

„Die Puppe sieht aus wie ich!“

(fehlende) Vielfalt in Spielmaterialien

Anregungen für eine diskriminierungssensible Praxis

Gabriele Koné und Katrin Macha

1 Einführung

Kind: „Spielen ist Arbeiten!“

Vater: „Nein, Arbeit ist Arbeit und Spielen ist Spielen!“

Kind murmelt leise, aber beharrlich vor sich hin: „Spielen ist Arbeiten!“

Was ist Arbeiten, was ist Spielen für das Kind und für den Vater? Der in einer Berliner U-Bahn geführte Dialog zeigt, wie unterschiedlich Kinder und Erwachsene die Haupttätigkeiten in ihrem Leben einschätzen. Der Vater scheint mit Arbeit vielleicht Anstrengung zu verbinden, etwas, das er sich für Kinder nicht wünscht. Im Gegensatz dazu ist Spiel für ihn etwas ganz anderes als Arbeit. Die kindliche Sicht auf das Verhältnis Spiel-Arbeit ist vermutlich komplett anders: Spielen ist für das Kind selbstverständlich und das zentrale Tun eines Menschen. Es schließt anscheinend daraus, verbunden mit seinen Vorerfahrungen mit Erwachsenen, dass Spielen und Arbeiten die gleichen Merkmale und die gleiche Bedeutung haben, als zentrale Tätigkeit und lebensbestimmende Aktivität.

Die Situation zeigt u.E. die hohe Bedeutung, die Kinder auch selbst dem Spiel bemessen. Es ist nicht nur die häufigste, sondern auch die wichtigste Tätigkeit im Leben von Kindern. Dies bestätigt auch der aktuelle Forschungsstand zum Thema. Die Abgrenzung von Spiel und Arbeit in der beobachteten Situation scheint die wissenschaftliche Diskussion um das Thema Spiel widerzuspiegeln. So weist Gopnik (2016) in ihrer Darstellung von Spiel als erste von fünf Charakteristiken des Spiels aus: „play is not work“ (ebd., S. 150). Aus ihrer entwicklungspsychologischen Sicht stellt sie damit klar, dass Spiel sich von der Wirklichkeit („real thing“) unterscheidet. Im Weiteren führt sie als Merkmale von Spiel aus: Spiel sei Spaß, Spiel sei freiwillig, Spiel hänge ab von Schutz und Sicherheit, Spiel habe eine spezielle Struktur, ein Muster von Wiederholung und Variation (ebd.). Sie belegt, anhand von Vergleichen von kindlichem Spiel und dem von Ratten, welche Mechanismen im Gehirn in Gang gesetzt werden, welche Wachstumsprozesse möglich sind durch Spiel. Hüther und Quarch (2018) gehen einen Schritt weiter in Richtung eines soziologischen, pädagogischen Verständnisses von Spiel, wenn sie „drei Wesensmerkmale des Spielens“ (ebd., S. 119) charakterisieren: Sie beschreiben, dass Spiel ein Raum für Begegnung mit Menschen und/oder Dingen ist, dass sich im Spiel die Verbundenheit von Menschen zeigt. Spiel öffnet als zweites Wesensmerkmal „Freiräume“ (ebd., S. 122). Es ermöglicht, ein zweckfreies, selbstbestimmtes Handeln, ein Ausprobieren. „Wer spielt, ist frei und dabei gleichzeitig aufs Innigste verbunden, verbunden mit dem Du, mit dem er spielt“ (Hüther & Quarch, 2018, S. 122). Als drittes Element fügen sie noch die „Darstellung“ hinzu. Es mache „den Zauber des Spiels aus, dass etwas zum Vorschein kommt, was außerhalb der Spielwelt nie zum Vorschein käme“ (ebd., S. 124).

Auch die beiden Autoren lassen in ihrer Darstellung des Wesens von Spiel die Einbettung in und die Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit außen vor. Gopnik (2016) und Hüther und Quarch (2018) beschreiben anregend, welche neurologischen Prozesse bei Spiel in Gang kommen,

wie wichtig Spiel im Leben von Menschen (und Ratten) ist und welche Mechanismen Spiel charakterisieren. Der Situationsansatz in der Tradition von Dewey (1904) nimmt einen weiteren Aspekt hinzu: So bringt Heller auf den Punkt, „dass das Besondere, die Haupteigenschaft des Spiels darin besteht, im Spiel die Wirklichkeit in einem aktiven und fantasievollen Prozess zu rekonstruieren, umzuwandeln“ (Heller, 2013, S. 10). Kinder setzen sich in ihrem Spiel mit der Wirklichkeit auseinander. Heimlich (2015) stellt heraus, wie eigentätig Kinder in dieser Situation agieren. Sie reproduzieren nicht einfach ihre Lebenswirklichkeit oder ihre Erfahrung, sondern sie entwickeln einen eigenen Umgang damit. Mit seinem Einbezug ökologischer Aspekte in die Auseinandersetzung stellt Heimlich sechs Merkmale für das Spiel dar, in denen er explizit die Lebenswelt und Lebenswirklichkeit von Kindern in unserer Gesellschaft berücksichtigt: „Leiblichkeit“ bezeichnet dabei sowohl Nähe und Distanz im aktiven Spiel als auch ein Bewusstsein darüber, welche Botschaften Kinder über ihren Leib und ihr Sein in der ‚Erwachsenenwelt‘ erhalten, bzw. welche Erfahrungen sie in der Welt aufgrund ihrer Leiblichkeit machen (Heimlich, 2015, S. 81). Heimlich bezieht diesen Aspekt insbesondere auf die Größe, u.E. können gleichsam auch andere körperliche Merkmale (wie Hautfarbe, körperliche Verfasstheit, Geschlecht etc.) darunter zählen. „Perspektivität“ bezeichnet die individuelle Sicht des Kindes auf das Spielthema und die je eigene Interpretation der Lebenswelt und wie es diese im Spiel ausagiert (ebd.). Dabei ist klar, dass die kindlichen Perspektiven sich von denen Erwachsener unterscheiden und diese die Sicht der Kinder niemals in Gänze verstehen können. „Dinglichkeit“ beschreibt die Verbindung zu Gegenständen, die Kinder zum Spiel benutzen. Hierbei geht es um das Erfahren der Dinge mit allen Sinnen genauso wie um eine Auseinandersetzung mit der Auswahl der Gegenstände und die Anerkennung ihrer soziokulturellen Bezogenheit (ebd., S. 82). „Räumlichkeit“ als Merkmal von Spiel weist darauf hin, dass Spiel immer eingebettet ist in einen Raum aus Dingen und Menschen, innerhalb dessen sich die Spielenden bewegen und z.B. Grenzen ausloten und verändern. Menschen haben verschiedene subjektiv geprägte Wahrnehmungen, Emotionen und Bedürfnisse an Raum (ebd.). „Historizität“ umfasst das Bewusstsein für das Gewordensein von Spielarten, -vorlieben, -themen, die sich im Lauf eines Lebens in Menschen entwickeln und die alle zukünftigen Spielideen prägen. Heimlich bezieht dabei explizit auch die Erwachsenen mit ein, die in ihrer Sicht auf das Spiel von Kindern durch ihr eigenes Spielverhalten beeinflusst werden (ebd., S. 83). In der „Sozialität“ wird – als letzten Merkmal für das Spiel – auf die Verbundenheit zwischen Menschen im und durch das Spiel hingewiesen. Spiel ist eine Aktivität, in der Menschen mit einander in Kontakt sind, soziale Regeln und Umgangsweisen verhandeln und sich in unterschiedlichen Handlungsweisen und ihrer Wirkung auf andere ausprobieren können (ebd.). Der Begriff verweist auch auf die soziokulturellen Werte und Normen in einer Gesellschaft, die den Rahmen geben für das Zusammenspiel von Menschen und die Art des Umgangs miteinander beeinflussen.

