des Spielens*. Nun scheint die spielende Person im Auftrag angekommen und hat die Ambivalenzen des Auftrags balancieren können. Zentral bleiben aber *Normalitätsvorstellungen von Spielen als kindliches Konzept*, was die Frage nach generationaler Ordnung hervorruft. Laut Annedore Prengel spielt die generationale Differenz eine besondere Rolle in Bezug auf Ungleichheit. Die Bearbeitung von Differenz widme sich den

„generationalen Figurationen in zwei Hinsichten, den Verhältnissen zwischen Angehörigen der älteren und der jüngeren Generation auf der einen und zwischen Angehörigen der jüngeren Generation untereinander auf der anderen Seite. Sie tradieren und transformieren sich im unhintergebar stattfindenden Generationenwechsel“ (Prengel, 2017, S. 36, Herv.i.O.)

In Bezug auf die Vorstellungen von Kindheit wird mit generationaler Ordnung als Begriff aus der Kindheitssoziologie ein Konzept verstanden, das die Differenzierung innerhalb der Gesellschaft aufgrund von Generationenzuordnungen beschreibt. Dieses Konzept beinhaltet in Bezug auf Kindheit auch spezifische Vorstellungen von Kindern als sich entwickelnde, aber eigenständig und eigentümlich erlebende Wesen, dessen direkter Nachvollzug ohne Angehörigkeit zum Kindstatus für erwachsene Personen unmöglich erscheint (Alanen, 2005; Bak & Machold, 2022; Bollig & Kelle, 2014).

In Bezug auf den Kindstatus kommt die Frage nach der Position des Kindes im gesellschaftlichen Gefüge auf und damit der Spiegelung der eigenen Empfindungen, auf. In der Beschreibung der Puppe wird der Körper als der eines Kleinkindes positioniert, was den Eindruck durch die Forschende hier verstärkt („Den Korpus kennzeichnet kindliche Proportionen ähnlich wie ein Kleinkind, gefärbt in Braun“). In der Beschreibung wird das Alter der Puppe an zwei Punkten erwähnt, jedoch nicht aufgenommen in die Differenzkategorien, die dem Material zugeschrieben werden, so dass auf den ersten Blick sich die Konstruktion von Differenz von Beschreibung der Puppe im ersten Schritt sich im zweiten Schritt in der Interaktion mit der spielenden Person verändert. Nachdem natio-ethno-kulturelle Zuordnung zu Beginn des Memos eine Bedeutung erlangte, indem sich die spielende Person von sich ein nicht rassistisches Verhalten wünschte, wird die Kategorie Geschlecht vor allem in der Darstellung der Wimpern relevant, die eine irritierende Demut auslösen und die im Spiel zentral gewordene Kategorie der generationalen Ordnung weiterhin verstärken. Die soziale Eingebundenheit und die Relevanzsetzung der Kategorien durch die interagierenden Subjekte¹⁴ wird in dieser Analyse sehr deutlich (Farrenberg, 2021; Lueger & Froschauer, 2018).

4.3 Inhaltliche Dimension (Wissen): Rassismus in Kindertageseinrichtungen

Die inhaltliche Dimension ist von einer eingehenden Informationsphase gekennzeichnet. Es sollen Informationen gesammelt, systematisiert und kontextualisiert werden (Baar, 2020, S. 22). Kontextualisierung würde bedeuten, das Wissen in seiner gesellschaftlichen wie auch einrichtungsbezogenen Tragweite zu erfassen. Im

¹⁴ So wird das Spiel der forschenden Person durch den demütigen Eindruck der Puppe durch geschlechtliche Zurechtmachung der Augen bzw. des Gesichtes sowie dem Kindstatus der Puppe verändert. Oder kontrastiv mit der Grounded Theory gefragt: Welche Fragen würde die Puppe stellen, sofern sie männlich* konnotiert bzw. einen jugendlichen Körper zeigen würde?

Fall dieser Analyse und dem Gegenstandsbereich der Kindheitspädagogik könnte sich das kontextualisierte Wissen auf Kindertageseinrichtungen beziehen.

Erneut beginnen wir mit dem Blick in das Memo, um das Spiel weiterhin zu beobachten

„Ich versuche die Puppe stehen zu lassen. Die Sandalen sind sehr aufwändig gearbeitet und wirken fragil und besonders. Jedoch erhält die Puppe keinen guten Stand, was mich ärgert, ich versuche sie so auszubalancieren, dass sie stehen kann. Als ich den Oberkörper schließlich etwas nach vorn verlagere, schaffe ich es endlich. Ich finde besonders schön, dass die Puppe diese Größe hat. Sie wirkt nicht zu groß, um sie auf dem Schreibtisch zu platzieren und aber auch nicht zu klein, ich kann sie gut in die Hand nehmen, das mag ich gern. Auch habe ich den Impuls, das Haarband immer wieder zu berühren, weil es besonders flauschig ist. Wenn ich es hochschiebe, sehe ich den typischen Ansatz von Puppenhaar, ich schiebe es schnell zurück, um die Illusion von vorher nicht zu verlieren. Gleichzeitig fällt mir auf, dass ich vielleicht gerade nur einen Teil des Spiels abdecke. Ich spiele mechanisch und in meinem Kopf mit der Puppe, jedoch hat sie für mich keine Rolle. Ihr eine Rolle zu geben, wirkt für mich übergriffig. Ich könnte versuchen ihr einen Namen zu geben, um mich dem anzunähern. Der Name auf der Packung ist Brandy, jedoch finde ich den nicht so schön.“

