



universität
wien

MASTERARBEIT/MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit/Title of the Master's thesis

„Möglichkeiten für die vorurteilsbewusste Persönlichkeitsentwicklung durch
Kinderliteratur in ‚russischen Kindergärten‘ in der Stadt Wien“

verfasst von/submitted by

Anna Kuzmenko, BA

angestrebter akademischer Grad/in partial fulfilment of the requirements for the degree
of:

Master of Arts (MA)

Wien, 2024/Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt

degree programme code as it appears on

the student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /

degree programme as it appears on

the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von/Supervisor

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

Abstract Deutsch

Aufgrund der aktuellen migrationspolitischen Situation in Österreich und anderen europäischen Ländern, die durch den russisch-ukrainischen Krieg hervorkam, wandern immer mehr russisch und ukrainisch-sprachige Familien in die europäischen Staaten und Städte, und nicht zuletzt nach Österreich ein. Die russischen Kindergärten in Stadt Wien gehören zu den zweisprachigen elementarpädagogischen Einrichtungen und bieten die Möglichkeit eines sanften Übergangs für die angekommenen Kindern von ihrer Muttersprache zur deutschen Sprache; außerdem bringen sie den Kindern die österreichische Kultur, Traditionen und das Wertesystem in einem engen Verhältnis mit der Kultur und Traditionen ihres Heimatlandes. Kinderbücher, bzw. Märchen, Gedichte, Fabeln als Träger der zwischenmenschlichen Beziehungen und Kulturen haben als Erzieh- und Lernmedium eine große Bedeutung in der alltäglichen Kindergartenleben und russische Kindergärten und Kindergartengruppen sind keine Ausnahme. Die Literaturforschung im Bereich der russischsprachigen Kinderliteratur und die Erfahrungen mit Kinderbüchern, die ich als Träger*in der russischen und ukrainischen Sprache und Kultur machen konnte, lassen allerdings feststellen, dass die russischsprachige und ukrainisch-sprachige Kinderliteratur häufig problematischen Inhalte, wie Gendertypisierungen, stereotype Botschaften und patriarchale Machtverhältnisse darstellen, die nicht lediglich obsolet sind, sondern mit der diversitätssensiblen Bildung und Erziehung nicht kompatibel sind, insofern dass sie der Möglichkeiten für die Identitätsbildung junger Menschen im Wege stehen können. Durch die kritische Perspektive der vorurteilsbewussten Praxis, die sich auf die Erkenntnisse von Louise Derman-Sparks bezieht, wird in dieser Masterarbeit Kinderliteratur, die in den russischen Kindergärten verwendet wird, durch ein spezifisch für diese Arbeit entwickeltes methodisches Vorgehen analysiert. Mit dem Fokus auf die Werte, Erkenntnisse über die Welt und Vorbilder für zwischenmenschliche Beziehungen, die diese Kinderliteratur vermittelt, wird herausgearbeitet wie diese die Identität junger Leser*innen in zweisprachigen elementarpädagogischen Einrichtungen in Wien prägen können und wie sie die Kinder auf das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft vorbereiten.

Abstract – English

Due to the current migration-political situation in Austria and other European countries, which emerged from the Russian-Ukrainian War, more and more Russian and Ukrainian-language families have migrated to the European countries and cities, and not least to Austria. The „Russian preschools” in the city of Vienna are among the city’s second-language elementary educational institutions and offer the possibility of a gentle transition for the children who have arrived from their mother tongue to the German language; they also introduce the children to the Austrian culture, traditions and value system in a close proximity with the culture and traditions of their home country. Children's books, e.g. fairy tales, poetry and fables, as carriers of interpersonal relationships and cultures, have great importance as an educational and learning medium in everyday preschool life and „Russian preschools” and nursery groups are no exception. The literary research in the field of Russian children's literature and the experience with children's books, which I was able to do as a carrier of Russian and Ukrainian languages and cultures, has led to the discovery of content-related problematics in Russian and Ukrainian children's literature, such as gender stereotypical and patriarchal messages. These contents are not only simply obsolete but most importantly are not compatible with the idea of diversity-sensitive education and upbringing, in the sense that they can stand in the way of young people's opportunities for identity formation. Through the critical perspective of anti-bias practice, which draws on findings from the work of Louise Derman-Sparks, this master's thesis examines children's literature used in „Russian preschools” through a method specifically developed for the empirical part of this master thesis. With a focus on the values, insights about the world and role models for interpersonal relationships that children's literature conveys, the thesis examines how these can shape the identity of young readers in „Russian preschools” in Vienna and how they prepare them for life in a multicultural society.

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung.....	6
2	Forschungsfrage und Zielsetzung	8
3	Teil 1: Theoretische Grundlagen: Vorurteile.....	10
4	Ansätze in der Forschung zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung	15
4.1	Anfänge und Schwerpunkte der früheren Studien	15
4.2	Kinderbuch: Entstehung der Vorurteile	19
4.3	Studien zu Vorurteilen in der russischen und ukrainischen Kinderliteratur	21
4.4	Was wird gelesen – Auswahl und Präferenzen der russischen und ukrainischen LeserInnen	27
5	Genderspezifische Erziehung in Kitas.....	31
5.1	Der Einblick in die offiziellen Dokumente.....	31
5.2	Landesbildungsstandard der Russischen Föderation ФГОС.....	32
5.3	Bildungsprogramme der Vorschulerziehung.....	33
5.4	Bildungsprogramm: ОТ РОЗHDENIJA ДО SHKOLU.....	33
5.5	Bildungsprogramm: ISTOKI.....	36
6	Teil 2: Kinderliteratur in der Vorschule mit Fokus auf die Anforderungen des Anti-Bias Ansatzes.....	39
6.1	Direkte und indirekte Thematisierungen der Vielfalt	39
6.2	Anti-Bias-Ansatz als Forschungsperspektive.....	41
6.3	Forschungsmethode und Zugang zum Analysematerial.....	43
7	Der russische Kindergarten.....	47
7.1	Der russische Kindergarten – Kindergartengruppe A	47
7.1.1	Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll	47
7.1.2	„Putaniza“ von Korney Chukovsky	48
7.2	Der russische Kindergarten – Kindergartengruppe B	54

7.2.1	Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll	54
7.2.2	„Ich hab dich lieb, Papa“ (2016)	55
7.3	Kindergartengruppe „C“	59
7.3.1	Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll	59
7.3.2	„Mama Muh braucht ein Pflaster“ von Jujja Wieslander	60
7.4	Kindergartengruppe D	64
7.4.1	Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll	64
7.4.2	Kinderbücher und Lesekultur im Kindergarten D	64
8	Schlussfolgerung	69
8.1	Die Bezeichnung „russische Kindergärten“ in Wien.....	69
8.2	Die Lesematerialien und die Lesekultur in russischen Kindergärten/Kindergruppen in Wien	70
8.3	Bildliche und literarische Darstellungen der evaluierten Kinderbücher	71
9	Literatur	73
10	Anhang: Beobachtungsprotokoll	78

1 Einführung

"...so sollen hier die edelsten Gewächse, Menschen, Kinder als Keime und Glieder der Menschheit, in Übereinstimmung mit sich, mit Gott und der Natur erzogen (...) werden" (Fröbel o. J., S. 8).

Die Fragen, wie die Darstellungen der sozialen Identitäten und Werte unsere Entwicklung prägen, spielen eine große Rolle, vor allem in Gesellschaften, die ein Mosaik aus verschiedenen ethnischen, sozialen, kulturellen und anderen Zugehörigkeiten nachbilden.

Institutionelle Einrichtungen wie Kindergärten und Kindergartengruppen sind häufig die ersten Orte der sozialen Interaktion und Kommunikation außerhalb der Familien. Dort werden im alltäglichen Kindergartenleben, in spielerischer Art, die Möglichkeiten für die Interaktion und Kommunikation in der sozialen Wirklichkeit, zwischenmenschliche Beziehungen, soziale Rollenbilder und nicht zuletzt, der gerechte und tolerante Umgang mit anderen erlernt.

In der Stadt Wien, aber auch bundesweit gibt es sogenannte „Russische Kindergärten“, die sich zwar selbst so nicht bezeichnen, dennoch einen Bezug zur russischen Sprache und Kultur haben. Diese Kindergarteneinrichtungen werden von Kindern mit Russisch als Erst- oder Zweitsprache besucht. Hier unterrichten russischsprachige Pädagog*innen (nicht unbedingt russischer Nationalität), es wird sowohl Deutsch als auch Russisch gesprochen, traditionelle deutsche und slavische Feste gefeiert, russischsprachige Kinderliteratur vorgelesen und inszeniert. Darüber hinaus finden sich in Kindergärten und Kindergartengruppen mit russischsprachigen Kindern bzw. russischsprachigen BetreuerInnen Kinderbücher in russischer Sprache, die russische Kultur, Traditionen und soziale Verhältnisse wiedergeben und tradieren. Beispiele dieser Literatur im Kindergarten sind Volksmärchen, Fabeln, Zählreime und Kindererzählungen sowjetischer Kinderbuchautor*innen. Die Literaturforschung im Bereich der russischen Kinderbücher zeigt, dass vor allem traditionelle russische Kinderliteratur häufig problematische Inhalte, wie Gendertypisierungen, stereotype Botschaften und patriarchale Machtverhältnisse darstellen, die einerseits der Realsituation unserer heutigen Welt nicht (mehr) entsprechen und sich andererseits, nur bedingt für Respekt und Empathie für Vielseitigkeit einsetzen (vgl. Medina 2018, Kovalevskaya 2018, Pozhydaeva, E. Eliseeva,

L., 2021 u.A.). Das spiegelt sich unter anderem auch in russischen pädagogischen Beiträgen z.B. zum Thema der Gendererziehung, die den Grundideen der gendersensiblen Herangehensweise unabhängig von biologischem Geschlecht, widersprechen (vgl. Pozhydaeva, E. Eliseeva, L., 2021).

Die interkulturellen Ansätze wie der Anti-bias Ansatz in der pädagogischen Arbeit mit Kinderliteratur und eine holistische Sichtweise in Bezug auf Medieninhalte können zur Entwicklung einer kritischen Denkweise und Sensibilität für Stereotype beitragen, die an unterschiedliche Merkmale von Menschen und Gruppen gerichtet sind und sowohl Einseitigkeit in der Wahrnehmung der Welt als auch ein „Schubladendenken“ verursachen, was den Umgang mit Diversität problematisch machen kann.

In dieser Arbeit wird versucht, der Literaturbestand und Inhalte der Kinderbücher zu durchleuchten, die in russischen Kindergärten der Stadt Wien zur Verfügung stehen. Darüber hinaus wird aus den aus der Beobachtung gewonnen Erkenntnissen versucht, die Spezifik des hier als „Russischer Kindergarten“ zusammengefassten Phänomens und Lesekultur in diesen herauszuarbeiten, ohne selbst wiederum Stereotype zu bilden, also sensibel für Differenzen zu sein und – wo sie sich zeigen – auch unterschiedlichen oder alternativen Strömungen Raum zu geben. Durch die kritische Perspektive der vorurteilsbewussten Praxis, die sich auf die Erkenntnisse aus der Arbeit mit Anti-Bias Ansatz von Derman-Sparks bezieht, wird die ausgewählte Kinderliteratur durch ein spezifisch für diese Arbeit entwickeltes methodisches Vorgehen analysiert, mit dem Fokus auf die Werte, die sie vermittelt, Erkenntnisse über die Welt und Vorbilder für zwischenmenschliche Beziehungen, die Identität junger Leser*innen in zweitsprachigen elementarpädagogischen Einrichtungen prägen können.

2 Forschungsfrage und Zielsetzung

In elementarpädagogischen Einrichtungen kommen Kinder jeden Tag mit Kinderbüchern in Berührung und „russische Kindergärten und Kindergruppen“ in Stadt Wien sind keine Ausnahme – seien es Volksmärchen, Sagen oder Gedichte, sie werden dort von Pädagog*innen vorgelesen, nacherzählt und von Kindern inszeniert. Als zentrale Aufgabe eines Kinderbuches wird die Herausbildung von Sprach- und Lesekompetenz gesehen, doch „in der Begegnung mit Texten in unterschiedlichen Vermittlungsformen, mit symbolisch vermittelten Bedeutungen geschieht aber noch mehr als die Ausbildung von Lesekompetenz: Indem Kinder lesen, eignen sie sich auch Wirklichkeit und Wirklichkeitsdefinitionen an, und sie bilden ihre Identität aus“ (Ulrich M./Ulrich D. 1994, 822). Das gilt auch dann, wenn die Kinder nicht selbst lesen, sondern vorgelesen bekommen.

Mit der Persönlichkeitsentwicklung ist die Entwicklung eines Selbstbewusstseins und Selbstvertrauens gemeint, die durch das soziale Umfeld und Interaktionen entweder gestärkt oder unterdrückt werden können (vgl. Wagner 2003, 3). Um die positive Persönlichkeitsentwicklung der Kinder zu unterstützen und zu begünstigen, bedarf es eine Menge pädagogischen Engagements und kompetenter vorurteilsbewusster Denkweisen. Während sich Kinder in ihrer gesellschaftlichen Umgebung ein Bild von der Welt machen, entwerfen sie auch gleichzeitig ein Bild von sich selbst in dieser Welt, ihre Identität. Dabei greifen sie auf Bilder, Informationen und Erfahrungen aus ihrer Umgebung zu und entnehmen den Büchern, Fernsehsendungen, Geschichten und Lebenssituationen zu Hause, in der Kinderstätte usw. (vgl. Gramelt 2010, 127) Handlungsmöglichkeiten und Einstellungen, die ihre Persönlichkeit prägen.

„Kinder in ihrer Identitätsentwicklung unterstützen und ihnen ermöglichen, Vielfalt kennen zu lernen bedeutet auch, Kinder vor Ausgrenzung und Herabsetzung zu schützen“ (ebd.114). In Kindergärten sollen Materialien und Kommunikation so gestaltet werden, dass sie frei von Stereotypisierungen und einseitigen Darstellungen (vgl. ebd.) sind, die Bildungsprozesse von Kindern behindern können. Louise Derman-Sparks, die Gründerin des Anti-Bias Ansatzes in USA, hebt hervor:

„If most of the books show white people, and very few show people of colour than that's a message. If all the teachers are white, or if the teacher is white, but the assistance is always people of colour, these are all messages to kids about who matters, who is visible and who is not, who has power (PBS NewsHour, 4:50)

In Anlehnung an den Anti-Bias Ansatz im Projekt Kinderwelten, der einen Anspruch auf die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindergarteneinrichtungen stellt, werden in dieser Arbeit Lesematerialien (Kinderbücher) in „russischen“ Kindergärten und Kindergartengruppen der Stadt Wien in Betracht gezogen. Zur Beantwortung der Forschungsfrage *„Inwiefern tragen literarische und bildliche Darstellungen in Kinderbüchern der russischen Kindergärten zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung bei“* wird auch pädagogische Arbeit mit Kindern (Erklärungen, Kommentare, Antworten auf die Fragen der Kinder usw.) miteinfließen, sofern diese überhaupt im Kindergartenalltag stattfinden. Das Hauptanliegen dieser Arbeit besteht darin, eine Erhebung zum Stand der vorurteilsbewussten Pädagogik in sogenannten „russischen Kindergärten“ in Wien zu geben und im Ausblick auf die Dringlichkeit der vorurteilsbewussten Bildung zu hinzuweisen und Pädagog*innen in elementarpädagogischen Einrichtungen dazu anregen, ihren eigenen kritischen Blick auf die Inhalte der Kinderbücher zu schärfen und sich bewusst dafür zu entscheiden, ob und welche Kinderliteratur noch institutionell tradiert werden kann.

Ferner ist anzumerken, dass mit der aktuell angespannten politischen Lage zwischen der russisch- und ukrainischsprachigen Bevölkerung in Wien (bzw. auch unter den russischsprachigen Menschen ukrainischer Nationalität oder russischer Nationalität oder anderen russischsprachigen Nationalitäten) kann vermutet werden, dass in „russischen“ Kindergärten momentan diverse Änderungen stattfinden, die sich eventuell auch im literarischen Bestand dieser Einrichtungen niederschlagen werden.

3 Teil 1: Theoretische Grundlagen: Vorurteile

Im ersten Teil dieser Arbeit steht die Bedeutung der zentralen theoretischen Begriffe – Vorurteile und Stereotype - im Fokus. Ferner werden die ersten Ansätze in der Forschung zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung sowie Einblick in die Studien zu Vorurteilen in der russischen und ukrainischen Kinderliteratur geworfen. Im Zusammenhang zu diesen Erkenntnissen wird die Gendererziehung in Kindergärten in der Russischen Föderation hinterfragt und die amtlichen Bildungsrichtlinien in Betracht gezogen.

Was sind Vorurteile und warum lohnt es sich mit ihren Ursprüngen und Einflüssen in einem bildungswissenschaftlichen Kontext zu beschäftigen? Das Hauptanliegen der Anti-Bias Ansatzes in Bildung und Erziehung besteht in der Förderung und Umsetzung der Möglichkeiten für die Identitätsentwicklung von Kindern, damit sie sich von Beginn an als aktive und aussichtsreiche Mitglieder der Gesellschaft wahrnehmen können (vgl. Pressing 2003, 10). Der Ansatz setzt voraus, dass Pädagog*innen über die in der Gesellschaft herrschenden Vorurteile und damit verbundene Machtverhältnisse sensibilisiert sind und ihre pädagogische Arbeit entsprechend dieser Kenntnisse gestalten. Deshalb bedarf die ausführliche Definition der zentralen Begriffe, die im Anti-Bias-Ansatz und generell, in der vorurteilsbewussten pädagogischen Theorie und Praxis eine große Bedeutung haben.

Der Begriff „Vorurteile“ wird schon am Beginn des 18. Jahrhundert von den Brüdern Grimm in ihrem „Deutschen Wörterbuch“ als „vorgefasste, irrige Meinungen“ definiert. Ferner werden Vorurteile sozialwissenschaftlich von Allport (1954) beschrieben als „ablehnende oder feindselige Haltung gegenüber einer Person, die zu einer Gruppe gehört und deswegen dieselben zu beanstandenden Eigenschaften haben soll, die man der Gruppe zuschreibt“ (Petersen/Six 2008). Um das auf eine einfache Formel zu bringen – Vorurteile sind zuallererst Urteile über einzelne Menschen oder Gruppen von Menschen, die über kein sachliches und angemessenen Erklärungspotenzial verfügen. Das Präfix „vor-“ impliziert den zeitlichen Aspekt einer bereits in der Vergangenheit eingesetztem Prozess oder Sache, und das ist nicht zufällig, denn aus der epistemologischen Perspektive werden „Vorurteile“ als „A-priori-Wissen“ aufgefasst, „als ein Wissen, das in jeder denkbaren Weise kritisch zu betrachten ist, das aber [...] nicht negativ an sich ist [...] solange sie offen für Überprüfungen anhand der Wirklichkeit ist“

(Pelinka 2012, 12). Dennoch haben Vorurteile im Alltag häufig eine negative Auswirkung in der Gesellschaft und im Leben einzelnen Individuen, die aufgrund der ethischen Merkmale, Alter, Geschlecht, Behinderungen, sexuellen Orientierungen usw. in eine imaginäre und häufig unbewusste „Schublade“ eingeordnet werden, die mit zahlreichen irrtümlichen und primitiven Assoziationen beladen ist.

Als Produkte einer fortgeschrittenen modernen Welt bilden Vorurteile auf kognitiven Schemen auf, auch Stereotype genannt, das die Welt erklärt und komplexe Dinge und Information vereinfacht. Stereotype liefern Orientierung, die das Leben und Überleben in der Gesellschaft möglich macht. Dieser Prozess der Kategorienbildung kann mit dem Erlernen einer Sprache verglichen werden, die es den Individuen erlaubt, die Handlungen und Gefühle ihrer Mitmenschen zu deuten, gleichzeitig aber auch die „Repräsentationen zu erzeugen, die auch für andere erkennbar und sinnvoll sind“ (Assmann 2012, 3). Während aber die Sprachkenntnisse einen unumstrittenen Vorteil leisten, haben Stereotype sowohl eine positive als auch eine negative Seite, ihre Bedeutung erschließt sich durch die Position des von diesem Stereotyp betroffenen Personen bzw. Personengruppen., z.B. während positiver Stereotypen das Selbstwertgefühl der Mitglieder der in-group stärken können, so haben negative Stereotypen, die auf die Mitglieder der out-group gerichtet sind, eine gegensätzliche Wirkung (vgl. Pelinka 2012, 12). Stereotype sind kulturelle Erscheinungen, die nicht zwingend in ein bestimmtes Verhalten münden; sie enthalten Elemente des Alltagswissens, „sie vereinfachen die Kommunikation innerhalb der eigenen Gruppe, stärken das Gefühl der Zugehörigkeit und ermöglichen die Abgrenzung zu anderen Gruppen“ (Wodak 2012, 428f.). In der sprachwissenschaftlichen Diskursanalyse von Quasthoff (1973) wird Stereotyp als ein „verbale[r] Ausdruck einer bestimmten Überzeugung oder einer Einstellung, gerichtet an eine gesellschaftliche Gruppe oder eine einzelne Person als Mitglied dieser gesellschaftlichen Gruppe“ definiert (ebd.).

Sozial-psychologische Studien belegen den negativen Einfluss von Stereotypen und Stigmen in verschiedenen Kontexten der zwischenmenschlichen Interaktion: Schule, Arbeit, Freizeit. Besonders in akademischen und beruflichen Kontexten, in denen die Personen implizit oder explizit aufgefordert werden, über ihre sozialen Identitäten und damit verbundene Stereotype nachzudenken, konnten die Konsequenzen dieser negativen Stereotypen nachgewiesen werden. In der Sozialpsychologie spricht man von

„stereotype threat“, dem Stereotyp als Bedrohung, welches sich in Situationen manifestiert, in denen negative Stereotype über die Personengruppen auftreten, bzw. die betroffene Person darüber besorgt ist, auf der Grundlage dieses Stereotypes beurteilt zu werden (vgl. Spencer/Logel/Davies 2016, 416). Aufgrund der übergreifenden Wirkung der Stereotypen in verschiedenen Lebensbereichen wird der Terminus „stereotype threat“ auch interdisziplinär in der Bildungs- und Organisationspsychologie aufgenommen (ebd., 415) außerdem lässt sich auch die unmittelbare Verbindung zur Bildungswissenschaft herstellen, wenn es darum geht, dass stereotype Erscheinungen in institutionellen Bereichen wie Kindergarten und Schule die Erkenntnis- und Lernprozesse prägen können. So wurde zum Beispiel in einer empirischen Studie in Deutschland zur Wirkung des „stereotype threat“ gezeigt, dass mathematische Leistungen der weiblichen Realschüler*innen schlechter ausfallen, wenn sie die genderstereotypen Arbeitsanweisungen bekommen (vgl. Keller, Dauheimer, 2003). Ferner wurde angemerkt, dass auch die Zahl der angegangenen Matheaufgaben niedriger war, was auf den negativen Einfluss auf der Motivationsebene der Proband*innen schließen lässt (ebd., 376).

Auch kann die Bedrohung durch Stereotype auf das kognitive Selbstbewusstsein der Betroffenen einwirken. In einer Studie zur Analyse der akademischen Selbstwirksamkeit von PoC und Weißen Proband*innen wurde beobachtet, dass PoC mehr Höhen und Tiefen in der Selbsteinschätzung ihrer akademischen Fähigkeit im Vergleich zur anderen Gruppe erleben (vgl. Inzlicht/Good, 2006, 140) somit können im bedrohlichen Setting, „threatening environments“¹ sowohl das objektive Selbstwertgefühl als auch Selbstvertrauen der marginalisierten Individuen belastet werden. Darüber hinaus kann selbst der Verdacht, dass das negative Feedback, die Vorurteile und Diskriminierung in Bezug auf die soziale Identität und nicht die eigene Leistungsfähigkeit widerspiegelt, potenziell nachhaltige Auswirkungen auf den gesamten zukünftigen Lernprozess der betroffenen Personen haben. Bei PoC ist diese Tendenz besonders ausgeprägt, da diese eine erhöhte Vorurteilsbedrohung empfinden, denn sie schätzen die Feedbacks und andere Formen von Bewertung ihrer Studienleistungen häufig als subjektiv und deshalb

¹ „Settings where people come to suspect that they could be devalued, stigmatized, or discriminated against because of a particular social identity. These settings compel individuals to think about their particular social identities and, in addition, the stereotypes associated with them“ (Inzlicht/Good 2006, 131).

ungültig ein (ebd.). Wenn diese ablehnende Haltung sich zum typischen Verhalten im Sinne des Coping-Mechanismus verfestigt, kann dies dazu führen, dass der Lernprozess zunehmend stagniert, denn es können keine neuen Kenntnisse mehr aus Feedbacks gewonnen werden (vgl. ebd., 139).

