



Diversity
SPACE

Gaia Selina Buddrus

Artefaktanalyse anhand von Spielfiguren zur Konstruktion von Behinderung

*Analysegegenstand: Spielfiguren
functional diversity von miniland*

Herausgegeben vom Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen
der Stiftung Universität Hildesheim.



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



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



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

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



Satz: Sarah Hartke

© Universitätsverlag Hildesheim, Hildesheim 2024

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

Das Dokument steht im Internet kostenfrei als elektronische Publikation (Open Access) zur Verfügung unter: <https://doi.org/10.18442/272>

Zum Umgang mit den Analysen

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

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

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

Abstract der Analyse zum Material

Gaia Selina Buddrus untersucht mit der Artefaktanalyse nach Lueger und Froschauer (2018) die Figuren „functional diversity“ dahingehend, wie diese Bilder von Behinderung bei der Forschenden hervorrufen. Sie verknüpft die Analyse mit dem Wissen um die Konstruktion von Behinderung. Hierbei kommt sie zum Schluss, dass die Figuren ein geeignetes Material sind, um Normalisierung und Empowerment zu erzeugen, sie durch die Darstellung jedoch wenig Möglichkeiten zur Dekonstruktion der Kategorie Behinderung ermöglichen. Gleichzeitig hinterfragt sie die didaktische Eignung und stellt heraus, dass pädagogische Fachkräfte den Einsatz kundig planen und steuern müssen, damit die vermittelte Diversitätsreflexivität nicht nur nebenbei Thema wird.

Autor*inneninformation

Gaia Selina Buddrus war als Forschungspraktikantin im Projekt DivSpace von Oktober 2022 bis März 2023 tätig. Zuvor hat sie im Bachelor Soziale Arbeit an der HAWK Hildesheim studiert und in ihrem Master der Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim ihre Schwerpunkte auf die Psychologie und Pädagogik der Kindheit gelegt. Derzeitig forscht sie in ihrer Masterthesis zu Körper und Reflexion. Daneben ist sie seit 2019 in einem offenen Kinder- und Jugendtreff geringfügig beschäftigt. Des Weiteren hat sie zuvor unter der Leitung von Prof. Dr. Maria Busche-Baumann im von der Max-Träger Gesellschaft geförderten Forschungsprojekt „Einstellungen von Schulsozialarbeiter*innen zu Digitalisierung“ mitgearbeitet und in dem Entwicklungs- und Forschungsprojekt „Schulsozialarbeit in digitalen Lebenswelten“ als Tutorin Studierende beraten.

Inhalt

Zum Umgang mit den Analysen	3
Abstract der Analyse zum Material	3
Autor*inneninformation	4
1. Einleitung	6
2. Analysegrundlegende Aspekte	8
2.1 <i>Die Verpackung</i>	8
2.2 <i>Die Figuren</i>	9
3. Artefaktanalyse der functional diversity Figuren	12
3.1 <i>Erweiterung der Analysegrundlegenden Aspekte: Deskriptive Analyse</i>	12
3.2 <i>Existenzbedingungen</i>	13
3.3 <i>Alltagskontextuelle Sinneinbettung</i>	14
3.4 <i>Distanziert-strukturelle Analyse</i>	17
3.5 <i>Komparative Analyse</i>	18
4. Diversitätsreflexivität des Materials allgemein	19
5. Reflexion der Analyse und Fazit	21
Quellenverzeichnis	22

1. Einleitung

Diese Musteranalyse der Spielfiguren *functional diversity* wurde im Rahmen des Projekts „Mobile Diversitätswerkstatt Kindheitspädagogik“ (DivSpace) erarbeitet, welches sich mit Diversitätsreflexivität im Kontext von pädagogischen Materialien auseinandersetzt.¹ Bevor auf die Fragestellung und das methodische Vorgehen dieser Arbeit eingegangen wird, sollen vorweg Begrifflichkeiten und Ziele des Projekts betrachtet werden, um die Einbettung der Analyse darin nachvollziehbar zu machen. Die Bedeutung von Diversität hat in den letzten 15 Jahren für den kindheitspädagogischen Bereich deutlich zugenommen. Fragen nach der Berücksichtigung wie auch der Kompensation von ungleichen Startchancen durch Diversitätskategorien werden vermehrt gestellt (Betz 2010). Dabei ist zu berücksichtigen, dass dies voraussetzt, dass pädagogische Fachkräfte sich selbst in den Kontext von Diversität im Sinne von Reflexivität setzen können. Das Projekt DivSpace greift auf den Begriff der Diversitätsreflexivität zurück. Dabei wird darunter das Wissen um die pädagogische Bedeutung von Differenzkonstruktionen sowie um deren Wirkungen auf Subjekte verstanden. Dieses Wissen ermöglicht unter Anerkennung von Vielfalt (Prenzel 2019) die Effekte von Unterscheidungen von Diversität unter Einbezug von Macht- und Herrschaftsmechanismen zu reflektieren (Riegel 2021). Weniger repräsentierte Gruppen soll somit die Repräsentation durch privilegiertere Gruppen ermöglicht werden (Garbade/Cloos 2024). Die Materialien werden im Kontext von theoretischen Konzepten wie das Trilemma der Inklusion (Boger 2019), Intersektionalität (Riegel 2016) sowie dem Reifizierungsdilemma (Kubandt 2016) analysiert und bewertet (Garbade 2024).

Pädagogische Materialien sind gemäß Albedyhll „Dinge, die von der Fachkraft für spezifische Bildungszwecke und daran gebundene konkretisierte Handlungsabläufe in die Einrichtung gebracht werden“ (Albedyhll 2021, S. 12 f.). Pädagogisches Material kann in Selbstbildungsmaterial (bspw. Brettspiele, kreatives Material), Bildungsmaterialien (bspw. Bilderbuchtheater, Handpuppen) und Organisationsmaterialien (bspw. Tages- oder Wochenpläne) unterschieden werden (Albedyhll 2021, S. 13). Der Grund dafür, dass sich das Projekt mit Diversitätsreflexivität im Rahmen von pädagogischen Materialien auseinandersetzt, findet sich darin, dass den Dingen in der Kindheit eine hohe Bedeutsamkeit zugemessen wird. Denn ihre Bereitstellung ist grundlegend für die pädagogische Arbeit in der (frühen) Kindheit, um den Kindern verschiedene Lernprozesse zu ermöglichen (Weltzien et al. 2018). Im ersten Schritt ist durch die alleinige Bereitstellung bereits eine extensionale Erziehung möglich, welche sich indirekt und zugleich absichtsvoll im Rahmen einer pädagogisch geplanten Umgebung ereignen kann (vgl. Liegle 2017, S. 371). Somit sollen z.B. Spielmaterialien die Selbstbildungsfähigkeiten der

¹ Diese Analyse wurde im Rahmen des Studiengangs Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Kindheitspädagogik und Diversität verfasst.

Kinder ansprechen, um in Ko-Konstruktion mit ihnen zu lernen (Bree et al. 2015). Allerdings schließen sie an diskursive Wissensordnungen an und sind damit in Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingewoben (Farrenberg 2021; Riegel 2021), welche dadurch ebenfalls auf die Akteur*innen in kindheitspädagogischen Einrichtungen wirken. Somit wird im Projekt durch die Analysen erforscht, inwiefern die Materialien Differenz herstellen sowie theoretisch diversitätsreflexive pädagogische Arbeit in den Einrichtungen initiieren können.

Methodik der Analyse

Die Spielfiguren werden in dieser Analyse aus der Perspektive einer qualitativen Sozialforschung als Artefakte gemäß Lueger und Froschauer (2018) analysiert. Mit Artefakten sind menschengeschaffene Dinge gemeint. Im Interesse steht vordergründig ihr Gewordensein und wie sie in den Dialog mit ihrer Umwelt treten (vgl. Lueger/Froschauer 2018, S. 35). Um diese Erkundungen zu ermöglichen, wird zunächst der Analyse grundlegende Aspekte; Das Material, in Hinsicht auf seine Bestandteile, welcher Zielgruppe es zuzuordnen ist und für welche Kontexte es sich eignet, betrachtet. Dies wird mit der deskriptiven Analyse gemäß der Artefaktanalyse verknüpft. Diesbezüglich wird das Artefakt in der sozialen Welt verortet, wodurch seine Materialität, innere Struktur und typische Charakteristika fokussiert werden (vgl. Lueger/Froschauer 2018, S. 71).