Diese Merkmale zeigen, welche Bedeutung das Spiel für die Auseinandersetzung mit der Welt und ihren Lebensbedingungen hat. Der Situationsansatz vertritt ebendiese Position und beschreibt in seinen programmatischen und konzeptionellen Schriften, was dies für das Handeln von Pädagog*innen in der Praxis bedeutet. Im Folgenden führen wir die konzeptionellen Grundlagen des Situationsansatzes zum kindlichen Spiel aus (2.). Insbesondere der Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung (3.) problematisiert die Wirkungen von gesellschaftlichen Normen und Botschaften auf Kinder. Im vierten Punkt stellen wir Forschungsergebnisse dar, die zeigen, wie Kinder Vorurteile wahrnehmen, die ihnen entgegengebracht werden. Diese Vorurteile und Rollenvorstellungen zeigen sich im Angebot von Spielzeug. In einer Recherche über aktuelles

Spielmaterial zeigen wir im fünften Punkt, wie stereotyp das Spielzeug ist und ziehen im sechsten Schlussfolgerungen für eine vorurteilsbewusstere Auswahl von Spielmaterial.

2 Spiel im Situationsansatz

Der Situationsansatz ist ein pädagogischer Ansatz in deutschen Kitas. Entwickelt in den 1960er und 70er Jahren von einer Gruppe von Forscher*innen und Praktiker*innen rund um Jürgen Zimmer verbreitete sich der Situationsansatz im Laufe der letzten Jahre in Deutschland (vgl. Haberkorn, 2009; Kobelt-Neuhaus, Macha & Pesch, 2018). Der Situationsansatz nimmt die Lebenswelt von Kindern als Ausgangspunkt und Inhalt der pädagogischen Arbeit (vgl. Preissing & Heller, 2016). Dahinter steckt die Gewissheit, dass Kinder wahrnehmen, was um sie herum in ihrer Welt passiert, dass sie geprägt sind in ihrer Sicht auf die Welt durch die Welt, in der sie leben, und durch die Art und Weise, wie sie sie erleben. Dies bezieht sich vor allem auch auf die Werte und Normen, die diese Welt prägen (vgl. theoretische Dimension Lebensweltenorientierung in Kobelt-Neuhaus, Macha & Pesch, 2018).

Lange Zeit wurde der Situationsansatz auf Projektarbeit reduziert, impliziert wahrscheinlich vor allem durch die ersten Publikationsreihen, die anknüpfend an ‚Schlüsselsituationen‘ von Kindern ‚didaktische Einheiten‘, die sogenannten ‚gelben Ordner‘, darstellten. Darin wurden wichtige Themen für das Aufwachsen von Kindern in ihrer Zeit umfassend analysiert sowie Ziele und Handlungsmöglichkeiten für Pädagog*innen dargestellt. Die Schlüsselsituationen wurden von verschiedenen Praxiseinrichtungen im Dialog mit Wissenschaftler*innen identifiziert und mit den Kindern und Eltern bearbeitet (z.B. in den 1970er Jahren: „Gastarbeiterkinder“, „Kinder allein in der Stadt“, „Kinder im Krankenhaus“. Z.B. in den 1990er Jahren: „Etwas unternehmen“, „Und wer bist du?“). Diese Einordnung ist spätestens seit der Entwicklung der konzeptionellen Grundsätze seit Mitte der 1990er Jahre (vgl. Preissing & Heller, 2016) nicht mehr gerechtfertigt, denn hier werden auf der Grundlage aktueller Theorien und Praxiserkenntnisse die ganze Bandbreite von pädagogischer Arbeit beleuchtet und Ansprüche für diese aus Sicht des Situationsansatzes formuliert. Dabei fokussieren die aktuell 16 konzeptionellen Grundsätze verschiedene Orientierungen und Handlungsfelder im Alltag einer Kita. Es geht um die pädagogische Planung (GS 15), Umgehen mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden anhand verschiedener Merkmale (GS 4: Jungen und Mädchen, GS 6: jüngere und ältere Kinder, GS 9: soziokulturelle Vielfalt, GS 10: Kinder mit Behinderungen und besonderen Entwicklungsbedarfen), um Werte und Normen im Zusammenleben der Kita (GS 7 und 8), die Zusammenarbeit mit Eltern (GS 13) und im Team (GS 16). In den Grundsätzen, in denen es um die Erkundung der kindlichen Lebenswelten geht (GS 1, 2, 3), findet das Spiel seinen Platz. Denn auf der Suche nach den wesentlichen Themen, aktuellen Interessen und für die Kinder bedeutsame Fragestellungen und Sichtweisen sind Spielsituationen ein zentraler Beobachtungsanker.