Dennoch finden sich in manchen Studien auch Ausnahmen in Leistungsergebnissen unter der Wirkung des Stereotypen. So wurde beobachtet, dass die psychische Erregung, die durch die Stereotypenwahrnehmung empfunden wird, ggf. zur Steigerung der Eigenmotivation beitragen kann, die sich im Bestreben das negative Stereotyp zu widerlegen erklären lässt. Infolgedessen werden einfache Aufgaben, die gut innerhalb der Fähigkeiten der Zielgruppe liegen, effizient und korrekt gelöst. Bei anspruchsvollen Aufgaben, hingegen, wird die negative Wirkung des „stereotype threat“ auf die Leistung der Proband*innen nachgewiesen. Aufgrund der psychologischen Belastung, die durch das Wahrnehmen der Stereotypenbedrohung aktiviert werden, wird die positive Absolvierung des Tests erschwert (vgl. Ben-Zeev u.a. 2005, O'Brien & Crandall 2003).

Die Ergebnisse der empirischen Studien zu den Stereotypen als Bedrohung für soziale Individuen legt nahe, dass Stereotype vor allem im institutionellen Setting langfristig negative Auswirkungen auf das Leben und Lernen der marginalisierten Person- und Personengruppen haben können: sie erzeugt eine psychische Belastung, die sich als leistungshemmend und motivationsunterdrückend im Lernprozess bestätigen lässt, beeinflussen das kognitive Selbstbewusstsein, beeinträchtigen das objektive Selbstwertgefühl und trägt bei den betroffenen Individuen eventuell zum Zweifel an ihrer Zugehörigkeit zur akademischen Community bei.

Wenn Stereotype sich durch zusätzliche, meist unvollständige Erfahrungen und Wissen vervollständigen, kann es zur Entstehung der negativen Vorurteile bei Angehörigen zur Mehrheitsgesellschaft kommen. Weil Vorurteile und Stereotype oft zusammen eintreten, werden diese Begriffe in der Literatur manchmal synonym verwendet, es ist aber für diese Arbeit relevant, diese beiden Phänomene getrennt, gleichwohl im engen Zusammenhang miteinander zu betrachten.

Als eine besondere Art von festen Einstellungen, die auf der Grundlage des Stereotypen bzgl. Gender, ethnischen Zugehörigkeit, Alter, Behinderung usw. ruht, schließen Vorurteile einen affektiven Aspekt ein, der „Gefühle, Emotionen und Motivationen gegenüber dem Objekt der Einstellung [umfasst]“ (Gipser 2012, 117f.). Diese

Einstellungen verfestigen sich in der unbewussten Orientierung der Menschen und leiten ihre Weltwahrnehmung und Verhaltensbereitschaft und können deshalb nur schwierig „mittels rationaler Argumentation oder neuer divergenter Information korrigiert oder abgelehnt werden“ (ebd., 118). Die Möglichkeiten der sozialen Kommunikation (Sprache) und die Fähigkeit, die Rolle der anderen in sozialen Situationen zu übernehmen, bzw. sich in die anderen Personen „hineinzuversetzen“ und sich die Reaktion der Personen auf das mögliche Verhalten vorzustellen (Mead 1934) kann erlauben, die Situationen der Opfer der Vorurteilungen und Diskriminierungen situativ zu erleben. Es ist deshalb nicht zufällig, dass sich weltweit Gruppen und Initiativen zum Kampf gegen die Vorurteile mittels der Methode des Theaters einsetzen. So wurde auf der Grundlage der „Pädagogik der Unterdrückten“ von Paulo Frier (1971) das „Theater des Unterdrückten“ von Augusto Boal entwickelt, das obwohl damals lediglich politisch motiviert, zur Bewusstmachung von sozialen Machtverhältnissen und individuellen Problematiken, die mit Vorurteilen und Diskriminierungen verbunden sind, fundiert (vgl. Gipser 2012, 141f.) Mittlerweile hat diese Theatermethode in Form von organisierten Workshops und Übungen in der pädagogischen Weiterbildung, Supervision, Kultur- und Sozialarbeit ihren Eingang gefunden. Theater bzw. der Dialog als Instrument der Intervention, welcher eine Auseinandersetzung mit sozialen Herausforderungen und mit sich selbst in einer partizipativen Weise anbietet, dient nicht nur den Zielen der politischen Bildung, sondern etablieren im weiteren Sinne auch die aufklärende machtkritische Denkeinrichtung, von der auch die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung profitieren kann.

Auch der Anti-Bias Ansatz von Derman-Sparks (2019) stellt ein wirksames pädagogisches Instrument dar, dass uns erlaubt, sich auf dem Terrain der Vorurteile in institutionellen Settings diskursiv zu bewegen. Im nächsten Schritt der Arbeit wird auf die frühen Studien zur Vorurteilsbildung bei Kindern im Elementarbereich fokussiert, die im Interesse dieser Arbeit stehen. Anschließend wird auch die Rolle des Kinderbuches bei der Entstehung von Vorurteilen diskutiert.

4 Ansätze in der Forschung zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung

4.1 Anfänge und Schwerpunkte der früheren Studien

Noch vor 20 Jahren gab es im deutschsprachigen Raum nur wenig bis kaum Studien, die sich mit vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung im elementarpädagogischen Bereich auseinandersetzten. Der Grund für dieses Versäumnis kann darin liegen, dass das Hauptaugenmerk der Bildung und Erziehung in den Kindergarteneinrichtungen in deutschsprachigen Ländern damals vorwiegend auf der Sprachförderung bzw. Mehrsprachigkeit lag (vgl. Brockmann 2006, 121). Seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts jedoch finden sich, wenn auch nur vereinzelt, wissenschaftliche Studien, die den Einfluss der Nationalität, der Sprache und der Hautfarbe usw. untersuchen.

Anders in den USA. Hier begann die systematische Forschung in diesem Bereich bereits Ende der 1960er Jahre. Es wurde ein quantitatives Forschungsinstrument entwickelt, mit dem die rassistischen Einstellungen der Vorschulkinder gemessen werden konnten. The preschool racial attitude measure (PRAM I) wurde von Williams and Roberson (1967) entwickelt und später im Jahre 1975 von Williams, Best, Boswell, Mattson und Graves zu PRAM II erweitert. Dieses Messverfahren wurde seitdem in mehreren rassismuskritischen Studien sowohl in Kindergärten als auch in Schulen in den USA angewendet. In der Datenerhebungsphase werden Einstellungen durch die Auswahl hell- und dunkelhäutiger Figuren als Antwort auf Situationsgeschichten mit positiven und negativ bewertenden Charakteristiken (z. B. gut, nett, böse, frech, gemein) (vgl. Williams, Best, Boswell 1975, 494, [Übers. aus dem Englischen: A.K.]) in Zusammenhang gebracht.

“The PRAM II procedure provides the child with 24 opportunities to choose between Euro- and Afro-American figures in response to evaluative adjectives, and generates a score range of 0-24 within which low scores are indicative of pro-Afro/anti-Euro (A+/E—) bias, high scores are indicative of pro-Euro/anti-Afro (E+/A—) bias, and mid-range scores, around 12, are indicative of no consistent racial bias” (ebd.).

In der Vorschule in Winston-Salem, North Carolina wurden Kinder im Durchschnittsalter 64 Monate alt diesem Testverfahren unterzogen. Die Ergebnisse dieser Studie sind in der unten angeführten Tabelle festgehalten worden (vgl. ebd., 495).

TABLE 1
MEAN PRAM II RACIAL-ATTITUDE SCORES FOR 272
PRESCHOOL SUBJECTS CLASSIFIED BY RACE OF
SUBJECT AND RACE OF EXAMINER

RACE OF SUBJECT	RACE OF EXAMINER		
	Euro-American	Afro-American	Total
Euro-American ..	18.66(68)	15.38(68)	17.02(136)
Afro-American ..	15.28(68)	14.18(68)	14.73(136)
Total	16.97(136)	14.78(136)	15.88(272)

NOTE.—N's are given in parentheses.

Zunächst sei darauf hingewiesen, dass alle Mittelwerte auf der hohen Seite der Neutralpunkt von 12 waren, was die Tendenz zu E+/A in allen Testgruppen sichtbar macht. Die Angaben der E+/A-Bias sind in der Testgruppe mit afro-amerikanischen Kindern niedriger als in der Testgruppe mit euroamerikanischen Kindern. Außerdem wurde in beiden Testgruppen eine dritte Variable - „race-of-examiner“ herangezogen, um herauszufinden, ob die Antworten der ProbandInnen durch die Anwesenheit der Testperson gleicher/verschiedener Rassenangehörigkeit beeinflusst werden. Die Auswertung zeigte eine etwas höhere E+/A- bei der Anwesenheit einer euro-amerikanischen Testperson (vgl. ebd., [Übers. aus dem Englischen: A.K.]).

Das allgemeine Ziel der weiteren vergleichbaren Studie bestand darin, die Entwicklung von Rasseneinstellungen bei euro- und afroamerikanischen Kindern in der Grundschule (1-4 Klasse) aufzuzeichnen und die erhaltenen Ergebnisse mit der bereits existierenden Studie zu Rasseneinstellungen der Vorschulkinder zu vergleichen. Um die Repräsentativität dieser Studie zu gewährleisten, wurden Stichproben an mehreren geographischen Orten – in North Carolina, South Carolina und New York – gezogen. Die statistische Auswertung dieser Daten wurde mit der 2 x 2 faktoriellen Varianzanalyse in jeder Klassenstufe durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Analysen können wie folgt zusammengefasst werden: die Hauptwirkung der Rasse des Subjekts war signifikant ($p <$

0,01) in den Klassenstufen 1, 2 und 3, aber nicht bei 4; die Hauptwirkung der Rasse des Prüfers war signifikant ($p < 0,01$) nur in der dritten Klasse (vgl. ebd., 496).

Weitere Analyse von t-Tests ergaben, dass der Grad von E + /A- Bias in der Eurogruppe deutlich zunahm ($p < .01$) von der Vorschule bis zur zweiten Klasse, und deutlich zurückging ($p < .01$) von der zweiten bis zur dritten Klassenstufe. In der dritten und vierten Klasse zeigten die euro-amerikanischen Kinder signifikant weniger Bias als in der ersten Klasse (vgl. ebd., 497). Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass sich die Rasseneinstellungen der Kinder zwischen Vorschule und Grundschule sichtbar in Anhängigkeit davon verändern in welcher Entwicklungsstufe (hier: Schulklasse) sie sich befinden.

Eine qualitative Studie von Van Ausdale/Feagin (2002) untersuchte in der alltäglichen Kommunikation den Umgang der Vorschulkinder miteinander und wie Sprache, Nationalität und ethnische Zugehörigkeit ihr Miteinander beeinflussen. Sie beobachteten innerhalb eines Jahres 58 Kinder in der Vorschule in den USA. Die Rolle der Forscher*innen in dieser Feldstudie war jene der Spielpartnerin und nicht der Autoritätsperson – eine Pioniermethode, die bisher noch in keiner vergleichbaren Studie angewendet wurde. Die Freispielphasen im Kindergarten waren besonders fruchtbar für das Verständnis der Einstellungen der Kinder, wenn sich in diesen Freizeitphasen Dialoge zwischen Kindern und Spielhandlungen abspielten, in denen Ausgrenzungen sowie Auf- und Abwertungen beobachtet werden konnten. Van Ausdale & Feagin haben mit ihrer Studie nachgewiesen, „dass auch Kinder im Alter von 3-6 Jahren soziale Kategorien konstruieren können und diese in ihrem Umgang auch benutzen“ (Brockmann 2006, 47). Sie kommen zu dem Schluss, „dass auch kleine Kinder durchaus rassistisches Verhalten und Einstellungen zeigen und dieses auch auf Personen aus ihrer Umwelt übertragen können“ (ebd.). Zwar werden in dieser Studie keine Lesematerialien untersucht, dennoch zeigt sie, dass sich bestimmte Vorurteile schon im frühen Kindesalter bilden, auch wenn ihre Bedeutung noch nicht genau verstanden wird. Deshalb macht diese Studie die vorurteilsbewusste Inhaltsanalyse der Kinderbücher umso dringender im elementaren Bereich, und nicht erst in der Schule.

Darüber hinaus wird in der wissenschaftlichen Literatur angedeutet, dass Vorurteile und diverse Diskriminierungsformen, die Kindern in Büchern begegnen, häufig einen kulturellen Charakter aufweisen – sie entspringen aus der Sitte und Traditionen einer

bestimmten Kultur, in der Wünsche, Freuden und Ängste ihrer Kulturträger*innen direkt (sprachlich) bzw. indirekt (symbolisch) ausgedrückt werden. (vgl. Ulrich M./Ulrich D. 1994, 830). Vorurteile werden dort aktiviert, wo heterogene Gruppen, Menschen verschiedener Herkunft und Lebensstile zusammenkommen und können daher als „kulturübergreifend“ bezeichnet werden.

In der Stadt Wien haben 41,9% der Bevölkerung einen Migrationshintergrund² und weil es eine multikulturelle und multinationale Stadt ist, bedarf es ein systematisches diskriminierungssensibles und vorurteilsbewusstes pädagogisches Engagement und Studien, die sich mit ähnlichen Themen und Inhalten in Bildungsinstitutionen beschäftigen.

Studien, die mit interkulturellen pädagogischen Konzepten arbeiten, setzten ihren Fokus auf kulturelle und ethnische Unterschiede im institutionellen Setting und im Umgang mit diesen Unterschieden (vgl. Wagner 2003, 1). Der Anti-Bias-Ansatz bietet die Möglichkeit der intersektionellen Orientierung für eine pädagogische Praxis, die „gesellschaftliche Bewertungen der Unterschiede nach Geschlecht, sozialem Status, Alter, Behinderung/Beeinträchtigung, Hautfarbe, Sprache, sexueller Orientierung usw. und die Auswirkungen dieser Bewertungen auf das Leben von Menschen“ (ebd.) miteinschließt. Das bereitgefächerte Spektrum dieses Ansatzes hat nicht das Ziel, andere bisherige Ansätze aufgrund seiner Universalität zu übertreffen, sondern rechtfertigt seine Absichten mit der Begründung, dass alle Menschen von Unterschieden betroffen sind, ob sie Privilegien oder Nachteile von ihnen ziehen, ob sie in die oben erwähnten Kategorien der Unterschiede fallen oder nicht (vgl. ebd.).

In bisherigen Studien gehört „Gender“ zu einem der zentralen Themen, wenn es um die Vorurteilsforschung im institutionellen Bereich geht. So widmet sich die Studie von Amann, Nowak u. A. (2020) der Genderneutralität in Wiener Kindergärten, in dem sie der Raumausstattung- und Gestaltung in einem der Wiener Kindergärten im 15. Bezirk untersucht, mit der Forschungsfrage: „Inwiefern beeinflusst die Stadt Wien die Entstehung von Geschlechterstereotypen in Kindergärten durch deren Organisation und Verwaltung?“ (Amann, Nowak u. A., 2020). Mit den komplementär angewendeten

² Wiener Bevölkerung 2021: <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/daten-fakten/bevoelkerung-migration.html> (05.03.2022)

Methoden von Interview, Beobachtungen und Dokumentenanalyse konnten Ansätze und Methoden in der Praxis des Kindergartens untersucht werden. Die Studie stellte fest, dass die Raumplanung keine „typische“ Mädchen und Jungenbereiche enthält, d.h. geschlechtsneutral konstruiert sind. Außerdem bemühen sich dort die Pädagog*innen den Kindern möglichst wenig an Spielmöglichkeiten vorzugeben, um ihre Kreativität anzuregen und zu begünstigen (vgl. ebd.). Auch kommt hier die „Education Box“, die von der Stadt Wien der Wiener Kindergärten zu Verfügung gestellt wird, zum Einsatz. Diese enthält Spiele und Spielmaterialie und Informationen für Eltern, Pädagog_innen und Betreuungspersonen zum Thema Gendersensibilität und „unterstützt dabei, eigene Rollenbilder zu reflektieren und bietet praktische Anleitungen, wie Kinder ihre Interessen spielerisch entdecken und vertiefen können“ (Magistrat der Stadt Wien, o.D.). Auch gendersensible Bücher sind ein Teil von Wiener „Education Box“. Im Kindergarten der Stadt Wien wird nach Amann, Nowak (2020) z.B. das Buch „Als die Mama jung war“ gelesen, dass der Stereotyp einer Mutter, die immer und in allem perfekt sein muss, infrage stellt. Diese Studie fokussiert sich dennoch mehr auf die Raumplanung, die generelle Ausstattung und das nur in einem Kindergarten in Wien, was nur wenig repräsentativ ist. Zudem fehlen Hinweise darauf, warum ausgerechnet diese Kindergarteneinrichtung als Objekt dieser Studie diene.

Im Zusammenhang mit den Ergebnissen der oben diskutierten Studien lässt sich feststellen, dass die vorurteilsbewusste Arbeit im vorschulischen Bereich durchaus notwendig ist, denn sie prägt die ersten Einstellungen der Kinder zur Vielfalt. Dabei können auch Kinderbücher diese Einstellungen und Bilder wiedergeben, sie können aber auch schädlich sein, in dem sie einseitige Kategorien umreißen und somit die Vorurteile verfestigen.

4.2 Kinderbuch: Entstehung der Vorurteile

Kinder kommen in ihrem Alltag mit Geschichten³ in Berührung, dessen visuellen Inhalte und Texte ihr Selbstbild prägen. Die expliziten und impliziten Botschaften zeigen Gruppenzugehörigkeiten und soziale Bewertungen, die das Kind dazu einladen, seine

³ Die Begriffe „Geschichte“ und „Bücher“ wird in der Arbeit synonymisch werden. „Geschichten“ als Gesamtbegriff für literarische Titel, die Bücher beinhalten. „Bücher“ als Gesamtbegriff für „Geschichten“, die in ihnen verfasst werden.

nahe Umgebung, Menschen und schließlich sich selbst mit diesen in Verbindung zu setzen: „Komme ich und Kinder wie ich in der Geschichte vor?“ „Wie kommt meine Identität und Lebensform zum Tragen?“ (vgl. Kübler 2013, 63). Wenn in den Geschichten, die einem Kind zur Verfügung stehen, überwiegend heterogene Familienkonstellationen dargestellt werden, so betrachtet das Kind, das von zwei Vätern aufgezogen wird, seine Lebensform als nicht repräsentiert und darum womöglich als nicht der Norm entsprechend. Ähnlich registrieren die Kinder auch Beispiele von Handlungen und in abgebildeten Berufen: wenn sie keine Frauen als Pilotinnen oder Architektinnen sehen, glauben sie, dass diese Berufe nur für Männer bestimmt sind. Chimamanda Ngozi Adichie spricht in ihrem Videobeitrag bei TED über die Gefahr der „single story“, der einseitigen Botschaften über Afrikaner, die in der westlichen Literatur vermittelt wird:

“If I had not grown up in Nigeria, and if all I knew about Africa were from popular images, I too would think that Africa was a place of beautiful landscapes, beautiful animals, and incomprehensible people, fighting senseless wars, dying of poverty and AIDS, unable to speak for themselves and waiting to be saved by a kind, white foreigner.”⁴ Der Grund, warum die einseitigen Botschaften gefährlich sind, liegt nicht nur darin, dass sie das unvollständige Bild von Wirklichkeit darstellen, sondern vielmehr darin, dass sie durch die Verbreitung in der westlichen Gesellschaft zu Stereotypen werden, die „single story“ zur „only story“ machen⁵. Mit „story“ meint Adichie sowohl gedruckte als auch mündliche Geschichten, Botschaften die durch Medien Buch, Film, Theater usw. weltweit verbreitet werden.

Kinderbücher inkl. Märchen und Volksmärchen können ebenfalls solche „single stories“ beinhalten, die die Grundlage für spätere Einstellungen und der Entstehung von Vorurteilen schaffen, denn sie spiegeln gesellschaftliche Prozesse und „das Ergebnis sozialer Konstruktionen der Unterschiede zwischen Menschen: (...) in Bezug auf Geschlecht, Herkunft, Hautfarbe, soziale Klasse, körperliche Fähigkeiten, Behinderungen, sexuelle Orientierung [wider]“ (Wagner 2001, 23, Hervorhebung im Original). Dabei ist es wichtig, dass sie Vielfalt repräsentieren, die Personen, ihre Interessen und Fähigkeiten und Lebensweisen nicht einseitig wiedergeben und bei

⁴ The danger of a single story (2009). Chimamanda Ngozi Adichie: The danger of a single story | TED Talk (Zugriff: 6.05.2022).

⁵ vgl. ebd. 12:45.

solchen Darstellungen der Vielfalt auch auf Gemeinsamkeiten achten, die das äußere Erscheinungsbild der Personen ausschließen. Denn „Ideologien wie Sexismus und Rassismus, die zu glauben machen, dass physische Unterschiede ausschlaggebend seien für das Verhalten, für Vorlieben und Fähigkeiten von Menschen“ (ebd., 25) auf eine hinterhältige Weise zur Re-produktion der Stereotype und damit zur Festigung der „single stories“ ihrer Protagonisten beitragen können.

Dabei ist es wichtig zu betonen, dass Kinder schon sehr früh Unterschiede wahrnehmen, und auch die Fähigkeit besitzen, diese auch zu bewerten (vgl. ebd.). Dies geschieht nicht zuletzt durch ihre Neugier, der Fähigkeit zu lernen und ihrer Empfänglichkeit für das Neue. Sie übernehmen Stereotype und Vorurteile über Menschen und Gruppen von Menschen aus den vorherrschenden Einstellungen in ihrem Umfeld – durch ihre Eltern, Pädagog*innen und nicht zuletzt durch Bücher, die als eines der ersten und deshalb wichtigen Lernmedien fundieren. Aus diesem Grund sollten die Inhalte der Bücher so gestaltet werden, dass sie Vielfalt der Lebensformen, des Aussehens, der Handlungen widerspiegeln. Gerade in den elementarpädagogischen Einrichtungen ist es die Aufgabe der Pädagog*innen, einseitige Botschaften in diesen Büchern, die in diesen Einrichtungen gelesen werden, zu erkennen und diesen reflektierend entgegenzuwirken.

Kinderliteratur, aber auch ganz besonders Märchen und Volksmärchen in russischer und ukrainischen Kinderliteratur spielen eine große Rolle bei der Sozialisation und Identitätsbildung der jungen Leser*innen. Deshalb widmet sich das nächste Kapitel der russischen und ukrainischen Studien, die sich mit Stereotypen in heimischen Kinderliteratur beschäftigen.

4.3 Studien zu Vorurteilen in der russischen und ukrainischen Kinderliteratur

Tatjana Medina (2018) macht in einer auf ukrainischer Sprache verfassten literarischen Studie die umfassende qualitative und quantitative Genderanalyse der 224 traditionellen ukrainischen Volksmärchen deutlich, dass den Frauen in den Geschichten lediglich ein Identifikationsmodell angeboten wird – die Familie. Die dargestellten Männern haben eine viel größere Auswahl an Verhaltensmustern und ihre Rolle in der Familie ist für sie zweitrangig. Medina äußert in ihrem Beitrag die Vermutung, dass Geschlechterstereotypen eine große Wirkung auf uns haben, weil sie uns von früher

Kindheit an begleiten und unser Weltbild grundlegend beeinflussen. Sie beschäftigt sich mit Volksmärchen, denn diese sind ihrer Auffassung nach „das erste Gender-Alphabet“ für Kinder - sie übertragen die Erfahrung der Interaktion zwischen Geschlechtern von Generation zu Generation. Laut dem prominenten russischen Psychologen Makarov und Makarova sind Märchen eine obligatorische anfängliche „Erziehung“, die von Generation zu Generation Bilder von „männlich“ und „weiblich“ weiter gibt und Rollen des zukünftigen Lebens und sogar nationale Charaktereigenschaften überträgt. Ein Märchen vermittelt einem Kind das "richtige" Verhalten, bzw. zeigt, wie ein Mädchen oder Junge sein sollte um in seinem/ihren Leben erfolgreich zu sein (vgl. Medina 2018, 91 [Übers. aus dem Ukrainischen: A.K.]). In Bezug auf Yefymenko (2014), die in der modernen wissenschaftlichen Analyse von Märchen folkloristische, strukturalistische, psychoanalytische, sozialhistorische und feministischen Ansätze aufzeigt, weist Medina darauf hin, dass in den bisherigen heimatlichen wissenschaftlichen Studien der folkloristische Ansatz überwiegt, der in philologischen Studien angewendet wird. Dieser Ansatz betrachten Frauen- und Männerbilder im Märchen losgelöst von ihrer erzieherischen Funktion und ihrem Einfluss auf die Entstehung der Genderstereotypen bei den jungen Leser*innen. Aus diesem Grund sieht Medina den aktuellen Bedarf in der Anwendung der Genderansatzes in der Literaturforschung, den sie als Teil des feministischen Ansatzes begründet (vgl. Medina 2018, 91 [Übers. aus dem Ukrainischen: A.K.]).

