

Historische und aktuelle Kinderzeichnungen

Eine Forschungswerkstatt



Tectum

KONTEXT
Kunst
Vermittlung
Kulturelle Bildung

KONTEXT Kunst – Vermittlung – Kulturelle Bildung
Band 15

Historische und aktuelle Kinderzeichnungen

Eine Forschungswerkstatt

Hg. von
Jutta Ströter-Bender
Annette Wiegmann-Bals

Tectum Verlag

Justta Ströter-Bender, Annette Wiegelmann-Bals (Hg.)

Historische und aktuelle Kinderzeichnungen. Eine Forschungswerkstatt

KONTEXT Kunst – Vermittlung – Kulturelle Bildung. Band 15

ISBN: 978-3-8288-6696-6

ISSN: 1868-6060

(Dieser Titel ist zugleich als gedrucktes Werk unter der ISBN
978-3-8288-3991-5 im Tectum Verlag erschienen.)

Umschlaggestaltung: Tectum Verlag unter Verwendung der Abbildung
von Anne Jakisch: Zeichnendes Mädchen, Filzstift mit Buntstift,

Papier (A4), 2017; mit freundlicher Genehmigung der Künstlerin

Lektorat: Marina Friesen

© Tectum – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden
2017

Besuchen Sie uns im Internet

www.tectum-verlag.de

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliogra ie; detaillierte bibliogra ische Angaben sind im
Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Vorwort

Kinderzeichnungen sind »Briefe« von Kindern¹
(Margarete Blank-Mathieu)

Der kindliche Ausdruck ist einem starken Wandel unterworfen. Stimmungs- oder Gefühlszustände werden Millionen mal am Tag im Kontext sprachlich verkürzter mobiler Kommunikation über standardisierte Emoticons ausgerückt. Der zeichnerische wie auch der handschriftliche Ausdruck sind nur noch in wenigen Bereichen wie z.B. schulischen Institutionen zu finden. Kinder- und Jugendzeichnungen gewinnen aufgrund dieser Entwicklung an Wertigkeit, sie eröffnen nicht nur Einblicke in die Sehweisen und zeichnerischen Fähigkeiten vorangegangener und gegenwärtiger Generationen, sondern sind auch wertvolle Kommentare zum Zeitgeschehen, zum Alltagsleben, zu Wünschen und Sehnsüchten. In ihnen ist geschichtlicher Wandel ablesbar, ebenso können Erziehungssysteme, Normen, Unterrichtsvorgaben wie aber auch die kulturpolitischen und sozialen Bedingungen wahrgenommen werden. Sie erlauben zugleich erweiterte Einblicke in die unterschiedlichen Bedingungen der ästhetischen Sozialisation, in das Aufwachsen von Jungen und Mädchen und sind damit sensible Seismographen gesellschaftspolitischer Entwicklungen und Veränderung von Kindheit.

Der langjährige Forschungsverbund des Faches Kunst der Universität Paderborn im Lehrbereich »Malerei und ihre Didaktik« widmet sich in vielfältigen Perspektiven der Untersuchung von »historischen und aktuellen Kinder- und Jugendzeichnungen«. In einer rasanten gesellschaftlichen Umbruchphase von Globalisierung, Veränderung der Medienkindheit, Intensivierung der Geschlechterbilder und Migration wurden und werden folgende Forschungsthemen aufgegriffen, die exemplarische Einblicke mit repräsentativen Einsichten ermöglichen:

- Die Erweiterung transkultureller Lesarten von Kinder- und Jugendzeichnungen (Vgl. Dural; Wolter);
- Die Diskussion aktueller Entwicklungen (Vgl. Hinrichs; Kolhoff-Kahl; Beese);
- Die Weiterentwicklung psychodiagnostischer Instrumente und die engen Wechselbeziehungen zur Medienkultur (Vgl. Wiegelmann-Bals);
- Die Weiterentwicklung gendergerechter Analysemodelle und der damit verbundenen sprachlichen Kriterien, auch im Sinne einer Akzeptanz und Förderung der kulturellen Vielfalt (Vgl. Capell; Konstantelos);
- Die Untersuchung fachhistorischer Diskurse aus dem Bereich der Kunstpädagogik (Vgl. Tewes), damit verbunden das Re-Reading inzwischen fachhistorischer Texte (Vgl. Sievert; Ströter-Bender);
- Die Erforschung historischer Kinderzeichnungen und damit einhergehender Einzelthemen und Vergleich mit gegenwärtigen Entwicklungen (Vgl. Scholter; Sobbe; Ströter-Bender; Wiegelmann-Bals);

¹ Blank-Mathieu, Margarete: Was eine Kinderzeichnung verrät. In: Handbuch für ErzieherInnen. Landsberg am Lech 2009, <http://www.kindergartenpaedagogik.de/429.html>, download am 27.02.2017.