Anschließend stellt sich in Bezug auf die Ziele des Projekts die Frage, inwiefern die Spielfiguren an ein Wissen um Differenzkonstruktionen sowie um deren Wirkung auf Subjekte anschließen bzw. an diese appellieren. In Anschluss an die Definition von Diversitätsreflexivität wird also betrachtet inwieweit die Figuren in den Dialog treten in Bezug auf Anerkennung von Vielfalt (Prengel 2019), die Reflexion von Effekten der Unterscheidungen von Diversität unter Einbezug von Macht- und Herrschaftsmechanismen (Riegel 2021) und die Ermöglichung von Repräsentation. Hierzu werden sie analysiert im Hinblick auf das Trilemma der Inklusion (Boger 2019), Intersektionalität (Riegel 2016) sowie das Reifizierungsdilemma (Kubandt 2016).

Da diese Frage sehr komplex ist und ein Dialog der Materialien zu den Kindern und Fachkräften sich lediglich theoretisch vorstellen ließe, wird in Form der Artefaktanalyse die Fragestellung: „Wie stellen die Figuren bei mir, als Forschende und pädagogische Fachkraft, die Differenzkategorie Behinderung bzw. Krankheit/ Gesundheit her?“ bearbeitet. Damit wird im Sinne von Kubandt (2016) dem Reifizierungsdilemma mit Reflexivität durch die Thematisierung der eigenen Standortgebundenheit der Forschenden begegnet.

Über die bereits beschriebene deskriptive Analyse hinaus, werden die (1) Existenzbedingungen des Artefakts betrachtet, da hierdurch das Konstrukt *Behinderung* und damit verbundene Vorstellungen näher beleuchtet werden können (vgl. Lueger/ Froschauer 2018, S. 69ff.). Daraufhin erfolgt eine Ana-

lyse der (2) alltagskontextuellen Sinneinbettung, um zu betrachten, inwieweit die Spielfiguren losgelöst vom Kontext die Bedeutungsassoziation mit der Kategorie Behinderung auslöst (vgl. Lueger/Froschauer 2018, S. 74ff.). Anschließend wird eine (3) distanziert-strukturelle Analyse durchgeführt, bei der über die genauere Betrachtung der Wirkungen und Funktionen sowie szenische und soziale Integration der Spielfiguren das bereits Erarbeitete in soziale Kontexte eingebettet bzw. die gesellschaftlichen Bezüge des Artefakts konkretisiert werden. Hierdurch soll einerseits untersucht werden, wie die Spielfiguren in Bezug auf die Kategorie Behinderung auf mich wirken und andererseits in welchen Konstellationen Emotionen und Empfindungen bei mir verursacht werden (vgl. Lueger/Froschauer 2018, S. 77f.). Anhand eines (4) *Vergleichs* mit gleichartigen Artefakten, weiteren Kontexten und Analyseverfahren soll die Analyse weiter präzisiert und damit die Qualität abgesichert werden (vgl. Lueger/Froschauer 2018, S. 60ff.).

Mit Hilfe dieses Vorgehens soll anschließend eine Betrachtung der Diversitätsreflexivität der Spielfiguren im Allgemeinen möglich werden und damit ein Ausblick auf bisher genannte Fragestellungen. Zuletzt wird das Erarbeitete mit Blick auf die Limitierung der angewandten Methode reflektiert und ein Fazit gezogen.

2. Analysegrundlegende Aspekte

2.1 Die Verpackung

Die Spielfiguren werden von der Miniland Group angeboten und in einer stabilen Kartonverpackung geliefert. Durch die Aufschrift “Functional diversity”, also funktionelle Diversität/Figuren mit Funktionsvielfalt, werden die Figuren für Personen mit Lesekompetenzen und diejenigen, die das Material auspacken, kontextualisiert. Auf der Vorderseite der rechteckigen Verpackung sind neben den Bildern von den sechs enthaltenen Figuren in bunten Farben Aufschriften abgebildet. Hieraus ist auf englischer Sprache zu entnehmen, dass die Figuren für Kinder von 3 bis 9 gedacht sind und ein Kind oder Mehrere mit ihnen spielen können. Zudem soll vermutlich durch eine bildliche Verknüpfung der Wörter: *Multiple intelligences: social, emotional und speak & write* vermittelt werden, dass die Interaktion mit den Spielfiguren einen vielfach positiven Effekt auf die Intelligenz von Kindern habe. Verstärkt wird dieser Eindruck durch eine Grafik, die ein stilisiertes bunt eingefärbtes Gehirn zeigt. Darüber hinaus werden auf der Rückseite *Core-Learning Skills* genannt:

Soziales und kulturelles Bewusstsein, Imagination und Rollenspiel sowie Geschichtenerzählen. Dies wird in mehreren Sprachen² weiter ausgeführt, hier der deutsche Text:

„Menschen mit Behinderung: Symbolspiel, mit dessen Hilfe der Respekt gegenüber der Verschiedenartigkeit von Geschlecht, Rollen, Rassen³ und Lebensbedingungen entwickelt wird. Gefördert werden außerdem Umgangsformen im Alltag und im Zusammenleben“ (miniland Verpackungsaufschrift)

Damit wird bei der Betrachtung der Verpackung deutlich, dass hier erwachsene, lesende, vermutlich Bildung gestaltende Personen angesprochen werden. Die Absicht der Entwickelnden scheint die Kompetenzerweiterung von Kindern zu sein. Dabei wird *social&cultural awareness* gleichgesetzt mit Kompetenzen des imaginären Rollenspiels und des Geschichtenerzählens.

2.2 Die Figuren

Die sechs einzelnen Figuren sind ungefähr 10 cm groß, vermutlich aus Hartplastik hergestellt und scheinen erst nachträglich bemalt worden zu sein, was an Ungenauigkeiten bei der Farbgebung deutlich wird. Von den sechs Figuren können vier als weiblich* konnotiert gelesen werden, sie weisen äußerliche Merkmale von Frauen* auf, wie sie stereotyp zugeschrieben werden: Ansatz von Brüsten, das Tragen von Kleidern oder Röcken, die Andeutung von Lippenstift, sowie typische Frisuren. Die anderen beiden Figuren haben keine Abbildung von Brüsten, tragen sehr kurz geschnittenes Haar, sowie keine Kleider. Die geschlechterstereotype Erwartung wird in einer Figur gebrochen, die durch Haltung, Haarfarbe und Hautzustand, Lippenstift sowie dem Ansatz von Brüsten als Seniorin identifiziert werden kann. Sie hat als einzig weiblich konnotierte Figur kürzere Haare und trägt eine Hose. Als einzige aller Figuren trägt sie ein langärmeliges Oberteil. Es stellt sich die Frage, ob dieser Bruch mit Geschlechtererwartungen, die bei den anderen Figuren sehr stark positioniert werden, durch die angedeutete Kategorie des Alters begründet werden kann. Auf Grund von nicht dargestellten primären Geschlechtsmerkmalen ist

2 Die Beschreibungen sind in amerikanischem und britischem Englisch, auf spanisch, französisch, deutsch, portugiesisch und italienisch angegeben. Auf der Verpackung sind in Teilen auch russische und arabische Schriftzeichen zu sehen (in den Warnhinweisen und der Inhaltsangabe).

3 Die Spielfiguren wurden nicht in Deutschland hergestellt, wodurch sich vermuten lässt, dass an dieser Stelle eine Übersetzung vorliegt. Allerdings sind die Begriffe *race* und *Rasse* semantisch unterschiedlich aufgeladen. „Während *race* im US-amerikanischen Mainstream eine Chiffre war, um eine rechtliche Gleichstellung und demokratische Partizipation anzustreben, diente *Rasse* in Deutschland [...] dazu, diese Zielsetzungen zu torpedieren.“ (Tanner 2018, S. 38) Das Wort *Rasse* ist demnach insgesamt dennoch als (fälschliche und widerlegte) Konstruktion zu begreifen, die eine Einteilung von Menschen durch biologischen und/ oder kulturellen Merkmalen ermöglichte (vgl. Kourabas 2019, S. 5).

allerdings ebenfalls nicht auszuschließen, dass je nach Erfahrungen der Figuren betrachtenden Subjekte, sie anders als soeben beschrieben, gedeutet werden können (vgl. Kubandt 2018, S. 270).