Aus den 224 untersuchten Märchen, die entweder von Tier- oder Menschenfiguren handeln, sind es etwa 80% der Märchen, in denen einer Männerfigur eine Hauptrolle zugewiesen wird und nur in 17,5% - einer Frauenfigur, was die Überlegungen von Medina über die Auferlegung eines Stereotyps über die sekundäre Natur der sozialen Rollen von Frauen in ukrainischen Volksmärchen bestätigt. Ferner fasst sie auch die typischen weiblichen Eigenschaften und zentrale Rollen, die ihnen in den Märchen zugewiesen werden, zusammen (ebd., 92):

- Mutter: ihre Hauptaufgabe ist die Geburt der Kinder, ihre Erziehung bis zum Jugendalter und die passive Rolle einer auf ihren Sohn wartenden Mutter.
- Braut oder Ehefrau, die oft als eine Art Preis fungiert, der erlangt, erobert oder aus der Gefangenschaft befreit werden muss. Die meisten weiblichen Figuren in ukrainischen Volksmärchen werden entweder als Bräute oder als verheiratete

Frauen Ehefrau/Geliebte dargestellt. Demgemäß wird auf diese Weise der narrative Stereotyp des obligatorischen Familienstatus sichtbar. Auch bietet dieser Status meist keine gleichwertige Alternative an und nur von den Frauen, die mit magischen Fähigkeiten ausgestattet sind, werden keine familiären Bindungen gefordert.

- Großmutter - gute Beraterin, die einem jungen Mann begegnet, der unterwegs auf der Suche nach seinem Glück ist.
- Hexe, die vorwiegend als positive Figur fungiert und der Hauptfigur hilft.
- Tochter oder Schwester: klug, geschickt, erfinderisch, fleißig. Wird oft von ihrer Stiefmutter negativ behandelt. Sie hilft der Hauptfigur im Märchen, ihr Ziel zu erreichen.

In ihrer Studie fasst Medina die vorwiegenden psychischen Eigenschaften zusammen, die Frauen in Märchen zugeschrieben werden - Geduld, Demut, Mitgefühl, Zärtlichkeit, Weichheit, Opferbereitschaft, Verlangen nach Aufrechterhaltung der Harmonie in zwischenmenschlichen Beziehungen. Dazu gehören auch zu den typisch weiblichen Tugenden: Fleiß, Freundlichkeit und Sanftmut. So wird von einem Mädchen im Märchen "Pro virnoho towaryscha" gesagt: "... das Mädchen sieht nicht so schön aus, aber wenn sie arbeitet – glüht sie", "...Die Leute denken, dass Mädchen faul sind, deshalb nehmen sie sie nicht“, „Er hat eine tüchtige und gutmütige Frau erwischt" ("Neschasnyj Danylo"). Nichtsdestotrotz zeigen die meisten Märchen auch viel Respekt vor der Frauenarbeit. Medina ist der Ansicht, dass die scheinbare Geschlechtergleichstellung in narrativ dargestellten ukrainischen Familien mit dem Heranziehen von Anerkennung des Frauenfleißes begründet werden kann, und zwar dann, wenn Frauenarbeit, die aus Haushaltsaufgaben und Kinderbetreuung besteht, eine Anerkennung findet, d.h. von männlichen Protagonisten als gleichwertig in ihrer Bedeutung zur Erwerbstätigkeit, die finanziell entlohnt wird, angesehen wird.

Männliche Märchenfiguren wiederum lassen sich in folgende Kategorien einordnen (ebd., 95):

- ein junger Mann, der sein Glück wählt, den Armen und Benachteiligten hilft, beschützt, befreit, um eine Frau kämpft;
- Vater oder König, der eine neutrale oder wartende Position einnimmt;

- ein Mann oder ein alter Mann (ein König, ein Zauberer), der sich gegen einen jungen Mann einsetzt, d.h. eine Quelle (Träger) des Bösen ist;
- ein Großvater, der dem Helden mit seinem Rat hilft.

Der Mann im ukrainischen Volksmärchen ist ein Held, der meist eine positive Einstellung und Bereitschaft ausstrahlt, alle Hindernisse auf seinem Weg zu überwinden. Außerdem verkörpert er auch etliche (eigeborene) Eigenschaften, von denen er in seinen Abenteuern profitieren kann, wie physische Kraft, Findigkeit, Mut, Edelsinn und Unbestechlichkeit („Kotyhoroschko“, „Derewo do neba“, „Kyrylo-Kozhumjaka“, „Iwan-Pobywan“, „Telesyk“ „Mydruj Iwanko“) (vgl. ebd.).

Russische und ukrainische Volksmärchen operieren mit ähnlichen Genderstereotypen, dennoch ist es interessant, dass in im Vergleich zu ukrainischen Volksmärchen, in denen physische Kraft als ein ausschließlich männliches Attribut fundiert, sich in russischen Volksmärchen wie „Marja-Morjewna“, „Zar-Dewitsa“, Skazka o molodil’nyh jablokah i zhywoj wode“ eine kontroverse Gendersituation zeigt, die dem traditionellen patriarchalen Märchendiskurs entgegengestellt werden kann. Abgesehen von der außerordentlichen Schönheit verfügen die Frauen in russischen Volksmärchen über unermessliche physische Kraft und militärische Fähigkeiten wie Strategieplanung und Kriegsführung. Auch nach der Hochzeit gehen diese Frauen ihren gewöhnlichen militärischen Aufgaben nach. So lässt Marja-Morjewna ihren Ehemann zu Hause zurück, er solle sich „um alles kümmern“ während sie in den Krieg zieht (vgl. Zdrawomyslova u.A., 1998 ,74).

In der Studie zu Genderstereotypen in Kinderliteratur für Vorschulkinder (Zdrawomyslova u.A., 1998) wird die Methode der diskursiven Genderanalyse auf russische Märchen angewendet. Diese Methode ermöglicht die Rekonstruktion des Charakters und Funktionen des Subjekts in der Märchenwelt im Zusammenhang mit dessen Geschlecht, Alter, Familienstand, sozialer Status usw. auf der Grundlage der morphologischen Struktur des Märchens von Propp (1982). Die Ergebnisse der Studie lassen zwei zentrale Kategorien der Genderstereotype in russischen Märchen festlegen – die traditional patriarchale und die matriarchale, in der Studie auch „traditional russische“ genannt, denn, während der erste Typ sowohl in russischen als auch in westlichen Märchen vorkommt, tritt der zweite Typ durch die Hauptprotagonistin als Subjekt ausschließlich in russischen

Märchen ein. In traditionell russischen Märchen haben die weiblichen Figuren nicht die Attribute, die für Stereotypen der patriarchalischen Kategorie typisch sind, wie schon oben am Beispiel mit „Marja-Morjewna“ und „Zar-Dewitsa“ angedeutet wurde. In ihrem Streben nach Glück und militärischen Erfolg sind hier die femininen Heldinnen diejenigen, die am Ende einen Mann/Ehemann als Preis für ihre Bemühungen erhalten oder zum Kampf gezwungen sind, um ihre Liebsten aus der Gefangenschaft zu befreien („Skazka o mologilnyh jablokah i zhuwoj wode“) (vgl. ebd. 75).

Weiters interessierten sich die Forscher*innen auch für Machtkategorien in russischen Märchen, die sich außerhalb der Genderstereotypen abspielen. So finden sie heraus, dass ältere Personen, abgesehen von ihrem Geschlecht eine wichtige Rolle in der Märchenwelt spielen. Sie verkörpern Weisheit und Lebenserfahrung und sind nicht selten Helfer und Ratgeber der Subjekte im Märchen. Eltern und Großeltern erwarten Gehorsam und Respekt von ihren Kindern und wenn sie nicht gehorchen, folgt unvermeidlich eine Bestrafung, die als Erziehungsfaktor und gleichzeitig als Moral der Geschichte dient – „du darfst deinen Eltern nicht widersprechen, sonst geschieht ein Unglück“. Gerade die belehrende Funktion der Märchen ist ihr entscheidendes narratives Merkmal das sowohl in den russischen als auch den ukrainischen Märchen zentral ist. Ohne die Moral verlieren sie ihre Wirkung, denn die Abwesenheit der dichotomischen Charaktere und des Interessenkonflikts würde dieses narrative Genre ungeeignet als Sozialisationsinstrument machen, wenn die expliziten Kategorien des Guten und Bösen keine Rolle mehr spielen (vgl. ebd. 68).

Kennzeichnend für die russische und ukrainische Literaturanalyse erweist sich die Problematik des Genderphänomens in traditionellen Märchen und Volksmärchen. Die Ambivalenz zwischen der Märchenwelt und der realen Welt von heute wächst je weiter man sich in der Gesellschaft von dem „Traditionalen“ entfernt. Das betrifft nicht nur die Vorstellungen von Frauen- und Männerrollen, sondern auch anderen Aspekten der Vielfalt, wie „Rasse“ (im Sinne des englischen „race“), sozialer Status, Fähigkeiten, physische Möglichkeiten, Interessen, Ideen usw.

Der Aspekt des Traditionellen lässt sich an typischen Charaktereigenschaften und Handlungsmöglichkeiten der Figuren schließen. So fasst Propp (1982) 31 typische

Funktionen⁶ und 7 Kategorien der Handlungspersonen zusammen, die sich durch die morphologische Märchenanalysen aufdecken lassen. In der Verteilung der Funktionen drückt sich ein festes Muster aus, und obwohl mehrere Elemente sich austauschen, es ist möglich von einem Märchenkanon zu sprechen, der erwartbare Handlungsabfolgen sowie Wiederholungen einschließt (vgl. Propp 1982, 97). Demzufolge besitzen Tiere- und Menschenfiguren oft Eigenschaften und erfüllen jene typischen Funktionen, die von einem Märchen-Sujet ins andere umherziehen: der Fuchs in russischen und ukrainischen Märchen hat ein feminines Geschlecht („lisa“), er ist schlau und hinterlistig; durch Täuschung und Betrug versucht sie materielle Güter oder Vorteile für sich zu gewinnen („Bytuj nebytogo veset“, Zajaschja izbuschlka“). Das Opfer des Fuchses sind meistens unschuldige und naive Märchensubjekte, wie z.B. der Hase. Auch der Wolf, der meist als Komplize des Fuchses fundiert, fällt nicht selten seiner Schlauheit zum Opfer. Diese Vorhersehbarkeit unterstützt die Bildung der Stereotype bei den jungen Leser*innen. Sie erlernen Vorurteile dadurch, dass sie die Märchensubjekte immer nur in einer Rolle und Funktion vermittelt bekommen. Im Kontext der russischen und ukrainischen Volksmärchen ist der Fuchs nun für immer ein negativ konnotiertes Subjekt, der eine „single story“ von sich erzählt, die durch die Festigung in der literarischen Tradition zum allgemein wirkenden Stereotyp wird. Die Idee, dass ein Protagonist nur eine Seite hat, pflegt das Konzept des „Schubladendenkens“ in dem ein Subjekt übertragen auf die reale Welt als Träger einer Eigenschaft bzw. Funktion angesehen wird: der Fuchs ist schlau und hinterlistig und es wäre undenkbar, wenn er anderwärts naiv oder sensibel wäre; der Hase hat überhaupt keine Chance gegenüber dem Fuchs, denn er wird niemals, auch nicht in geringem Maße, die vergleichbaren Eigenschaften besitzen oder Fähigkeiten erlernen können. Auch wenn es auf den ersten Blick harmlos erscheinen mag, dass Tierfiguren in Märchen auf ihre begrenzten Eigenschaften reduziert werden, kann dies den Weg zur Bildung von diskriminierenden Einstellungen ebnen, die sich in der realen Welt auf das Zusammenleben mit Menschen übertragen können. Daher erweist es sich m.E. als absolut folgerichtig, künftig die Anti-bias-Leseweise auch für Märchen mit Tierfiguren anzuwenden und deren rigide Stereotypisierungen kritisch zu hinterfragen,

⁶ Unter „Funktion“ meint Propp (1982) die aktive Handlung des Protagonisten in Zusammenhang mit seiner Rolle und Bedeutung für die Geschichte.

ergänzend zu den Erkenntnissen, die in den früheren literarischen Studien zur Kinderliteratur gewonnen wurden.

4.4 Was wird gelesen – Auswahl und Präferenzen der russischen und ukrainischen LeserInnen

In russischen und ukrainischen Volksmärchen spiegeln sich gesellschaftliche und soziale Rollen und das Wertesystem der nationalen Kultur des russischen- und ukrainischen Volkes wider. Pädagog*innen und Eltern, die mit solcherart traditionellen Märcheninhalten aufgewachsen sind, legen einen großen Wert darauf, dass diese auch ihren Kindern vermittelt werden – sowohl zu Hause als auch in institutionellen Bildungsorganisationen, wie Kindergarten und Schule. In der russischen Studie von Utkina (2013) wurden Eltern und ihre Kinder männlichen Geschlechts zwischen 10 und 14 Jahre alt, über ihre Lesepräferenzen und Lesegewohnheiten befragt. Eltern geben zu, dass sie ihren Söhnen schon ab anderthalb Jahren Bücher mit Abbildungen von Autos, Werkzeugen, Soldaten usw. zeigen und vorlesen. Ferner sehen Väter die Rolle ihrer Söhne als Beschützer und ihrer Töchter als Kinder- und Haushaltbetreuerinnen, deshalb sollten auch die Bücher eine entsprechende Orientierung nachbilden. Männliche Charaktere in Märchen „Letutchij korabl“, „Skazka o soldate“ sowie Onkel Stepa (1935) in Sergej Mikhalkovs Versreihe sollten für die Jungen im Vorschulalter vorbildlich sein, weil sie die männlichen Tugenden wie Mut und Tapferkeit verkörpern, die von Vätern in der Studie hochgeschätzt werden. Es lässt sich daraus schließen, dass die Wahl der Leselektüre der Kinder zu Hause von ihren Eltern kontrolliert wird. Besonders Väter tragen dazu bei, ihren Jungen stereotype männliche Eigenschaften und Verhalten vorzustellen, die die Identitätsbildung ihrer Kinder prägen sollen (vgl. Utkina 2013, 254). Anhand der Elternbefragung und einer vergleichbaren Studie aus den 1990er Jahren, skizziert Utkina zwei Leselisten, die Lesepräferenzen der Kinder damals und heute abbilden. Sie kommt zu dem Schluss, dass Kinder heutzutage Unterhaltungsliteratur bevorzugen, die leichter für ihre Wahrnehmung ist, d.h. in der Alltagssprache oder vereinfachter Sprache geschrieben ist. Einige Autoren aus Utkinas Leseliste sind R.L. Stine, J.K. Rowling, Luc Besson, C.S. Lewis, Eoin Colfer; russischsprachige Autoren wie G. Oster, K. Bulytschow, K. Matyuschkina usw. Die Bücher und Bücherreihen dieser Autor*innen sind für das Schulalter bestimmt und richten sich auf die aktuelle Bucherscheinungen, wobei einige russischsprachige Autoren wie

Bulytschow zu den Klassikern der sowjetischen Kinderliteratur gehören, die sowohl bei Eltern als auch bei Kindern immer noch sehr beliebt sind.

Utkina führt ferner aus, dass das von Eltern erwünschte und schon im frühen Kindesalter etablierte Lese-Set für Jungen zur Bildung der Geschlechtsstereotypen beitragen kann: Männer sind klug und stark, sie sind Anführer, sie nehmen immer eine aktive Position ein und beschützen die Frauen. Frauen sind ein schwaches Geschlecht, das meist auf die Hilfe des starken Geschlechts angewiesen ist. Diese Begründung bekräftigen auch die Ergebnisse der Befragung, in denen etwa 50% der Eltern die Meinung vertraten, dass Jungen und Mädchen verschiedene Bücher bedürfen (vgl. ebd., 255).

Die vergleichbare Studie wurde auch unter Mädchen desselben Alters und ihren Eltern von Utkina (2013) durchgeführt, um Ähnlichkeiten und Unterschiede in Lesegewohnheiten und Lesepräferenzen zu verfolgen. Schon in der oben erwähnten Studie von Zdravomyslova u. A. (1998) wird angedeutet, dass das traditionelle Lese-Set für Vorschulkinder Märchen, Volksmärchen und Sagen umfasst, und das nicht zufällig, denn russische und ukrainische Märchen gehören zu einem wichtigen Bestandteil der literarischen Sozialisation der Kinder seit dem frühen Kindesalter, vor allem in Familien in denen Eltern eine Universitätsausbildung genossen haben spielen Bücher und Vorlesungsrituale eine große Rolle (vgl. Utkina, 2013).

In der Studie von Utkina (2012) wurden Mädchen von 9 bis 14 Jahre alt befragt. Es konnte festgestellt werden, dass 9- und 10-jährige Mädchen Märchen, Poesie und Tiererzählungen bevorzugen; später, ab 11 Jahren, sind Bücher über Hand- und Nadelarbeit sehr beliebt und dann ab 13 Jahren werden unter anderem erste Mädchenromane gelesen. Die Befragung hat außerdem ergeben, dass es keine Rolle spielt, ob das Buch von einem männlichen oder weiblichen Autor stammt - es geht vielmehr um spezifische Themen, wie Liebe, Beziehung und Abenteuer und um die Genre, die von besonderem Interesse sind, wie Tiererzählungen, Fantasy u.Ä. Die Befragung, an der die Mütter von weiblichen ProbandInnen teilgenommen haben, haben gezeigt, dass es wenig relevant ist welche Literatur im jungen Vorschulalter bevorzugt wird, allerdings sehen sie die Notwendigkeit schon ab dem 7. Lebensjahr die Mädchen entsprechen ihrer zukünftigen sozialen Rollen zu erziehen und das sollte anhand der passenden „Mädchenliteratur“ ermöglicht werden (vgl. Utkina 2012, 329).

Die Erziehung in Übereinstimmung mit der Genderzugehörigkeit ist ein populärer Diskurs unter den zeitgenössischen post-sovietischen Pädagog*innen, denn es wird weitgehend angenommen, dass Kinderbücher eine wichtige Rolle in Denk- und Handlungsweisen derer Rezipient*innen seien – L. Gradusova, E. Kudrjavitseva, M. Radzivilova, N. Tatarintseva, T. Repina, um nur einige zu nennen, haben etliche wissenschaftliche Beiträge zum Thema der Spezifik der Kindererziehung entsprechend ihres biologischen Geschlechts verfasst (vgl. Kovalevskaya, Petrova 2018, 107).

Den Ergebnissen der Studien zu vorurteilsbewussten Kinderliteratur zufolge, die in dieser Arbeit skizziert wurden, lässt sich eine Divergenz in der dortigen pädagogischen Literaturforschung beobachten, die sich einerseits auf die Gendervorurteile und stereotypische Denk- und Handlungsweisen in der Kinderliteratur aufmerksam macht, andererseits aber für genderspezifische Methoden in der Bildung und Erziehung durch Kinderliteratur plädiert. Denn es wäre zu erwarten, dass sich Pädagog*innen mit dem aktuellen Stand der Literaturforschung vorerst vertraut machen, bevor sie ihre Methoden, die offensichtlich veraltet sind, in die Praxis übersetzen und als Handbücher und Ratgeber für ihre Kolleg*innen veröffentlichen. Eine plausible Erklärung scheint m.E. darin zu liegen, dass diese beiden Diskurse in der post-sowjetischen pädagogischen Welt eventuell aneinander vorbeilaufen. Die Literaturkritiker, die sich mit Themen wie Stereotype und Diversität in der Literatur beschäftigen, aber auch mit den Auswirkungen, die diese auf und in der Gesellschaft haben, haben ihren Schwerpunkt lediglich in der Theorie der philologischen Studien und, wie auch schon von Medina (2018, 91) angedeutet wurde, gehen die daraus gewonnen Erkenntnisse nicht in die erzieherische Praxis über. Diese Studien kritisieren zudem zwar die Genderstereotype in der traditionellen Kinderliteratur, sehen aber keine Problematik darin, dass diese Literatur immer noch verbreitet ist und sogar gezielt für Bildungs- und Erziehungsziele eingesetzt wird. Der pädagogische Diskurs – auf der anderen Seite – nutzt weder die heimische noch westeuropäische Literaturkritik, um ihre Erkenntnisse auf den aktuellen Forschungsstand zu bringen und daraus neue, vorurteilsbewusste pädagogische Methoden in der Arbeit mit Kinderliteratur zu entwickeln.

Diesen Überlegungen zufolge wäre es zudem interessant nachzuverfolgen, ob sich ähnliche Bestimmungen zur Kindererziehung entsprechend ihres biologischen Geschlechts auch in offiziellen Bildungsrichtlinien der Russischen Föderation

29

widerspiegeln. Die zentralen pädagogischen Richtlinien und Ansprüche auf Bildung und Erziehung sind zunächst in Allgemeinen Bildungsstandards verankert, sie definieren den Inhalt, Struktur und deuten auf Ergebnisse hin, die unter der Befolgung dieser Richtlinien zu erwarten wären. Diese Annahme macht eine kurze inhaltliche Analyse dieser Dokumente im Kontext der weiteren Recherche in dieser Arbeit unabdingbar.

5 Genderspezifische Erziehung in Kitas

Genderspezifische Erziehung ist tatsächlich eine der meistdiskutierten Themen in der wissenschaftlichen pädagogischen Literatur der post-sowjetischen Staaten, die ihr Ziel darin sieht, Kinder entsprechend ihres biologischen Geschlechts zu erziehen, ihnen Beziehungskultur zwischen Geschlechtern, Verständnis von Rollen der Frau und Mann und dazugehörenden Verhaltensmuster zu vermitteln (vgl. Pozhydaeva, Eliseeva 2021). Obwohl die Ideen der Gleichberechtigung und Inklusion, die der westlichen Welt zugeschrieben werden, fallweise auch dort Resonanz finden, konnten sie bis jetzt in der pädagogischen Arbeit wenig bis kaum implementiert werden. Der Grund, weshalb dem so ist, könnte darin liegen, dass die entsprechenden Bestimmungen bereits in staatlichen Bildungsrichtlinien fehlen, deshalb erweist es sich als folgerichtig hier den Inhalt dieser Dokumente zu durchleuchten.

5.1 Der Einblick in die offiziellen Dokumente

Es wurde schon in der Einleitung dieser Arbeit angedeutet, dass russischsprachige Pädagog*innen die Ideen der Gendererziehung nicht zustimmen, bzw. drücken sie diese auf eine widersprüchliche Weise aus. Die Gendererziehung wird somit als eine Bildungspraxis verstanden, die das Ziel verfolgt die Kinder entsprechend ihrem biologischen Geschlecht zu erziehen, ihnen die entsprechenden Rollenbilder zu vermitteln, um sie auf ihr zukünftiges Leben vorzubereiten (vgl. Pozhydaeva, E. Eliseeva, L., 2021).

Es stellt sich ferner die Frage, ob auch die offiziellen Bildungspläne, die an die Vorschule gerichtet sind, ähnliche genderspezifische Erziehung fordern und ob darin die anderen Aspekte der Diversität berücksichtigt werden. Der Landesbildungsstandart der Russischen Föderation (ФГОС) sind von Bildungsministerium des Landes verfasste Richtlinien und Forderungen zum Inhalt und der Gestaltung der Bildungsprozesse in pädagogischen Einrichtungen dieser Staaten, inkl. der Vorschule. Im Fokus dieser Arbeit liegen literarische und bildliche Darstellungen in Kinderliteratur der russischen Kindergärten in der Stadt Wien und deshalb sind in diesem Zusammenhang die bildungsspezifischen Grundlagen des russischen Bildungsstandards besonders ausschlaggebend.