Die Spielende versucht weiterhin über Bewegungen der Puppe mit den eigenen Händen ein Spiel herzustellen. Dabei fallen beim Versuch einen sicheren Stand der Puppe herzustellen, die Sandalen nebenbei auf. Der Versuch des in den Stand Bringens kann ähnlich wie das Herstellen eines Gesichtsausdrucks im vorherigen Abschnitt in die Kategorie *Belebung der Puppe* sortiert werden. Diese soll eine Lebendigkeit durch das Spiel erhalten. Als das Ziel erreicht ist, die Puppe zum Stehen zu bringen („Als ich den Oberkörper schließlich etwas nach vorn verlagere, schaffe ich es endlich“), betrachtet die Spielende die Puppe in ihrer Größe. Sie wird als angenehm empfunden. Aus der Materialbeschreibung ist zu entnehmen, dass die Puppe 28 Zentimeter groß ist. Weiterhin gerät das Haarband in den Fokus der Betrachtung, das als flauschig beschrieben wird. Es sei mit einem Leopardmuster versehen, heißt es in der Beschreibung der Puppe (siehe 4.1). Das Haarband hochzuschieben, erinnert die Spielende daran, dass die Figur eine Puppe ist („Wenn ich es hochschiebe, sehe ich den typischen Ansatz von Puppenhaar, ich schiebe es schnell zurück, um die Illusion von vorher nicht zu verlieren“). Es scheint Mühe zu erfordern die „Illusion von vorher“ beizubehalten, was dafür spricht, dass hier ein

möglichst fantasienahes Spiel fokussiert werden soll. Die Spielende wechselt wieder zur Forschendenperspektive mit dem Gedanken, dass durch den mechanischen Umgang nur ein Teil des Spiels abgedeckt werden könnte („Gleichzeitig fällt mir auf, dass ich vielleicht gerade nur einen Teil des Spiels abdecke“), sie kommt auf die Idee der Puppe eine Rolle zu geben. Die *Belebung der Puppe* durch die Forschende wird damit weiter fortgesetzt. Auch hier steht im Mittelpunkt der Spielenden die Idee, nicht übergriffig sein zu wollen, was irritierend ist, so handelt es sich um eine Puppe, deren Gefühle nicht verletzt werden könnten („Ihr eine Rolle zu geben, wirkt für mich übergriffig“). Eventuell spricht dies aber auch für die bereits stattgefundenene *Belebung der Puppe*, die schon seit Beginn mit einer Form von Integrität und Respekt ihr gegenüber bewertet werden kann. Dies könnte erklärt werden mit der zugeschriebenen Bedeutung von Puppen als Menschen und Sorgeobjekte. Diese sind nicht bedeutungsoffen, was einen rauen Umgang mit ihnen bei Personen Unwohlsein¹⁵ hervorrufen könnte. Die Spielende beschließt die Puppe zu benennen, um die Rollenfindung zu beschleunigen. Der auf der Packung aufgedruckte Name gefällt ihr dabei nicht, was als Ausdruck von Aneignung des Materials gelesen werden kann. Die Spielende möchte selbst entscheiden wie die Puppe heißt.

Zusammenfassend rückt in den bisher analysierten Memoabschnitten deutlich in den Mittelpunkt, dass das Spielen für die forschende Person hier etwas mit Belebung zu tun hat. Zugleich soll die Integrität der Puppe als Person, was bereits eine Belebung darstellt, geschützt werden. Übergriffigkeiten und Hierarchisierungen werden versucht abzubauen. Das Material allein kann diese Rückschlüsse nicht herstellen, hierzu ist die Betrachtung einer spielenden Person über das Memo notwendig¹⁶. Dennoch konnte bereits herausgearbeitet werden, dass das Material von sich aus, Hautfarbe bzw. natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, auch qua Packungsaufdruck fokussiert. Im Memo wurde zudem deutlich, dass der Wunsch nach einem nicht-rassistisches Verhalten thematisch wird. Deswegen fokussiert sich der Abschnitt der Inhaltlichen Dimension (Baar, 2020, S. 22) auf die Frage nach

¹⁵ Beispielsweise könnte das Werfen einer Babypuppe durch einen Seminarraum aufzeigen, wie sehr (erwachsene) Personen Babypuppen Schutzbedürftigkeit als Ausdruck von Sorge zuweisen.

¹⁶ Und nur, weil wir als Forschende spielen, wissen wir noch überhaupt nichts über den Vollzug der Puppe gemeinsam mit Kindern. Es gibt Hinweise auf die Aneignung von stereotypen Spielen oder Spielmaterialien zugunsten von Ressourcen bei Kubandt (2016) Und Thon (2015) Jedoch spielen diese Perspektiven MIT Kindern für das Projekt DivSpace erst einmal keine Rolle, da es um die Ausbildung von Diversitätsreflexivität bei pädagogischen Fachkräften in der Qualifizierung geht.

Rassismuskritik in Kindertageseinrichtungen. Insbesondere vor dem Hintergrund der genannten Fragestellungen (Wie wird Differenz über das Material hergestellt?), könnte diese theoretische Perspektive bedeutsame Anschlüsse produzieren.