Die Figuren werden im Folgenden detailliert beschrieben. Die erste als weiblich* gelesene Figur weist die kleinste Größe auf. Diese könnte gewählt worden sein, um sie als Kind oder Jugendliche zu kennzeichnen. Sie hat schwarzes langes Haar, welches in einem tiefen Zopf zusammengebunden ist, schwarze Augen, eine *weiße*⁴ Hautfarbe und trägt ein lila Kurzarmshirt unter ihrem blauen, knielangen Kleid sowie schwarze Riemensandalen. Auf den Lippen ist pinkfarbener Lippenstift angebracht. Sie lächelt, hat eine schwarze Augenbedeckung um ihren Kopf gebunden und hält vor ihrem Bauch ein grau-braunes Buch in den Händen. Durch die Augenbinde lässt sich vermuten, dass sie einen Menschen mit Sehbehinderung darstellen soll. Eine weitere weiblich* konnotierte Figur hat lange blond-gelbliche Haare, die zu einem halben Zopf frisiert sind, grüne Augen, *weiße**, sehr helle Haut, trägt ein hellblaues, hochgeschlossenes, ärmelloses Shirt, einen dunkelblauen knielangen Rock, schwarze Halbschuhe und pinken Lippenstift. Sie lächelt, hat eine Hand an der Tasche ihres Rockes und mit der Anderen macht sie eine Art winkende oder (be-)grüßende Geste. Außerdem ist an ihrem linken Ohr ein weißes Hörgerät zu erkennen, weshalb sich annehmen lässt, dass sie einen Menschen mit Hörschwierigkeiten nach-bilden soll. Daneben gibt es eine als weiblich* gelesene Figur mit schwarzen, langen, offenen Haaren. Sie trägt einen dunkelgrünen Pollunder, einen hellgrünen Rock und grau-braune Halbschuhe. Sie ist *weiß**, lächelt, trägt eine schwarze Sonnenbrille, apricotfarbenen Lippenstift und hält einen weiß-roten Stock in der Hand, der bis zum Boden reicht. Auf Grund der beschriebenen Merkmale lässt sich schlussfolgern, dass die Figur einen blinden Menschen bzw. Menschen mit Sehbehinderung darstellen soll. Zur bereits zuvor grob beschriebenen Figur, welche vermutlich eine Seniorin darstellen soll, lässt sich des Weiteren sagen, dass sie weiße Haare hat, eine runde silberne Brille und rosa Lippenstift trägt. Sie hat eine lange braune Hose und geschlossene dunkelbraune Schuhe an. Sie ist Schwarz*, lächelt und stützt sich auf eine Gehhilfe. Hierdurch soll sie wahrscheinlich einen Menschen mit Beschwerden im Rücken bzw. im ganzen Bewegungsapparat verkörpern. Eine als männlich* gelesene Schwarz* Figur mit kurzen schwarzen Haaren trägt ein weinrotes Poloshirt, welches in der knielangen blauen Hose steckt. Er lächelt, stützt sich auf silberne Krücken in seinen Händen und trägt etwas bis

4 *weiß* wird nachfolgend mit einem Sternchen* gekennzeichnet, um darauf hinzuweisen, dass es eine politische Kategorie ist. Das Weißsein ermöglicht Machterfahrungen, die jedoch meist nicht bewusst wahrgenommen werden. Weitergehend werden Figuren mit nicht weißer Hautfarbe als Schwarz* bezeichnet, welches aus gleichen Gründen mit einem Sternchen gekennzeichnet wird (vgl. Wollrad 2010, S. 145). Eingeschlossen werden hierbei Gruppen und Individuen, „die gemeinsame, in vielen Variationen auftretende und ungleich erlebte Erfahrungen [teilen], aufgrund körperlicher und kultureller Fremdzuschreibungen der weißen* Dominanzkultur als ‘anders’ und ‘unzugehörig’ definiert zu werden“ (Ha/ Lauré al Samarai/ Mysorekar 2007, S. 12).

zum Knie, dass an gräuliche Kniestrümpfe erinnert. Diese werden von seinen gräulich-braunen, geschlossenen Schuhen bedeckt. An den Unterschenkel Außen- und Innenseiten, ausgehend vom Knöchel, ist eine metallisch wirkende, silberne Schiene befestigt. Anhand dessen lässt sich vermuten, dass er eine Verletzung an den Unterschenkeln hat, die stabilisiert werden muss, wodurch er im Fortbewegen nun eingeschränkt ist bzw. durch Gehhilfen unterstützt werden muss. Das Set wird von einer als männlich* konnotierten Figur mit braunen kurzen Haaren komplettiert, welche braune, unter den Ohren endende Haare hat. Die Figur hat grüne Augen, ist *weiß**, hat sehr helle Haut und trägt sportliche Kleidung: Ein gelbes, locker sitzendes T-Shirt, eine lange blaue Jogginghose und schwarze Turnschuhe. Die Figur hält auf Gesichtshöhe einen Basketball in ihren Händen und sitzt in einem silberblauen Rollstuhl mit schwarzen Akzenten, der sehr grob und klobig wirkt. Die schwarzen Räder lassen sich drehen. Bei dieser Figur lässt sich schlussfolgern, dass sie z.B. einen Menschen mit Querschnittslähmung oder zumindest verletzten Beinen darstellen soll.

Die Figuren sind jeweils aus einem Stück hergestellt und lassen sich nur wenig bewegen, bis auf die Räder am Rollstuhl. Damit könnte die Frage danach gestellt werden, warum diese Figuren so unflexibel hinsichtlich ihrer Beweglichkeit und der mitgebrachten Gegenstände entworfen wurden. Wird hier eine doppelte Behinderung im Material erzeugt durch die Darstellung einer Behinderung wie auch dem Vollzug durch die Unflexibilität? Oder hat dies praktische Gründe der Sicherheit für junge spielende Personen?

Zudem stellen die Figuren Dis/Ability (Behinderung) über sichtbare Faktoren her und dethematisieren damit Behinderungen, die mit unsichtbaren Faktoren einhergehen wie beispielsweise Autismus. Das lässt fragen, ob hier die Grenze des Materials erreicht ist, wenn Behinderungen anhand von Hilfsmitteln thematisiert werden müssen. Wobei auch autistische Menschen über Merkmale wie das Zeichen von Autismus⁵ dargestellt werden könnten und damit ein empowernder Effekt einsetzen würde. Damit stellt sich die Frage, ob die spielenden Kinder hin zu den Hilfsmitteln in ihrer Beobachtung gelenkt werden sollen, um Behinderung zuverlässig einschätzen zu können. Im Sinne einer Inklusion wäre dies ein fruchtbarer Ansatz. Aber auch der Einbezug von Symbolen von Betroffenen könnte einen Effekt der Sichtbarmachung von Behinderung erzeugen.

5 Die liegende Acht in den Farben des Regenbogens oder Gold gilt als internationales Zeichen für Autismus.

3. Artefaktanalyse der functional diversity Figuren

3.1 Erweiterung der Analysegrundlegenden Aspekte: Deskriptive Analyse

Nach einem längeren sowie wiederholten Betrachten, Anfassen und Bewegen der Figuren, lässt sich die Beschreibung erweitern. Hierbei liegt der Fokus darauf, was das Artefakt durch welche Kennzeichen materialisiert. Dadurch soll die Analyse von weiteren Ebenen wie der Symbolik und der Materialität erleichtert werden (vgl. Lueger/ Froschauer 2018, S. 71).

Durch die Fokussierung von *Materialität* wird erkundet, welche sinnlichen Erfahrungen mit den Figuren gemacht werden können und was dies bedeutet. Die Spielfiguren fühlen sich glatt an, außer an Stellen, wo bspw. Haare oder Falten in Kleidungsstücken dargestellt werden. Sie fühlen sich weitgehend eher rundlich, als eckig an und sind eher leicht. Ihre Gestaltung ist feingliedrig; ihre Füße wirken im Verhältnis zum restlichen Körper etwas zu groß und die Gießabdrücke aus dem Herstellungsprozess sind sichtbar. Durch die Bemalung wirken ihre Augen starr. Darüber hinaus riechen sie neutral und auf Grund dessen, dass die Figuren auch für jüngere Kinder beworben werden, lässt sich davon ausgehen, dass sie ungiftig sind und in den Mund genommen werden können. Sie wirken beim Anfassen widerstandsfähig und als ließe sich die Farbe nicht leicht abkauen bzw. abblättern. An dünneren Stellen wie bei der Gehhilfe bzw. Blindenstock ist das Material biegsamer als an dickeren Stellen. Es scheint jedoch so, dass die Figuren nicht zum Verbiegen vorgesehen sind. Bei einem leichten Aufeinanderschlagen der Figuren ist ein dumpfes Geräusch zu hören. Damit könnten die Figuren als Mittel zum Klopfen o.ä. einladen. Insgesamt laden die Figuren mich vor allem dazu ein sie genauer zu betrachten und anzufassen, wodurch sich im Vergleich zum Riechen, Schmecken und Hören der Figuren am ehesten die Differenzlinie Behinderung bzw. Gesundheit konstruieren lässt.