5.2 Landesbildungsstandard der Russischen Föderation ФГОС

Der Landesbildungsstandard der Russischen Föderation umfasst drei zentrale Anforderungen an die staatenübergreifende Allgemeine Bildungsprogramm (weiter: Programm)

- Anforderungen an die Struktur des Programms, einschließlich der Anforderungen an das Verhältnis ihrer Teile und ihres Umfangs;
- Anforderungen an die Bedingungen für die Realisierung des Programms, einschließlich personeller, finanzieller, logistischer und anderer Bedingungen;
- Anforderungen an die Ergebnisse der Lernenden, die erreicht werden sollen (ФГОС, [Übersetzt aus dem russischen A.K.]).

Die Programme beziehen sich auf die Bildungsbereiche. Der erste Teil des Dokuments widmet sich der Vorschule und gibt Aufschluss über die Leitlinien und Ansprüche, welche an die institutionelle Vorschulerziehung gerichtet sind. Aufgrund des umfangreichen Volumens des Bildungsstandards (ФГОС) wird der Einblick in deren Inhalt durch eine digitale Wortsuche geleistet, in der die Textpassagen der Programme mit Wortfiltern „individuell“, „Gender“, „Mädchen“, „Jungen“, „Kultur“, „Nationalität“ durchsucht wurden⁷. So gerät zunächst der Aspekt der Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse des Kindes in Bezug auf seine Lebenssituation und seinen Gesundheitszustand, welche die besonderen Bedingungen für seine Erziehung bestimmen (1.3 (1))⁸ in den Fokus der Textsuche. Dieser wird gleich am Anfang formuliert, was mit darauffolgenden pädagogischen Zielen, wie Sicherstellung der Chancengleichheit beim Erhalt einer hochwertigen Vorschulerziehung (1.5. (2)), sowie Gewährleistung gleicher Chancen für die volle Entfaltung jedes Kindes im Vorschulalter, unabhängig von Wohnort, Geschlecht, Nation, Sprache, sozialem Status, psychophysiologischen und anderen Merkmalen (einschließlich Behinderungen) (1.6. (4)) auf die Bedeutsamkeit im Umgang mit Diversität hinweist. Auch wird im Dokument die ethnokulturelle Zugehörigkeit der Schüler*innen

⁷ Die Inhaltsanalyse der Programme in Hinblick auf die Berücksichtigung und Umgang mit der kulturellen Vielfalt konnte hier nur eingeschränkt durchgeführt werden, denn die Literaturempfehlung für Vorschule bietet lediglich Literaturlisten ohne den dazugehörenden Bildmaterial.

⁸ Die zitierten Rechtlinien in diesem Kapitel wurden von der VerfasserIn - A.K. - provisorisch ins Deutsche übersetzt.

berücksichtigt (1.4.(9)), sowie die Schaffung der möglichst günstigen Bedingungen für die Entwicklung entsprechend des Alters und individuellen Eigenschaften und Neigungen betont (1.6. (2)).

Im weiteren werden zwei prominente Bildungsprogramme für die Vorschule dargestellt, welche konkrete praxisbezogene Ansprüche auf die Bildung und Erziehung der Kinder darstellen, die sich an die Lehrkräfte in elementarpädagogischen Einrichtungen richten. Es handelt sich um Autorenprogramme, welche unter Berücksichtigung der zentralen Leitlinien des Bildungsstandards (ΦΓΟC) verfasst wurden.

5.3 Bildungsprogramme der Vorschulerziehung

ΦΓΟC liefert zentrale Ziele und Bestimmungen, die in Programmen der Vorschulerziehung realisiert werden sollen. Auf die Fragen was, wie oder mit welchen didaktischen Mitteln unterrichtet/erzogen werden soll finden sich keine Antworten, vielmehr dient es als Grundlage für Programme der Vorschulerziehung, von denen in Russischer Föderation mehrere Variationen und namentlich bekannte Fassungen existieren, wie „Ot rozhdenija do shkolu“, „Istoki“, „Razvitie“, „Odarennyi rebenok“, „Detskij sad 2100“ usw. Die Wahl des Programms bleibt gewöhnlich der Leitung der Kindertagungseinrichtung überlassen, dennoch kann diese ergänzt bzw. an die Bedürfnisse und Bildungszeile des jeweiligen Kindertagungs angepasst werden.

5.4 Bildungsprogramm: OT ROZH DENIJA DO SHKOLU

Die Inhalte und Ziele des Programms entsprechen der Richtlinien der Bildungsstandards der Russischen Föderation (ΦΓΟC) und dienen zur methodischen Grundlage des jeweiligen Kindertagungs, die in der alltäglichen pädagogischen Praxis verwendet werden kann, so wird z.B. der inhaltliche Teil im Programm „Ot rozhdenia do shkolu“ nach Altersgruppen gegliedert und enthält systematische Listen von Literaturtiteln, Autoren, Musikstücken, beweglichen Spielen usw. die speziell für Vorschule von Autoren des Programms empfohlen werden. Dem voraus werden im Programm zentrale Ziele und Aufgaben festgehalten, die im Kontext dieser Arbeit und in Bezug auf Richtlinien des Bildungsstandards der Russischen Föderation besonders interessant sind, vor allem deshalb, weil darin z.B. der Genderaspekt eine eigene Interpretation findet, die den hochgeschätzten Prinzipien der Individualität und Diversität zuwiderläuft. Denn schon auf

Seite 13 wird die Spezifik dieses Programms ausgeführt, Aspekte der moralischen Erziehung, die für dieses Programm kennzeichnend sind:

„Unterstützung traditioneller Werte und Erziehung der positiven Einstellungen und Respekts gegenüber dem traditionellen Werten, wie Liebe zu den Eltern, Respekt vor Älteren, fürsorgliche Haltung gegenüber Babys, älteren Menschen, Herausbildung der traditionellen Geschlechtsvorstellungen“ (Veraksa, Komarova, Vasiljeva 2018, 13; Übers. aus dem Russischen A.K.)

Es ist nicht zufällig, dass in einem Bildungsprogramm der post-sowjetischen Welt die traditionellen Werte überwiegend positiv konnotiert werden und als Teil das Kulturerbe tradiert werden sollen, so ist dennoch interessant, dass Respekt vor Älteren und Liebe zu den Eltern in die Kategorie der traditionellen Werte fallen. Mit der Herausbildung der traditionellen Geschlechtsvorstellungen sind nicht zuletzt die Vorstellungen über die traditionelle Rollenbilder der Frauen und Männer gemeint, die sich folglich unter anderem auch in der russischen traditionellen Kinderliteratur widerspiegeln. Der Begriff „traditionell“, wie es in dieser Textpassage dargestellt wird, zieht sich durch alle oben angeführte Aspekte der moralischen Erziehung. Ob alles „Traditionelles“ im Gegensatz zum „Nicht-Traditionellen“ allgemein als gut betrachtet oder aufgefasst wird, ist umstritten, dennoch lohnt es sich hier anzumerken, dass homosexuelle Menschen in russischen Sprachgebrauch häufig als „Menschen mit nicht-traditionellen sexuellen Orientierung“ bezeichnet werden.

Auch im Kapitel zu Orientierungszielen⁹ der Bildung und Erziehung steht die Tradition erneut im Fokus. An dieser Stelle wird vorausgesetzt, dass am Ende der Vorschulzeit Kinder primäre Vorstellungen über sich selbst, Familie und traditionelle Familienwerte haben sollen, einschließlich traditioneller Geschlechterorientierungen, Respekt zeigen für das eigene und das andere Geschlecht (vgl. ebd., 22). Gleichzeitig aber gilt es zu verstehen, dass alle Menschen unabhängig von ihrem sozialen Status, Herkunft,

⁹ Es wird in Elementarpädagogik bewusst der Begriff „Orientierungsziele“ gewählt, denn aufgrund der Spezifik der Vorschulerziehung können keine konkrete altersbedingte Bildungsziele gesetzt werden. Stattdessen spricht man im Programm von möglichen sozial-normativen Erziehungsleistungen (vgl. Varaksa u.a. 2018, 19; Übers. aus dem Russischen A.K.)

ethnischen Zugehörigkeit, religiösen und andere Überzeugungen, ihre körperlichen und geistigen Eigenschaften, gleich sind (vgl. ebd., 21). Das Programm hebt deutlich die traditionellen Normen und Rollenvorstellungen hervor, weist aber in einem anderen Punkt ihrer Orientierungsziele darauf hin, dass es soziale, ethnische, geistige und physische Unterschiede willkommen sind und die gleichwertige Behandlung aller Diversitätsausprägungen vorausgesetzt wird. Es ist bemerkenswert, wie Tradition und Diversität in diesem Vorschulprogramm aufeinanderprallen, in dem sie sich schon in zentralen Erziehungszielen so rasant widersprechen. Das „Nicht-Traditionelle“ wird somit gleich zum „Nicht-Erwünschten“ oder es wird versucht, dieses in die gewünschte traditionelle Richtung zurechtzubringen. Es ist einleuchtend, dass in dem Programm „Ot rozhdenija do shkolu“ der Identitätsentwicklung der Kinder im Rahmen der intentionellen Bildung und Erziehung wenig Platz eingeräumt wird, bzw. darf sie dort zum Ausdruck kommen, solange sie sich in Grenzen des Traditionellen hält. Es ist deshalb verwunderlich, weil in Richtlinien des Landesbildungsstandards der Russischen Föderation (ФГОС) ausdrücklich von individuellen Merkmalen der Kinder ausgegangen wird: „Aufbau von Bildungsaktivitäten auf der Grundlage der individuellen Merkmale jedes Kindes“ (ФГОС, 1.4.2.), „Schaffung günstiger Bedingungen für die Entwicklung von Kindern entsprechend ihrem Alter und ihren individuellen Eigenschaften und Neigungen“ (ebd. 1.6.4.). Dennoch wird die Individualität der Kinder im Prozess der Erziehung, so wie sie im ФГОС aufgefasst ist, in Programmen der Vorschulerziehung nur bedingt berücksichtigt, bzw. tritt sie nur in zwei Bedeutungen auf 1) als Ansatz in der Erziehung 2) als Charakteristik der kreativen Tätigkeiten der Kinder, wie z.B. Malen oder Basteln. Die traditionellen Werte der russischsprachigen Gesellschaft legen in Programmen der Bildung und Erziehung die normativen Aspekte fest, die in Kindergärten und Kindergartengruppen landesweit realisiert werden. Die Herausbildung der traditionellen Geschlechtsorientierung ist eine davon – und sie wird in der pädagogischen Literatur offensichtlich wenig reflektiert. Es wird ersichtlich, dass sie aufgrund der Kategorisierung als „traditionell“ nur per Default zum erstrebenswerten Ziel der Erziehung geworden ist. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass traditionelle Märchen wie „Masha i medved“, „Fedorino gore“, „Tsarevna-liagushka“ usw., deren Protagonisten eine stark ausgeprägte „typisch weibliche“ und „männliche“ Eigenschaften und Tätigkeiten darstellen, im Programm der Vorschulerziehung ihren Platz finden (vgl. Veraksa u.a. 2018).

5.5 Bildungsprogramm: ISTOKI

In der Einführung zum nächsten Programm - „Istoki“ - wird die Berücksichtigung der Erfahrungen der einheimischen und weltlichen Pädagog*innen und Psycholog*innen, sowie die langjährige Forschung der Autor*innen in der Entwicklung der wichtigsten theoretischen Grundlagen, die von der gesamten Wissenschaftsgemeinde anerkannt wird, behauptet (vgl. L. Paramonova, 2018; Übers. aus dem Russischen: A.K.). Dennoch werden hier die pluralistischen Vorstellungen von Gendererziehung der westlichen Pädagogik hinterfragt: „...sehr besorgniserregend ist heute das übertriebene Herantasten an die Geschlechterorientierung in der Bildung, was zu verzerrten Wahrnehmungen [der Kinder] führen kann (ebd.,9, [Übers. aus dem Original: A:K.]). Es wird aber ferner nicht konkretisiert, was der Grund für ein solches Besorgnis sein könnte, doch es kann angenommen werden, dass es an Inkompatibilität des demokratischen westlichen Denkens und der traditionellen post-sowjetischen Erziehungskonzepten liegen könnte. Etwas genauer deckt das Programm „Istoki“ dieses Phänomen etwa 100 Seiten später auf, in dem es den harmonischen Einfluss der beiden Elternteile auf das Kind hervorhebt, denn nur durch die positive Erfahrung der elterlichen Solidarität kann die Geschlechterkultur erfolgreich erlernt werden (vgl. ebd. 141). Auch wenn diese Position in der traditionsorientierten Gesellschaft als denkbar erscheint, stellt sie die Wertschätzung der Diversität in Bezug auf Familienkonstellationen dieser Gesellschaft in Frage. Darüber hinaus wird auch scheinbar das einzig richtige, weil traditionelle Familienkonzept vorgetäuscht, nämlich das der zwei harmonisch miteinander lebenden, heterosexuellen Eltern.

Ferner werden im Programm auch die Besonderheiten in der Entwicklung der Jungen und Mädchen hervorgehoben. Mit dem Verweis auf die Argumentation von T. Hryzman, den russischen Neuropsychologen und Autoren des Buchs „Mädchen und Jungen: Zwei verschiedene Welten“ (2003), wird im Programm „Istoki“ folgendes behauptet:

„Mädchen sind erfolgreich in kleinen Räumen, daher gelingen ihnen, im Gegensatz zu Jungen, kleine Aufgaben; beim Hörverständnis der Texte achten die Mädchen auf die Intonation, Jungen – auf den Inhalt; in ihren Bewegungen sind Mädchen ausdrucksvoller, Jungen – hartnäckiger (Paramonova 2018, 9; Übers. aus dem Original: A.K.).

Die Vermutung liegt nahe, dass eine solche Behauptung in mehreren Hinsichten höchst problematisch sein kann. Zum einen dadurch, da die unreflektierte Übernahme dieser Aussagen in die pädagogische Praxis unmittelbar dazu führen kann, dass Mädchen und Jungen entsprechend der scheinbar wissenschaftlich begründeten Charakteristiken (ausschließlich) spezifische Räume und Tätigkeiten im Kindergarten angeboten werden, die eventuell ihre individuellen Bedürfnisse und Präferenzen zuwider laufen können. Zum anderen, als Leitprinzip für Pädagog*innen und Eltern bei der Auswahl der Kinderliteratur, die im Kindergarten zur Verfügung gestellt wird, geben solcherart geschlechterspezifische Bestimmungen die Rechtfertigung für die Literaturpropaganda, in der sich die rigiden einseitigen Botschaften von dem, welche Literatur von Mädchen, und welche von Jungen gelesen werden soll, verfestigt werden. Die Ergebnisse der Studien von Utkina (2012/2013), die in dieser Arbeit zusammengefasst wurden, veranschaulichen empirisch, dass bei der Literatúrauswahl für Kinder sowohl Pädagog*innen als auch die Eltern der Kinder überwiegend dazu tendieren, jene Bücher zum Lesen und Vorlesen anzubieten, die Mädchen auf ihre zukünftige Rolle als Ehefrau und Mutter, und Jungen auf die Rolle des Beschützers der Frauen und Ernährers der Familie vorbereiten sollen (vgl. Utkina 2012, 329f)

Hinsichtlich der Umsetzung der Möglichkeiten für die Erfahrungen mit der kulturellen Vielfalt setzt das Programm die inklusiven Maßnahmen unter der Voraussetzung, dass der Kindergarten bzw. die Kindergartengruppe von den Angehörigen verschiedenen ethnischen Zugehörigkeiten besucht wird (vgl. Paramonova 2018, 152). Im Kontext der vorurteilsbewussten pädagogischen Arbeit jedoch wird empfohlen, nicht von einem bestimmten Anteil von Minderheitskindern bzw. auch in scheinbar homogenen Gruppen an vorhandenen Unterschieden ansetzen, um die „späteren Erfahrungen und Begegnungen mit Menschen [zu] planen, die einen anderen Erfahrungshintergrund haben“ (Wagner 2001, 8).

Fasst man die Ergebnisse der Inhaltsanalyse der beiden Programme „Ot rozhdenija do shkolu“ und „Istoki“ zusammen, so lässt sich sagen, dass ersichtlich geworden ist, dass sich die zentralen Bestimmungen dieser Programme in der Inkonsistenz ihrer Orientierungsziele zeigen, denn trotz der stark in der Tradition angesiedelten genderorientierten Ansätzen in Bildung und Erziehung, plädieren beide Programme für

gleiche Bedingungen für die Entwicklung, Sozialisation und Individualisierung der Kinder (vgl. Paramonova 2018, 4; Übers. aus dem Russischen: A.K.). Das Programm scheint dabei zu übersehen, dass die individuellen Voraussetzungen und Neigungen der Kinder sich oft nicht unbedingt mit den ihnen aufgezwungenen Genderzugehörigkeiten vereinbaren lassen und sie auf Widersprüche innerhalb ihren peer-groups, Erwachsenen und PädagogInnen stoßen, oder sie werden auffällig, weil sie nicht den erwartbaren Denk-bzw. Handlungsmuster folgen können oder wollen. Wenn das der Fall sein sollte, so gibt das Programm keine Bestimmungen darüber vor, wie eine alternative pädagogische Praxis aussehen soll. Sofern die ideologischen Gendervorstellungen in zentralen Leitlinien ihrer Bildungsprogramme hervorgehoben und festgemacht werden, drängt sich die Vermutung auf, dass die Bildung und Erziehung in vorschulischen Einrichtungen dieses Landes nicht als vorurteilsbewusst, vielmehr als vorurteilsfördernd bezeichnet werden kann.

Aus der kurzen inhaltlichen Analyse der zwei prominenten Allgemeinen Bildungsprogrammen für die Vorschule der Russischen Föderation wird erkennbar, dass die Inhalte dieser Leitlinien eine Vielfalt vor allem genderspezifischen Annahmen und Bestimmungen beinhaltet, die in theoretischer Hinsicht problematisch erscheinen. Dabei sind es Dokumente, die in Russischen Föderation bundesweit anerkannt sind und Pädagog*innen zur Orientierung im Entwicklungsprozess und als Handbuch für ihre alltägliche pädagogische Praxis dienen.

6 Teil 2: Kinderliteratur in der Vorschule mit Fokus auf die Anforderungen des Anti-Bias Ansatzes

Der zweite Teil dieser Arbeit widmet sich den praxisbezogenen Aspekten der Thematisierung der Vielfalt in Kindergärten, in Bezug auf das Medium Kinderbuch und der Möglichkeiten des Anti-Bias Ansatzes, der bei der kritischen Betrachtung der Kinderbücher herangezogen werden kann, um diese auf Vorurteile und Stereotype qualitativ zu überprüfen.

6.1 Direkte und indirekte Thematisierungen der Vielfalt

In der pädagogischen Praxis der interkulturellen Erziehung im Elementarbereich wird klassisch zwischen einer „direkten“ und einer „indirekten“ Thematisierungen der gesellschaftlichen Differenzen unterschieden. Bei einer direkten Thematisierung wird zielbewusst ein bestimmter kultureller Handlungsraum erschaffen, in dem Kinder die Möglichkeit bekommen, in Form eines imaginären Ausflugs, die Erfahrungen über eine andere Kultur/Nationalität/Land zu sammeln. Diese Ausflüge umfassen oft das Einmalige und Besondere und nicht das Alltägliche, z.B. bei einer Reise nach Frankreich wird ein französisches Lied gesungen und ein Croissant gegessen (vgl. Brockmann 2006, 59). Einer der wichtigsten Kritikpunkte an der direkten Thematisierung liegt darin, dass sie Kinder unabsichtlich mit Klischees und Stereotypen versorgt werden, während intrakulturelle Unterschiede, sowie individuelle Lebenssituationen und Handlungsspielräume ausgeschlossen bleiben. Darüber hinaus, werden auch häufig die kognitiven Besonderheiten der Kinder nicht berücksichtigt, denn es wurde nachgewiesen, „dass gerade bei den Kindern im Elementarbereich (also bei den drei bis sechsjährigen) die nationale und ethnische Zugehörigkeit eine im Vergleich zu Gender untergeordnete Rolle spielt“ (ebd. 60). Demzufolge besteht u.U. die Gefahr, die starren Kategorien von stereotypen kulturellen und ethnischen Eigenschaften zu vermitteln, die Kindern aufgrund ihrer altersspezifischen Entwicklung und dem sozial bedingten Erfahrungshintergrund noch nicht zugänglich sind (vgl. Wagner 2001, 24).

Mit der Zustimmung gegenüber den zwei oben genannten Aspekten der Kinderentwicklung wird bei der Methode der indirekten Thematisierung beschlossen, die Kinder in einem pädagogischen Setting nicht als Vertreter*innen ihrer Herkunftskultur zu

sehen und aufzuzeigen. Anstatt sie z.B. mit einem imaginären Ausflug zu überrumpeln, wird in der Praxis der indirekten Thematisierung mit situationsorientierten Ansätzen des Alltagslernens gearbeitet (vgl. Brockmann 2006, 61). Die individuellen Bedürfnisse und Lebenswelten aller Kinder werden dabei berücksichtigt, in dem drei Kernprinzipien in den Vordergrund der interkulturellen Arbeit gestellt werden: Akzeptanz, Wertschätzung und Repräsentanz.

„Akzeptanz und Wertschätzung meint, dass die Erzieherin die Biographie und Lebenswelt der Kinder akzeptiert und in ihrer Einmaligkeit wahrnimmt. [...] Mit Repräsentanz ist gemeint, dass Repräsentanz von Minderheiten sich in der Zusammensetzung des Teams widerspiegelt, aber auch in dem verwendeten pädagogischen Material wie z. B. Bilderbüchern, Hörspielen, Bildern, Aushänge in verschiedenen Sprachen etc.“ (vgl. Diehm 1995, 145ff).

Der Anti-Bias-Ansatz stellt für die Praxis der interkulturellen vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung pädagogische Handlungs- und Denkstrategien, die es Pädagog*innen ermöglicht, sich mit den institutionellen Diskriminierungsformen reflektiv auseinanderzusetzen. Auch in diesem Ansatz wird mit den indirekten Thematisierungen gearbeitet, denn sie setzt an den Alltagserfahrungen der Kinder, ihrer vielfältigen Familienkulturen, individuellen Fähigkeiten und Interessen, also an allen wichtigen Aspekten ihrer Lebenswelt an (vgl. Wagner 2003, 4).

Der Anti-Bias Ansatz wurde in Kalifornien von Louise Derman-Sparks u.a. für den Bereiche der Elementarpädagogik entwickelt und seitdem in schulischen und außerschulischen Bereichen, in der Erwachsenenbildung, pädagogischen Fortbildungsprogrammen eingesetzt (Gramelt 2010, 101). Das Wort „Anti-Bias“ wird im Deutschen mit „vorurteilsbewusst“ übersetzt, was den Prozess einer Bewusstwerdung impliziert, denn „die gleichberechtigte Begegnung kann nicht einfach „»per gutem Willen« erfolgen, weil die Beteiligten nicht gleichberechtigt sind. Bestehende Hierarchien dürfen nicht verleugnet werden, sondern müssen zum Thema werden“ (Preissing 2003, 2).

Die Umsetzung dieses Situationsansatzes erfolgte in dem Berliner Projekt KINDERWELTEN¹⁰ seit 2000. „Dieser basiert auf dem Situationsansatz und dem Anti-Bias Approach, der in den 80er Jahren von Louise Derman-Sparks und Kolleg*innen in Kalifornien für die Arbeit mit Kindern ab zwei Jahren entwickelt wurde.“¹¹

Derman-Sparks selbst beschreibt ihren Ansatz als „eine Linse, durch welche alle Interaktionen, Lehrmaterialien, Aktivitäten geplant und betrachtet werden müssen“ (Wagner 2001, 9), deshalb wird im weiteren Schritt dieser Arbeit versucht, die Linse des Anti-Bias-Ansatzes auf die Kinderbücher in den russischen Kindergärten der Stadt Wien anzuwenden, um zu sehen, ob dessen Inhalte und Lesepraktiken die vorurteilsbewusste Identitätsentwicklung der Kinder dort fördern kann. Zunächst aber wird die Forschungsmethode erläutert.