Rassismus ist als machtvolleres Ordnungskonstrukt in gesellschaftlichen Kontexten zu verstehen. Dabei ist davon auszugehen, dass Rassismus in allen Ebenen der Gesellschaft vorhanden ist, also auch in Einrichtungen von Kindertagesbetreuung.

„Rassismus gehört zu jenen Systemen und Logiken, die Benachteiligung und Degradierung durch Unterscheidungen erzeugen. Rassistischen Unterscheidungen liegt hierbei ein flexibles, historisch und kontextuell variables »Erklärungssystem« zugrunde. Dieser Zusammenhang der Sinndeutungen und Rechtfertigungen ist scheinbar in der Lage, die Welt und die Erfahrungen, die Einzelne in ihr machen, zu erklären.“ (Mecheril & Melter, 2010, S. 150)

Rassismus ist ein diskursiv erzeugtes Problem, was bedeutet, dass Konstruktionen zu einer Veränderung¹⁷ von bestimmten Menschengruppen führen und diese aufgrund der vermeintlichen gemeinsamen Merkmale benachteiligen. Kindertageseinrichtungen sind aufgefordert (siehe auch Kuhn, 2014) sich mit professionellen Anforderungen auseinander zu setzen. Die bloße Zusammensetzung einer heterogenen Gruppe reicht nicht aus, um Vielfalt, Privilegien und Diskriminierung zu thematisieren, um die Vorgänge von Auf- und Abwertungen der einzelnen Kategorien zu verstehen (Ali-Tani, 2017, S. 4).

Rassistische Markierungen entstehen nicht nur aufgrund von körperlichen und/oder vermeintlich biologischen Zuschreibungen, sondern beziehen sich auch auf kulturelle, häufig nationalstaatlich oder geographisch orientierte Praktiken. Diese Zurückführung auf vermeintliche Kultur verdeckt die verschiedenen Familienkulturen, die jenseits von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit entstehen. Zur Familienkultur zählen Rituale und Routinen, Vorlieben, Freizeitgestaltung, Umgang mit Konflikten u.a. (Siehe hierzu Baader, Götte & Groppe, 2013). Im Kontext von Rassismus nehmen postkoloniale Theorien eine bedeutsame Rolle ein, da diese die vorherrschenden Machtverhältnisse entlang historischer Ereignisse erklären (Castro Varela & Dhawan, 2015).

In Kindertageseinrichtungen relevant sind vor allem Fragen nach rassismuskritischem Handeln und der Umsetzung dessen. Dabei ist die Erforschung von

¹⁷ Veränderung ist ein Konzept, das gesellschaftlich in ein Wir und ein die Anderen einteilt. Dieses Konzept kann auch Othering genannt werden, siehe Riegel (2016).

gemachten rassistischen Erfahrungen ein wichtiger Anhaltspunkt, wie in Kindertageseinrichtungen verfahren wird. Eine Kurzstudie des Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitors (NaDiRa) hat Sorgetragende bezüglich ihrer Erfahrungen befragt (Bostancı, Biel & Neuhauser, 2022) und ist zu dem Schluss gekommen, dass bereits früh Rassismuserfahrungen von Kindern gemacht werden. Institutionellem Rassismus würde in den Wissensbeständen und Handlungspraktiken der Mitarbeitenden beobachtet werden. Zudem beklagen Sorgetragende die Ermangelung von vielfältigem (Spiel)Material in Kindertageseinrichtungen (Bostancı et al., 2022, S. 6). Sofern die befragten Eltern Rassismus wahrnehmen, versuchen sie zu intervenieren, was jedoch nicht immer erfolgreich ist. Wenig hilfreich ist dabei das Sonderkündigungsrecht, das die Einrichtungen aufgrund der Störung des Vertrauensverhältnisses in Anspruch nehmen können. Sollte eine Intervention nicht erfolgreich sein, versuchen die Sorgetragenden die Kinder zu Hause vermehrt in ihrer Identität zu stärken. Die Autor*innen arbeiten in ihrer Kurzstudie sowohl Strategien heraus, wie Sorgetragende mit Rassismus umgehen¹⁸, als auch wie in Einrichtungen damit umgegangen wird. Zur Fokussierung wird hier auf die Einrichtungen geblickt. Die Einrichtungen selbst bewegen sich zwischen *Ambivalentem Diversity Management*, bei der mehrere Vielfaltsdimensionen gegeneinander ausgespielt werden, der *aktiven Exklusion*, bei der nach Elternbeschwerden ein Beziehungsabbruch erfolgt, dem *Verharmlosen* der Erfahrungen sowie dem *Blockieren* des Zugangs zu Beschwerdesystemen (Bostancı et al., 2022, S. 9). Ein Wissen um diese Strategien und die Reflexion des Teamumgangs mit diesen sowohl in der Situation als auch hinterher in kasuistischen, also fallbasierten Reflexionen können eine Veränderung der eigenen Handlungspraktiken bewirken. Dies erfordert jedoch vor allem einen kritisch-reflexiven Umgang mit den eigenen Vorurteilen (Ali-Tani, 2017, S. 23).