Ein konzeptioneller Grundsatz befasst sich explizit mit der Anregung von Spiel (GS 5): Pädagog*innen „unterstützen Kinder, ihre Phantasie und ihre schöpferischen Kräfte im Spiel zu entfalten und sich die Welt in der ihrer Entwicklung gemäßen Weise anzueignen“ (Preissing & Heller, 2016, S. 24). Die Qualitätsansprüche und -kriterien untergliedern sich dann weiter in die Aspekte Beobachtung durch die Fachkraft, Gestaltung von förderlichen Bedingungen für vielfältiges Spiel und Begleitung der Kinder im Spiel. In den Qualitätskriterien, die die Qualitätsansprüche für das Handeln der Pädagog*innen konkretisieren, werden grundlegende Dimensionen des Situationsansatzes auf die Wahrnehmung und Begleitung von Spiel sichtbar. So geht es darum, die Kinder an der Gestaltung der

Spielbedingungen maßgeblich zu beteiligen bzw. ihre Ideen, Wünsche und Vorstellungen anzuerkennen und umzusetzen. Dass hierbei Interessen der Kinder unterschiedlich sind, ist evident. Die Fachkraft begleitet in solchen Situationen die Auseinandersetzungen. Spiel wird anerkannt als ein wesentliches Mittel der Kinder, um sich mit der Welt zu beschäftigen und zu lernen, wie diese funktioniert. Fachkräfte stellen dabei keine Tabus auf, sondern unterstützen Kinder darin, alle Themen, die für sie relevant sind, im Spiel zu bearbeiten. Sie nehmen wahr, welche Themen, Bedürfnisse und Interessen Kinder im Spiel ausdrücken und schaffen entsprechende Anregungen, die Kinder in ihrem Bildungsprozess unterstützen. Im Spiel soll die Vielfalt der kindlichen Lebenswelten zum Ausdruck kommen und eine Bearbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden möglich sein. Für die meisten Spiele, die Kinder aus sich heraus spielen, brauchen sie vielseitig verwendbares Material, Alltagsgegenstände, Stoffe, Naturmaterialien etc. Spielmaterialien sollen Anregungen geben und Kindern die Möglichkeit schaffen, ihre Welt zu repräsentieren und ein breites Nachspielen ermöglichen.

3 Der Ansatz Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung©

In den 1980er Jahren entwickelte Louise Derman Sparks gemeinsam mit Kolleg*innen den Anti-Bias-Ansatz in den USA, der vom Institut für den Situationsansatz in den Projekten „Kinderwelten“ ab 2000 unter dem Namen „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung©“ an die gesellschaftlichen Verhältnisse in Deutschland angepasst und seitdem weiterentwickelt wurde (vgl. Wagner, 2014). Zentral ist die Annahme, dass wir in einer Gesellschaft sozialisiert werden, die Vielfaltsaspekte ungleich bewertet und Macht aufgrund tatsächlicher oder zugeschriebener gruppenspezifischer Merkmale mittels Privilegierung und Deprivilegierung verteilt (Wagner, 2017). So werden in unserer Gesellschaft z.B. Merkmale wie weiß, deutsch, männlich, heterosexuell, gesund, leistungsfähig, christlich sozialisiert als höherwertig betrachtet und somit als Norm und erstrebenswert gesetzt. Menschen, die diese Norm nicht erfüllen, erfahren Ausgrenzung und Diskriminierung auf individueller, kultureller und institutioneller Ebene, auch im Bereich der Pädagogik (vgl. Rommelspacher, 1995). Der Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung© versteht sich deshalb als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit und verfolgt den Anspruch der Inklusion. Das bedeutet, Respekt für Verschiedenheit mit dem Nicht-Akzeptieren von Ausgrenzung und Diskriminierung zu verbinden. Der Ansatz bezieht alle Vielfaltsaspekte ein, die im Leben von Kindern und deren Bezugspersonen bedeutsam sind.

Die Arbeit mit dem Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung© hat gezeigt, dass das vorhandene Spielmaterial Botschaften über Kinder vermittelt und dass auch die Abwesenheit von bestimmten Merkmalen in Spielmaterialien und Kinderbüchern eine große Wirkung auf die Kinder und ihr Verstehen ihrer Lebenswelten hat. Spielmaterialien sind nicht wertneutral, sondern repräsentieren gesellschaftlichen Alltag mit expliziten und impliziten Bewertungen von Menschen, Zusammenhängen oder Dingen. Kinder erhalten mit den Spielmaterialien Botschaften über sich, über andere Menschen und die Welt und darüber, was gesellschaftlich als ‚normal‘ gesehen wird (s.o.). Vielfaltsaspekte wie z.B. Geschlecht, Phänotyp, körperliche Verfasstheit, die mit dem Spielmaterial repräsentiert werden, werden von Kindern als bedeutsam und erwünscht gesehen. Die Aspekte, die fehlen, erscheinen ihnen unwichtig, unerwünscht und/oder falsch (vgl. Mac Naughton, 2005). Auf diese (und andere) Weise eignen sich Kinder Wissen über gesellschaftliche Machtverhältnisse und die Selbstverständlichkeit von Ausschluss und Diskriminierung an (vgl. Wagner, 2017).

Der Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung© gliedert sich in vier Ziele, die aufeinander aufbauen und für die Kinder, die pädagogischen Fachkräfte und die Einrichtungsleiter*innen entsprechend ihrer Perspektive angepasst sind (vgl. ISTA/Fachstellen Kinderwelten, 2010.). An dieser Stelle beschränken wir uns auf die Darstellung der Ziele auf der Ebene der Kinder.

3.1 Ziel 1: Alle Kinder in ihren Identitäten stärken

Jedes Kind findet Anerkennung und Wertschätzung, als Individuum und als Mitglied seiner Bezugsgruppen. Cross (1991) entwickelte in Studien zur afroamerikanischen Identitätsentwicklung das Konzept der Bezugsgruppenidentität, die einen Teil des Selbstkonzepts ausmacht. Als Bezugsgruppen zählen alle sozialen Gruppen, zu denen sich eine Person selbst zugehörig fühlt oder von andern als zugehörig betrachtet wird. Die Entwicklung der Ich-Identität hängt unmittelbar mit der Bezugsgruppenidentität zusammen. Das gesellschaftliche Ansehen der jeweiligen Bezugsgruppen beeinflusst das Selbstwertgefühl eines jeden Menschen. Kinder nehmen, wie Erwachsene, gesellschaftliche Bewertungen in ihr Selbstbild auf. Pädagogische Fachkräfte haben deshalb die Aufgabe, den Kindern korrektes und wertschätzendes Wissen zu ihren Vielfaltsaspekten zu vermitteln. Dies unterstützt die Kinder darin, ein positives Selbstwertgefühl aufzubauen. In Bezug auf Spielmaterialien bedeutet dies, dass es für die Identitätsentwicklung wichtig ist, dass Kinder sich in ihren Spielmaterialien mit ihren eigenen Vielfaltsaspekten wiederfinden. Sie brauchen z.B. Puppen mit verschiedenen Hauttönen, Haarfarben, Augenfarben und -formen, oder Kinderbücher, in denen verschiedene Familienformen gleichwertig nebeneinander gezeigt werden.