6.2 Anti-Bias-Ansatz als Forschungsperspektive

Die Forschungsperspektive des Anti-Bias-Ansatzes eignet sich für die inhaltliche Analyse der Kinderbücher mit dem Fokus auf die Vorurteile vor allem deshalb, weil er mit dem Ziel die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung der Kinder zu begünstigen, als pädagogische Leitidee fundiert, die sich nicht nur auf die Praxis der interkulturellen Bildung und Erziehung, sondern auch auf die Materialien, mit denen die vorurteilsbewusste Denkweise und Haltung realisiert werden kann, erstreckt. Deshalb es ist nicht zufällig, dass auch Kinderbücher als Mittel der Kultur- und Traditionsvermittlung auf der einen Seite, und als Abbildung der gesellschaftlichen Verhältnisse auf der anderen Seite, bei der interkulturellen Arbeit mit Anti-Bias-Ansatz einen bedeutsamen Stellenwert haben.

„All children’s books reflect social values and attitudes, some more obviously than others. Many, including books that are considered classics, reflect bias of some kind. Since books are a significant part of young children’s lives in school and child care, much care must be given to their selection and use.“ (Derman-Sparks in Gramelt 2010, 110f).

¹⁰ ISTA: Fachstelle Kinderwelten für vorurteilsbewusste Kindererziehung. URL: <https://situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten/> (letzter Zugriff am 02.03.2023).

¹¹ ebd.

Der Bildungsappell des Anti-Bias-Ansatzes richtet sich auf die Inhalte, die in Bezug auf die individuellen, sozialen und kulturellen Situationen ihrer Protagonist*innen repräsentativ sind, d.h. authentische soziale Beziehungen, Geschichten und Problematiken der Personen altersgerecht darzustellen und keine stereotypischen Botschaften oder andere einseitige Einstellungen gegenüber marginalisierten Personen bzw. Personengruppen zu beinhalten. Die vorurteilsbewusste Kinderbücherinhalte sollten den Grundstein für ein gesundes Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen der Kinder legen, ihren Identifikationsmöglichkeiten geben, die in der Zustimmung ihrer einzigartigen Persönlichkeit und ihrer Familienkultur ausgedrückt wird (vgl. Gramelt 2010, 136).

Im Projekt „KINDERWELTEN“ aus Berlin, bei dem jahrelang nach Anti-Bias-Ansatz gearbeitet und geforscht wurde, setzte die konkreten Orientierungskriterien zur Bücherauswahl zusammen, die bei der vorurteilsbewussten Bildung- und Erziehungsarbeit berücksichtigt werden sollen (Fachstelle KINDERWELTEN 2022, 2):

- Kinder mit unterschiedlichen Vorerfahrungen und Familienkulturen sollen sich identifizieren können.
- Kinder sollen angeregt werden, ihren Horizont zu erweitern und etwas über die Vielfalt von Lebensweisen erfahren.
- Die Bücher sollen Kindern helfen, ihren „Gefühls-Wortschatz“ zu erweitern.
- Die Bücher sollen keine stereotypen und diskriminierenden Abbildungen oder Inhalte enthalten.
- Die Bücher sollen anregen, kritisch über Vorurteile und Diskriminierung nachzudenken.
- Die Bücher sollen Beispiele enthalten, die Mut machen, sich gegen Diskriminierung und Ungerechtigkeit zu wehren.

Vor dem Hintergrund dieser Forschungsperspektive wurden die Inhalte der exemplarisch ausgewählten Kinderbücher in 3 russischen Kindergärten inkl. 4 Kindergartengruppen in der Stadt Wien untersucht. Im Laufe der Beobachtung (siehe Beobachtungsprotokoll) wurde auch fallweise auf die allgemeine Ausstattung der Kindergartengruppen geachtet, die sich zum Beispiel in der

genderneutralen Raumteilung, der Verwendung der Persona-Dolls usw. niederschlägt.

Im Weiteren wird die angewandte Forschungsmethode dargestellt, die aus zwei komplementierten Methoden der Bilderbuchanalyse von Michael Staiger (2014) und der Kriterien zur vorurteilsbewussten Einschätzung der Kinderbücher der Fachstelle Kinderwelten zusammengesetzt wurde.

6.3 Forschungsmethode und Zugang zum Analysematerial

Die meisten Kinderbücher in elementarpädagogischen Einrichtungen bestehen aus Text und Bild und können demnach in die literaturwissenschaftliche Kategorie der „Bilderbücher“ eingeordnet werden. Die Besonderheit des Mediums Bilderbuch liegt insbesondere darin, dass die „Informationsvergabe an den Rezipienten“ [...] in einer *Kombination aus bildlichen und verbalen Codes*, die in Anhängigkeit und Wechselwirkung zueinander stehen“ erfolgt (Staiger 2014, 12; Hervorh. im Original).

Die Bilderbuchanalyse von Staiger, welche eine umfassende Kategorienraster darstellt, die zur systematischen Inhaltsanalyse von literarischen Werken dienen kann, erweist sich als eine passende Ausgangsmethode für die vorurteilsbewusste Inhaltsanalyse der Kinderbücher aus russischen Kindergärten, denn sie enthält alle wichtigen Analysekatoren, die es erlauben, Bilderbücher zum einen in ihrer Interdependenz zwischen Bild und Text, zum anderen als ein pädagogisches Medium, das Werte und gesellschaftliche Verhältnisse übermittelt zu betrachten.

Das fünfdimensionale Modell der Bilderbuchanalyse von Staiger wird als Analyseraster verwendet und für die Zwecke dieser Arbeit mit Fragen aus dem Projekt KINDERWELTEN zur vorurteilsbewussten Einschätzung von Kinderbüchern ergänzt. Diese Fragen sollen als Hilfestellung bei der Auswahl der vorurteilsbewussten Kinderliteratur dienen, sowie dazu einladen, einen kritischen Blick auf deren Inhalte zu schärfen (vgl. Fachstelle KINDERWELTEN).

Obwohl die verbale Dimension hier nicht explizit abgebildet ist, wird sie in der Inhaltanalyse der Texte implizit berücksichtigt. Allerdings muss angedeutet werden, dass ausgewählte Passagen aus den Kinderbüchern für Analysezwecke aus russischer Sprache ins Deutsche übersetzt werden mussten, so wird die

verbale Dimension in Bezug auf Wortwahl, rhetorische Figuren und andere relevante verbale Erscheinungen begrenzt. Dabei wird auf die bildliche Gestaltung besonders geachtet, somit überschneiden sich bildliche und narrative Dimensionen bei der Inhaltsanalyse und werden systematisch parallel und im engen Zusammenhang in Betracht genommen.

Um die Forschungsfrage dieser Masterarbeit präzise bearbeiten zu können, wurden also vier Dimensionen und die Fragen entsprechend adaptiert und in das unten angeführte Analyseraster beigefügt.

I. Narrative Dimension Was wird erzählt + II. Bildliche Dimension Wie wird das Erzählte dargestellt	Thematik: Stoff, Thema, Motive Handlung: Geschehnisse, Handlungslogik, Handlungsstränge FIGUREN Konzeption (statisch, dynamisch, ein-/mehrdimensional), Konstellation (Kontrastpaar, Dreieckkonstellation, Korrespondenzpaar), • Wie werden Figurenrollen dargestellt – als Opfer, als Täter, als Individuum, als Repräsentant der Gendergruppe/Minderheitsgruppe? • Wie wird Verschiedenheit konstruiert? Spielen dabei Stereotype, Vorurteile, Ethnisierung, Kulturalisierung eine Rolle? Zeigt die Handlung Ansätze für eine Dekonstruktion von Klischees oder den genannten Phänomenen? • Enthält die Geschichte stereotype Begegnung -oder Konfliktsituationen, die Machtverhältnisse anschaulich machen? Welche Konfliktlösungsstrategien
---	---

	werden aufgezeigt und von wem gehen sie aus? • Werden stereotype Verhaltensweisen oder Einstellungen gegenüber der Figurenrollen sichtbar? • Welche Figuren (z.B. Tierfiguren) zeigen stereotype Charaktereigenschaften an? RAUM Quantität, Struktur, Bewegtheit, Funktion, Semantisierung (Verbindung des Raumes mit einem Wertesystem) • Werden spezifischen Figuren(-rollen) in den für sie stereotypen Orten dargestellt? Welche Tätigkeiten werden dort von ihnen ausgeführt? ZEIT Dauer (Welche Zeitspanne wird insgesamt erzählt), Zeitpunkt (wann spielt die Geschichte) • Inwiefern sind dargestellte Beziehungen und Figurenrollen in der Geschichte charakteristisch für die erzählte Zeit? Bildkomposition: Bild zum Text, Text zum Bild, Elemente, Bewegungen
III. Intermodale Dimension	Verhältnis von Bild und Text: • Symmetrie • Komplementarität • Anreicherung • Kontrapunkt • Widerspruch

IV. Paratextuelle & materielle Dimension	Titel und Gestaltung von Titelseite, Umschlag, Vorsatzpapier, Tast- und Bewegungselementen
--	--

Die Inhaltsanalyse der Kinderbücher aus dem Bücherbestand der russischen Kindergärten der Stadt Wien wird im Weiteren mittels der spezifisch für diese Arbeit konstruierten qualitativen Messverfahren erfolgen.

Es wurde angenommen, dass in russischen Kindergärten der Stadt Wien Kinderbücher zu finden sind, die Kinder in ihrem alltäglichen Kindergartenleben begleiten, Kinderbücher, die ihren Interessen und Entwicklungsstufe entsprechen – Märchen, Volksmärchen, kurze Geschichten usw. Die narrativen und bildlichen Inhalte dieser Bücher wurden in dieser Studie zum Gegenstand der Forschung in Bezug auf die Möglichkeiten für die vorurteilsbewusste Identitätsbildung der Kinder ausgewählt. Mit den speziell für diese Studie entwickelten Leitfragen (siehe Tabelle) werden in diesen Kinderbüchern stereotypische Konstellationen aufgedeckt, die zur Entstehung der einseitigen Vorstellungen und ggf. Vorurteilen bei Kindern im Alter von 3-6 Jahren dienen können. Jedem Bilderbuch liegt eine symbolische Ebene zugrunde, die herausgearbeitet und sozusagen „entziffert“ werden kann, deshalb wird versucht durch die Inhaltsanalyse der Kinderliteratur in dieser Arbeit „über die Buchstäblichkeit der Zeichen hinauszugehen“ (Kurwinkel 2020, 191), und jene literarischen Darstellungen aufzudecken, die aus diesem Blickwinkel früher noch nicht betrachtet wurden. Die Inhalte der Kinderliteratur und ihre implizite Bedeutung für die Herausbildung der vorurteilsbewussten jungen Leser*innen wird analysiert und hinterfragt mit der Intension, Pädagog*innen und Eltern mit der kritischen Urteilsfähigkeit und Sensibilität gegenüber den stereotypen Inhalten in der Kinderliteratur und ganz spezifisch – der russischer Kinderliteratur – auszustatten.

Um die Anzahl der Bücher für diese Studie einzugrenzen, wurde bei der teilnehmen Beobachtung in Kindergärten darauf geachtet, welche Bücher Kinder interessierten, bzw. zu welchen sie selbst greifen und welche sie vorgelesen bekommen. Mit diesem Zugang erfolgte die Auswahl von Büchern, die im weiteren Schritt der detaillierten Inhaltsanalyse unterzogen wurden.

7 Der russische Kindergarten

Die Kontaktaufnahme mit dem Kindergarten erfolgte per E-Mail und Telefon, die russischsprachige Leiterin des Kindergartens zeigte sich interessiert an der Studie und organisierte Beobachtungen an zwei Kindergartengruppen an verschiedenen Tagen – Kindergartengruppe „A“ und Kindergartengruppe „B“.

7.1 Der russische Kindergarten – Kindergartengruppe A

7.1.1 Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll

Die Beobachtung in dieser Kindergartengruppe dauerte 3 Tage. Mit der Leitung des Kindergartens konnten insgesamt 3 Tage per Kindergartengruppe abgemacht werden, denn das war die Tagesanzahl, die sowohl für die Leitung als auch Pädagoginnen angenehm schien. Die Leiterin der Kindergartengruppe sprach Russisch als Muttersprache und sehr gut Deutsch. Die Kindergartengruppe wurde von 12 Kindern im Alter 3-6 Jahre alt besucht, 10 Kinder sprachen sehr gut Russisch, und nur 2 Kinder sprachen überwiegend Deutsch, zeigten aber ein gutes Verständnis von Russisch, wenn man sie in dieser Sprache adressierte.

Das Bücherregal, das sich im gemeinsamen Spielraum an der Wand befand, beinhaltete viele alte und relativ neue Bücher verschiedener Genre – Sachbücher (z.B. über Reptilien), Märchenbücher, ein Weltatlas, Kindergartengeschichten, „Das Farbmonster geht in den Kindergarten“ von Anna Llenas, Korney Tschukovski „Mojdodur“, „Conni in den Bergen“ von Liane Schneider, „Schneewittchen“ und einige andere. Zudem waren 2-3 Bücher in einem beschädigten Zustand: der Text an manchen Stellen ausgerissen oder eine Titelseite fehlte. Der Bücherbestand und die Thematik der Bücher lies vermuten, dass in ihrer Auswahl keine spezifische Erziehungsmethode oder Systematik liegt - Bücher werden zufällig ausgewählt, selten sortiert bzw. rotiert, es bestand der Eindruck, dass die pädagogische Arbeit mit Kinderbüchern hier etwas knapp ausfiel. Es gab Kinderbücher in ähnlicher Anzahl in Deutsch und Russisch.

Die Auswahl der Kinderbücher für die Inhaltsanalyse erwies sich als eine schwierige Aufgabe, und das aus mehreren Gründen. Zum einen, wurde beobachtet, dass die Kinder während der Beobachtungszeit wenig Interesse an dem Literaturbestand ihrer Kindergartengruppe zeigten. Zum anderen wurde, um die Beobachtungsprozess nicht zu

beeinträchtigen, entschieden, keine Selbstinitiative im Lesen/Vorlesen zu zeigen, solange die Kinder nicht danach fragten. Als die Kinder später davon erfuhren, wer ich bin und dass ich mich an Kinderbüchern interessiere, hat eines der Kinder mit einem eifrigen „Ja, wir haben Bücher“ geantwortet und ging zu den anderen in die Spielecke. In der Ruhestunde an zwei Nachmittagen kam es dann dazu, dass die Leiterin der Kindergruppe das Vorlesen initiierte und den Kindern eine kleine Auswahl an Kinderbüchern aus dem Bücherregal im Esszimmer anbot. Der Aufenthalt im Esszimmer wurde für jene Kinder angeordnet, die keinen Mittagschlaf machen wollten.

7.1.2 „Putaniza“ von Korney Chukovsky

Die Kindergeschichte „Putaniza“ gehört zum Klassiker der sowjetischen und postsowjetischen Kinderliteratur und ist in verschiedenen Bilderbuchsammlungen und deren zahlreichen Ausgaben mit dem aufs Neue adaptierten Text und Bild enthalten. Die bearbeitete und gekürzte Ausgabe aus dem Kindergarten A stammt aus dem Moskauer Verlag „Detskij mir“ und wurde im Jahr 2010 zum Druck zugelassen.

Der Titel „Putaniza“ in der Übersetzung aus dem Russischen bedeutet so viel wie „Verwechslung“ wurde in dem nachrevolutionären Russland im Jahre 1924 geschrieben. Als eine der berühmtesten humoristische Kindergeschichten in dichterischer Form handelt es sich in „Putaniza“ von domestizierten und wilden Tieren, die in einem harmonischen Miteinander im Freien existieren. Die Tierthematik zieht sich durch die Geschichte hindurch. Gleich der erste Vers vermittelt die revolutionäre Einstellung der Tiere, die nicht mehr das sein wollen, was sie einst waren. Aus Langweile entscheiden sie, ihre „Sprachen“ und gewöhnliche Tätigkeiten aufzugeben und mal was anderes auszuprobieren. In einer dynamischen Konstellation, durch einen heiteren Vers herangetriebene Geschichte entfaltet sich auf vier Doppelseiten, die eine etwas gekürzte Fassung der „Putaniza“ darstellt und die Auflösung des Konflikts, der in der Originalfassung präsent ist, bleibt hier ausgelassen. Auf der ersten Doppelseite im mittleren und unteren Seitenteil sind domestizierte Tiere in Paaren zu sehen: Enten, Schweine, Hühner und Katzen werden in Frontal- und Profilansicht dargestellt, der Eindruck einer dynamischen Handlungsgeschehnisse wird zusätzlich durch die Mimik und Gestik der Figuren erweitert – offener Mund bei allen Tierfiguren und ausgebreitete Flügel bei Hühnern deutet auf den Konfliktausbruch hin, der sich im Wortstreit entfaltet. Dennoch werden andere mimische Gesichtsbewegungen, die hier situationsangemessen denkbar

wären, wie ein expliziter Augenkontakt, Runzeln der Augenbrauen oder Zusammenkneifen der Augen in den Bildern nicht dargestellt, die Figuren erscheinen dadurch statisch, auch wenn sie in der Geschichte eine Tätigkeit ausführen. Es sieht es so aus, als ob die Tierfiguren, in Frieden und Gelassenheit, dennoch jeder für sich, eine schöne Zeit im Park genießen. Der intermediale Verweis, der sich in der Interdependenz von Bild und Text für die Inhaltanalyse in dieser Studie relevant ist, zeigt sich demzufolge in einer kontrapunktischen Form, die sich stellenweise in der Abweichung des Textinhaltes vom Bildinhalt ausdrückt. Auf der linken Seite der ersten Doppelseite wird der dringende Wunsch der Tiere formuliert, nicht mehr ihre eigene Sprache sprechen zu wollen, sondern die ihrer Freunde – Katzen wollten nicht mehr miauen, sondern grunzen wie Schweine, Enten wollten nicht mehr schnattern, sondern wie Frösche quaken.



Abb.1.:Tschukovsky, Kornei (2010): Putaniza. Moskva: Detskij mir. o.S.
Deutsch: „Verwechslung“

Und gleich auf der rechten Seite liest man: Schweine machen „miau“, Katzen machen „grunz“, Enten machen „quak“, Hühner machen „schnatter“. Hier entfaltet sich die momentane Kausalität zwischen Wunsch und der Bedienung der neuen Sprache der Tiere, die sich in einer fantastischen Welt abspielt, die das Hinterfragen der Grenzen der Stimmenfähigkeiten überflüssig macht. In der Handlung wird somit die Vielfältigkeit durch die Möglichkeit etwas zu machen, was einem nicht typisch ist, bzw. das nicht von einem erwartet wird, wiedergegeben. Diese Veränderung erfordert kein anderes Hilfsmittel außer dem eigenen Willen, was auf den ersten Blick zugleich unrealistisch und optimistisch aufgefasst werden kann und implizit den jungen Leser*innen das literarische Beispiel zur selbstbestimmten Gestaltung der eignen Wirklichkeit anbietet. Diese

Annahme wäre begründet, wenn nicht der Titel der Geschichte „Putaniza“, der unzweideutig als „Spoiler“ bei den Leser*innen die Bereitschaft für „das Unmögliche“ einleitet und die unabdingbare Absurdität der Handlung legitimiert.

Die zentralen Motive in „Putaniza“ zeigen sich in Freundschaft und Kameradschaft schon in den ersten Seiten auf, ehe es zu einem Höhepunkt des scheinbaren Konfliktes kommt, der eine kooperative Lösung erfordern wird. Das Zusammenleben und die freundliche Einstellung einander gegenüber zeigt sich sowohl durch die enge Platzierung der Tiere nebeneinander auf den Doppelseiten des Buches als auch in Blickkontakten zwischen den Tieren und Tätigkeiten, die in Tierpaaren ausgeübt werden: zwei Fische spazieren, zwei Mäuse fangen den Kater, zwei Füchse machen Feuer, zwei Küken tragen ein Holzfass, zwei Frösche leeren den Zuber in das brennende Meer. Auch ist in dem Text von Kaulbarschen die Rede, die mit dem Schöpfbecher gegen das Feuer mitkämpfen, doch sie werden, vermutlich aufgrund des Platzmangels auf der Doppelseite, nicht abgebildet.



Abb.2.: Tschukovsky, Kornei (2010): Putaniza. Moskva: Detskij mir. o.S.

Etliche Bezeichnungen der scheinbar dorftypischen Gegenstände in „Putaniza“ wirken heute obsolet - sie trägt eventuell dazu bei, den Kindern durch die Hinweise auf die landeswirtschaftlichen Gegenstände und Tätigkeiten zu deuten, dass sich die Geschichte auf dem Lande in ca. XVIII Jahrhundert abspielt und wenig mit der aktuellen Wirklichkeit zu tun hat. Dazu gehört auch stellenweise die Kleidung der Figuren, wie z.B. Bastschuhe und Schürzen, die schon lange nicht mehr zum gegenwärtigen dörflichen Kleidungsstil gehören. Die bildlichen und sprachlichen Darstellungen vermitteln eine veraltete Vision

50

eines Dorflebens, das zu realitätsfremden verzerrten Vorstellungen und damit einhergehenden einseitigen Einstellung gegenüber dem Dorfleben und den Dorftätigkeiten beitragen könnte, insbesondere bei Kindern, die in der Stadt aufwachsen und außer den medialen Mitteln keine Informationsquellen über das Leben auf dem Lande haben. Insofern kann man darauf schließen, dass die Figuren und die dargestellten Beziehungen in „Putaniza“ für die erzählte Zeit charakteristisch sind.

Abgesehen davon, dass sich die Tiere in „Putaniza“ auf ihre typischen Tätigkeiten und Stimmen verzichten, wäre zu erwarten, dass sich hier nur wenige bis gar keine stereotypischen Anspielungen finden lassen werden, und dass „Putaniza“ ein fruchtbares und lehrreiches Gedankenexperiment vorgestellt werden kann, um vorurteilsgeleiteten Bildern und stereotypen literarischen Darstellungen zu widersetzen. Doch diese Annahme hat sich in der eingehenden Betrachtung der Bild- und Textkonstellationen als irrtümlich erwiesen.

Als sich die Handlung weiterentwickelt, tritt die erste handelnde Figur auf (siehe Abb.2) – der Hase, dessen Gelehrtheit an seiner Brille und die Zugehörigkeit zu einer höheren Sozialschicht als andere Tierfiguren an seiner Kleidung ablesen lassen. In seinem Verhalten fällt der Hase der Bescheidenheit zum Opfer, die sich entweder zur typischen Charaktereigenschaft des Hasen oder in Kombination mit seinem abgehobenen sozialen Status hergeleitet werden kann, tritt er unter seinen Freunden auf, und belehrt sie darüber, wie sie sich benehmen sollten: „Wer zwitschern soll - darf nicht schnurren! Wer schnurren soll – darf nicht zwitschern!“ (Übers. aus dem Original: A.K.) doch niemand hört ihm zu.



Abb.3.: Tschukovsky, Kornei (2010): Putaniza. Moskva: Detskij mir. o.S

Das übermutige Benehmen der Tiere eskaliert hiernach drastisch, in dem sie sich nicht mehr nur mit der Produktion verschiedener Laute vergnügen, sondern tieruntypische gemeingefährliche Tätigkeiten auszuüben versuchen, die schließlich zu katastrophalen Folgen, wie dem des in Brand gesetzten Meeres, führen. Spätestens hier wird ersichtlich, dass sich der Titel „Putaniza“ tatsächlich nicht nur auf die Tierstimmen bezieht, sondern auch andere Lebenszusammenhänge und Tierbeziehungen miteinschließt. So versucht der Feuerwehrmann Krokodil die Feuerflammen mit Kuchen, Palatschinken („Blini“) und getrockneten Pilzen aus dem Feuerweherschlauch zu bekämpfen. Doch es gelingt schließlich nur den Schmetterlingen, die mit ihren Flügeln das Feuer endlich zum Erlöschen bringen können. Alle andere, sonst tauglichen Methoden der Brandbekämpfung, z.B. jene mit Wasser, führen ebenfalls zu keinem zufriedenstellenden Endergebnis. Die gemeinsamen Bemühungen bringen nichts und machen im Endeffekt keinen Sinn, denn nur so kann auch das Hauptkonzept der Geschichte „Putaniza“ eingehalten werden, in dem alles durcheinandergebracht worden ist.

„Putaniza“ kann als literarischer Versuch betrachtet werden, stereotypische Denken- und Handlungsmustern zu dekonstruieren, doch durch bildliche Darstellungen der Figuren werden kulturelle Klischees in Abbildungen der typischen russischen Dorfkleidung, und jene äußerlichen Eigenschaften, die zu bestimmten Personeneigenschaften werden und die Annahme über diese bekräftigen, wie z.B. das Tragen einer Brille als Zeichen der Intelligenz, noch weiter verfestigt.