Die vertiefte Auseinandersetzung mit der *Inneren Struktur* der Spielfiguren kann zu einer ersten Erschließung der Bedeutung spezifischer Konstruktionsmerkmale führen. Hierzu wird sowohl die Häufigkeit der (einzelnen) Elemente, als auch ihre Beziehung(en) untereinander betrachtet. Denn einerseits beeinflussen diese den Herstellungsprozess der Figuren und andererseits ihre Gebrauchsformen. Zweiteres ist interessant zu betrachten, denn hierüber lässt sich über das Fühlen ebenfalls die Kategorie Behinderung bzw. Gesundheit herstellen.

Bei fünf von sechs Figuren sind alle Komponenten miteinander verbunden und scheinen aus dem gleichen Material zu sein. Nur durch die farbliche Ge-

staltung werden Komponenten voneinander abgehoben, ähnlich wie bei den Kleidungsstücken. Bei der Figur, die im Rollstuhl sitzt, ist die größte Trennung der Komponenten zu erkennen, da sie sich mit Kraftaufwand vermutlich aus dem Rollstuhl lösen lassen könnte. Dadurch, dass der Widerstand eher groß ist, scheint dies nicht gewollt zu sein. Dennoch kann es dazu einladen, die Figur vom Rollstuhl abzunehmen, wenn nicht über das Wissen, dass es nicht gewollt sein könnte, verfügt wird. Zudem ermöglichen die Räder des Rollstuhls das Fahren/Bewegen/Rollen der Figur.

3.2 Existenzbedingungen

Folgend werden die Gründe und Voraussetzungen für die Spielfiguren insbesondere in Bezug auf die Herstellung der Kategorie Behinderung bzw. Gesundheit exploriert. Auf Grund dessen, dass pädagogisches Material untersucht wird, lässt sich ableiten, dass der *Existenzgrund* in diesem Fall spezifische Bildungszwecke sind, welche auf der Kartonverpackung beschrieben werden. Dies muss jedoch nicht zwingend der gleiche Bildungszweck sein, den eine Fachkraft verfolgt, die die Spielfiguren kauft. Die Produktion der functional diversity Figuren könnte unter anderem aus einem Bedarf der Figuren für die Arbeit von pädagogischen Fachkräften abgeleitet werden. Zu ihren Aufgaben zählt es den Kindern Lerngelegenheiten zu ermöglichen, sie zu erziehen und Bildungssituationen zu schaffen bzw. gestalten (vgl. Weltzien et al. 2018; Liegle 2017, S. 371; Bree et al. 2015; Albedyhll 2021, S. 12f.). Insbesondere der Bereich der *Diversity Education* wird durch die Figuren bedient. Durch die Bereitstellung der Figuren können die Kinder das Material selbst und mit ihm zusammen die Welt erkunden. Als eine Einsatzmöglichkeit lassen sich Rollenspiele oder Geschichtenerzählen nennen. Da ebenso Fantasieren und Spaß für die Kinder ein Ziel des Spiels ist, sind dies weitere annehmbare Existenzgründe für die Figuren (vgl. Neuß 2018, S. 25).

Die pädagogische Praxis ist eine Form der Wissensweitergabe, welche sich durch das Generationenverhältnis vollzieht. Somit werden die Spielmaterialien zu Werkzeugen der Wissensweitergabe für die Erwachsenen (vgl. Münchmeier 2017, S. 279). Durch die Form einer Spielfigur bringen die Artefakte eine bestimmte Nutzungsart mit sich; sie adressieren Kinder und durch ihre menschliche Darstellung wird die Verlebendigung der Erwachsenenwelt in der Kinderwelt verstärkt. Dadurch lassen sie sich als ein bedeutungsenges Material verstehen (vgl. Bree et al. 2015).

Als *Voraussetzung für die Existenz* der Spielfiguren ist zunächst die Material-/ Plastik- sowie Farbherstellung zu berücksichtigen. Darin eingeschlossen sind Menschen, die entsprechende Ideen haben, die Figuren sich vorzustellen und sie zu entwerfen, damit zusammenhängende Maschinen zu bedienen oder auch weitergehende Bedingungen wie Strom und Räumlichkeiten für die Herstellung. In Bezug auf die Existenzgründe sind bestimmte anerkannte

Normen und Werte die Voraussetzung. Unter Anderem lassen sich Gerechtigkeit und Chancengleichheit hervorheben, welche einerseits Erziehungs- und Bildungsgedanken ansprechen, andererseits die Thematik von Diversität in den Mittelpunkt stellen. Dass jene eine besondere Wichtigkeit in unserer Gesellschaft darstellen, lässt sich beispielsweise anhand ihrer Verankerung im Grundgesetz oder in den Menschenrechten erkennen (vgl. Art. 3 Abs. 3 GG). In Bezug auf die Kontextualisierung der Figuren auf Diversität ist zunächst die Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen Themen voraussetzen, wobei diese Auseinandersetzung nicht zwangsläufig tiefgreifend oder wissenschaftlich fundiert sein muss.

3.3 Alltagskontextuelle Sinneinbettung

Folgend soll anhand der Analyse des Artefakts im Alltag exploriert werden, wie die Kategorie Behinderung losgelöst vom Kontext im Dialog mit mir als Forschende hergestellt wird (vgl. Lueger/Froschauer 2018, S.74). Bevor weitere Unterpunkte dieses Analyseschritts durchgeführt werden, möchte ich vorher festhalten, dass während ich mir verschiedene Kontexte mit den Figuren vorstellte oder diese versuchte auszublenden, mir klar wurde, dass die Figuren bei mir durch ihr Aussehen und ihre Haptik die Assoziation von Behinderung hervorrufen. Es sind allerdings bei allen Figuren keine eindeutigen bzw. klaren Bilder von Behinderung(en) bzw. Krankheitsbildern. So fragte ich mich z.B., ob ich den Figuren ansehen kann, wie sich (ihre) Einschränkungen äußern und ob es sich um vorübergehende oder dauerhafte Verletzungen, Krankheiten oder Behinderungen handelt. Hierbei fiel mir auf, dass ich von einer Behinderung eher dann ausgehe, wenn sie dauerhaft ist. Beispielhaft stellte ich mir bei der Figur, die ein Auge bedeckt hat, vor, ob dies daran liegt, dass das Auge verletzt ist und geschont werden muss oder ob es gänzlich entfernt werden musste.

Zum Anschluss an meine Beobachtungen möchte ich als Nächstes kontextualisieren, mit welchen sozialen Bedeutungen und Zuschreibungen die Spielfiguren aufgeladen sind, um zu überlegen wie u.a. über die Begrifflichkeiten, mit denen das Artefakt verbunden wird, die Kategorie Behinderung hergestellt wird. Anschließend ist in der Artefaktanalyse zur Bestimmung der alltagskontextuellen Sinneinbettung eine Analyse der involvierten Akteur*innen vorgesehen (vgl. Lueger/ Froschauer 2018, S. 75). Da ich dies (vorrangig) allein jedoch durch die gewählte Fragestellung bin, wird darauf verzichtet, da die Figuren unabhängig von weiteren Personen im Raum für mich die Kategorie Behinderung herstellen. Würde ich sie aus der Perspektive einer pädagogischen Fachkraft betrachten, die Bildungssituationen mit ihren Adressat*innen plant, würde sich dies ändern. Jedoch ist das nicht der Fokus dieser Arbeit. Zuletzt soll durch die situierte Kontextanalyse herausgearbeitet

werden, inwiefern für die Figuren typische Situationen einen Einfluss auf die Kategorisierung *Behinderung* haben (vgl. Lueger/ Froschauer 2018, S. 74).

Zunächst lässt sich anhand der Begrifflichkeiten *Spiel-Figur*, mit denen das Artefakt versehen ist, überlegen, welche *sozialen Bedeutungen* mit ihnen einhergehen. Mit dem Wort Spiel lässt sich Freizeit, Erholung, Freude, Spaß, Ausprobieren bzw. keine Konsequenzen, geplante oder freie bzw. spontane Spiele assoziieren. Daneben verknüpfe ich den Begriff tendenziell eher mit Kindheit, insbesondere wenn ich an das freie Spiel denke. Darüber hinaus wird das Spiel mit dem Blick von Erwachsenen auf die Kindheit als ein Lernprozess wahrgenommen, der wiederum mit Bildung, Entwicklung und gesellschaftlichen Werten und Normen verknüpft ist (vgl. Neuß 2018, S. 25). Weitergehend ist das Spielmaterial in Figuren gegliedert und wird als solches beworben. Das Wort *Figur* lässt sich einerseits auf Körperformen und die äußere Erscheinung von Menschen beziehen, wobei Proportionen betrachtet werden. Hiermit sind die Größenverhältnisse der unterschiedlichen Teile eines Ganzen zueinander gemeint. Figur muss sich jedoch nicht auf den Menschen beziehen, denn andererseits werden mit dem Wort ebenso künstlerische Darstellungen eines tierischen oder abstrakten Körpers angesprochen (vgl. Dudenredaktion o.J.).