4.4 Pädagogisch-didaktische Dimension (Können)

Diese Dimension beinhaltet den „bewussten, reflektierten und differenzierten Einsatz“ von Methoden und Techniken, die zu einer diversitätsreflexiven Einrichtungskultur beitragen (Baar, 2020, S. 22). Dementsprechend wird zuerst das Memo herangezogen und danach überlegt, wie nach den Zielen der vorurteilsbewussten Bildung mit der Puppe umgegangen werden könnte.

¹⁸ Nach Bostancı, Biel und Neuhauser (2022, S. 8) wählen Sorgetragende zwischen den Strategien des Hackings, Intervention, Exit, Schadensbegrenzung und Herunterspielens.

„Vielleicht wäre sie für mich eher eine Melissa. Um mich dem Spiel zu nähern, denke ich mir eine Geschichte aus: Sie könnte auf dem Spielplatz stehen und mit neugierigen Augen Kinder beobachten, wie sie schaukeln. Es ist warm, die Caprihose und das Shirt sind okay, Melissa ist nicht kalt. Sie überlegt, ob sie auch bald schaukeln will und fragt sich, ob sie auch wie das beobachtete Kind im Stehen schaukeln und dann sich im Sprung von der Schaukel trauen würde. Sie läuft los, um es auszuprobieren und wirkt dabei in meinem Kopf mutig, aber auch ambivalent, ob der Sand wohl an der Haut wehtun wird, wenn sie falsch aufkommt. Ob sie beim Schaukeln die richtige Balance findet?“

Die Gedanken an Melissa verlieren sich mit ihrem Vorhaben zu schaukeln, vielleicht, weil ich keine Schaukel, keine weitere Puppe als Interaktionspartner*in oder weiteres Material habe. Wird Spiel durch die Hinzunahme von Gegenständen lebendiger, am Leben erhalten?“

Die Spielende erlebt hier einen zentralen Moment für die Entdeckung des Materials. Durch die Namensgebung der Puppe wird eine Szenerie im Kopf imaginiert. War im vorherigen Abschnitt die motorische Bewegung im Mittelpunkt, so wird hier nun eine Situation auf dem Spielplatz imaginiert. Es scheint so als ob die Spielende einen Durchbruch in ihrem Anliegen erreicht habe, indem sie der Puppe eine Rolle zuweist. Daraus abzuleiten wäre, dass die Widerstände des Spielens in den ersten Momenten ausgehalten werden müssen, um sich dann der Aufgabe hinzugeben. Die Puppe erhält in dieser weiteren Beschreibung sogar körperliche Wahrnehmungen („Melissa ist nicht kalt“), aber auch Gefühle („mutig, aber auch ambivalent“). Das Memo und damit auch das für diese Analyse sichtbare Spiel endet mit der Frage nach weiteren Materialien, mit denen interagiert werden könnte.

Die Puppe eignet sich für das freie Spiel und Rollenspiele. Diese können nicht nur von Kindern eingeleitet werden. Mit einem pädagogischen Anspruch, könnten diese von Fachkräften angeleitet werden. Die schwarze Hautfarbe der Puppe kann dazu führen, dass Kinder beginnen über Vielfalt nachzudenken. Allerdings sollte es zu keiner Überbetonung von Merkmalen wie der Hautfarbe kommen, da so normative Vorstellungen reproduziert werden (Diehm et al., 2010). Kinder sollen durch die Repräsentation verschiedener Vielfaltdimensionen in ihrer Identität gestärkt werden (Ali-Tani, 2017; Bostancı et al., 2022). Das alleinige Vorhandensein einer Schwarzen Puppe bedeutet jedoch nicht, dass Kindertageseinrichtungen den Anforderungen von Diversität und Heterogenität vollständig entsprechen. Vielmehr ist die Implementierung der Puppe in alltägliche Praktiken eine Annäherung daran,

Diversitätsreflexivität in Gesprächen ÜBER das Spielen und die Anschlüsse in der Lebenswelt der Kinder zu thematisieren und dabei Erfahrungen von Sorgetragenden wie auch Kindern ernst zu nehmen (Bostancı et al., 2022). Es ist sogar wahrscheinlich, dass die Puppe eine Verbesonderung befördert, sofern sie die einzige mit diesen Diversitätsmerkmalen ist. Letztendlich nehmen auch die Kinder die frühe Unterscheidung von Differenz zwischen den Kategorien durchaus wahr (Ali-Tani, 2017) und sobald die Schwarze Puppe wieder die Minderheit der farbigen Puppen bildet, wird eine Veränderung hergestellt (Riegel, 2016). Das Kind entwickelt in Interaktion mit anderen Kindern, aber auch Erwachsenen ein Selbst- und Fremdbild (Wagner, 2022, S. 48). Diese tragen zur Ausbildung von Vorurteilen bei, was eine kategoriale Differenzierungen im Denken begünstigen sowie hierarchische Denkmuster verinnerlicht werden. Ihre stereotypisierende und ablehnende Haltung gegenüber *anders* markierten Menschen wird nicht als Vorurteil, sondern *prejudices-like attitudes* (deutsch: Vor-Vorurteile) klassifiziert (Ali-Tani, 2017, S. 5). Kategorisierungen können durch ihre dichotome Ausrichtung zu Abwertungen führen, die in Diskriminierungen mündet (Wagner, 2022, S. 49). Um diesen Mechanismen entgegenzuwirken, wurde der inklusive Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung entwickelt. Er ist Teil des Anti-Bias-Approach und arbeitet gegen Diskriminierung und Abwertung. Der Anti-Bias-Ansatz erklärt, wie Vorurteile von Kindern entwickelt werden und welche Folgen gesellschaftliche Machtverhältnisse in Verbindung mit Diskriminierung auf personaler Ebene haben. Wagner (2022, S. 51) hat vier grundlegende Ziele festgelegt, die dazu beitragen sollen, Kindern eine demokratische und vor-urteilsbewusste Kultur zu ermöglichen:

- Ziel 1 ist, jedes Kind und jeden Erwachsenen in seiner Ich- und Bezugsgruppen-Identität zu bestärken. Die Anerkennung der jeweiligen Familienkultur ist hier besonders bedeutsam
- Ziel 2 besteht darin, Kinder und Erwachsene in die Begegnung mit Menschen zu bringen, die sich von ihnen unterscheiden. Sie erlernen den kompetenten Umgang mit Unterschiedlichkeit, wozu Empathie und Perspektivenübernahme gehören.
- Ziel 3 ist, Kinder und Erwachsene aufzufordern, Vorgänge und Äußerungen in ihrem Umfeld kritisch auf Einseitigkeiten, Diskriminierung und Ungerechtigkeiten hin zu hinterfragen.

- Ziel 4 ist es, Kinder und Erwachsene zu ermutigen, sich gegen Einseitigkeiten, Diskriminierung und Ungerechtigkeiten zu wehren, die gegen sie selbst und andere gerichtet sind.

Im Rahmen der vorliegenden Analyse wird zudem gefragt, wie Inklusion über das Material hergestellt wird. Heuristisch wird dazu Mai-Anh Bogers Theorie der trilemmatischen Inklusion hinzugezogen (Boger, 2019). Diese beschreibt, dass Inklusion aus drei Begehrensformen bestehen kann, von denen jedoch immer nur zwei berührt werden: Normalisierung, Dekonstruktion und Empowerment.

Mit der Puppe als ein mögliches Spiel kann das *erste Ziel* der vorurteilsbewussten Bildung erreicht werden, sofern sie rassismuskritisch eingesetzt wird. Kinder als auch Erwachsene können durch die Verfügbarkeit und Kontextualisierung der Puppe eine Bezugsgruppen-Identität erhalten. Relevant wird hier, dass dieses Material nicht das einzige ist, was Vielfalt abbildet, um die Besonderungen zu reduzieren. Das *zweite Ziel* ist nur über Umwege erreichbar. Kindertageseinrichtungen sind aufgrund ihrer bestehenden Sozialraumbezüge sowie der wenig vorhandenen Auswahl der Plätze klassistisch segregierte Räume. In bestimmten Einrichtungen findet sich in mancher Hinsicht eine höhere Dichte an Personen, die von Rassismus betroffen sind als in anderen Einrichtungen. Dennoch kann die Repräsentation der Gruppenmitglieder in den Spielmaterialien der Einrichtung zu einer Normalisierung im Sinne von Boger (2019, S. 36) beitragen. Das *dritte Ziel* könnte über die Planung eines pädagogischen Angebots mit der Puppe und evtl. weiteren Spielmaterialien erfolgen. Wenn mit der Puppe sich beschäftigt wird, sowohl von Kindern als auch von Erwachsenen, sollte eine informierte Person anwesend sein, die (Vor)Vorurteile einordnet und abgesichertes Wissen bereitstellen kann. Das *vierte Ziel* entspricht Bogers Knotenpunkt des Empowerments (Boger, 2019), das wiederum durch die Puppe allein nicht zustande kommt, sondern eine Einordnung durch Erwachsene benötigt, was daran liegt, dass für Kindertageseinrichtungen ist die generationale Differenz besonders relevant ist. So haben pädagogische Fachkräfte Deutungshoheit und erweiterte Machträume in Einrichtungen. Sollten sie Diskriminierungen begehen oder diese legitimieren, werden diese als machbar angenommen. Deswegen müssen auch die Positionen marginalisierter Gruppen durch das pädagogische Personal legitimiert werden, um sie sagbar werden zu lassen. Empowerment wird über die Puppe im Sinne Bogers angespielt, jedoch wird die pädagogische Fachkraft als ermöglichende Machtinstanz im Sinne des Teilens von Privilegien besonders relevant für diesen Punkt.

5. Reflexion der Analyse und Fazit

Die Schwarze Puppe schafft einen Raum für Vielfalt und Toleranz gegenüber Menschen unterschiedlicher Hautfarbe, mit besonderem Augenmerk auf Schwarze Menschen. Entlang der Analyse kann nicht eindeutig abgebildet werden, in welchem Ausmaß mit der Puppe diversitätsreflexiv gearbeitet wird. Die Sensibilisierung hinsichtlich Vielfalt ist abhängig von der methodisch-didaktischen Gestaltung der pädagogischen Fachkräfte, sodass der Einsatz der Puppe auf der einen Seite zur Förderung von Diversität führen kann, aber auf der anderen Seite vorherrschende Differenzen verstärken kann. Für die Nutzung der Puppe ist ein Habitus fernab von rassistischen, diskriminierenden und stereotypierten Markierungen und Kategorisierungen notwendig. Die Ergebnisse der Elternbefragungen zeigen, wie in Kindertageseinrichtungen mit rassistischen Momenten umgegangen wird (Bostancı et al., 2022). Dabei ist die eigene Standortgebundenheit relevant, wenn diese Umgangsweisen zum Besseren verändert werden sollen (Kuhn, 2014). Dabei berührt die Puppe im Rahmen der trilemmatischen Inklusion potentiell die Punkte der Normalisierung von Differenz sowie Empowerment (Boger, 2019, S. 36).