Wenn es nur für einen Augenblick angenommen werden darf, um selbst bei dieser Analyse nicht dem Stereotyp zu verfallen, dass an dem Kleidungsstil die Zugehörigkeit der Tiere zum bestimmten Gender abgeleitet werden kann, so lassen sich zwei auffällige Erscheinungen beobachten. Zunächst zeigt sich in der Abbildung der zwei Füchse, dass diese dem Anschein nach, dem männlichen Geschlecht angehören. Es darf nicht ausgeschlossen bleiben, dass es gerade Jungen sein sollen, die einen Unfug treiben und in der Geschichte als Brandstifter dargestellt werden. Doch bei der weiteren Betrachtung anderer bekleideter Tierfiguren fallen systematische genderspezifische Diskrepanzen in der bildlichen Darstellung beider Geschlechter auf. Jene Tiere, die zu einem weiblichen Geschlecht aufgrund ihres Kleidungsstils vorsichtig zugerechnet werden können, sind hier Hühner und ein Küken. Die Annahme, dass einige Tierfiguren in russischen Märschen aufgrund ihres Aussehens zu dem einen oder dem anderen Gender eingeordnet werden

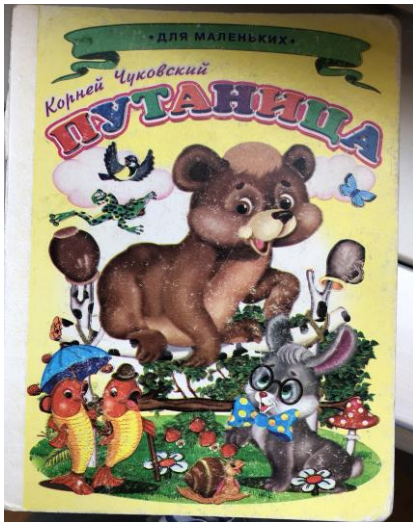
können, legitimiert sich unter anderem durch die geschlechtorientierten Prämissen in den zeitgenössischen Bildungsprogrammen für den elementarpädagogischen Bereich, die sich in der traditionellen Rollenvorstellungen niederschlagen.

So werden die Hühner auf der ersten Seite tanzend dargestellt, sie sind konfliktneutral und tragen zum weiteren Handlungsverlauf kaum bei. Eines von zwei Küken wird ein Holzfass tragen, um den Brand zu löschen und somit also als Helferin dargestellt. Auch kommen in der Geschichte zwei Frösche vor, deren Gender bildlich dargestellt an ihren langen Wimpern abgelesen werden kann, und literarisch als „Zhaba“ bezeichnet, die sich im russischen mit der weiblichen Form von „Frosch“ übersetzen lässt.¹² In Abb.2 werden sie, der Verwirrung folgend, im Himmel fliegend dargestellt. Auf der nächsten Seite werden dieselben Frösche wieder abgebildet, doch diesmal ohne Wimpern und es handelt sich nun um „Liaguschata“, was aus dem Russischen mit „Frösche“ (maskulin/feminin, plural) übersetzt wird. Obwohl „Liaguschata“ ein genderneutrales Substantiv ist, werden beide helfende Frösche hier als maskulin dargestellt (Abb.3). Es lässt sich zusammenfassen, dass Hilfsbereitschaft als eine sozial erwünschte Personeneigenschaften gesehen werden kann, und diese wird im gleichen Maße von weiblichen und männlichen Figuren gefordert. Das unartige Benehmen ist jedoch etwas, was in der Geschichte nur männlichen Figuren zugemutet wird – Mäusen und Füchsen. Angesichts der Darstellung der weiblichen Tierfiguren macht sich die Kontinuität bemerkbar, die sich an der Leichtsinnigkeit und der konfliktneutralen Positionierungen und Rollen, ablesen lässt.

Zuletzt werden noch kurz die paratextuelle und materielle Dimension des Buches „Putaniza“ besprochen. Die graphischen Eigenschaften der Titelseite dieser gebundenen Ausgabe ist sehr bunt und stellt einige Tierfiguren vor, von denen in der Geschichte die Rede sein wird.

¹² Da sich in Russischer Sprache keine Artikel gibt, so deutet bei Substantiven die Präfixe auf dessen grammatische Geschlecht: z.B. Substantive mit Präfix „-a“, ausgenommen Ausnahmen, sind meist feminin.

Abb.4.: Tschukovsky, Kornei (2010): Putaniza. Moskva: Detskij mir. o.S



Der Titel des Buches wird in farblich hervorgehobenen Kapitelbuchstaben über die Tierfiguren platziert, darüber des Autorennahme in Kursivschrift. Ganz oben auf der Titelseite steht noch „für die Kleinen“, was auf die Alterszielgruppe der LeserInnen hindeuten soll. Der Größenformat dieses Buches ist ca. A5, so dass es in den Händen der Kinder gut liegen kann und sie sich eigenständig damit bedienen können.

Die Beobachtung der genderspezifischen Darstellungen und Tätigkeiten, die den Tierfiguren in diesem Buch verliehen werden, deuten auf die Einseitigkeit der weiblichen und männlichen Rollenverteilung hin und tragen so zur Verfestigung der Genderstereotypen bei. Darüber hinaus und mit Rückblick auf den inhaltlichen und bildlichen Simplität von „Putaniza“ lässt sich vermuten, dass dieses Buch für die Altersgruppe 3-6 Jahre als nicht besonders tauglich einzustufen ist und folglich den Grund für das partielle Desinteresse der Kinder an diesem und anderen ähnlichen Kinderbüchern, die ihnen in der Kindergartengruppe zur Verfügung gestellt werden, darstellen kann.

7.2 Der russische Kindergarten – Kindergartengruppe B

7.2.1 Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll

Die Kindergartengruppe B ist eine weitere Kindergartengruppe im Kindergarten A, doch diese befindet sich an einem anderen Standort. Diese Gruppe wird sowohl von deutschsprachigen als auch von russischsprachigen Kindern besucht, die Zahl der deutschsprachigen Kinder ist hier jedoch höher.

Diese Kindergruppe wird von zwei deutschsprachige Betreuerinnen geführt, die nur sehr wenig Russisch verstehen. Während der Beobachtungszeit waren beide Betreuerinnen sehr nett und engagiert und initiierten und begleiteten Aktivitäten mit den Kindern.

Als ich ankam beobachtete ich an der linken Wandseite ein sorgfältig eingerichtetes Bücherregal. Links von dem Bücherregal befand sich ein Sofa und zusätzlich gab es kleine Sitzpolster auf dem Boden neben dem Bücherregal, was zum Lesen sehr einladend wirkte. Kinder fühlten sich wohl auf dem Sofa und um das Bücherregal herum, sie zeigten mir die Bücher und die Bilder darin und dabei wurde viel dureinander geredet. Ich vermute, diese Reaktion hatte mit meinem Besuch zu tun. Die Kinder waren aufgeregt, hörten mir nicht zu, sondern streckten mir Bücher ins Gesicht und redeten hektisch und in abgebrochenen Sätzen. Ich wurde von ihnen flüsternd gefragt, ob ich Russisch verstehe, ich stimmte zu und sie waren mit der Antwort zufrieden.

Im Bücherregal befanden sich Bücher hauptsächlich in Deutsch – Wimmelbücher, Sachbücher über Tiere, Dinosaurier, Geschichten wie Biene Maya und Peppa Pig, die besonders beliebt schien, denn als ich den Kindern vorgeschlagen habe, mit mir Bücher anzusehen, war es eines der ersten Bücher, dass sie mir gezeigt haben. Leider gab es für mir keine Möglichkeit das Bücherregal und Bücher darin zu fotografieren. Von der Betreuerin habe ich erfahren, dass Peppa Pig von einem Kind mal in die Gruppe gebracht wurde und seitdem liegt es da.

In der Ruhestunde, als Kinder auf ihren Matratzen lagen, wurden Bücher von den Leiterinnen in einer sanften Stimme vorgelesen. Am ersten Beobachtungstag wurde „Ich hab dich lieb, Papa“ gelesen, das Buch das im weiteren Schritt einer inhaltlichen Analyse unterzogen wird.

Aus dem Gespräch mit der Leiterin der Kindergartengruppe habe ich erfahren, dass der Bücherbestand von ihr selbst und ihrer Kollegin kontrolliert und angereichert wird. Besonders hob sie die Bibliothek Baobab im Bildungszentrum für internationale Entwicklung – C3 in Wien hervor, in der es Kinderbücher zu allen gesellschaftsrelevanten Themen gibt.

7.2.2 „Ich hab dich lieb, Papa“ (2016)

Das Kinderbuch stammt von einem englischen Kinderautor David Bedford und wurde 2016 in deutscher Sprache herausgegeben.



Abb.5.: Bedford, D. (2016). Ich hab dich lieb, Papa. Parragon books Ltd: Bath.

„Ich hab dich lieb, Papa“ ist eine Tiergeschichte über zwei Eichhörnchen – den Papa und seinen Sohn. Das Hauptmotiv der Geschichte ist die Liebe, bzw. die Vaterliebe und Empowerment, das sich in der Unterstützung, dem Zutrauen und des Verständnisses entfalten. Es handelt sich in diesem Kinderbuch, das sich an 3-4 Jährige richtet¹³, um ein kleines Eichhörnchen namens Timmy und seinen Vater, die gemeinsam im Wald spielen. Timmy zeigt wie gut er schon graben, hüpfen und klettern kann, doch etwas läuft immer schief und der Vater muss ihm helfen, aus dem Graben herauszukommen, vom Baum herunterzuklettern, und dann auch noch aus dem Matsch heraus zu kommen. Dabei tröstet das Vater-Eichhörnchen seinen Sohn liebevoll und ist stolz auf ihn.

Die Tierfiguren der Eichhörnchen spiegeln die Vater-Sohn Beziehung wider, die auch in der Menschenwelt annehmbar wäre: Das Vater-Eichhörnchen ist eine Vaterfigur, Timmy-Eichhörnchen ist ein Kind und sein Sohn. In der Geschichte wird das Bild eines präsenten Vaters, der seine Zeit gerne mit seinem Kind verbringt, übertragen. Vater- Eichhörnchen ist ein „hands-on dad“, er ist verspielt und fröhlich wie sein Sohn und ist für jeden Spaß zu haben. Eine liebevolle Beziehung zwischen Vater und Sohn, die auf diese Weise in der Geschichte dargestellt ist, fordert Familienklischees bzw. Genderklischees heraus, in dem sie einen Vater als Hauptbezugsperson eines Kindes ins Zentrum der Handlung stellt. In wiederholenden Versuchen, seinem Vater zu zeigen, wie gut er (Timmy) schon graben, klettern und hüpfen kann, zeigt sich die Aufregung und der Wunsch des Kindes, seinen

¹³ Lesealter in der Produktbeschreibung auf Amazon: [Ich hab Dich lieb, Papa : Bedford, David, Vaughan, Brenna: Amazon.de: Bücher](https://www.amazon.de/Bücher) (Zugriff: 28.01.2023).

Vater zu beeindrucken, ihm zu zeigen, wie geschickt er ist. Doch in der Aufregung überschätzt Timmy seine physischen Möglichkeiten und endet in einem Baum steckend. Das Vater-Eichhörnchen kommt jedoch schnell zur Hilfe: er tröstet seinen Sohn, indem er ihn umarmt oder einen Kuss gibt und versichert ihm, dass er ein Meister im Graben und Klettern usw. ist. Die Strategie zur Konfliktlösung wird hier aktiviert noch bevor es zu einem möglichen Konflikt kommt, denn nach der Überwindung der Gefahr, in die sich das Kind unabsichtlich bringt, könnte die Reaktion des Vaters eventuell auch in eine andere Richtung münden. Mit der Erziehungsstrategie des „gentle parenting“ setzt das Vater-Eichhörnchen ein Beispiel für andere Eltern/PädagogInnen, indem er ihnen anschaulich macht, dass in einer Eltern-Kind-Beziehung durch Liebe und Anteilnahme viel gewonnen werden kann. Darüber hinaus werden hier auch keine Machtverhältnisse zwischen zwei Generationen erkennbar. Das legt nahe den Vater weniger in der Rolle des Erwachsenen, sondern vielmehr in der eines Spielpartners von Timmy zu verstehen. Doch am Ende, um Timmy zu ermutigen lässt sich das Vater-Eichhörnchen aus dem Matsch retten. In der Vater-Sohn Beziehung ist zudem viel Körperkontakt zu sehen: sie umarmen sich, halten sich an den Händen und Timmy sitzt auf den Schultern seines Vaters, was darauf hindeutet, dass es hier um eine enge emotionelle Bindung zwischen Vater und Sohn geht.



Abb.6.: Bedford, D. (2016). Ich hab dich lieb, Papa. Parragon books Ltd: Bath.

Außer der zwei Eichhörnchen sind auch andere Tiere auf den Seiten der Geschichte dargestellt: Hase, Vögel, und Mäuse. Sie werden jedoch lediglich auf den Seitenrändern platziert und in der Handlung nicht erwähnt, allerdings tragen sie zur naturbelassenen Waldatmosphäre bei, indem sie dadurch lebhaft erscheint und die Fantasie der

57

Leser*innen anregt. Das Verhältnis von Bild und Text lässt sich also in der Anreicherung des zentralen Bildes durch die Randelemente wie Waldtiere, Pflanzen bzw. andere Elemente des Waldkulisse, charakterisieren. Die narrative und bildliche Informationsvergabe verläuft auf den Doppelseiten der Geschichte symmetrisch und ist gegenseitig redundant.



Abb.7.: Bedford, D. (2016). Ich hab dich lieb, Papa. Parragon books Ltd: Bath.

Obwohl die Eichhörnchen in der Geschichte die für ein Eichhörnchen typische Aktivitäten treiben, gehen diese unmittelbar mit Interessen jenen der Menschenkinder einher - denn springen, klettern und graben, zählen zu physischen Aktivitäten, die auch den meisten Kindern Spaß machen. Demzufolge lässt sich schließen, dass diese Geschichte, wenn auch indirekt, an den Alltagserfahrungen der Kinder ansetzt, die eine der Orientierungskriterien zur Bücherauswahl der vorurteilsbewussten Bildungs- und Erziehungsarbeit formuliert wird (vgl. Fachstelle KINDERWELTEN 2022, 2).

Der Ereignisablauf und die bildlichen Darstellungen lassen annehmen, dass die erzählte Zeit der Geschichte ein Tagesabschnitt aus dem Leben einer Eichhörnchenfamilie in einer warmen Jahreszeit ist.

Das Buch „Ich hab dich lieb, Papa“ ist in Papierformat DIN A4 hergestellt worden und hat einen festen Einband aus Karton und Bildseiten aus rauem Papier, die einen zufriedenstellenden haptischen Eindruck machen. Die bildliche Gestaltung der Titelseite enthält die zentralen Charaktere der Geschichte – Hand in Hand in einem Wald schreitende Eichhörnchen - Vater und Sohn Timmy (Abb. 5). Der Titel der Geschichte ist über die Eichhörnchen drüber in der oberen Hälfte der Titelseite platziert und das Wort

„Papa“ durch eine dunkelrote Schriftfarbe und eine von der restlichen Schrift abweichenden Schrifttyp, hervorgehoben. Sowohl der bildliche als auch narrative Gestaltung des Buches machen einen positiven visuellen Eindruck und wirken einladend auf junge LeserInnen.

7.3 Kindergartengruppe „C“

7.3.1 Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll

In der Kindergartengruppe C werden die Kinder im Alter 3-5 Jahre von einer polnischsprachigen Pädagogin mit guten Deutschkenntnissen betreut. Die Pädagogin selbst bezeichnete ihre Gruppe als „gemischt“, denn es waren hier Kinder aus der Ukraine, Australien, Serbien, Österreich, Bulgarien und Polen. Die Bezeichnung „russischer Kindergarten“ scheint deshalb nicht gerade zutreffend, obwohl es hier vor einigen Jahren sowohl russischsprachige PädagogInnen als auch russischsprachige Kinder gab. Auch die Pädagogin, die für die Verwaltung dieser Kindergartengruppe zuständig ist und mit der die Beobachtungstage ausgemacht wurden, sprach Russisch. Der Morgen in der Kindergartengruppe startet mit einem Freispiel und gelesen wird hier erst am Nachmittag, vor- bzw. nach dem Mittagsschlaf.

Die meisten Bücher, die im Bücherregal in der Lesecke vorhanden sind, waren schon längst da seitdem die Pädagogin hier zu arbeiten angefangen hat, d.h. vor mindestens 3 Jahren. Es kommt auch vor, dass Bücher manchmal von den Nachbarn in der Gegend gespendet werden. Doch nach Bedarf, wenn ein bestimmtes Thema erklärt werden soll, werden Bücher auch aus der Hauptbücherei von der Pädagogin ausgeliehen.

Vor dem Mittagsschlaf, damit Kinder zur Ruhe kommen, hören sie ein CD mit Hörspielen, diese können sie sich immer selbst aussuchen. Zur Auswahl standen „Kleine Prinzessin“, „Meine Freundin Conni“, „Laura's Stern“ und „Mein Freund Max“ und andere.

Am ersten Beobachtungstag wurde ich als teilnehmende Beobachterin, von Kindern in der Kindergartengruppe C aufgefordert, das Buch „Mama Muh braucht ein Pflaster“ vorzulesen. Dieses Buch wird im nächsten Kapitel der qualitative Inhaltsanalyse unterzogen.

7.3.2 „Mama Muh braucht ein Pflaster“ von Jujja Wieslander

„Mama Muh“ gehört zu einer der beliebten schwedischen Buch- und Fernsehserien der Kinder und wird für die Kinder ab dem vierten Lebensjahr¹⁴ empfohlen. Die Geschichte erzählt über die Freundschaft zwischen einer Kuh und einer Krähe. In „Mama Muh braucht ein Pflaster“ gerät Mama Muh in einen Unfall und wird von dem Bauer mit einem Pflaster versorgt und in den Stall geschickt. Dann erscheint die Krähe und sie stellen fest, dass Mama Muh auch eine Beule hat, die behandelt werden soll. Da fällt Mama Muh auf, dass sie von ihrem Freund gehört hat, dass man etwas Kaltes aus der Tiefkühltruhe auf die Beule legen soll, damit die Beule kleiner wird. Mit der Absicht, Mama Muh zu helfen, wenn auch etwas ungern, fliegt die Krähe los und macht sich auf die Suche nach etwas Kaltem für ihre Freundin.

Das Hauptmotiv der Geschichte ist die Freundschaft zwischen Mama Muh und der Krähe, die sich besonders in der dynamischen Handlung der Erzählung zeigt.

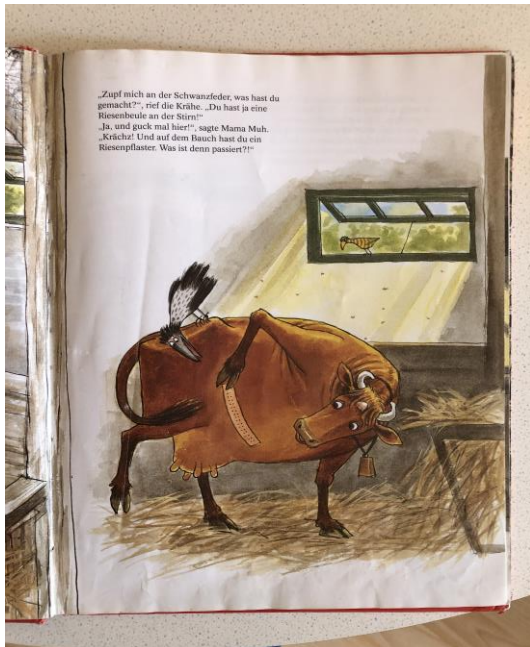


Abb.8.: Wieslander, J. (2006). Mama Muh braucht ein Pflaster. Oetinger: Hamburg.

Diese zwei zentrale Tierfiguren werden als Individuen dargestellt, die unterschiedliche Stärken und Schwächen haben und somit einzigartige Charaktereigenschaften aufweisen. Mama Muh ist eine zarte und fantasievolle Figur, die emotionell sehr stark auf

¹⁴Empfohlene Altersangabe auf der Webseite des Verlags: <https://www.oetinger.de/buch/mama-muh-braucht-ein-pflaster/9783789173196> (Zugriff: 02.02.2023).

die Freundschaft mit der Krähe angewiesen ist. Sie wirkt auf den ersten Blick etwas naiv, doch am Ende der Geschichte wird deutlich, dass sie den Versuch der Krähe, sie zu hintergehen, von Anfang an durchschaut hat. Die Krähe ist eine charismatische und etwas launische Figur. Sie ist unordentlich, was aus der bildlichen Darstellung auf den letzten Seiten der Geschichte ersichtlich wird, doch die Unordnung scheint sie nicht zu stören. Auch wenn sie nichts für Mama Muh zurückbringt, als sie sich auf der Suche nach etwas Kühlem macht, kehrt sie zurück zu ihrer Freundin. Und dann fliegt sie noch ein zweites Mal los und bringt den tiefgefrorenen Spinat, der bei der Beule helfen soll. Die Geschichte handelt von einem wichtigen Aspekt der Freundschaft, der hier durch die Hilfsbereitschaft in der Notsituation dargestellt wird. Die Handlung setzt an der Dekonstruktion des Freundschaftsbegriffs an, ohne die essenzielle Bedeutung dieser zu negieren. Das zeigt sich dadurch, dass die Krähe in der ersten Stelle als Individuum mit ihren eigenen Bedürfnissen dargestellt wird, welche sie weder ignoriert noch unterdrückt. Sie schaut auf sich und ihre Bedürfnisse und gleichzeitig lässt sie auch ihre Freundin nicht im Stich. Zwischendurch legt sie sich hin, weil sie müde ist, dann aber fliegt sie wieder los und unternimmt den zweiten Versuch, Mama Muh zu helfen. Der idealistische Freundschaftsbegriff wird de-konstruiert, indem der Aspekt der Hilfsbereitschaft durch die Bedingung der Selbstliebe erweitert wird - Freundschaft, die auch ohne Vernachlässigung eigener Bedürfnisse und der Unterdrückung eigener Gefühle möglich ist.

Da es sich um Tierfiguren handelt, kann von stereotypen Verhaltensweisen nur bedingt gesprochen werden. Allerdings ist anzumerken, dass sowohl die Kuh als auch die Krähe in ihrer einzigartigen Individualität dargestellt werden und keine sichtbaren tierspezifischen Stereotypen wiedergeben, also jene, die bei den Charakteristika einer Tierfigur erwartbar wären. Da es sich bei der dargestellten Kuh um eine „Mama“ handelt, kann davon ausgegangen werden, dass die Kuh weiblich ist. Eine eindeutige Zuweisung der Kuh bleibt aus. Mama Muh wird in der Geschichte als abenteuerlustig dargestellt.

In Bezug auf Raumqualität, die in der Verbindung mit der Platzierung der Tiere entsteht, lassen sich zwei ortspezifische Dichotomien feststellen, die sich in Bezug auf die zentralen Lebensbereiche der beiden Hauptprotagonist*innen beobachten lassen. So wird Mama Muh als domestiziertes Lebewesen unter der Aufsicht eines Dritten, des Bauers, dargestellt. Doch von dem Beginn an, zeichnet sich eine Diskrepanz zwischen der Mama Muh zugewiesenen Rolle als Kuh und ihrer ambitionierten Charaktereigenschaft, was sich

schon an dem ersten Satz der Geschichte erkennen lässt: „Mama Muh lag auf der Sommerweide und langweilte sich“. Im Weiteren wird das ambivalente Bild der mit ihr auf derselben Sommerweide aufhaltenden Kühe vorgestellt: „Die anderen Kühe lagen ruhig da, kauten und glotzten“. Dadurch, dass die scheinbar konventionelle Verhaltensweise der Kühe durch Mama Muh beobachtet wird, hebt sie sich selbst von dieser ab und bereitet somit die Leser*innen auf den bevorstehenden Plot-Twist vor, der sich im gegensätzlichen Verhalten erwarten lässt. Anschließend an den Unfall, der sich in der körperlichen Verletzung für Mama Muh endet, wird sie von dem Bauer in den Stahl verwiesen, das knapp bis zum Ende der Geschichte ihr einziger Aufenthaltsort bleibt. Die Wohnverhältnisse der Krähe sind hingegen weder von einem Dritten zugewiesen, noch scheinen sie in ihrer Gestaltung von jemand anderen als der Krähe selbst bestimmt zu sein. Ihre Selbstbestimmtheit und Freiheit manifestieren sich sowohl durch ihre Aktivitäten - wie herumfliegen und Essen stehlen - als auch in der Weise, wie sie ihren Wohnort organisiert. In dieser Hinsicht stellen Kuh und Krähe zwei gegensätzliche Lebensparadigmen dar, welche sie in ihrer Lebensgestaltung und angestrebten Handlungsmöglichkeiten, die in der Geschichte vorgelegt werden, qualitativ eingrenzen. Im Besonderen zeigt sich dies an dem fremdbestimmten Aufenthaltsort der Mama Muh, denn dort scheint sie der Freiheit, sich durch die Geschichte an einen anderen Ort zu bewegen und eine andere Aktivität als Warten auszuüben, entzogen.