3.2 Ziel 2: Allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen

Von Beginn an nehmen Kinder Unterschiede wahr und interessieren sich dafür. Auf der Basis einer gestärkten Ich- und Bezugsgruppen-Identität ermöglichen es pädagogische Fachkräfte Kindern, aktiv und bewusst Erfahrungen mit Menschen zu machen, die anders aussehen und sich anders verhalten als sie selbst, so dass sie sich mit ihnen wohl fühlen und Empathie entwickeln können. In Bezug auf Spielmaterialien bedeutet dies, dass Kindern Spielmaterialien zur Verfügung stehen, die andere Vielfaltsaspekte aufweisen als ihre eigenen, so dass sich Kinder mit der Vielfalt beschäftigen können und erleben, wie unterschiedlich Menschen sind, aber auch, wie viele Gemeinsamkeiten sie bei aller Verschiedenheit haben.

3.3 Ziel 3: Kritisches Denken über Gerechtigkeit anregen

Im Alter von ungefähr vier Jahren beginnen Kinder, sich damit auseinanderzusetzen, was gerecht ist. Das kritische Denken von Kindern über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung anzuregen bedeutet auch, gemeinsam mit ihnen eine Sprache zu entwickeln, um sich darüber verständigen zu können. Kinder, die selbst Diskriminierung erfahren, brauchen die Unterstützung pädagogischer Fachkräfte, um Worte für ihre Gefühle zu finden und für das, was ihnen widerfahren ist. Fachkräfte benötigen dafür Wissen um Diskriminierung in all ihren Erscheinungsformen. In Bezug auf Spielmaterialien bedeutet dies, dass Pädagog*innen Kinder dazu anregen, sich mit dem zur Verfügung stehenden Angebot auseinanderzusetzen. Mögliche Erkundungsfragen wären beispielsweise: Weisen die Spielmaterialien alle Vielfaltsaspekte auf, die Kinder in der Einrichtung

widerspiegeln? Welche weiteren Vielfaltsaspekte gibt es? Gibt es Vielfaltsaspekte, die nicht auftauchen?¹

3.4 Ziel 4: Aktivwerden gegen Unrecht und Diskriminierung

Kinder werden von den pädagogischen Fachkräften ermutigt, sich aktiv und gemeinsam mit anderen für Gerechtigkeit einzusetzen und sich gegen einseitige oder diskriminierende Verhaltensweisen zur Wehr zu setzen, die gegen sie selbst oder gegen andere gerichtet sind. Dies stärkt Kinder, weil sie Selbstwirksamkeit erfahren. Das bedeutet nicht, Kinder für die politischen Ziele Erwachsener zu instrumentalisieren, sondern Kinder in ihrer Wahrnehmung ernst zu nehmen und mit ihnen Ideen zur Intervention zu entwickeln. In Bezug auf Spielmaterialien bedeutet dies, dass Pädagog*innen gemeinsam mit den Kindern überlegen, wie sie beispielsweise selbst Spielmaterialien herstellen können, die bislang nicht oder nicht ausreichend vorhandene Vielfaltsaspekte aufweisen. Möglich wären beispielsweise Puzzles mit Fotos der Kinder, Memories zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die Umgestaltung oder Herstellung von Puppen u.v.m. Eine weitere Möglichkeit ist, gemeinsam vorhandene Spielmaterialien so umzugestalten, dass sie vielfältiger sind, indem z.B. die Körperformen von Barbies oder deren Kleidung so umgestaltet werden, dass sie die äußeren Erscheinungsmerkmale der Kinder und ihrer Bezugsgruppen repräsentieren.

4 Kinder nehmen Unterschiede wahr

„Die Puppe sieht aus wie ich!“ ruft ein Schwarzes² Kind erstaunt aus, als es die neue dunkelhäutige Puppe sieht. Die Pädagogin ist verblüfft. Ihr war gar nicht bewusst, dass der Hautton für das Kind bedeutsam ist.

Dass dies so ist, zeigen Experimente wie der Doll-Test, bei dem Schwarze Kinder hellhäutige Puppen bevorzugten und dunkelhäutige Puppen als hässlich und schlecht bezeichneten. Kindern im Alter zwischen drei und sieben Jahren wurden zwei Puppen gezeigt, die bis auf ihren Hautton identisch waren. Eine Puppe war hellhäutig, die andere dunkelhäutig. Auf die Frage, welche Puppe sie lieber mögen, wählte die Mehrheit der Kinder die hellhäutige Puppe und schrieben ihr positive Attribute zu. Dies macht deutlich, dass Kinder Vorurteile früh verinnerlichen (Clark & Clark, 1947; auch Mac Naughton, 2005).

Diese Verinnerlichungen äußern sich je nach gesellschaftlicher Positionierung unterschiedlich: Bei PoC³ kann sich verinnerlichter Rassismus darin äußern, dass sie sich minderwertig fühlen und sich

¹ Als Unterstützung für die Kitapraxis in dieser kritischen Auseinandersetzung mit Spielmaterial gibt es seit 2017 den Arbeitsbereich „Entwicklung Vorurteilsbewusster Medien und Materialien“ im ISTA/Fachstelle Kinderwelten. Seit vielen Jahren gibt es bereits die Bücherlisten mit empfehlenswerten Kinderbüchern für Bis-Dreijährige, für die Drei-bis-Sechsjährigen und die Sechs-bis-Neunjährigen. Zusätzlich besteht das Angebot für pädagogische Einrichtungen, kostenlos für vier Wochen Bücherkoffer mit Kinderbüchern für diese Altersgruppe auszuleihen. Ebenso gibt es eine Empfehlungsliste für Spielmaterialien (ISTA/Fachstelle Kinderwelten, 2018). Im Arbeitsbereich werden entsprechende Fortbildungen für Fachkräfte angeboten.