Darüber hinaus können die Figuren durch Projektionen nicht nur mit körperlichen Darstellungen, sondern auch mit emotionalen Qualitäten verbunden werden. Um die Figuren als Menschen wahrnehmen zu können und ein Übertragungsspiel zu ermöglichen, ist die Theory of Mind eine Voraussetzung. Diese meint die Fähigkeit eine Annahme über den mentalen Zustand von anderen Menschen zu machen und somit eine Vorhersage über ihr Verhalten treffen zu können (vgl. Altgassen, Kretschmer 2013; Förstl 2007, S. 4).

In den Spielfiguren als Artefakt sind weitere Artefakte abgebildet, und zwar die Kleidung der Figuren und weitere Gegenstände: Augenklappe, Brille und Blindenstock, Rollstuhl, Schiene am Bein, Gehhilfe, Hörgerät. Diese sind zweifach zu perspektivieren. So können diese einerseits für eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und damit Gerechtigkeit stehen. Andererseits werden Menschen mit Behinderungen durch diese Gegenstände sichtbar markiert. So sind durch die Gegenstände als Hilfsmittel Anpassungen durch die Menschen mit Behinderung notwendig, währenddessen die Umwelt sich nur bedingt anpasst. Sie erleben keine Barrierefreiheit, was über die Gegenstände, die die Personen nutzen, thematisiert werden kann. Die Markierung der Figuren als Menschen mit Behinderung durch die Gegenstände ist damit zu erklären, dass Dinge diskursiv an Wissensbestände anschließen (Farrenberg 2021, S. 239). So werden in Bezug auf Spielmaterialien Bedeutungen in Bezug auf soziale und kulturelle Kodierungen gelernt, die wiederum mit Hierarchisierungen verbunden sind.

Auf Grund des Namens der Figuren (functional diversity) wird die Kategorie

Behinderung thematisiert und für mich auch als bedeutsam wahrgenommen. Dies liegt daran, dass ich mich durch mein Studium mit Diversität vertieft auseinandersetze und Behinderung in diesem Diskurs thematisiert wird. Aus diesem Kontext kenne ich Diversität zunächst als ein Bewusstsein darüber, dass Menschen neben ihren Gemeinsamkeiten Unterschiede aufweisen können, wodurch eine Zuordnung zu Gruppen geschehen kann, welche u.a. durch Stereotypisierungen und Differenzlinien wie Behinderung, Geschlecht und Hautfarbe (vgl. Lembke 2016) zu Diskriminierung führen können. Dies ist damit begründet, dass je nach gesellschaftlichen Bedingungen einige Eigenschaften zu Privilegien führen, während andere Nachteile mit sich bringen. Diversitätsbewusstsein- bzw. Reflexivität soll diese hinterfragen und eine Angleichung der Machtverhältnisse anstreben (vgl. Sulzer 2013, S. 27ff.). Eine diversitätsbewusste Pädagogik verfolgt damit das Ziel bei ihren Adressat*innen sowohl einen toleranteren als auch wertschätzenderen Umgang mit Diversitätskategorien anzuregen. Dabei fungiert Heterogenität als grundlegendes Leitbild.

An dieser Stelle soll kurz Bezug zum konkreten Umfeld und der *Situierung des Artefakts* genommen werden, um zu untersuchen, inwiefern dies Einfluss darauf hat, wie die Figuren im Dialog mit mir die Kategorie Behinderung herstellen. In der Analyse werden vielschichtige Ebenen aufgrund der wissenschaftlichen Methode relevant. Im praktischen Tun würde der Hinzuzug der Figuren für ein Spiel eher intuitiv erfolgen. So könnte der Eindruck entstehen, dass ich die Figuren nur ihrer menschlichen Figur wegen zum Spiel hinzuziehe und laufe damit Gefahr Behinderung zu dethematisieren. Da unbewusst immer an bestehende Wissensordnungen angeschlossen wird, stellt sich die Frage, ob das Ignorieren der Kategorie Dis/Ability überhaupt möglich ist. Vielleicht ist eher eine Priorisierung der im Spiel relevanten Interessen denkbar wie Melanie Kubandt (2016, S. 52) es auch bei Kindern beschreibt. Ich kann mir weitergehend vorstellen, dass dies durch Situationen unterstützt wird in denen die Figuren zweckentfremdet z.B. als Platzhalter in einem Türspalt genutzt werden. Hier wäre ich vermutlich zu irritiert davon, dass sie nicht als pädagogisches Mittel bzw. Spielmaterial verwendet werden, da sie stark mit Rollenspielen und Geschichtenerzählen verknüpft sind. Hingegen erwarte ich im pädagogischen Kontext viel eher die Thematisierung von Differenzkategorien und Diskriminierung, wodurch die Kategorie Behinderung von mir assoziiert wird, als in anderen Kontexten. Dies wird daneben dadurch verstärkt, dass ich kontrastierende Spielfiguren kenne (Barbiepuppen, Playmobil-Figuren) und die analysierten Figuren insbesondere durch die mit ihnen abgebildeten Gegenstände nicht zu meiner (sichtbaren) Alltagsnormalität gehören. Weder in meiner eigenen Kindheit habe ich mit ähnlichen Figuren gespielt noch in Einrichtungen, in denen ich bisher gearbeitet habe, vergleichbare gesehen. Allerdings ist insgesamt davon auszugehen, dass die Intention des Artefakts verschieden wahrgenommen werden kann. Aus der Perspektive

von Albedyhl (2021, S. 8), hängt dies von den Vorerfahrungen und den Einstellungen (/der Position) der mit ihm interagierenden Akteur*innen ab.

3.4 Distanziert-strukturelle Analyse

Anschließend kann in Form einer distanziert-strukturellen Analyse bereits Erarbeitetes in soziale Kontexte eingebettet bzw. die gesellschaftlichen Bezüge des Artefakts konkretisiert werden. Empfohlen wird dafür eine Auseinandersetzung mit der Produktion des Artefakts, wie mit dem Artefakt umgegangen wird, welche Wirkungen sowie Funktionen es in Bezug auf die Gesellschaft entfaltet bzw. erfüllt und wie es sowohl szenisch als auch sozial integriert ist (vgl. Lueger/Froschauer 2018, S. 77f.). Fragen zur Produktion werden nicht über die Ansätze im Kapitel der Existenzvoraussetzungen hinaus weitergedacht, da z.B. die Frage „Wer hat welche mit der Herstellung verbundene Interessen?“ keinen Bezug zu der Arbeit zu Grunde liegenden Fragestellung hat. Ebenfalls wurden präferierte Umgangsformen mit den Spielfiguren bereits in den vorherigen Kapiteln beschrieben, wodurch eine vertiefte Auseinandersetzung der Fragestellung nicht dienlich erscheint. Hingegen kann über die Wirkungen und Funktionen des Artefakts konkretisiert werden, welche Wirkungen die Spielfiguren auf mich und meine sozialen Beziehungen sowie auf die Herstellung der Kategorie Behinderung haben. Die szenische und soziale Integration erscheint ebenfalls interessant für die vorliegende Fragestellung zu sein, da hierdurch genauer beleuchtet wird, welche Emotionen und Empfindungen mit den Spielfiguren zusammenhängen und in welchen Konstellationen diese auftreten. Dies soll im Zusammenhang mit der Herstellung der Kategorie Behinderung geschehen (vgl. Lueger/Froschauer 2018, S. 79ff.).

Zunächst ist die Betrachtung der *Wirkungen und Funktionen* in den Blick zu nehmen. Hierzu fiel mir auf, dass die Figuren durch ihr Aussehen und insbesondere auf Grund der Gegenstände, mit denen sie zusammen dargestellt werden, bei mir Fragen darüber aufkommen lassen, was die Figuren gerne als Hobbys machen, welche Geschichte sie mit sich bringen bzw. in welchen Geschichten ich sie gut einbinden könnte und welche Rollen sie darstellen könnten (Wirkung). Auf Grund dessen erfüllen sie ihre Funktion, da die Kategorie Behinderung nach Angabe der Herstellenden thematisiert werden soll. Weitergehend frage ich mich deshalb, was die Figuren bzw. die Eigenschaften, die ich ihnen zuschreibe, von mir unterscheiden könnten und wie sich ihr Leben gestaltet (Alltag, Einschränkungen, Herausforderungen). Dies zeigt mir zudem mein Unwissen über bestimmte Formen von Behinderungen und weckt das Interesse mich darüber zu informieren.