Abb.9.: Wieslander, J. (2006). Mama Muh braucht ein Pflaster. Oetinger: Hamburg.

Der erzählte Zeitpunkt der Geschichte „Mama Muh braucht ein Pflaster“ lässt sich eindeutig nicht identifizieren, allerdings liefert z.B. die Packung des Tiefkühlspinats, welchen die Krähe zur Hilfe für Mama Muhs Beule mitbringt, etwas Hilfe bei der approximativen Schätzung des historischen Zeitabschnittes. Die Entdeckung der Tiefkühltechnologie, der in den 1940er Jahren dem aus Amerika stammenden Clarence Birdseye zu verdanken ist, legt damals den Anfang für die Massenproduktion der Tiefkühlkost in der ganzen Welt¹⁵. Der schwedische Markt hieß die Innovation willkommen und ließ mit der Produktion im eigenen Land nicht auf sich warten, und so wird schon ab dem 1945 von dem ersten schwedischen Hersteller der Tiefkühlkost „Findus“ die ersten Tiefkühlprodukte, wie z.B. tiefgefrorener Spinat im Verkauf angeboten¹⁶. So lässt sich die erzählte Zeit in „Mama Muh braucht ein Pflaster“ in den historischen Zeitfester grob ab 1940er einordnen.

Darüber hinaus lassen die narrative Ausführung, wie „Die Sonne ging unter“ und bildliche nachgezeichnete Lichtverhältnisse annehmen, dass es sich um einen Tag aus dem Leben Mama Muh und der Krähe handelt, der Tag der mit Mama Muh auf der Wiese begann und mit ihr, auf derselben Wiese ruhend, endet.

Die bildlichen Darstellungen von Mimik und Gestik von Mama Muh und der Krähe sowie verschiedener Hintergrundaspekte, wie die Wiesengestaltung oder jene des Wohnquartiers der Krähe, die in der Textfassung nicht angedeutet werden, tragen insgesamt zur Anreicherung der Narration, die unter der sequentiellen Betrachtung der Bilder eine mehrdimensionale Erzählebene erreicht, die offen für Interpretationen, Deutungen und Möglichkeiten für die Erweiterung des Gefühl-Wortschatzes der Leser*innen ist.

Anschließend lassen sich einige Anhaltspunkte zur Gestaltung der Titelseite von „Mama Muh braucht ein Pflaster“ benennen. Zunächst ist anzumerken, dass die Seitenformatgröße des Buches etwa DIN A4 ist. Auf dem Hardcover der Titelseite ist Mama Muh auf ihr Pflaster auf dem Bauch schauend, abgebildet. Auch die Krähe schaut dort zu, während sie auf Mama Muhs Schulter sitzt. Die Hintergrundfarben der Titelseite sind gelb in der Mitte und setzt den Fokus auf die Hautfiguren und rot außen herum. Auch

¹⁵ Nix, Elisabeth (2016). How the modern frozen food industry took inspiration from inuits. <https://www.history.com/news/history-of-frozen-food-birdseye> (Zugriff: 09.02.2023)

¹⁶ O.V. Findus Sweden: <https://www.frozen-goods.com/findus-sweden/> (Zugriff: 09.02.2023)

der Titel der Geschichte und die Autorennamen sind in gelber Schrift gestaltet. Das Buch macht einen robusten Eindruck, auch die Textseiten sind aus einem dicken reißfesten Papier hergestellt, was m.E. für den täglichen Umgang in einer Kindergartenstätte von Vorteil ist.

7.4 Kindergartengruppe D

7.4.1 Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll

Die Leiterin der Kindergartengruppe D war eine russischsprachige Pädagogin, die mit der Erzieherin die Arbeitsstunden teilt. Auch wenn es hier mit Kindern und deren russischsprachigen Eltern auch manchmal Russisch gesprochen wird, setzt die Kindergruppe stark auf Englisch und fördert die Kinder in zwei Sprachen – Deutsch und Englisch. Das zeigte sich vor allem während den Morgenaktivitäten, als englische Lieder gesungen wurden. Die Pädagogin sprach immer wieder Englisch mit Kindern „One more time!“, „Repeat after me!“ usw., doch während des Tages wurde hauptsächlich Deutsch gesprochen.

Das Bücherregal befand sich in dem gemeinsamen Spielraum an der Seite mit dem Regal, das Brettspiele und Puzzles beinhaltete. Es war ein mehrstufiges Bücherregal mit horizontalen Maschen für Bücher, die man mit der Vorderseite nach außen platzieren kann. Zur Auswahl standen Sachbücher über Bäume und den Weltraum, Alphabet-Bücher auf Englisch, ein Märchenbuch mit der traditionellen Märchenkollektion „Der gestiefelte Kater“, „Schneewittchen“, „Rotkäppchen“ usw. Während meines Besuchs hat keines dieser Bücher das Bücherregal verlassen. Das große Buch über den Weltraum war ein Buch, dass zum aktuellen Monatsthema im Kindergarten gehörte und deshalb vorübergehend zur Verfügung stand, sie aber auch alle anderen Bücher in der Kindergartengruppe durften nur an einem Tisch gelesen und angeschaut werden – die Bitte wurde von der Leiterin während meines Aufenthalts artikuliert, denn wenn man sie nicht vorsichtig nützte, könnten sie beschädigt werden.

7.4.2 Kinderbücher und Lesekultur im Kindergarten D

Mit der Leiterin des Kindergartens D wurde sich auf drei Beobachtungstage geeinigt, vor allem als sie von mir versichert bekam, dass ich gerne bei den Kindergartenaktivitäten und Kinderbetreuung behilflich sein könnte.

Der Tagesablauf im Kindergarten gestaltete sich so, dass ab dem Vormittag und bis zum Nachmittag nach der Ruhestunde nur eine Pädagogin mit den Kindern beschäftigt war, die außer Kinderbetreuung noch andere kindergartenspezifische Aufgaben, wie Kochen und Putzen erledigen sollte. Deshalb, so nehme ich an, wurde mein Vorschlag, an den Beobachtungstagen etwas Hilfe bei der Kinderbetreuung zu leisten, mit Eifer entgegengenommen. Es stellte sich aber schnell heraus, dass dieses Arrangement einen großen Nachteil für meine Beobachtungsvorhaben hatte, denn Kinder wurden häufig mit mir im Spielraum allein gelassen, während sich die Pädagogin mit anderen Aufgaben beschäftigte und die Möglichkeit für mich, an einem Lesekreis oder ähnlicher Aktivität teilzunehmen, sind auf null gesunken. Kinder wurden meistens in Spiele eigewickelt, die meine Anwesenheit nicht unbedingt voraussetzte, auch meine passive Teilnahme an den Spielaktivitäten genügte vollkommen, denn Kinder schienen daran gewöhnt zu sein, sich ohne Erwachseneninterventionen zu vergnügen.

Da sich die Beobachtungszeit mitten im Sommer stattfand, könnte es den Grund sein, warum die Kinder mehr auf Spiele konzentriert waren als auf ruhige Tätigkeiten wie Lesen, weil der Aufenthalt an der frischen Lust im Sommer aufgrund der angenehmen Wetterverhältnissen deutlich länger sein kann als in der kalten Jahreszeit. Eine ähnliche Vermutung wurde einst von der Pädagogin im Kindergarten C geäußert, als wir uns über die Tagesaktivitäten unterhielten.

Im Bücherregal des Kindergartens D wurden folgende Bücher ausgestellt (siehe Abb.10.), welche den Kindern während der ganzen Beobachtungszeit und voraussichtlich einige Zeit davor, zur Verfügung standen. Innerhalb von drei Tagen wurde keines dieser Bücher von Kindern angerührt und das erklärt auch die Tatsache, warum kein bestimmtes Kinderbuch in diesem Kapitel eine detaillierten Interpretationsanalyse unterzogen werden kann.



Abb.10.

Auch wenn es sich um eine wenig repräsentative Menge von Büchern handelt, sind doch einige dabei, die auf das bilinguale Konzept des Kindergartens schließen lassen: die englischen Alphabet-Bücher, von denen im Bücherregal zwei zu finden waren. Die Alphabet-Bücher bieten auf ihren Seiten jeweils einen Buchstaben des englischen Alphabets mit einem englischen Wort, dass einen Gegenstand, Tier, Obst o.Ä. bezeichnet, wie es z.B. in „ABC now you see me“ von Kim Siebolt der Fall ist: „A is for alligator, B ist for bunny, C ist for cow“ usw. wo jedes Wort auf der Buchseite mit der dazugehörigen Bild illustriert ist. Dieses Buch ist für 1 bis 3-jährige Vorschulkinder empfohlen,¹⁷ aus der Beschreibung ist jedoch nicht ersichtlich, ob diese Altersangabe sich an die Kinder mit Englisch als Muttersprache oder anderen Sprachen richtet. Abgesehen davon verfolgen diese Bücher einen eher didaktischen Zweck und können beim Erlernen des Alphabets und erster englischen Worten hilfreich sein, darüber hinaus enthält Lernmaterialien wie diese keinen narrativen Kontext, sie erweitern weder den Gefühlwortschatz der Kinder, noch sind sie thematisch an den Handlungsalltag der Kinder gebunden und können daher auf Dauer nicht die Leseneugier und Interesse der Kindern aufrecht erhalten.

Ferner fanden sich im Bücherregal des Kindergartens D auch Märchenbücher „Mein großer Märchenschatz“ und „Minuten-Geschichten für Kinder“, diese enthalten sehr

¹⁷ Altersempfehlung laut Amazon-Onlinehändler: <https://www.amazon.co.uk/ABC-Now-You-See-Me/dp/0762458542> (Zugriff: 12.02.2023).

fragwürdige traditionelle Märchen wie Cinderella, Dornröschen, die Prinzessin auf der Erbse, dessen Hauptprotagonist*innen die patriarchale Geschlechterrollen- und Dynamiken vermitteln, die in der vorurteilsbewussten Pädagogik als höchst unangemessen gelten.

Aber auch sachliche Bücher wie der Kinder-Weltraumatlas und „Bäume“ waren hier zu finden, welche im Gegensatz zu den Alphabet-Büchern ein übermäßiges Volumen am Text und Bild für ein Vorschulkind darstellten (siehe Abb.).

Abb.11.: Gilsenbach, H. (2001). Was ist was: Bäume. Band 31. Tessloff: Nürnberg.

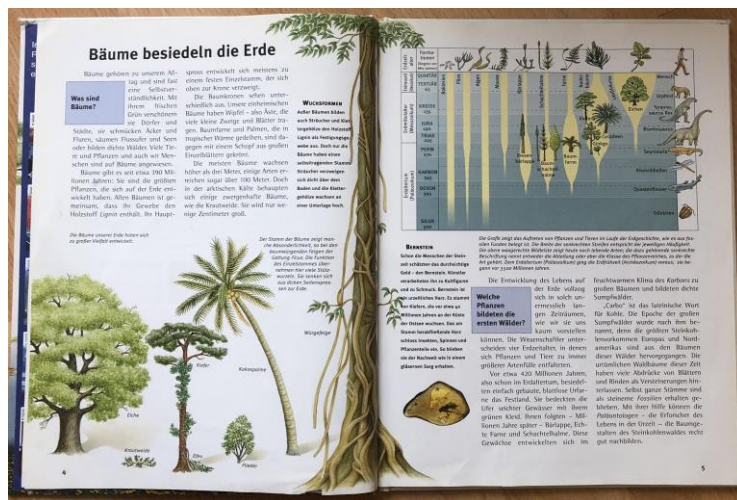
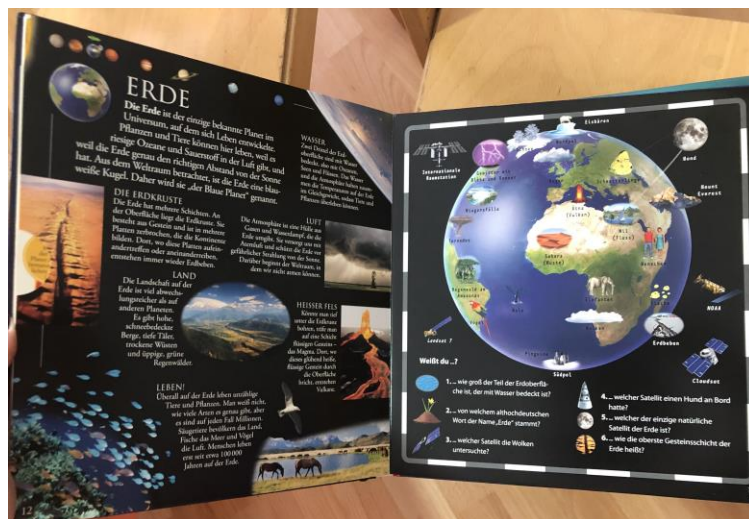


Abb. 12.: o.V. (2011). Kinder

Weltraumatlas mit Pop-up Planeten. Dorling Kindersley: London.



Nicht nur die Textmenge, sondern auch das Sprachniveau, welches diese Bücher voraussetzen, geht nicht annähernd mit den kognitiven Möglichkeiten der Kinder in diesem Alter einher¹⁸. Es bedeutet dennoch nicht, dass Sachliteratur wie diese keinen Platz auf den Bücherregalen im Kindergarten haben, vielmehr sollte es den Pädagog*innen darum gehen, diese genauer auf die alters- und entwicklungsspezifischen Kriterien ihrer Zöglinge anzupassen und geeignete Lesebedingungen zu schaffen, die eine gründliche Auseinandersetzung mit einem sachlichen Thema ermöglichen. Der Gesamteindruck der im Kindergarten D bestehenden Büchereinheiten und dem Ausbleiben der von den Pädagog*innen initiierten Leseaktivitäten lassen feststellen, dass Lesen der Kinderliteratur hier keinen wichtigen Stellenwert eingeräumt wird, geschweige der an die Leseaktivität gebundene vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung.

¹⁸ Das empfohlene Lesealter bei dem Sachbuch „Bäume“ laut Amazon-Onlinehändler ist 8-10 Jahre alt: <https://www.amazon.de/Was-ist-was-Band-031/dp/3788602716> (Zugriff: 05.03.2023).

8 Schlussfolgerung

Aus der Forschungsperspektive des Anti-Bias-Ansatzes, der sich auf alle holistischen Ausprägungen der Differenzen sowohl auf individueller als institutioneller Ebenen der menschlichen Interaktion bezieht, können in der Inhaltanalyse der Kinderbücher dieser Arbeit einige stereotypische Erscheinungen, die sich in der verdeckten Form als Schilderungen der Zugehörigkeiten zu bestimmten Gruppen, beobachtet werden.

Im Rückblick auf die Forschungsfrage dieser Arbeit: „Inwiefern tragen literarische und bildliche Darstellungen in Kinderbüchern der russischen Kindergärten zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung bei“ lassen sich einige abschließende Anmerkungen formulieren.

8.1 Die Bezeichnung „russische Kindergärten“ in Wien

Es stellte sich im Laufe der Beobachtungstagen heraus, dass die Bezeichnung „russischer Kindergarten“ vage ist und in der Realität wenig darüber aussagt, welche Sprache im Kindergarten gesprochen wird und welche Nationalität oder Herkunft die dort arbeitende Lehrkräfte und Kinder, angehören. Noch weniger sagt es darüber aus, welche Lesematerialien und in welcher Sprache Kindern dort zur Verfügung gestellt wird. Schon in einer Wiener Studie zur islamischen Kindergärten wurde dies problematisiert. Die Bezeichnung „islamischer Kindergarten“ konnte nicht verlässlich an die einzelnen Kriterien „wie Halal-Essen, mehrheitlich muslimisches Personal, Betreiber mit besonderer Nähe zum Islam, viele muslimische Kinder usw.“ (Hover-Reisner/Schluß u.A., 2018, XIII) verlässlich festgehalten werden und deshalb wurde als Lösung die Bezeichnung „islamische Kindergärten“ als offener diskursiver Begriff verstanden, als Einrichtungen mit besonderen Bezügen zum Islam (vgl. ebd. XIV).

Ein ähnliches Phänomen lässt sich auch an dem Konzept „Russische Kindergarten“ feststellen. Hier In der Kindergartengruppe B deutschsprechende Pädagoginnen österreichischen Herkunft und ca. 1/3 der Kinder sprechen Russisch als Muttersprache, obwohl im Kindergarten hauptsächlich Deutsch gesprochen wird. Der Kindergarten wird von der russischsprachigen Person geleitet, die aber nicht zu den Lehrkräften des Kindergartens zählt. Die Kindergartengruppe A wird von derselben Person geleitet, wie die Kindergartengruppe B, allerdings sind hier zwei russischsprachige Pädagoginnen

engagiert und es wird überwiegend Deutsch gesprochen, und auch 80% der Kinder, die diese Kindergartengruppe besuchen, sprechen hier Russisch als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache bzw. Drittsprache. Im Kindergarten C sprechen die Kinder außer Deutsch und Russisch auch andere Sprachen als Muttersprache und auch die Pädagogin selbst spricht Deutsch als Zweit- bzw. Drittsprache. Im Kindergarten D wird Deutsch sowie Englisch mit Kindern gesprochen, Kinder selbst sprechen unter anderen Sprachen auch Russisch als Muttersprache. Für eine bessere Übersicht werden die Ergebnisse diese Beobachtungen tabellarisch festgehalten.

	Leitung	PädagogInnen	Kinder	Lesematerial
Kindergruppe A	russischsprachig	Russisch als Muttersprache	bilingual	Überwiegend in Russisch
Kindergruppe B	russischsprachig	Deutschsprachig	bilingual	Deutsch/andere Sprachen
Kindergarten C	russischsprachig	Deutsch als Zweitsprache	multilingual	Deutsch
Kindergarten D	russischsprachig	Deutsch als Muttersprache	multilingual	Deutsch/Englisch

Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass die Bezeichnung „russischer Kindergarten“ hier auf die Leitung des Kindergartens, bzw. deren Muttersprache, zwar zurückzuführen werden kann, doch die Ausgangsannahme, dass diese Kindergärten/Kindergartengruppen über russischsprachige Lesematerialien verfügen, die in die Inhaltanalyse dieser Arbeit herangezogen werden können, hat sich als irrtümlich erwiesen. Das leitet uns zu den zwei nächsten Anmerkungen über, die sich unmittelbar auf die Forschungsfrage beziehen.

8.2 Die Lesematerialien und die Lesekultur in russischen Kindergärten/Kindergruppen in Wien

Abgesehen davon, dass im Kontext dieser Arbeit nur ein Kinderbuch pro Kindergarten/Kindergartengruppe einer detaillierten Inhaltsanalyse unterzogen wurde, nicht zuletzt aufgrund dessen, dass eine breitere Literatúrauswahl den Rahmen der

vorliegenden Arbeit überschreiten würde, konnten einige Konsistenzen in Praktiken des Umgangs mit einem Kinderbuch seitens der Pädagoginnen und der Kinder, der Gestaltung der Kinderbibliothek sowie der allgemeinen Verfügbarkeit der altersangemessenen Kinderliteratur, die Kindern in der jeweiligen Kinderstätte angeboten wird, beobachtet werden.

Es wurde beobachtet, wie russischsprechende Pädagoginnen einen hohen Wert auf die Beherrschung und Verbesserung der russischen Sprachfähigkeiten ihrer Zöglinge legen – sie lesen ihnen Bücher der russischsprachigen Autoren vor, während die deutschsprachigen Bücher sich in einem Regal im Spielraum befinden, zu dem Kinder kein Zugang während der Ruhestunde haben. Lesen als Freizeittätigkeit wird von Kindern viel weniger praktiziert als Spielen, darüber hinaus sehen selbst die Pädagoginnen die Schwierigkeit darin, ihr Interesse zu Büchern zu lenken. Das, hingegen, kann unter anderem darin liegen, dass es nicht genug altersangemessene Kinderliteratur in Kindergärten und Kindergruppen der Stadt Wien zur Verfügung steht, welche das Interesse der Kinder anregen und an ihren Alltagserfahrungen, ihrer vielfältigen Familienkulturen, individuellen Fähigkeiten und anderen wichtigen Aspekten ihrer Lebenswelt ansetzen (vgl. Wagner 2003, 4).

Die Gestaltung und Herrichtung der Kinderbibliothek wird gewöhnlich den Pädagoginnen überlassen, doch es wurde beobachtet, dass diese sich in drei von vier Kindergärten in einem bedürftigen und häufig vernachlässigten Zustand hinsichtlich der Bücherauswahl und der Büchermenge im Allgemeinen befinden.

8.3 Bildliche und literarische Darstellungen der evaluierten Kinderbücher

Die qualitative Bilderbuchanalyse mit dem Hauptaugenmerk auf die Anti-Bias Perspektive der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, die in dieser Arbeit vollzogen wurde, hat es ermöglicht, die Inhalte der Kinderbücher zu durchläuten, sich tief ins Detail der Text- und Bildebene dieser zu begeben und folglich die stereotypspezifischen Erscheinungen festzuhalten, die eventuell im Wege einer vorurteilsbewussten pädagogischen Praxis stehen können. Es konnten in Bezug auf ein russisches Kinderbuch zwei zentralen stereotypischen Erscheinungen aufgedeckt werden, die sich auf die dargestellten Lebensweisen, Aussehen der Protagonisten sowie ihnen zugeschriebene soziale Zugehörigkeiten beziehen. Dahingegen wurden einige sachliche Kinderbücher

aufgefunden, die zwar vorurteilsneutral sind, dennoch sind sie der Altersentwicklung der Kinder nicht angemessen und deshalb beeinträchtigend für das Interesse der Kinder am Lesen allgemein. Nur in einem der vier Kindergärten konnte eine holistische, diversitätsorientierte Sichtweise im Zusammenhang auf die Bücherauswahl beobachtet werden – die Inhalte dieser wurden von Pädagoginnen dort kritisch hinterfragt, zudem wurde beim Vorlesen die breite Palette der Gefühle angesprochen und Kinder zu sprachlichen Äußerungen zu bildlichen Darstellungen und Narrationen angeregt.

Die meisten Kinderbücher in der besuchten Kindergartengruppen handelten von Tierfiguren. Dennoch ist anzumerken, dass auch wenn es in Kinderbüchern ausschließlich Tierfiguren agieren, bedeutet es nicht, dass man sich automatisch auf einer neutralen und vorurteilslosen narrativen Ebene befindet. Aufgrund dessen, dass sich Tierfiguren in narrativen Darstellungen artikulieren können und zudem auch häufig andere menschliche Eigenschaften ausweisen, wie z.B. „auf zwei Beinen gehen“ und „menschenspezifische Tätigkeiten ausüben“, können Tiergeschichten ein breites Spektrum an einseitigen und stereotypen Botschaften enthalten, was auf lange Sicht zur Entstehung der Vorurteile bei Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft führen und folglich die Bildungsprozesse der marginalisierten Personengruppen behindern kann. In dieser Hinsicht, erweist es sich als essenziell, einen kritischen Blick auf die Inhalte der Kinderbücher zu werfen und sich an Fortbildungen und Fortbildungsprogrammen zu beteiligen, welche die Kompetenzen im Umgang mit sozialer, kultureller und sprachlicher Diversität fördern. Darüber hinaus sollte das oberste Ziel der pädagogischen Praxis darin liegen, durch Bücher, aber auch andere mediale Mittel, die Bildung und Erziehung der toleranten und vorurteilsbewussten Menschen anzustreben, für deren Lebensweise Gerechtigkeit und Chancengleichheit aller Individuen eine Selbstverständlichkeit ist.