² Mit dieser Schreibweise wird deutlich, dass es sich bei den Begriffen „Schwarz“ und „weiß“ nicht um Hauttöne oder biologische Kategorien handelt. Wir betrachten diese Begriffe als soziale Konstruktionen, als Zuschreibungen, die zugleich gesellschaftliche Hierarchien ausdrücken und gesellschaftliche Positionen zuweisen. Dabei sind Menschen, die die Zuschreibung „weiß“ erhalten, „Schwarz“ markierten Menschen gegenüber in der privilegierten Position. Wir schreiben den Begriff „Schwarz“ groß, weil er von vielen Menschen als Selbstbezeichnung genutzt wird, „weiß“ hingegen in Kleinbuchstaben und kursiv, um diese Position davon abzugrenzen (vgl. Empowerment Forum aus der Perspektive von People of Color, 2010).

ablehnen. Bei *Weiß*en führt verinnerlichter Rassismus zu Überlegenheitsgefühlen, die sich in ausgrenzendem und diskriminierendem Verhalten äußern können (vgl. Davis, 2005; Mc Intosh, 2018). Vorhandene oder nicht vorhandene Merkmale und Vielfaltsaspekte in Spielmaterialien, mit denen die Kinder sich identifizieren oder eben nicht identifizieren können, bestärken diese Verinnerlichungen. Spielmaterialien haben also eine eminent wichtige Bedeutung in der Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer Lebenswirklichkeit, insbesondere in Bezug auf die Vielfaltsaspekte von Kindern und ihrer Repräsentanz in der Gesellschaft. Allerdings ist das derzeit erhältliche Spielmaterial noch zu wenig divers. Diese Aspekte werden allerdings in der gängigen Literatur zu Spiel (vgl. Heimlich, 2015; Gopnik, 2016) wenig wahrgenommen oder berücksichtigt. Geschlechterstereotype werden in Spielzeug wiedergespiegelt und verstärkt. Mit derartigen Spielmaterialien erhalten Kinder falsche Botschaften über die Gesellschaft und die Menschen, die in ihr leben. Welchen Einfluss das auf die Lebensgestaltung von Mädchen haben kann, zeigten Sherman und Zurbriggen (2014): Mädchen im Alter von vier bis sieben Jahren wurde nach dem Zufallsprinzip jeweils eine von drei Puppen gegeben. Entweder eine Barbie im Ärztinnenkittel oder eine modisch gekleidete Barbie oder eine Mrs. Potato Head Doll. Nach einer kurzen Spielsequenz wurden die Mädchen gefragt, welche Berufsmöglichkeiten sie sich selbst oder eher einem Jungen zutrauen würden. Die Mädchen, die mit einer Barbie gespielt hatten, trauten Jungen mehr Berufe zu als sich selbst, unabhängig davon, wie die Barbie gekleidet war. Bei den Mädchen, die sich mit der Mrs. Potato Head Doll beschäftigt hatten, gab es fast keinen Unterschied.

Ebenso zeigt die Studie von Bradbard, Martin, Endsley und Halverson (1986) in Bezug auf einseitige Zuschreibungen für Jungen und Mädchen, inwieweit Rollenstereotype das Spielverhalten von vier- bis neunjährigen Kindern beeinflussen und dass diese auch Auswirkungen auf das Explorationsverhalten haben. Sie fanden u.a. heraus, dass sich Kinder mit dem Spielobjekt, das dem eigenen Geschlecht zugeschrieben wird, intensiver beschäftigen als mit dem Objekt, das dem anderen Geschlecht zugeschrieben wird. Dieser Effekt war stärker bei den älteren als bei den jüngeren Kindern.

Auch die farbliche Zuschreibung zu den Geschlechtern, rosa als ‚Mädchenfarbe‘ und blau als ‚Jugendfarbe‘ zeigt ein stereotypes Gendermarketing. Besonders interessant daran ist, dass bis Anfang des letzten Jahrhunderts Rosa als ‚das kleine Rot‘ galt, das mit Blut und Kampf verbunden und Männern zugeordnet wurde. Blau hingegen wurde als ‚Mädchenfarbe‘ eingeordnet, deren Ursprung auf die Mariendarstellung im Katholizismus zurückgeht. Die aktuelle Zuordnung ist also gesellschaftlich geprägt und somit veränderbar. Mit dieser binären Unterteilung der Geschlechter wird zudem die Annahme unterstützt, dass es lediglich zwei Geschlechter gäbe. Kindern, die sich nicht in dem Modell der Zweigeschlechtlichkeit wiederfinden oder sich dem Geschlecht zugehörig fühlen, das ihnen nicht bei der Geburt zugewiesen wurde, wird so vermittelt, dass sie ‚falsch‘ sind.

5 Vielfalt auf dem Spielwarenmarkt – aktuelle Beispiele

Kinder nehmen die Botschaften über Rollen, Verhalten und Status in ihrer Umgebung und auch im Spielmaterial wahr und integrieren sie in ihre Identitätsentwicklung. Vor diesem Hintergrund sollte

³ Zur Bezeichnung „PoC = People of Color“, einer Selbstbezeichnung rassismuserfahrener Menschen (vgl. Empowerment Forum aus der Perspektive von People of Color, 2010)

Spielmaterial vielfältige Lebenswirklichkeiten und Identitätsaspekte von Kindern und Familien repräsentieren. In einer Recherche der Arbeitsstelle für vorurteilsbewusste Materialentwicklung der Fachstelle Kinderwelten am ISTA zu aktuellem Spielmaterialangebot in Deutschland untersuchten wir 2017 das Angebot von verbreiteten Spielzeugtypen, um zu prüfen, wie hier verschiedene Identitätsaspekte dargestellt werden. Dabei fokussierten wir die Vielfaltaspekte Gender, Hautton und körperliche Verfasstheit. Zum Beginn führten wir eine Analyse der Darstellungen innerhalb eines Produktkatalogs (Playmobil, Prospektnummer 86351) durch. Anhand des Spielzeugs „Barbiepuppe“ führten wir die Suche nach vielfältigen Bildern insbesondere über Frauen weiter und verglichen das Angebot von Barbie im englischsprachigen und deutschsprachigen Raum. Da in diesen Produktpaletten Merkmale wie Hautton und körperliche Verfasstheit wenig bzw. sehr einseitig thematisiert werden, schlossen wir eine Suche explizit zu diesen Merkmalen an. Aufgrund unserer beschränkten Ressourcen ist die Recherche nicht repräsentativ. Sie kann aber bereits jetzt deutlich machen, wie einseitig die Bilder über Frauen und Männer im aktuellen Spielzeugangebot sind und dass Vielfaltaspekte, wie Hautton oder körperliche Verfasstheit, nicht in ihrer ganzen Bandbreite dargestellt werden.