Die *soziale und szenische Integration* wird besonders durch meine Perspektive als Erwachsene beeinflusst. Durch die stereotype Darstellung von Behinderung bzw. Andersheit schließen sie an eine Form von Alltagswissen an. Die

Figuren fordern mich damit zu einer Auseinandersetzung mit ihnen, ihrer Geschichte, möglichen Einstellungen, Vorlieben, Problemen, Rollenzuschreibungen und einer Einordnung in Differenzkategorien auf. Damit strukturieren sie das Lernen, indem sie appellieren dies in Form von Geschichten und Rollenspielen umzusetzen. Dies gilt allerdings nicht für alle mit ihnen agierende Akteur*innen, da hierzu z.B. die Theory of Mind nötig ist (siehe Kapitel 3.3).

3.5 Komparative Analyse

Bevor die Ergebnisse zusammengefasst und aufgearbeitet werden, kann durch den *Vergleich* mit gleichartigen Artefakten, weiteren Kontexten und Analyseverfahren die Analyse weiter präzisiert und damit die Qualität abgesichert werden (vgl. Lueger/Froschauer 2018, S. 60ff.). Da einerseits bereits Bezüge zu weiteren Spielmaterialien zuvor hergestellt wurden und andererseits weitere Analysen zu sich als divers entwerfende pädagogische Materialien von weiteren Personen geschrieben werden, wird auf eine vertiefte komparative Perspektive verzichtet. Andere Analysen unterscheiden sich u.a. in der Fragestellung sowie Methode, wodurch die Unterschiede deutlicher werden können als im Rahmen der vorliegenden Arbeit. Der Vorteil der Spielfiguren mit einer Behinderung als bedeutungsenges Material liegt in der direkten Thematisierung von Diversität, was bedeutungsoffenen Spielmaterialien⁶ weniger gelingt. Im Gegenzug muss bei bedeutungsoffenen Materialien ein Thema von den Kindern oder Fachkräften perspektiviert und auf das Material projiziert werden. Über ihr Vorhandensein können die bedeutungsoffenen Materialien nicht allein zur Diversitätsreflexivität anregen, jedoch über Kreativität und Imaginationsfähigkeit Diversität ebenfalls thematisieren und in einem weiteren Schritt zu Diversitätsreflexivität führen (vgl. Bree et. al. 2015). Zudem können pädagogische Materialien zu Diversität wie Kartenspiele zwar auch eine Rollenübernahme und Empathie fördern, es könnte jedoch sein, dass die Figuren durch die Ermöglichung von haptischen Erkundungen (wie beim Drehen der Räder des Rollstuhls) dies stärker fördern bzw. erleichtern. Allerdings sind die Figuren größtenteils unbeweglich und werden damit, im Gegensatz zu weiter verbreiteten Figuren bekannter Marken wie Playmobil, Barbie oder Lego, in ihren körperlichen Bewegungsabläufen und damit auch in der Einbindung in Spielabläufe behindert. Welche Konsequenzen im kindlichen Spiel diese Form der starren Bereitstellung von Figuren hat, wäre interessant zu beobachten. So werden Figuren wie die der Firma Schleich auch als unbeweglich ausgegeben, diese sind jedoch stark durch ihre Gestaltung ‚in Bewegung gebracht‘, was bei den functional diversity Figuren nicht so ist.

6 Siehe Kaiser/Jung (2018). Als bedeutungsoffenes Material werden z.B. Stöcke und Steine verstanden.

4. Diversitätsreflexivität des Materials allgemein

Zuletzt wird, eingebettet in den Kontext der Forschung, die Frage danach beantwortet,

“was das untersuchte Artefakt zu dem macht, als das es bezeichnet, hergestellt, modifiziert [...] wird und welche Schlüsse die sozialen Aktivitäten im Kontext des Artefaktes auf die Form der Gestaltung sozialer Prozesse, die Herstellung sozialer Ordnung und damit für das Verständnis von Gesellschaft zu lassen” (Lueger/ Fro-schauer 2018, S. 90).

Somit wird an dieser Stelle zusammenfassend betrachtet, wie die Spielfiguren im Dialog mit mir die Kategorie Behinderung herstellen, um darüber einen Ausblick für die Beantwortung der eingangs gestellten Fragen zu geben: inwiefern treten die Figuren in den Dialog in Bezug auf Anerkennung von Vielfalt (Prengel 2019), die Reflexion von Effekten der Unterscheidungen von Diversitäten unter Einbezug von Macht- und Herrschaftsmechanismen (Riegel 2021), Repräsentation von weniger repräsentierte Gruppen durch privilegiere Gruppen und die Repräsentation der Lebenswelten von Adressat*innen der Kindheitspädagogik? Und wie können sie diversitätsreflexive pädagogische Arbeit in den Einrichtungen initiieren?

Es konnte herausgearbeitet werden, dass die Spielfiguren insbesondere die Heterogenitätsdimension Behinderung bzw. körperliche Fähigkeiten, je nach Vorerfahrungen der mit ihnen interagierenden Personen, thematisieren können. Die Figuren sprechen zudem unterschiedliche Intersektionalitäten (Behinderung und Alter/ Geschlecht bzw. geschlechtliche Identität, ethnische Herkunft und Nationalität/Hautfarbe) an (Walgenbach 2014). Somit besteht in der Arbeit mit Kindern die Möglichkeit, dass sie lernen, dass *Behinderung* vielfältig ist und Menschen z.B. unterschiedlichen Alters, Geschlechts oder Hautfarbe eine Behinderung haben können. Darüber hinaus fällt auf, dass das, was die Figuren aussenden, davon beeinflusst ist, ob die Auseinandersetzung mit ihnen einzeln oder mit allen Figuren im Zusammenspiel stattfindet. So könnte imaginiert werden, dass die Figuren eine Familie bilden. Je nach Vorstellungsvermögen der Akteur*innen lassen sich alle Diversitätskategorien thematisieren. Dies hängt jedoch davon ab, ob miteinbezogen wird, dass das Äußere von Personen keine verlässlichen Informationen über z.B. die ethnische oder soziale Herkunft, geistige Fähigkeiten und Geschlecht gibt. Die Figuren können somit in Abhängigkeit von der Zuschreibung weiterer Eigenschaften unterschiedlich inklusiv wirken. Dadurch kann sowohl thematisiert werden wie ähnlich, als auch wie verschieden die Figuren, bzw. übertragen, die Menschen sind. Somit bieten die Figuren die Möglichkeit ein vorurteilsbewusstes und entstigmatisierendes Denken über Behinderungen und insbesondere körperlichen Fähigkeiten von Adressat*innen der Kindheitspädagogik zu fördern.

Hervorzuheben ist hierbei, dass der Einsatz der Figuren repräsentativ für Menschen mit einer Behinderung und/oder von weiteren Differenzkategorien Betroffenen wirken kann, in Interdependenz davon, ob sie normalisiert werden und nicht aus dem Gesamtbild an Spielmaterialien hervorstechen. Hierzu soll einerseits auf die Normalisierung und andererseits auf die Wirkung des Gesamtbildes von Spielmaterial vertieft eingegangen werden.

Die Normalisierung geht auf die trilemmatische Inklusion gemäß Boger (2019) zurück. Es konnte, ausgehend davon, was die Figuren Begehren bzw. woran sie appellieren, herausgearbeitet werden, dass bei den Spielfiguren von einem empowernden und normalisierenden Zugang ausgegangen werden kann. Denn bereits durch ihr Vorhandensein im Raum wird auf das *Dasein* von Menschen mit einer Behinderung hingewiesen, was weitergehend eine Repräsentation dieser weniger privilegierten Gruppe (Waldschmidt 2006) ermöglicht und Menschen mit einer Behinderung ein Wiedererkennen in den Figuren bietet. Dies tangiert zudem die Repräsentation von Lebenswelten der Adressat*innen der Kindheitspädagogik. Somit kann in der pädagogischen Arbeit verdeutlicht werden, dass Behinderungen normal sind und die Wahrung und das Einsetzen für die Rechte und Bedürfnisse von Menschen mit einer Behinderung wichtig ist. Als Limitation ergibt sich hieraus, dass die Figuren keinen dekonstruierenden Zugang bieten (Boger 2019, S. 36ff.).