Das spieltheoretische Memo konnte aufzeigen, wie die Interaktion des Materials mit der Forschenden erkenntnistheoretischen Gewinn erfährt (Farrenberg, 2021; Lueger & Froschauer, 2018). So wurde herausgearbeitet, dass für die Spielende die generationale Differenz zu spielenden Kindern eine hohe Bedeutung in der Interaktion mit dem Material und dem Arbeitsauftrag einnahm. Auch der Wunsch der Spielenden rassistuskritisch zu agieren, trotz des eigenen sozialisierten Hintergrundes scheint immer wieder hervor. Die Näherung über das Spiel mit einer Prozessbeobachtung, wie die hier erwachsene Person in das Spiel gekommen ist, zeigt die Potentiale für die Entwicklung von Diversitätsreflexivität als personale Kompetenz auf.

Die Materialanalyse selbst bezog sich vor allem auf die Beschreibung der Puppe. Diese wurde immer wieder herangezogen, um das Memo zu komplettieren. Deutlich wurde, dass die Markierung des Materials über Aussehen und Verpackung eine höhere Differenzwahrnehmung in der Beschreibung hatte als im Memo. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Assoziation über das Spiel die Besondere der Differenz, wie sie immer wieder angemahnt wird, über die Methode ausgeglichen werden kann. Die Leerstelle des Materials ist die Dekonstruktion nach Boger (2019, S. 36). Aufgrund der Situierung der Puppe in ihrer Beschaffenheit wird Dekonstruktion von Kategorien nicht ermöglicht. Dies sollte bei einem

möglichen pädagogischen Einsatz konkret mitgedacht werden. Die Analyse selbst zeigt Reflexionen von erwachsenen Personen, die theoriegeleitet mit pädagogischem Fokus arbeiten. Die Interaktion bei Kindern oder wie ein konkretes Angebot ausgestaltet werden würde und wie dieses analytisch aussehen würde bleibt bei der durchgeführten spieltheoretischen Analyse offen.

Literaturverzeichnis

- Alanen, L. (2005). Kindheit als generationales Konzept. In *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.
- Ali-Tani, C. (2017). *Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Ali-Tani_2017_WieKinderVielfaltwahrnehmen.pdf
- Baader, M. S., Götte, P. & Groppe, C. (Hrsg.). (2013). *Familientraditionen und Familienkulturen. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19064-8>
- Baar, R. (2020). Spielend zur Professionalität? Der Einsatz von Spielen in der Lehrkräftebildung unter professionalisierungstheoretischer Perspektive. In U. Stadler-Altmann, S. Schumacher, E. A. Emili, E. Dalla Torre & :null (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 17–28). Klinkhardt.
- Bak, R. & Machold, C. (Hrsg.). (2022). *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung* (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung, Bd. 26, 1. Auflage 2022). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Boger, M.-A. (2019). *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken* (Theorie der trilemmatischen Inklusion, Bd. 4, 1. Auflage). Münster: edition assemblage.
- Bollig, S. & Kelle, H. (2014). Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 3/2014. <https://doi.org/10.3262/ZSE1403263>
- Bostanci, S., Biel, C. & Neuhauser, B. (2022). *"Ich habe lange gekämpft, aber dann sind wir doch gewechselt". Eine explorativ-qualitative Pilotstudie zum Umgang mit institutionellem Rassismus in Berliner Kitas* (NaDiRa working papers +, NWP # 01 (22)). Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung DeZIM e.V.
- Castro Varela, M. d. M. & Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (Cultural Studies, Band 36, 2., komplett überarbeitete und erweiterte Auflage). Bielefeld: transcript.

- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2. Aufl.). Los Angeles: SAGE.
- Charmaz, K. C. (2011). Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 181–205). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_9
- Cloos, P. (2015). Diversität und Inklusion in der aktuellen kindheitspädagogischen Professions- und Professionalisierungsforschung. In C. Haude & S. Volk (Hrsg.), *Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 47–71). Weinheim: Beltz Juventa.
- Cloos, P. (2020). Kindheitspädagogik als Projekt. Überlegungen zu einem sich neu konturierenden Forschungs-, Praxis- und Professionsfeld. In P. Cloos, B. Lochner & H. Schoneville (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession*. Wiesbaden: Springer VS, 2020.
- Cloos, P., Bensel, J., Haug-Schnabel, G., Wadepohl, H. & Weltzien, D. (2018). Die Dinge und der Raum - einleitende Überlegungen. In D. Weltzien, H. Wadepohl, I. Nentwig-Gesemann, P. Cloos, R. Haderlein, J. Bensel et al. (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik 11. Die Dinge und der Raum*. (Materialien zur Frühpädagogik, Band 22, S. 11–29). Freiburg: FEL Verlag.
- Connell, R. (2015). *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten* (Geschlecht und Gesellschaft, Band 8, 4. durchgesehene und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Czollek, L. C., Perko, G., Czollek, M. & Kaszner, C. (2019). *Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen. Mit E-Book inside* (Pädagogisches Training, 2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim: Juventa Verlag ein Imprint der Julius Beltz GmbH et Co. KG.
- Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2010). Die Schwierigkeit, ethnische Differenz durch Forschung nicht zu reifizieren. Ethnographie im Kindergarten. In F. Heinzl & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich : Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse* (S. 78–92). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2017). Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft - einleitende Überlegungen. In I. Diehm, M. Kuhn & C.