In Bezug auf *Gender* stellten wir in der Analyse des Produktkatalogs von Playmobil fest, dass es auffällig mehr Playmobilfiguren gibt, die männlich normiert sind, als Figuren, die weiblich normiert: Es waren 255 erwachsene männlich normierte gegenüber 152 weiblich normierten Figuren abgebildet. Zudem wurden die männlich normierten Figuren häufiger in einer Berufstätigkeit dargestellt als die weiblich normierten. Auch die Tätigkeiten, die die Figuren ausübten, unterschieden sich: Die Tätigkeiten der weiblich normierten Figuren standen hauptsächlich mit Tieren oder Kindern in Zusammenhang (wie Tierpflegerin oder Lehrerin), waren künstlerisch orientiert (wie Sängerin), schlecht bezahlt (wie Verkäuferin) oder hierarchisch untergeordnet (wie Flugbegleiterin). Die Tätigkeiten der männlich normierten Figuren hingegen standen in Zusammenhang mit Abenteuer (wie Polizist), Sport (wie Eishockeytrainer) oder waren gut bezahlt (wie Pilot).

Ein weiterer Punkt unserer Recherche war der Vergleich zwischen dem Angebot einer Firma (Mattel) in Bezug auf Barbies auf dem deutschen, englischen und dem US-amerikanischen Markt. Wir haben festgestellt, dass sich das Angebot unterscheidet: Die in Deutschland erhältliche Auswahl ist deutlich weniger divers. So sind die unter der Rubrik „*Barbie Robotics Engineer*“ angebotenen Puppen, die Barbie in technischen Berufen zeigen, im Gegensatz zu den USA und Großbritannien in Deutschland nicht erhältlich⁴. Auch die Barbies aus der Reihe „*Barbie Inspiring Women*“, in der Puppen vertreten sind, die z.B. die Malerin Frida Kahlo, die NASA-Wissenschaftlerin Katherine Johnson oder die Weltranglistenachte im Fechten, Ibtihaj Muhammad, repräsentieren, sind in Deutschland nicht erhältlich⁵. Die in Deutschland zugängliche Serie „*Du kannst alles sein*“ zeigt ein eingegrenztes Spektrum an ‚Berufen‘: Barbie ist als Ärztin, Prinzessin, Feuerwehrfrau, Geheimagentin, Athletin oder „*fantasievoll*“ erhältlich, weitere Tätigkeiten fehlen⁶.

Ein anderer Aspekt, der Einseitigkeiten in Bezug auf Gender fördert und verstärkt, ist das Gendermarketing. Spielmaterial wird mithilfe von Geschlechterstereotypen vermarktet – sowohl

⁴ <https://barbie.mattel.com/shop/en-us/ba/career-dolls#facet:&productBeginIndex:0&orderBy:&pageView:grid&minPrice:&maxPrice:&pageSize:&contentPageSize> (Zugriff am 01.08.2018)

⁵ https://barbie.mattel.com/en-us/about/role-models.html?icid=home_body-1_aspot_role-models_p2 (Zugriff am 01.08.2018)

⁶ <https://play.barbie.com/de-de> (Zugriff am 01.08.2018)

durch die Farbgebung als auch durch die Zuschreibung von Spielinteressen. In Spielzeugkatalogen finden sich auf vielen Seiten bauende und kämpfende Jungen in Blau sowie kochende, pflegende und auf Schönheit bedachte Mädchen in Rosa. Auch auf der Homepage der Firma Jakoo⁷ beispielsweise werden unter der Rubrik „*Spielzeugfahrzeuge & Flugspielzeug*“ ausschließlich Fotos von Kindern abgebildet, die als Jungen gelesen werden, sie sind *weiß* und kurzhaarig⁸. Unter der Rubrik „*Weitere Puppen*“ dominiert die Farbe Rosa⁹, ebenso wie in der Rubrik „*Frisierköpfe und Zubehör*“, in der ausschließlich weiblich normierte Personen abgebildet sind¹⁰.

Aus diskriminierungssensibler Perspektive besonders ernüchternd war das Resultat in Bezug auf die Repräsentation des Vielfaltsaspekts *körperliche Beeinträchtigung*. Lediglich einige wenige Puppen sind mit Merkmalen eines Kindes mit Trisomie 21 ausgestattet. Es gibt eine Firma (miniland), die ein Figureset anbietet, das Erwachsene mit verschiedenen Arten von Behinderungen zeigt¹¹. Ein weiterer Hersteller (Playmobil) vertreibt eine Figur, die ein Kind dargestellt, das einen Gipsverband hat und einen Rollstuhl benutzt. Dass es nicht reicht, eine Puppe einfach mit einem Rollstuhl auszustatten, musste die Firma Mattel erfahren: Bei einer Barbie im Rollstuhl z.B. stellte sich heraus, dass ihr Rollstuhl nicht durch die Türen des Traumhauses passte und ihr Van auch nicht rollstuhlgeeignet war¹². Eine schmerzhaft Erfahrung für Kinder, die selbst einen Rollstuhl nutzen.

Auch in Bezug auf Hauttöne ist das Angebot an Spielmaterialien in England oder den USA wesentlich vielfältiger als in Deutschland. Einige Hersteller passen ihre Produkte an den deutschen Markt an: Puppen, die in anderen Ländern in vielfältigen Hauttönen erhältlich sind, gibt es in Deutschland nur mit hellem Hautton¹³. Außerdem werden Puppen mit dunklen Hauttönen häufig mit etikettierenden Bezeichnungen angeboten: So erhalten sie z.B. das Label ‚afrikanisch‘, wie beispielsweise Puppen der Firma Miniland¹⁴. Dies ist in zweierlei Hinsicht problematisch: Es wird erstens eine falsche Information gegeben, denn der Hautton eines Menschen sagt nichts über seine Herkunft aus. Und zweitens wird der falsche Eindruck erweckt, dass Menschen mit einem dunklen Hautton ‚eigentlich‘ vom afrikanischen Kontinent kommen. PoCs, die hier aufgewachsen sind und/oder hier ihren Lebensmittelpunkt haben, wird so ein Teil ihrer Identität abgesprochen und sie werden nach rassistischen Kriterien exterritorialisiert.