Zum Gesamtbild des Spielmaterials lässt sich beispielhaft vorstellen, dass nur *weiße**, dünne Puppen in einer Einrichtung bereitgestellt werden. Dies wäre ein Hinweis auf die in unserer Gesellschaft vorliegenden Herrschaftsverhältnisse und die davon profitierende Dominanzkultur (Rommelpacher 1995). Ihr Gegenüber stehen Minderheiten, welche marginalisierte Gruppen sind. Diese Herrschaftsverhältnisse entstehen durch Ungleichheits- und Gleichheitsbeziehungen, welche in den Diversitätskategorien wie Geschlecht und Hautfarbe verhandelt werden (vgl. Riegel 2016; Staub-Bernasconi 2015, S. 16). Die Spielfiguren repräsentieren marginalisierte Einheiten, wodurch zunächst keine Bilder der Dominanzkultur reproduziert werden. Ein kontraproduktiver Einfluss durch die Reifizierung (Kubandt 2016) von vermeintlich diversitätssensiblen Verhalten ist jedoch nicht auszuschließen. Dies kann insbesondere dann geschehen, wenn anhand der Figuren Unterschiede zwischen den Kindern nur noch mehr betont und nicht ausgeglichen, möglicherweise sogar ins Gegenteil verkehrt werden (vgl. Kuger et al. 2011, S. 271). Die Verschleierung von Differenz bringt Differenz und die Überbetonung Othering mit sich (vgl. Wagner 2011, S. 5; Riegel 2016). Dem zu Grunde liegt, dass das Verhalten der pädagogischen Fachkräfte und der Einfluss auf die Adressat*innen unklar ist. Daneben ist die Balance zwischen Differenzbetonung und Differenzausblendung herausfordernd. Inwiefern Menschen mit Behinderung durch die Figuren ermächtigt werden, hängt somit u.a. davon ab, welches weitere Spielmaterial es gibt und wie dieses von den Akteur*innen genutzt wird. Werden also Spielzeuge, die Diversität ansprechen sollen, zu wenig eingebunden oder

ist die Anzahl diversitätsreflexiver Spielzeuge gering, besteht eher die Gefahr einer Verbesonderung, was erneut zu einem Ausschluss marginalisierter Personen bzw. Gruppen führen könnte und Herrschaftsverhältnisse verstärkt (vgl. Farrenberg 2021, S. 239; Schatzki 2016, S. 74). Wenn die Unterschiede allerdings weder betont noch ignoriert werden (Katzenbach 2015) ist ein Gelingen von Diversitätsreflexivität möglich.

Die nun bereits thematisierten Limitationen der Spielfiguren können auch im Spiel zwischen Kindern auftreten, indem sie z.B. Figuren abwertend und diskriminierend durch das Äußern von Vorurteilen und Bedienen von Stereotypen markieren. Doch auch diese Situationen können diversitätsreflexiv wirken, wenn sie im Sinne eines fehlerfreundlichen, aber nicht wertfreien Raumes (vgl. Schmidt/ Dietrich/ Herdel 2011, S. 157), von den Fachkräften zur Reflexion mit den Kindern aufgegriffen werden (vgl. Burghardt/ Klenk 2016, S. 77). Des Weiteren wird bereits durch die Analyse an sich Differenz reproduziert, was durch die Notwendigkeit der Thematisierung unvermeidbar ist und ausgehalten, zugleich jedoch reflexiv begleitet und kritisiert werden muss. Auch diese Analyse trägt zu einer partiellen Reifizierung von „normal“ und „anders“ z.B. in Bezug auf Behinderungen und Heteronormativität bei. Die Kennzeichnung und Thematisierung von institutionellen und subjektiven Verstrickungen in Macht- und Ungleichheitsverhältnissen erhält somit eine besondere Wichtigkeit (vgl. Riegel 2016, S.17; Klenk/ Langendorf 2016).

5. Reflexion der Analyse und Fazit

Abschließend sollen Limitierungen der gewählten Analyserichtung und (pädagogische) Nutzungsmöglichkeiten zur Vermittlung von Diversitätsreflexivität mit dem Material noch einmal hervorgehoben werden. Zuvor soll hervorgehoben werden, dass die Artefaktanalyse von Lueger und Froschauer (2018) die Möglichkeit bietet, sich sehr detailliert mit Artefakten, ihrem Gewordensein, ihren Appellen und sozialen Verstrickungen auseinanderzusetzen, womit eine Multiperspektivität entsteht, die es weitergehend erleichtert Herrschafts- und Machtverstrickungen in Bezug auf Diversitätsreflexivität sichtbar zu machen. In Interaktion mit den Figuren lässt sich feststellen, dass diese vorrangig über optische Merkmale Behinderung herstellen. Diese sind festgeschrieben auf äußere Faktoren des Andersseins und sie stellen deswegen Behinderung als Besonderes dar, das unter Umständen die Lebenswelten der Kinder nicht aktiv berührt. Dies erfordert einen reflexiven Einsatz, um Otherring und Reifizierung zu vermeiden.

Als relevantes Ergebnis ist festzuhalten, dass wenn die Spielfiguren zweckentfremdet benutzt werden, die Darstellung von Behinderung in den Hintergrund rückt, weil die Irritation über die *falsche* Verwendung der Spielfiguren im Vordergrund steht. Somit würde die Thematisierung von Behinderung

durch die Figuren immer dann im Vordergrund stehen, solange die Figuren in eine für sie vorgesehene Umgebung eingebettet sind. Wie sich dies z.B. für Kinder gestaltet, wäre interessant zu erforschen. Zudem ist festzuhalten, dass die Figuren von sich aus wenig initiieren; Sie zeigen bspw. nicht von sich auf, was Bedürfnisse oder Probleme von Menschen mit einer Behinderung sind. Dies gelingt nur durch entsprechend assoziierte Geschichten, womit ein bestimmtes Wissen (z.B. überhaupt erst darüber, dass es Menschen mit einer Behinderung gibt) und Ideen vorauszusetzen sind. Die Figuren bieten somit zunächst einen Anlass für eine Auseinandersetzung und machen Menschen mit Behinderung sichtbar. Dies weist darüber hinaus darauf hin, dass in der kindheitspädagogischen Arbeit viel von einer Rahmung der Fachkraft und ihrem Habitus sowie Wissen über Diversität(-sreflexivität) abhängt, um einen wertschätzenden Umgang mit Diversitätskategorien und der Vermittlung von Diversitätsreflexivität zu ermöglichen (Kuhn 2021; Cloos/Jung 2021; Cloos 2015). Daneben wurde die Gestaltung des Raumes und (damit eingeschlossen) weitere Spielmaterialien als mögliche Einfluss auf das Gelingen von Diversitätsreflexivität herausgearbeitet.

Insgesamt ließ sich eine Vielzahl an Nutzungsmöglichkeiten der functional diversity Spielfiguren aufzeigen. Diese können abschließend besonders als Gender und Diversity förderndes Material eingeordnet werden, welches im Sinne der vorurteilsbewussten Bildung (Wagner 2017) eingesetzt werden kann. Sowohl im Einzelspiel als auch in Gruppenspielen können sie eingesetzt werden, wobei letztere Möglichkeit eine stärkere Vielfalt an Perspektiven vermuten lässt, was das Geschichtenerzählen vereinfacht und mehr Thematisierungspunkte im Kontext von Normalisierung, Empowerment und Diskriminierungen bietet.

Als Limitierung der gewählten Analyseform ist als letzten Punkt festzuhalten, dass die Artefaktanalyse kein didaktischer Zugang zum Material ist, weshalb eine methodische Vermittlung von Diversitätsreflexivität mit den Spielfiguren nur nebensächlich Betrachtung findet, um z.B. die situierte Kontextanalyse durchzuführen. Selbst in Analysen mit einem didaktischen Schwerpunkt bleiben die Überlegungen theoretisch und können keine wirkliche Situation mit all ihren Variablen, darunter die Akteur*innen, einplanen und zuverlässig einschätzen (vgl. Albedyll 2021, S. 14).