9 Literatur

- Amann, K./ Nowak, K./ Piroskova, P./ Kobzan B./ Jevdjenicova, N. (2020). Genderneutralität in Wiener Kindergärten? In: Gender und Medien in Österreich „letstalkequal“. URL: <https://letstalkequal.blog/2020/02/20/genderneutralitat-in-wiener-kindergarten/> (Zugriff: 26.03.2023).
- Assmann, A. (2012). Einführung. In: Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung. Pelinka, A. (Hrsg.) De Gruyter: Berlin. S. 1-30.
- Bedford, D. (2016). Ich hab dich lieb, Papa. Parragon books Ltd: Bath.
- Ben-Zeev u.a (2005). Arousal and stereotype threat. In: Spencer/Logel/Davies (2016): Stereotype threat. Annual review of psychology, Vol.67 (1), S. 415-437.
- Brockmann, S. (2006): Diversität und Vielfalt im Vorschulbereich. Zu interkulturellen und antirassistischen Ansätzen. Oldenburg: Bis-Verlag. (Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Nr. 25) <http://d-nb.info/987730924/34/> (Zugriff: 28.11. 2022).
- Chimamanda N- A. The danger of a single story [07.10.2009]. In: TED-Talks Chimamanda Ngozi Adichie: The danger of a single story | TED Talk (Zugriff: 6.05.2022)
- Diehm, I. (1995): Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen für die Elementarpädagogik. In: Brockmann, S. (2006) (Hrsg.) Diversität und Vielfalt im Vorschulbereich. Zu interkulturellen und antirassistischen Ansätzen. Bis-Verlag: Oldenburg. URL: <http://d-nb.info/987730924/34/> (Zugriff: 29.11. 2022).
- Fachstelle KINDERWELTEN. Checkliste zur vorurteilsbewussten Einschätzung der Kinderbücher. Institut für den Situationsansatz. <https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/11/Checkliste-Kinderb%C3%BCcher.pdf> (Zugriff: 08.12.2022).
- Fröbel, F.: Entwurf eines Planes zur Begründung und Ausführung eines Kinder-Gartens, Leipzig o. J.
- Gilsenbach, H. (2001). Was ist was: Bäume. Band 31. Tessloff: Nürnberg.
- Gipser, D. (2012). Krank, alt, behindert – nutzlos oder kostbar für die Gesellschaft? In: Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung. Pelinka, A. (Hrsg.) De Gruyter: Berlin. S. 115-145

- Gramelt (2010). Der Anti-Bias-Ansatz: Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt. 1. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Inzlicht, M./Good, C. (2006). How Environments Can Threaten Academic Performance, Self-Knowledge, and Sense of Belonging. In: S. Levin & C. van Laar (Eds.), Stigma and group inequality: Social psychological perspectives. S. 129–150.
- Keller, J. Dauenheimer, D. (2003). Stereotype threat in the classroom: Dejection mediates the disrupting threat effect on women's math performance. In: Personality & social psychology bulletin, Vol.29 (3), SAGE Publishing: Thousand Oaks, CA. S.371-381.
- Kovalevskaya, Petrova (2018). GENDER DIFFERENCES OF READER PREFERENCES ADOLESCENTS. Belarusian State Technological University. Труды БГТУ, 4, №1, 106-113.
- Kübler, A. (2013). Zum kritischen Umgang mit Kinderbüchern. Bedarfe, Widerstände, Möglichkeitsräume. In: Wenn Rassismus aus Worten spricht. S. 63-69.
- Derman-Sparks: Anti-bias lessons help preschoolers hold up a mirror to diversity. PBS NewsHour. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=s3iM7ylhde0> (08.11.2017) (Zugriff: 01.06.2022).
- Derman-Sparks, L., Olsen-Edwards, J (2019): Understanding Anti-Bias Education: Bringing the four core goals to every facet of your curriculum. In: Young Children. Vol 74, (5).NAEYC: Washington. S. 6-13.
- Hover-Reisner, N., Schluß, H., Fürstaller, M., Andersen, C., Habringer, M., Medeni, E., Eckstein-Madry, T.(2018): Pluralität in Wiener Kindergärten. Prozesse und Strukturen von In- und Exklusion. Band 1. Lit: Wien.
- Medina T. (2018): Gender analysis of Ukrainian folk tales. In: Religia i Sozium - №3-4 (31-32). 90-97.<http://en.chnu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/03/13.-%D0%9C%D0%B5%D0%B4%D1%96%D0%BD%D0%B0-%D0%A2..pdf> (Zugriff: 02.08.2022).
- Nix, Elisabeth (2016). How the modern frozen food industry took inspiration from inuits. <https://www.history.com/news/history-of-frozen-food-birdseye> (Zugriff: 09.02.2023)
- o.V. Findus Sweden: <https://www.frozen-goods.com/findus-sweden/> (Zugriff: 09.02.2023).
- o.V. (2011). Kinder Weltraumatlas mit Pop-up Planeten. Dorling Kindersley: London.

O'Brian LT, Crandall CS. (2003). Stereotype threat and arousal: effects on woman's math performance. In: Annual review of psychology, Vol.67 (1). 415-437.

Pozhydaeva, E. Eliseeva, L. (2021): Genderное воспитание в детском саду. URL: [Гендерное воспитание в детском саду | Мир дошколят \(mirdoshkolyat.ru\)](http://gendernoe.vospitanie.v.detskom.sadu.mirdoshkolyat.ru) (Zugriff: 19.10.2022).

Парамонова, Л.А. (2018). Комплексная образовательная программа дошкольного образования / Научн. рук. Л.А. Парамонова. — 6-е изд. перераб. — М.: ТЦ Сфера. URL:

https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/navigator_obraz_programm/paramonova_programma_istoki.pdf (Zugriff: 04.03.2023).

Petersen, L.-E., Six, B. (Hg.) (2008). Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. 1. Aufl. Beltz Verlagsgruppe: Weinheim.

Pressing, C. (2003). Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Kindergarten. Ein Konzept für die Wertschätzung von Vielfalt und gegen Toleranz. ISTA Institut für den Situationsansatz. 1-17.

Propp, V. (1982). Morphologie des Märchens. 2. Aufl. Suhrkamp: Frankfurt-am-Main.

Quasthoff, U. (1973). Soziales Urteil und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps. In: Pelinka, A. (Hg.) (2012). Vorurteile: Ursprünge, Formen, Bedeutung. De Gruyter: Berlin.

Spencer, Steven J/ Logel, C./ Davies, P.G (2016). Stereotype threat. In Annual Review of psychology. Vol.67 (1). Palo Alto: Annual Reviews. S. 415-437.

Staiger, M. (2014). Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Model der Bilderbuchanalyse. In: Knopf, J./Abraham, U. (Hrsg.): BilderBücher. Theorie. Schneider: Hohengehren. 12-23.

Tschukovsky, Kornei (2010): Putaniza. Moskva: Detskij mir o.S.

Ulich, Michaela/Ulich, Dieter (1994). Literarische Sozialisation. Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen? - In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (5), S. 821-834.

Utkina, O. (2013). GENDER ASPECT IN CHILDREN'S LITERATURE: WHAT THE BOYS READ? In: Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii, №6. 252-256.

Utkina, O. (2012). Gender aspect in children's literature: what the girls read. Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. ВП Астафьева, (2), 328-331.

Veraksa, N., Komarova, T., Vasiljeva, M. (2018). От рождения до школы. Основная образовательная программа дошкольного образования. 4. Aufl. МОЗАИКА-СИНТЕЗ, Москва.

Wagner, P. (2001). Kleine Kinder – keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in der Kindertageseinrichtungen. In: Diskurs 10 (2001) 2. 22-27. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-107941> (Zugriff: 28.11.2022).

Wagner, P. (2003). „Anti-Bias-Arbeit ist eine lange Reise“. Grundlagen vorurteilsbewusster Praxis in Kindertageseinrichtungen. In: ISTA (Institut für den Situationsansatz). S. 1-19. URL: <https://situationsansatz.de/publikationen/anti-bias-arbeit-ist-eine-lange-reise-grundlagen-vorurteilsbewusster-praxis-in-kindertageseinrichtungen/> (Zugriff: 26.02.2023).

Wieslander, J. (2006). Mama Muh braucht ein Pflaster. Oetinger: Hamburg.

Williams, J. E., Best, D. L., & Boswell, D. A. (1975). The measurement of children's racial attitudes in the early school years. *Child Development*, 46(2), 494–500. URL: <https://doi.org/10.2307/1128147> (Zugriff: 26.02.2023).

Wodak, R. (2012). Vorurteil, Rassismus und Diskurs. In: Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung. Pelinka, A. (Hrsg.) De Gruyter: Berlin. 423-453.

Yefymenko V. (2014): Suchasni pidkhody do analizu kazok. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Filolohichna», 48, 186-188. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2014_48_59 (Zugriff: 21.07.2022)

Zdrawomyslova, E./Gerasimova, E./Trojan, N. (1998). Gendenije stereotypu v doschkolnoj russkoj literature. Preobrazhenije. Feministicheskij zhurnal, №6. 65-77. URL: (99+) [Здравомыслова Е., Герасимова Е., Троян Н. Гендерные стереотипы в дошкольной детской литературе: русские сказки // Преображение. Феминистский журнал. №6/1998г. | ЦНЦИ CISR - Academia.edu](#) (Zugriff: 02.08.2022)

ФГОС (2013): Дошкольное образование. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (Zugriff: 28.02.2023).

10 Anhang: Beobachtungsprotokoll

Kindergartengruppe A

Die Kindergartengruppe verfügt über mehrere Aufenthaltsräume: ein Spielraum, ein Esszimmer/Bastelraum, ein Musikzimmer/Erholungsraum, wo Kinder ihr Mittagsschlaf machen.

Das Erste, das mir im Spielraum in den Blick gefallen ist, waren zwei Kinderecken – einer für Mädchen (Puppen, Kinderküche, Bügelbrett, Umkleidekiste) und einer, durch eine Spielwand abgetrennt – für Jungen (Spielautos, Werkzeugen, Bausteinen und einem Teppich mit Verkehrsmotiv auf dem Boden).

Am Vormittag waren 11 Kinder anwesend, 10 Jungs und 1 Mädchen. Das Mädchen sah ein bisschen verloren aus, während sie zuschaute, wie fleißig alle Jungs in der Jungenecke spielten. Das Mädchen A. ging von Sofa zu den Puppen, zur Kinderküche und schien kein Interesse an dem Spiel zu haben. Ich habe es gefragt, wie es sonst ist wenn es andere Mädchen in der Gruppe sind und es meinte, dass sie dann Mutter-Tochter spielen würde, wenn ein anderes Mädchen da wäre, das sei ihr Lieblingsspiel. Im Spielraum herrschte eine klare Message, wer was machen soll, welche Spielzeuge für wen bestimmt sind. Am Nachmittag kam noch ein Mädchen in die Gruppe und das Mädchen A. hat versucht es in das Mutter-Tochter Spiel zu verwickeln, ihr Versuch scheiterte allerdings, da das Mädchen mit anderen spielen wollte (holte sich einen Bagger, versuchte aus Bausteinen etwa zu Bauen). Das Mädchen A. war verärgert und fragte es, was es sein soll und warum es nicht käme mit ihr zu spielen.

Aus dem Gespräch mit den Pädagoginnen erfuhr ich, dass wenn sie die Kinder nicht explizit auf Bücher aufmerksam machten, wie z.B. ein Buch aus dem Regal nehmen und sagen: „Jetzt lesen wir“ die Kinder den Büchern wenig Aufmerksamkeit schenkten. Sie würden weder Selbstinitiative am Lesen zeigen, noch nähmen sie Bücher aus dem Regal, weil sie sich an den Bildern interessierten. Insgesamt sind während meiner Beobachtung an diesem Tag alle Bücherregale von Kindern unberührt geblieben. Am Nachmittag jedoch, als alle müde waren, nahm die Pädagoginnen mehrere Bücher aus dem Regal und fragte Kinder, welche von denen sie vorgelesen bekommen möchten. Eins dieser Bücher war „Putaniza“ von Kornei Tschukovsky.

Bücher auch wenn sie über den Körper sind, brauchen in der Gruppe eine pädagogische Begleitung. Der Pädagogin zufolge interessierten sich die Kinder nicht von sich selbst für informative Bücher wie dieses. Sie überlegte sich dann, wie dieses Buch pädagogisch eingesetzt werden könnte. Sie würde in der Situation, in der sich bei einer Mahlzeit ein Kind aus der Gruppe verschluckt oder einen Schluckauf hat, mündliche Informationen darüber geben, dass sich im Hals mehrere Röhrchen befinden, die fürs Essen und Atmen bestimmt sind und wie es dazu kommt, dass man sich verschluckt oder einen Schluckauf hat. Danach würde sie es mit einem informativen Buch „Mein Körper“ das sich im Kindergartenregal finden lässt verknüpfen. Sie würde dann zeigen wo sich diese Röhren befinden, wie sie heißen, aussehen und aus dem bestimmten Buchkapitel darüber erzählen.

Was mich gewundert hat:

Die Kinder zeigen keine Selbstinitiative am Lesen, sie interessieren sich nicht für Bücher sie sich im Kindergarten befinden. Man kann nur spekulieren, was der Grund dafür sein könnte: die Abwesenheit jeglicher Lesekultur in Familien oder ein Überfluss im Lesen zu Hause, sodass sie sich in der Kita davon erholen möchten; auch könnte ein möglicher Grund an dem Inhalt der Bücher (realitätsfremd, nicht altersgerecht usw.) oder zu wenig Auswahl liegen.

Kindergartengruppe B

Die Kindergartengruppe B gehört zum Kindergarten A, doch dieser befindet sich an einem anderen Standort. Diese Gruppe wird sowohl von deutschsprachigen als auch von russischsprachigen Kindern besucht, die Zahl der russischsprachigen Kinder ist jedoch höher.

In dieser Kindergruppe sind zwei Pädagoginnen, die Deutsch als Muttersprache sprechen und nur wenige Worte in Russisch verstehen und aussprechen können. Beide Pädagoginnen waren sehr nett engagiert bei den Aktivitäten mit den Kindern.

Als ich ankam beobachtete ich an der linken Wandseite ein sorgfältig eingerichtetes Bücherregal. Links von dem Bücherregal befand sich ein Sofa und zusätzlich gab es kleine Sitzpolster auf dem Boden neben dem Bücherregal, was zum Lesen sehr einladend wirkte. *Kinder fühlten sich wohl auf dem Sofa und um das Bücherregal herum, sie zeigten mir die Bücher und die Bilder darin und dabei wurde viel aneinander vorbei geredet. Ich*

vermute, diese Reaktion hatte mit meinem Besuch zu tun. Die Kinder waren aufgeregt, hörten mir nicht zu, sondern streckten mir Bücher ins Gesicht und redeten hektisch und in abgebrochenen Sätzen. Ich wurde von ihnen flüsternd gefragt, ob ich Russisch verstehe, ich stimmte zu und sie waren mit der Antwort zufrieden.

Im Bücherregal befanden sich Bücher hauptsächlich in Deutsch – Wimmelbücher, Sachbücher über Tiere, Dinosaurier, Geschichten wie Biene Maya und Peppa Pig, die besonders beliebt schien, denn als ich den Kindern vorgeschlagen habe, mit mir Bücher anzusehen, war es eines der ersten Bücher, dass sie mir gezeigt haben. Leider gab es für mir keine Möglichkeit das Bücherregal und Bücher darin zu fotografieren. Von der Betreuerin habe ich erfahren, dass Peppa Pig von einem Kind mal in die Gruppe gebracht wurde und seitdem liegt es da.

Kindergartengruppe C

Noch vor drei Jahren hatte diese Kindergruppe mehrere russischsprachige Kinder, das war auch der Grund, warum ich diese auch besuchen wollte. Auch gab es hier russischsprachige Betreuer, die aber leider hier nicht mehr arbeiten. Stattdessen betreut die Kinder hier eine polnischsprachige Pädagogin mit guten Deutschkenntnissen. Am ersten Tag waren es 12 Kinder in der Gruppe (8 Mädchen, 4 Jungen). Die Betreuerin bezeichnete ihre Gruppe als „gemischt“, denn es waren hier Kinder aus der Ukraine, Australien, Serbien, Österreich, Bulgarien und Polen.

Als ich in der Gruppe ankam, erzählte mir die Pädagogin, dass sie Kindern gegenüber Schuldgefühl hatte, weil sie ihnen an diesem Tag eine besondere Gartentätigkeit versprochen hatte, die aber nun ausfallen sollte, weil sie die Zuchterde im Auto vergessen hat, welches in der Früh zur Reparatur gebracht werden musste. Stattdessen schlug sie vor, die Kinder in den Baumarkt mitzunehmen um dort ein paar Kräuter (z.B. Minze) für den Kindergarten zu besorgen. Der Ausflug sollte als Ersatz für einen Spaziergang oder Spielplatzbesuch dienen. Bis dahin beschäftigten sich Kinder mit Spielzeugen. Die Jungs mit Lego, die Mädchen mit Bügelperlen.

Aus den Worten der Betreuerin habe ich erfahren, dass sie keinen Morgenkreis mit den Kindern macht, weil sie sonst am Vormittag keine Zeit hätte, mit den Kindern auf den Spielplatz zu gehen. Ich beobachtete ihre Tätigkeit während der 2 Tage und habe gesehen, dass sie außer der Kinderbetreuung auch andere Tätigkeiten, wie Putzen und

Kochen erfüllte – sie kommt immer eine Stunde früher, bevor die Kinder in der Früh gebracht werden, und geht eine Stunde später, nachdem sie den Kindergartenraum und Küche geputzt hat und die Vorbereitungen für den nächsten Tag gemacht hat. An manchen Nachmittagen jedoch wird sie von ihrer Kollegin schon um 14 Uhr abgelöst.

Auf die Frage, wo die Gruppe Bücher herbekommt und wie die Kinderbibliothek entstanden ist, antwortete die Betreuerin, dass die meisten Bücher schon längst da waren als sie hier zu arbeiten angefangen hat (also vor mindestens 3 Jahren). Aber es kommt auch vor, dass Nachbarn, deren Kinder schon aufgewachsen sind, Bücher in den Kindergarten spenden (Zufallsbibliothek). Nach Bedarf werden Bücher auch aus der Hauptbücherei von der Betreuerin ausgeliehen, wenn es momentan keine Bücher im Kindergarten gibt, um ein bestimmtes Thema, z.B. Insekten, zu behandeln.

Die Pädagogin ist jeden Tag mit Kochen und Putzen beschäftigt. Diese Tätigkeiten werden ausschließlich von ihr allein durchgeführt. Während sie in der Küche beschäftigt ist, sind die Kinder in dem von einer Glaswand abgetrennten Spielraum/Essbereich mit Spielen beschäftigt, wo sie die Betreuerin auch beim Kochen beobachten kann. Die Betreuerin vertritt die Meinung, dass es wichtig sei, Kindern genügend Zeit zum Freispielen einzuräumen. Diese Position der Betreuerin ist nachvollziehbar, denn sie könnte ihre anderen Aufgaben nicht erfüllen, wenn sie sich die ganze Zeit nur mit den Kindern beschäftigen sollte. Während des Freispiels habe ich einige Kinder gefragt, ob sie zusammen mit mir ein Buch lesen möchten. Vier Mädchen signalisierten Zustimmung und gingen zu dem Bücherregal und suchten ein Buch aus – es war „Mama Muh brauch ein Pflaster“.

Vor dem Mittagsschlaf, damit die Kinder zur Ruhe kommen, hören sie ein CD mit Hörspielen, diese können sie sich immer aussuchen. Zu ihren absoluten Favoriten gehören „Kleine Prinzessin“, „Meine Freundin Conni“, „Laura Stern“ und „Mein Freund Max“. Es finden sich auch andere Hörspiele im Arsenal der Betreuerin, doch sie gab zu, dass sich Kinder wenig für die Brüder Grimm und andere traditionelle Volksmärchen interessieren, denn diese haben wenig mit ihrem Leben zu tun, weil diese viel zu realitätsfern sind. Ich fand diese Äußerung sehr interessant, denn seitdem ich mich mit Kinderbüchern beschäftige, habe ich auch eine ähnliche Vermutung.

Notiz: Im Winter, wenn es kalt ist und die Kinder weniger draußen und mehr drinnen die Zeit verbringen, wird in der Gruppe mehr vorgelesen als im Sommer, während diese Beobachtung stattfand. Deshalb nehme ich an, dass für eine weitere Recherche eine Beobachtung während verschiedenen Jahreszeiten durchgeführt werden soll, z.B. ein Teil im Sommer und ein im Winter, um alle möglichen Aktivitäten der Kinder im Kindergarten beobachten zu können.

Kindergartengruppe D

Die Kindergartengruppe besteht aus 8 Mädchen, 1 Jungen und 2 Pädagoginnen. Die Leitung dieses Kindergartens spricht Russisch und hat pädagogische Erfahrung. In der Halle des Kindergartens befinden sich Bücher zum Russischlernen in der Grundschule und auch klassische Literatur für älteres Schulkinder. Schriftsteller wie Dostojewski, Tschechow usw. Aus der Erklärung der Leiterin habe ich erfahren, dass sie auch in einer russischen Schule in Wien während des Schuljahres tätig ist (jetzt sind es Semesterferien). Innerhalb von drei Tagen war außer der Beetreuerin, der Teilzeitpädagogin dieser Kita-Gruppe, die jeden Tag von 8 bis 14 Uhr anwesend war, auch die Leiterin da. Sie war ab Nachmittag/Mittag da, beschäftigt mit organisatorischen Momenten und mit Kindern ab 14 Uhr, wenn die Betreuerin weg ging, bis ca.16 Uhr, bis alle Kinder abgeholt wurden.

Um 9:30 herum fand ein Morgenkreis statt. Die Kinder wurden begrüßt, es wurden ein paar Lieder gesungen, Sommerlieder geübt, die auf dem Sommerfest am Ende des Monats gesungen werden sollten. Die Kinder machten brav mit, Lieder und Bewegungen waren ihnen bekannt. Die Pädagogin sprach immer wieder Englisch mit den Kindern. „One more time!“, „Repeat after me!“ usw., doch die Hauptsprache war Deutsch. Da es sich um einen bilingualen Kindergarten handelt, was ich auf der Webseite des Kindergartens gelesen habe, war es auch interessant für mich, wie das Englisch mit Kindern im Kindergarten-Alltag integriert wurde. Es hat sich gezeigt, dass Englisch hier als Zweitsprache zwar ein Ziel war, dennoch war dieses erst „im Werden“.

Nach dem Morgenkreis ging es recht zügig in den Park, mit Spielplatz und Sandkasten, in dem sich mehrere Kinder vergnügten. Ich hatte Zeit mich mit der Pädagogin über ihren Alltag mit den Kindern zu unterhalten. Aus dem Gespräch mit Ihnen habe ich erfahren, dass sie für Kinder jeden Tag kocht – Frühstück und Mittagessen und nach dem

Mittagessen verbrachte sie die Zeit mit ihnen im Schlafzimmer auf den Matratzen (Ruhezeit), las den Kindern vor, oder spielte leise Spiele. Während ich da war, war sie während der Ruhezeit in der Küche beschäftigt, während ich für Kinder da war. Lesen kam zu kurz an diesen Tagen, denn die Kinder waren eher am Spielen interessiert – sie bauten sich eine Höhle, spielten mit Puppen und machten Puzzles. Das Bücherregal befand sich in dem gemeinsamen Spielraum an der Seite mit dem Regal, welches Brettspiele und Puzzles beinhaltete. Es war ein mehrstufiges Bücherregal mit horizontalen Maschen für Bücher, die man mit der Vorderseite nach außen platzieren konnte. Zur Auswahl standen Sachbücher über Bäume und den Weltraum, Alphabet-Bücher auf Englisch, ein Märchenbuch mit der traditionellen Märchenkollektion „Der gestiefelte Kater“, „Schneewittchen“, Rotkäppchen“ usw. Während meines Besuchs hat keines dieser Bücher das Bücherregal verlassen. Das große Buch über den Weltraum war ein Buch, das zum aktuellen Monatsthema im Kindergarten gehörte und deshalb vorübergehend zur Verfügung stand. Aber auch alle anderen Bücher in der Kindergartengruppe durften nur an einem Tisch gelesen und angeschaut werden – die Bitte wurde von der Leiterin während meines Aufenthalts artikuliert, denn wenn man sie nicht vorsichtig nützte, könnten sie beschädigt werden.

Nach der Mittagszeit während der Ruhestunde waren Kinder in Paaren eingeteilt (Spielpartner*innen). Jede*r durfte nur einen Spielpartner*in haben und nur mit diese*r spielen, bis die Ruhestunde vorbei war. Kinder hielten sich an diese Regel nur bedingt und als die Pädagogin in der Küche beschäftigt war und sie nicht mehr beim Spielen zuschauen konnte, spielten die Kinder wieder alle miteinander.