Rassistische Darstellungen und fehlende Repräsentanz finden sich nicht nur bei Figuren, sondern auch in anderen Spielmaterialien wieder: Es geht dabei beispielsweise um stereotype Darstellungen ganzer Kontinente (Afrika=Dschungel und Steppe, Asien=Pandas und Kampfkunst), um fehlende

⁷ https://www.jako-o.com/de_DE/c/spielen-lernen/kinderspielzeug/spielzeugfahrzeuge-flugspielzeug--06051600 (Zugriff am 01.08.2018)

⁸ https://www.jako-o.com/de_DE/c/spielen-lernen/kinderspielzeug/spielzeugfahrzeuge-flugspielzeug--06051600 (Zugriff am 01.08.2018)

⁹ https://www.jako-o.com/de_DE/c/spielen-lernen/kinderspielzeug/puppen-spielfiguren/weitere-puppen--06051011 (Zugriff am 01.08.2018)

¹⁰ https://www.jako-o.com/de_DE/c/spielen-lernen/kinderspielzeug/puppen-spielfiguren/frisierkoepfe-zubehoer--06051001 (Zugriff am 01.08.2018)

¹¹ <https://diversity-spielzeug.de/shop/miniland-figuren-mit-behinderungen> (Zugriff am 01.08.2018)

¹² <http://www.behinderte.de/KUNST/becky.htm> (Zugriff am 31.07.2018)

¹³ <https://shop.mattel.com/shop/SearchDisplay?categoryId=&storeId=10151&catalogId=10103&langId=-1&sType=SimpleSearch&resultCatEntryType=2&showResultsPage=true&searchSource=Q&pageView=&beginIndex=0&pageSize=36&searchTerm=barbie#facet:&productBeginIndex:36&orderBy:&pageView:grid&minPrice:&maxPrice:&pageSize:&contentPageSize:&> oder <https://play.barbie.com/de-de/shop/toytype/Puppen>, (Zugriff am 31.07.2018)

¹⁴ <https://www.edumero.de/prod/97479/> (Zugriff am 01.08.2018)

Vielfalt in Spielküchen und Kaufläden, um vorausgesetzte Einsprachigkeit bei Sprachlernmaterialien und vieles mehr.

6 Fazit

Die Recherche hat gezeigt: Aktuell in Deutschland erhältliche Spielzeuge repräsentieren nur einen Teil der hier lebenden Bevölkerung und sind in ihrer Bedeutung häufig/überwiegend stereotyp und einseitig. Spielzeughersteller werben bewusst (oder unbewusst) mit einseitigen Darstellungen insbesondere in Bezug auf die Merkmale Gender, Hautfarbe, körperliche Verfasstheit. Damit werden Kindern Bilder von Vielfalt und Unterschiedlichkeit vorenthalten. Die Lebenswelten der Kinder und der Menschen der Gesellschaft werden nicht angemessen wiedergegeben. Die fehlende Vielfalt gibt Kindern falsche Informationen. Damit Kinder sich ein Bild von der realen Welt machen können und die Erfahrung machen können, dass Vielfalt ein selbstverständlicher Teil der Gesellschaft ist, brauchen alle Kinder Spielmaterialien, die beispielsweise Menschen mit vielfältigen Hauttönen, Haarstrukturen, Augenformen und Körperumfang zeigen. Ebenso wichtig ist die Darstellung von Personen, die nicht eindeutig dem männlichen oder weiblichen Geschlecht zuzuordnen sind, die einen Rollstuhl oder andere Hilfsmittel benutzen oder sichtbar unterschiedlichen Religionen angehören und viele Sprachen sprechen. Steht Kindern dieses vielfältige Spielmaterial zur Verfügung, haben sie die Möglichkeit zu lernen, dass Vielfalt keine Bedrohung, sondern ein selbstverständlicher Teil menschlichen Lebens ist. Werden Kinder im Spielmaterial mit all ihren Identitätsmerkmalen widergespiegelt, erfahren sie Zugehörigkeit und Anerkennung.

Pädagog*innen haben die Aufgabe, diese Wirklichkeiten wahrzunehmen und im Sinne ihres pädagogischen Auftrags entsprechende Bedingungen zur Unterstützung der Kinder in ihrer Auseinandersetzung mit dieser Wirklichkeit zu schaffen. Der Situationsansatz fordert von den Fachkräften, dass sie sich mit den gesellschaftlichen Bedingungen, wie z.B. Ungleichheit, Benachteiligungen oder Einseitigkeiten, und ihren Auswirkungen auf das Leben von Kindern, wie z.B. in Bezug auf die beschriebenen Spielmaterialien, auseinandersetzen. Das erfordert eine intensive Selbstreflexion, in der die Pädagog*innen nicht nur ihr ‚Arbeits-Handeln‘ überprüfen und weiterentwickeln, sondern auch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, mit den eigenen Bezugsgruppen und Erfahrungen von Benachteiligung oder Privilegierung. Die Publikationen von ISTA/Fachstelle Kinderwelten (2016, 2017; auch Kobelt-Neuhaus, Macha & Pesch, 2018) unterstützen Fachkräfte in diesem Prozess und machen auch die jeweilige Verbundenheit mit den eigenen Erfahrungen sichtbar. Dies hilft, so ist die Erfahrung in den vielfältigen Praxisprojekten, den Kindern und ihren Familien in der Kita und im Sozialraum respektvoll und offen entgegenzutreten zu können. Neben diesen grundlegenden und auch langfristigen Zielen für die pädagogische Weiterentwicklung können Pädagog*innen schon mit kleinen Maßnahmen die Darstellung der Welt in Spielzeugen breiter machen. So empfehlen Derman-Sparks und Olsen-Edwards (2010, S. 45, Hervorhebung durch die Verf., Übersetzung ISTA/Fachstelle Kinderwelten) bei der Anschaffung neuen Spielmaterials folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- „Stelle sicher, dass die Abbildungen Stereotypen entgegenwirken – dass sie beispielsweise nicht immer zeigen, dass Jungen draußen und Mädchen drinnen spielen, Schwarze Menschen als Athleten abgebildet werden und *weiße* Menschen Berufe repräsentieren, die eine formale Ausbildung erfordern.“

- Stelle sicher, dass die Abbildungen Ähnlichkeiten und Unterschiede sowohl innerhalb einer sozialen Gruppe als auch zwischen sozialen Gruppen widerspiegeln.
- Stelle sicher, dass Familien, die sich von der Mehrheit unterscheiden, sichtbar sind.
- Vermeide Stolperfallen wie eine ‚touristische Herangehensweise‘ – *Tokenismus*¹⁵, *Trivialisierung*¹⁶, *Falschinformation/Falschdarstellung*¹⁷ und *Stereotypisierung*¹⁸.
- Zeige nicht nur traditionelle, rituelle oder historische Darstellungen einer sozialen Gruppe – das passiert oft z.B. bei Menschen aus Afrika.
- Zeige keine Abbildungen, die Falschinformationen oder Stereotype einer sozialen Gruppe wiedergeben. Um das zu vermeiden, kann es hilfreich sein, dies gemeinsam mit Familien dieser bestimmten Gruppe zu überprüfen.
- Zeige keine Abbildungen, die Menschen unrealistisch und mit übertriebenen Merkmalen darstellen, die sie wie Karikaturen aussehen lassen – wenn du unsicher bist, kaufe etwas anderes.“

Spiel und Spielmaterial, so konnte die Recherche der Arbeitsstelle für vorurteilsbewusste Materialentwicklung zeigen, hat sehr viel mit den herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen zu tun. Die Verweise aus der Forschung zu Diskriminierung und Rassismus und auch die Erfahrungsberichte von PoC zeigen eindringlich, wie bedeutsam eine kritische Herangehensweise an Spielmaterial und das Spielhandeln von Kindern ist, da es eine immense Wirkung auf das Selbstbild und das Verständnis über Bedingungen, Normen und Werte in unserer Gesellschaft haben kann.