- Die Wahrnehmung und Erforschung von Kinder- und Jugendzeichnungen als Kulturgut, als historische Dokumente und Vermächtnisse, auch im Kontext der Gedenk- und Erinnerungskultur (Vgl. Kass; Ströter-Bender).

Die Intention der vorliegenden Texte ist es, die aktuelle Kinder- und Jugendzeichnungsfor- schung weiter zu intensivieren, das Wissen um die gravierenden historischen Veränderungen in diesem Bereich zu dokumentieren und festzuhalten, um dadurch auch zur Entwicklung didaktischer Perspektiven im Kontext einer kritischen Bildwissenschaft beizutragen, wie eine Erarbeitung neuer kunstpädagogischer Unterrichtskonzepte (und Leistungsbewertun- gen) anzuregen.

Wir danken allen beteiligten Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen für ihr Engagement und ihre Mitarbeit in diesem zentralen Forschungsbereich. Frau Marina Friesen gilt unser großer Dank für ihr Lektorat.

Die Herausgeberinnen

Julia Ströter-Bender

Annette Wiegmann-Bals



Anne Jakisch: Zeichnende Mädchen, Filzstift mit Buntstift, Papier (A4), 2017

INHALT

1. Grundlagenwissen	11
<i>Annette Wiegmann-Bals</i>	
Ausgewähltes Grundlagenwissen zur Entwicklung des Zeichnens	13
2. Aktuelle Diskurse	19
<i>Annette Wiegmann-Bals</i>	
Zum Wert von Handschriften und Zeichnungen	21
<i>Nina Hinrichs</i>	
Die Bedeutung der Zeichnung im Kunstunterricht	25
<i>Iris Kolhoff-Kahl</i>	
Kinder machen BILDER machen Kinder	38
<i>Annette Wiegmann-Bals</i>	
Zeichnungen als Verständigungsbrücke	49
<i>Johanna Tewes</i>	
Fabelwesen in der Fantasie von Kindern und Jugendlichen und was der Kunstunterricht daraus macht(e)	57
<i>Jorina Beese</i>	
Kritzeleien im Schulalltag Ästhetische Gestaltungen im Kinder- und Jugendalter	72
<i>Laura Christina Konstantelos</i>	
Kinder- und Jugendzeichnungen im Kontext von Bildschirmspielen	84
<i>Eva Capell</i>	
Digitale Kinderzeichnungen sichern, dokumentieren und erforschen – Aktuelle Mädchenzeichnungen als historische Dokumente von morgen	111
<i>Annette Wiegmann-Bals</i>	
Funktionen der (Kinder-)Zeichnung – eine Zusammenfassung	117

3. Interkulturelle Kinderzeichnung	119
<i>Heidrun Wolter</i>	
Forschungskritik an den Methoden zur interkulturellen Kinderzeichnung im 20. Jahrhundert	121
<i>Marie Wittig</i>	
Kinderzeichnungen in Ghana unter besonderer Berücksichtigung der ästhetischen Sozialisation	141
<i>Reyhan Dural</i>	
Aktuelle Kinderzeichnungen von Flüchtlingen	177
4. Aspekte qualitativer Forschung	189
<i>Annette Wiegemann-Bals</i>	
Kategorisierungen von Kinderzeichnungen in Forschungskontexten	191
<i>Annette Wiegemann-Bals</i>	
Modell zur Analyse von Kinderzeichnungen	193
<i>Annette Wiegemann-Bals</i>	
Kinderzeichnungen im Kontext qualitativer Forschung	195
5. Historische Kinder- und Jugendzeichnungsforschung	199
<i>Annette Wiegemann-Bals</i>	
Kinderzeichnungen im historischen Vergleich	201
<i>Jutta Ströter-Bender</i>	
Kultur- und Dokumentenerbe Kinderzeichnung Weihnachten 1913. Eine Kinderzeichnung von Walter Macke	206
<i>Tabea Selina Sobbe</i>	
Die Bedeutung der Kinderzeichnung durch Paul Klee	215
<i>Sarah Kass</i>	
Kinderzeichnungen aus dem Ghetto Theresienstadt	221
<i>Christoph-Maria Scholter</i>	
Historische Kinderzeichnungen zum Themenfeld <i>Masters of the Universe</i> (1982-1988)	226
<i>Annette Wiegemann-Bals</i>	
Erforschung der Kinderzeichnung im Kontext der Neuen Medien	239