Quellenverzeichnis

- Albedyhll, Laura von (2021): Kategorisierung der Dinge des pädagogischen Alltags. Interaktionsorientierte Benennung unbelebter Akteure, in: ElFo - Elementarpädagogische Forschungsbeiträge, 3 (2), S. 7–17.
- Altgassen, Mareike; Kretschmer, Anett (2013): Emotionsregulation bei Autismusspektrumstörungen, in: In-Albon, Tina (Hrsg.), Emotionsregulation und psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter, Stuttgart: Kohlhammer, S. 95 – 114.
- Betz, Tanja (2010): Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In: Britta Karner, Peter Cloos, Thomas Rauschenbach, Stefan Borrmann, Diana Franke-Meyer, Jürgen Reyer et al. (Hg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt : zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 113–134.
- Boger, Mai-Anh (2019): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken, 1. Auflage, Münster: edition assemblage.
- Bree, Stefan; Schomaker, Claudia; Krankenhagen, Julia; Mohr, Kathrin (2015): Gemeinsam von und mit den Dingen lernen, Nifbe.
- Burghardt, Lars; Klenk, Florian Cristobal (2016): Geschlechterdarstellungen in Bilderbüchern - eine empirische Analyse. GENDER - Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, 8 (3), 61–80. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168- ssoar-48981-9>
- Cloos, Peter (2015): Diversität und Inklusion in der aktuellen kindheitspädagogischen Professions- und Professionalisierungsforschung. In: Christin Haude und Sabrina Volk (Hg.): Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 47–71.
- Cloos, Peter; Jung, Edita (2021): Kindheitspädagogische Qualifizierung an Hochschulen - Zwischen den Erwartungshorizonten und Realitäten des frühpädagogischen Feldes. In: Bildung und Erziehung 74 (2), S. 135–151.
- Dudenredaktion (o.J.): „Figur“ auf Duden online. <https://www.duden.de/node/47233/revision/1322496> [02.03.2023]
- Farrenberg, Dominik (2021): Eine (Un)Ordnung der Dinge? Materialisierungen von Kindergartenkindheit als dingbezogene Ordnungsbildungen - und ihre, Regierungsspielräume, in: Burghardt, Lars; Klenk, Florian Cristobal (Hrsg.), Den Dingen auf der Spur, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 235–248.
- Förstl, Hans (2007): Theory of Mind: Anfänge und Ausläufer, in: Förstl, Hans (Hrsg.), Theory of Mind. Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens, Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 3–8.

- Garbade, Svenja (2024, i.E.): Die mobile Diversitätswerkstatt: forschungsorientierte Lerngelegenheiten zu Diversität für Studierenden in kindheitspädagogischen Studiengängen. In: Zehbe, Katja/Kaul, Ina (Hrsg.): Reflexivität in Lehre und Profession. Beiträge zu didaktischen Arrangements für die Lehrformate in kindheitspädagogischen Studiengängen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Jung, Edita; Kaiser, Lena S. (2018): Dem „Verwendungs- und Bedeutungsoffenen“ einen Sinn geben. Interpretative Videoanalyse individueller Sinnkonstruktionen von Kindern in der Auseinandersetzung mit Remidamaterial, in: Dörte Weltzien, Heike Wadepohl, Iris Nentwig-Gesemann, Peter Cloos, Ralf Haderlein, Joachim Bensele und Gabriele Haug-Schnabel (Hrsg.), Forschung in der Frühpädagogik 11. Die Dinge und der Raum. Freiburg: FEL Verlag (Materialien zur Frühpädagogik, Band 22), S. 97–135.
- Katzenbach, Dieter (2015): De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierungen, in: Christina Huf und Irmtraud Schnell (Hrsg.), Inklusive Bildung in Kita und Grundschule. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 33–55.
- Klenk, Florian Cristobal; Langendorf, Lisa-Marie (2016): Pädagogische Genderkompetenz: Ambivalenzen eines schillernden Begriffs, in: Bauschke-Urban, Carola; Both, Göde; Grenz, Sabine; Greusing, Inka; König, Tomke; Pfahl, Lisa; Sabisch, Katja; Schröttle, Monika; Völker, Susanne (Hrsg.), Bewegung/en. Beiträge zur 5. Jahrestagung der Fachgesellschaft Geschlechterstudien (Sonderheft 3 der GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 120–132.
- Kourabas, Veronika (2019): Grundlegende Darstellung zu Rassismuskritik. Was ist Rassismus und was heißt Rassismuskritik? Denkanstöße für eine rassismuskritische Perspektive auf kommunale Integrationsarbeit in den Kommunalen Integrationszentren – Ein Querschnittsthema, S. 5–18.
- Kubandt, Melanie (2016): Relevanzsetzungen von Geschlecht in der Kindertageseinrichtung - theoretische und empirische Perspektiven. In: GENDER Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 8 (3), S. 46–60.
- Kubandt, Melanie (2018): Doing Gender in der Kindertageseinrichtung. Geschlechterkonstruktionen von Kindern zwischen Starrheit, Flexibilität und Kreativität, in: Bianca Bloch, Peter Cloos, Sandra Koch, Marc Schulz und Wilfried Smidt (Hrsg.), Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven, 1. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 267–280.
- Kuger, Susanne; Kluczniok, Katharina; Sechtig, Jutta; Smidt, Wilfried Gender im Kindergarten. Empirische Datenlage zu Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 2, S. 269–288.
- Kuhn, Melanie (2021): Differenz als grundlegender Bezugspunkt Forschenden Lernens. In: Barbara Lochner, Ina Kaul und Katja Gramelt (Hg.): Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa (Kindheitspädagogische Beiträge), S. 56–70.

- Lembke, Ulrike (2016): Europäisches Antidiskriminierungsrecht in Deutschland, in: ApuZ - Aus Politik und Zeitgeschichte. Onlinezeitschrift. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/221575/europaeisches-antidiskriminierungsrecht-in-deutschland/> [02.03.2023].
- Liegle, Ludwig (2017): Frühkindliche Entwicklung, in: Kreft, Dieter; Mielenz, Ingrid (Hrsg.), Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 8. Auflage, Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 369–371.
- Lueger, Manfred; Froschauer, Ulrike (2018): Artefaktanalyse. Grundlagen und Verfahren: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Münchmeier, Richard (2017): Erziehung, in: Kreft, Dieter; Mielenz, Ingrid (Hrsg.), Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 8. Auflage, Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 278–281.
- Neuß, Norbert (2018): Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten, 2. Auflage, Berlin, Mülheim an der Ruhr: Cornelsen.
- Prenzel, Annedore (2019): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 4., um ein aktuelles Vorwort ergänzte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Riegel, Christine (2016): Bildung - Intersektionalität - Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript Verlag (Pädagogik).
- Riegel, Christine (2021): Hegemoniale Bilder durchque(e)ren. Grenzüberschreitende und ungleichheitsbezogene Forschungsperspektiven auf Familie*. In: Kathrin Huxel, Juliane Karakayali, Ewa Palenga-Möllnbeck, Marianne Schmidbauer, Kyoko Shinozaki, Tina Spies et al. (Hrsg.): Postmigrantisch gelesen. Transnationalität, Gender, Care. Bielefeld: transcript, 2020.
- Schatzki, Theodore (2016): Materialität und Soziales Leben, in: Herbert Kalthoff, Torsten Cress, Tobias Röhl (Hrsg.), Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften, Paderborn: Wilhelm Fink, S. 63–88.
- Schmidt, Bettina; Dietrich, Katharina; Herdel, Shantala (2011): Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis – kritische Betrachtung eines Antidiskriminierungsansatzes, in: Scharathow, Wiebke; Leiprecht, Rudolf (Hrsg.), Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit, 2. Auflage, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 154–170.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2015): Das Werk von Birgit Rommelspacher, in: Attia, Iman; Köbsell, Swantje; Prasad, Nivedita (Hrsg.), Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen, Bielefeld: transcript Verlag, S. 13–18.

- Sulzer, Annika (2013): Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Tanner, Jacob (2018): Race und „Rasse“. Politische Bedeutungen und historische Kontexte (Gespräch mit Christian Geulen), in: Foroutan, Naika; Geulen, Christian; Illmer, Susanne; Vogel, Klaus; Wernsing, Susanne (Hrsg.), Das Phantom „Rasse“. Zur Geschichte und Wirkungsmacht von Rassismus (Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden), Wien: Böhlau, S. 35–44.
- Wagner, Petra (2011): Diversitätsbewusstsein - Qualifikationsanforderung für pädagogische Fachkräfte, in: Eva Di Hammes-Bernardo und Sonja A. Schreiner (Hrsg.): Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit, Weimar, Berlin: Verl. Das Netz, S. 94–103.
- Waldschmidt, Anne (2005): Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: Psychologie und Gesellschaftskritik 29 (1), S. 9–31.
- Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität - Intersektionalität - Diversity. In der Erziehungswissenschaft, Opladen u.a.: Budrich (UTB, 8546)
- Weltzien, Dörte; Wadepohl, Heike; Nentwig-Gesemann, Iris; Cloos, Peter; Haderlein, Ralf; Bense, Joachim; Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.) (2018): Forschung in der Frühpädagogik 11. Die Dinge und der Raum. Freiburg: FEL Verlag (Materialien zur Frühpädagogik, Band 22).
- Wollrad, Eske (2010): Getilgtes Wissen, überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit. In: Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hrsg.), Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag, S. 141–162.
- Ha, Kien Nghi; Lauré al-Samarai, Nicola; Mysorekar, Sheila (2007): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster: Unrast-Verlag, S. 9–21.