- Machold (Hrsg.), *Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 1–26). Wiesbaden: Springer VS.
- Farrenberg, D. (2021). Eine (Un)Ordnung der Dinge? Materialisierungen von Kindergartenkindheit als dingbezogene Ordnungsbildungen - und ihre Regierungsspielräume. In P. Götte & W. Waburg (Hrsg.), *Den Dingen auf der Spur* (S. 235–248). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Fenstermaker, S. & West, C. (2013). *Doing Gender Doing Difference*. Hoboken: Taylor and Francis. Retrieved from <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1189386>
- Forster, E. (2014). Reflexivität. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 589–597). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3_54
- Gandouz-Touati, Y. (2023). Kinderspielzeug aus diversitätsbewusster Perspektive. Spielmaterialien rassismuskritisch reflektiert. In E. Schulze (Hrsg.), *Diversität im Kinderbuch. Wie Vielfalt (nicht) vermittelt wird* (1. Aufl., 144–156). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies of Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Koné, G. (2017). Fair Play! Vielfalt in Spielmaterialien. Anregungen für eine diskriminierungssensible Praxis. *KiDs - Kinder vor Diskriminierung schützen! an der Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewußte Bildung und Erziehung*, (02/2017), 1–4. Verfügbar unter: [ista_kids201702_spielmaterialien_vielfalt_mediathek.pfd](#)
- Kubandt, M. (2016). *Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie* (Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Band 3). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783847409021
- Kubandt, M. (2017). Als GeschlechterforscherIn im frühpädagogischen Feld. Zwischen Subjektivität, (Re-)konstruktion und Reifikation. In U. Stenger, D. Edelmann, D. Nolte & M. Schulz (Hrsg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität* (1. Auflage, S. 271–285). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kubandt, M. (2021). Geschlechterrelevanzen im Hinblick auf pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Anforderungen für die Ausbildung. *Bildung und Erziehung <Köln>*, 184–199.

- Kuhn, M. (2014). Vom Allgemeinen und Besonderen. Wissens- und differenzkri-
tische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen
Fachkräften in Migrationsgesellschaften. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kind-
heit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (Kindheits-
pädagogische Beiträge, S. 130–144). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lueger, M. & Froschauer, U. (2018). *Artefaktanalyse. Grundlagen und Verfahren*.
Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Mätschke-Gabel, J. (2023). Rassifizierung in der Kindheit - Rassismus in Kinder-
und Jugendbüchern aufspüren? In E. Schulze (Hrsg.), *Diversität im Kinder-
buch. Wie Vielfalt (nicht) vermittelt wird* (1. Aufl., S. 28–43). Stuttgart: Verlag
W. Kohlhammer.
- Mecheril, P., Arens, S., Fegter, S., Hoffarth, B., Klingler, B., Machold, C. et al.
(Hrsg.). (2013). *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsver-
hältnissen universitärer Lehre*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, P. & Melter, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem
Rassismus. In P. Mecheril, Castro Varela, Maria do Mar, I. Dirim, A. Kapalka
& C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (Studium Paedagogik, S. 150–178).
Weinheim: Beltz Verlag.
- Mehringer, V. & Waburg, W. (Hrsg.). (2020). *Spielzeug, Spiele und Spielen. Aktu-
elle Studien und Konzepte* (1. Auflage 2020). Wiesbaden: Springer Fachmedien
Wiesbaden GmbH; Springer VS. <https://doi.org/Volker>
- Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.). (2011). *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS
Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4>
- Prenzel, A. (2017). Differenz und Ungleichheit in der Bildung. Eine historisch-se-
mantische Annäherung. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz
- Ungleichheit - Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-
)Disziplinären* (S. 29–46). Wiesbaden: Springer VS.
- Riegel, C. (2016). *Bildung - Intersektionalität - Othering. Pädagogisches Handeln
in widersprüchlichen Verhältnissen* (Pädagogik). Bielefeld: transcript Verlag.
- Schmidt, T., Sauerbrey, U. & Smidt, W. (Hrsg.). (2021). *Frühpädagogische
Handlungskonzepte. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme* (utb Pädagogik,
Bd. 5685). Münster: Waxmann.
- Thon, C. (2015). Neue Weiblichkeitskonstruktionen im Kinderzimmer? Ge-
schlechterordnungen im Spiegel von Mädchenspielzeug. In C. Mahs, B. Rend-
torff & A.-D. Warmuth (Hrsg.), *Betonen - Ignorieren - Gegensteuern? Zum*

pädagogischen Umgang mit Geschlechtstypiken (S. 153–167). Weinheim: Beltz Juventa.