¹⁵ Tokenismus bedeutet, dass ein Gegenstand eine ganze soziale Gruppe repräsentiert. Ein Puzzle zeigt beispielsweise ein einziges Kind, das einen Rollstuhl benutzt.

¹⁶ Trivialisierung bedeutet, die vielfältigen Aspekte einer Kultur auf einen oder zwei Aspekte zu reduzieren. Beispielsweise alle Asiat*innen essen vor allem Reis.

¹⁷ Falschinformation/Falschdarstellung kann auf verschiedene Weise geschehen. Beispielsweise wenn ein*e Pädagog*in Abbildungen vom Alltagsleben afrikanischer Familien dazu verwendet, Informationen über das Leben afrodeutscher Familien in Deutschland zu geben. Oder die*der Pädagog*in gibt falsche Informationen, beispielsweise dass alle Afrikaner*innen die gleichen Lebensstile haben, während auf dem afrikanischen Kontinent tatsächlich annähernd 2000 verschiedene ethnische Gruppen leben, deren Alltagskulturen zudem auch innerhalb einer ethnischen Gruppe vielfältig sind.

¹⁸ Stereotypisierung: Hier werden die Menschen einer sozialen Gruppe nicht nur gleichgemacht, sondern auch durch Übertreibung, Karikatur oder Verallgemeinerung entmenschlicht und abgewertet. Beispielsweise werden arabische Familien als traditionell islamisch religiös dargestellt und in letzter Zeit vermehrt als potentielle Terrorist*innen. People of Colour werden in Büchern und Filmen oft als Nebenfiguren abgebildet, selten als Hauptfiguren. Stereotype können auch verkürzte positive Verallgemeinerungen enthalten. Pädagog*innen können annehmen, dass beispielsweise alle Kinder mit Roma-Hintergrund musikalisch sind und alle asiatisch-deutschen Kinder besonders strebsam.

Literaturverzeichnis

Bradbard, Marilyn R.; Martin, Carol Lynn; Endsley, Richard C.; Halverson, Charles F. (1986): Influence of sex stereotypes on children's exploration and memory: A competence versus performance distinction. *Developmental Psychology* 22 (4), S. 481-486.

Clark, Kenneth Bancroft; Clark Phipps Mamie (1947): The doll test. Zugriff am 18.01.2018 unter <http://www.naacpldf.org/brown-at-60-the-doll-test>

Cross, William E. (1991): *Shades of black: Diversity in african-american identity*. Philadelphia: Temple University Press.

Davis, Kiri (2005): A Girl Like Me. Zugriff am 01.08.2018 unter <https://vimeo.com/59262534>

Derman-Sparks, Louise; Olsen Edwards, Julie (2010): *Anti-bias education for young children and ourselves*. Washington: NAEYC Books.

Dewey, John (1904): *The educational situation*. Chicago: University of Chicago Press.

Empowerment Forum aus der Perspektive von People of Color (2010): Glossar. Zugriff am 10.08.2018 unter <http://moveonup.blogspot.de/glossar/>

Gopnik, Alison (2016): *The gardener and the carpenter: What the science of child development tells us about the relationship between parents and children*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Haberkorn, Rita (2009): Der Situationsansatz ist eine Einladung, sich mit Kindern auf das Leben einzulassen. In: Karin Sanders; Michael Bock (Hrsg.): *Kundenorientierung – Partizipation – Respekt*. VS Verlag, S. 75-99.

Heimlich, Ulrich (2015): *Einführung in die Spielpädagogik*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heller, Elke (2013): Erkenntnisquelle Spiel. *Welt des Kindes* 91 (1), S. 10-14.

Hüther, Gerald; Quarch, Christoph (2016): *Rettet das Spiel! Weil Leben mehr als Funktionieren ist*. München: Hanser.

ISTA = Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (2010): *Ziele und Prinzipien der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Zugriff am 10.08.2018 unter https://situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/Ziele_und_Prinzipien_VBUE.pdf

ISTA = Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (2016): *Inklusion in der Kitapraxis*. Vier Bände. Berlin: Wamiki.

ISTA = Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (2017): *Inklusion in der Fortbildungspraxis – Ein Methodenhandbuch*. Berlin: Wamiki.

ISAT = Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (2018): *Handreichung vorurteilsbewusstes Spielzeug*. Zugriff am 02.08.2018 unter

https://situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/Externe_Handreichung_Spielzeug.pdf

Kobelt-Neuhaus, Daniela; Macha, Katrin; Pesch, Ludger (2018): Der Situationsansatz in der Kita. Freiburg: Herder.

Mac Naughton, Glenda (2005): Doing Foucault in early childhood studies. New York: Routledge.

Mc Intosh, Peggy (2018): Liste Privilegien. Zugriff am 01.08.2018 unter <http://www.mdcbowen.org/p2/rm/mcintosh1.html>

Preissing, Christa; Heller, Elke (Hrsg.) (2016): Qualität im Situationsansatz. Berlin: Cornelsen.

Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Sherman, Aurora M.; Zurbriggen, Eileen L. (2014): „Boys can be anything“: Effect of Barbie play on girls' career cognitions. Sex Roles. Zugriff am 01.08.2018 unter <https://ir.library.oregonstate.edu/downloads/kp78gm857>

Wagner, Petra (2014): Wie Kinderwelten entstanden ist. Zugriff am 30.07.2018 unter <https://situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/Geschichte%20Kiwe.pdf>

Wagner, Petra (Hrsg.) (2017): Handbuch Inklusion. Überarbeitete Neuausgabe. Freiburg: Herder.