Wagner, P. (2017). Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung mit jungen Kindern. In A. Polat (Hrsg.), *Migration und Soziale Arbeit. Wissen, Haltung, Handlung* (Grundwissen Soziale Arbeit, Band 14, 1. Auflage, S. 143–152). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Wagner, P. (2022). Wie lässt sich eine demokratische Kultur in Kitas verankern? Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept. In K. Möller, F. Neuscheler & F. Steinbrenner (Hrsg.), *Demokratie gestalten! Herausforderungen und Ansätze für Bildungs- und Sozialarbeit* (Politik in Wissenschaft und Forschung, S. 47–61). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Anhang: Memo

Memo zur Puppe Brandy (Svenja Garbade)

Als ich die Puppe in die Hand nehme, kommt es mir komisch vor, dass ich nun spielen soll, ich streiche unbeholfen über die Haare und denke, dass viele Menschen bei PoC das Haargefühl thematisieren und wie man so übergriffig sein kann, fremde Haare anfassen oder kommentieren zu wollen. Schnell ziehe ich die Hand zurück als mir klar wird, was ich gerade parallel zu dem Gedanken tue. Ich denke darüber nach, wie spielen geht und setze die Puppe hin, indem ich die Beine an der Hüfte einknicke. Nun kann die Puppe selbst auf dem Boden spielen. Ich nehme die Puppe erneut in die Hand und bewege die Beine. Sie sind elastisch und die Bewegung fühlt sich etwas quietschend an. Ich bin immer noch etwas peinlich berührt aufgrund des Spielauftrags. Dann habe ich aber Lust die Kleidung der Puppe genauer zu betrachten. Das Oberteil ist hinten mit einem Klettverschluss zu öffnen, es kommt mir komisch vor, die Puppe ausziehen zu wollen, was sollte ich auch mit ihr tun, ich habe keine Ersatzkleidung, um diese zu wechseln. Braucht es zum Spielen also weiteres Material?

Ich bewege die Gliedmaßen der Puppe, den Kopf kann ich auch bewegen. So entsteht immer wieder eine andere Haltung des Körpers und die Puppe scheint tatsächlich mit mir zu interagieren. Ich überlege, ob ich sie laufen lassen könnte, indem ich die Bewegung der Beine nachahme, es sieht jedoch hölzern aus und bereitet mir keine Freude. Den Kopf zu drehen und zu beobachten, wie sich durch den Blick der Puppe ihre Haltung verändert hingegen schon. Ich stelle mir vor, wie sie Sätze sagt wie „Das habe ich nicht verstanden“, oder „Ach so meinst du das“. Die Puppe wirkt durch ihre kindliche Position aber eher zart

und fragend auf mich. Vielleicht ist das auch eine Frage der generationalen Ordnung, also meinem Alter, das darin eingebunden ist. Irritierend empfinde ich die langen und vielen Wimpern der Puppe. Sie sorgen für so einen Augenaufschlag, der mir eher demütig vorkommt und ich frage mich, wen ich fragen kann, ob es den Personen auch so geht oder ich einfach in meiner Analyse solche Dinge aufgrund meines Hintergrunds betone.

Ich versuche die Puppe stehen zu lassen. Die Sandalen sind sehr aufwändig gearbeitet und wirken fragil und besonders. Jedoch erhält die Puppe keinen guten Stand, was mich ärgert, ich versuche sie so auszubalancieren, dass sie stehen kann. Als ich den Oberkörper schließlich etwas nach vorn verlagere, schaffe ich es endlich. Ich finde besonders schön, dass die Puppe diese Größe hat. Sie wirkt nicht zu groß, um sie auf dem Schreibtisch zu platzieren und aber auch nicht zu klein, ich kann sie gut in die Hand nehmen, das mag ich gern. Auch habe ich den Impuls, das Haarband immer wieder zu berühren, weil es besonders flauschig ist. Wenn ich es hochschiebe, sehe ich den typischen Ansatz von Puppenhaar, ich schiebe es schnell zurück, um die Illusion von vorher nicht zu verlieren. Gleichzeitig fällt mir auf, dass ich vielleicht gerade nur einen Teil des Spiels abdecke. Ich spiele mechanisch und in meinem Kopf mit der Puppe, jedoch hat sie für mich keine Rolle. Ihr eine Rolle zu geben, wirkt für mich übergriffig. Ich könnte versuchen ihr einen Namen zu geben, um mich dem anzunähern. Der Name auf der Packung ist Brandy, jedoch finde ich den nicht so schön. Vielleicht wäre sie für mich eher eine Melissa. Um mich dem Spiel zu nähern, denke ich mir eine Geschichte aus: Sie könnte auf dem Spielplatz stehen und mit neugierigen Augen Kinder beobachten, wie sie schaukeln. Es ist warm, die Caprihose und das Shirt sind okay, Melissa ist nicht kalt. Sie überlegt, ob sie auch bald schaukeln will und fragt sich, ob sie auch wie das beobachtete Kind im Stehen schaukeln und dann sich im Sprung von der Schaukel trauen würde. Sie läuft los, um es auszuprobieren und wirkt dabei in meinem Kopf mutig, aber auch ambivalent, ob der Sand wohl an der Haut wehtun wird, wenn sie falsch aufkommt. Ob sie beim Schaukeln die richtige Balance findet?

Die Gedanken an Melissa verlieren sich mit ihrem Vorhaben zu schaukeln, vielleicht, weil ich keine Schaukel, keine weitere Puppe als Interaktionspartner*in oder weiteres Material habe. Wird Spiel durch die Hinzunahme von Gegenständen lebendiger, am Leben erhalten?