6. Psychodiagnostische Ebenen	245
<i>Annette Wiegelmann-Bals</i>	
Aspekte psychologischer Deutung von Kinderzeichnungen	247
<i>Annette Wiegelmann-Bals</i>	
Zur psychologischen Bedeutung des Schattens in einer Kinderzeichnung	249
7. Re-Reading: Kinderzeichnungstexte aus der Fachgeschichte	253
<i>Adelheid Sievert-Staudte</i>	
Kind und Kunst. Die Kinderzeichnung und die Kunst im 20. Jahrhundert.....	255
<i>Adelheid Sievert</i>	
Ist alles Kunst was Kinder malen?	273
<i>Jutta Ströter-Bender</i>	
»Meidet den roten Flammenwerfer« – Zur ästhetischen Wirkung von Computer- und Videospielen auf Kinder und Jugendliche (1996)	278
<i>Jutta Ströter-Bender</i>	
»Mondstein, flieg und sieg!« – Zur ästhetischen Sozialisation durch die Kultserie <i>Sailor Moon</i> (1999)	286
<i>Jutta Ströter-Bender</i>	
»Danke für Age of Empires« Bildeindrücke durch Medien im Kontext der ästhetischen Sozialisation (2004)	298
8. »Mein erstes Bild« – Biografische Erinnerungsfragmente	311
<i>Jutta Ströter-Bender</i>	
1963: Die Herberge der Tiere – Ein Bild im Kontext der Musischen Erziehung	313
<i>Annette Wiegelmann-Bals</i>	
Ausgewählte Erinnerung an die eigene kindliche Zeichentätigkeit	317
<i>Nina Hinrichs</i>	
Mein erstes Bild	319

<i>Johanna Tewes</i>	
Ausgewählte Erinnerung an die eigene kindliche Zeichentätigkeit	320
Autorinnen und Autoren	323

1. GRUNDLAGENWISSEN

Ausgewähltes Grundlagenwissen zur Entwicklung des Zeichnens

Von der Kritzelpfase zur komplexen Bildstruktur

Zur Entwicklung des Zeichnens liegen viele unterschiedliche Untersuchungen vor. Die frühesten ästhetischen Aktivitäten eines Kindes im ersten Lebensjahr werden in der Literatur als »Schmierspuren« (Schuster 2001, S. 54), »Schmieraktivitäten«, »Spurflecken« oder »-schmieren« (Richter 1997, S. 23 ff.) bezeichnet. Sie gehen mit zunehmendem Alter in das Kritzelpfase über, welches in dem Zeitraum von 1959 bis 1980 u. a. von Meyers (Vgl. Meyers 1971), Gardner (Vgl. Gardner 1980) und Kellogg (Vgl. Kellogg 1959; Kellogg 1970) systematisch, aber unter verschiedenen Perspektiven betrachtet worden ist. (Richter 1997, S. 26) Richter unternahm 1997 den Versuch, diese Kritzelergebnisse zu gruppieren und in einer Theorie des Kritzelpfases zusammenzufassen. Ohne auf diese Theorie näher einzugehen, sei zusammenfassend dargelegt, dass sich diese von Richter erstellten Gruppen in

1. Schmierobjektivitäten/Spurflecken (5.–6. Lebensmonat),
2. Spurkritzelpfase (8.–18. Lebensmonat),
3. Gestenkritzelpfase (ohne Zeitangabe) und
4. Konzeptkritzelpfase (drittes, Beginn des vierten Lebensjahres) einteilen lassen. (Vgl. ebd., S. 34 ff.)

Die Kritzelpfase wird von der Vorschmephase abgelöst, in welcher von der »Geburt des Bildes« gesprochen werden kann. Die Organisation von bildhaften Zusammenhängen nimmt von nun an ständig zu und führt zu stabileren Darstellungsformen¹.

Etwa nach dem 5. Lebensjahr geht die Vorschmephase in die Schemephase über. In diesem Zusammenhang sei der Terminus »Werkkreife« erwähnt, der 1967 von Bühler (Richter 1997, S. 45) eingeführt und von Richter in seiner Bedeutung erweitert wurde. Er charakterisiert die Zeichnungen, die nach der Vorschmephase, also in der Schemephase und danach, entstehen. In den Zeichnungen, die nach Erreichen der Werkkreife angefertigt werden, treten nach Richter »keine grundsätzlich neuen Ereignisse mehr auf« (Richter 1997, S. 45). Es lassen sich demnach von diesem Zeitraum an folgende Ausdrucks- und Darstellungstendenzen feststellen, die sich im Normalfall mit zunehmendem Alter des Kindes fortsetzen:

1. Ausdruckssteigerung,
2. Verdeutlichung des Mitteilungsgehaltes und
3. Individualisierung des Bildkonzeptes. (Vgl. ebd., S. 45 ff.)

¹ Der Weg zu stabileren Darstellungsformen wird von mehreren Merkmalen begleitet: 1) Respektierung der Flächenkoordination (zunehmende Ausrichtung an den Relationen »rechts und links« sowie »unten und oben«), 2) Binnendifferenzierungen (das einzelne grafische Gebilde wird differenzierter), 3) Ausweitung des Repertoires an dargestellten Gegenständen (Motiven), 4) Nachweisbare Handlungs- und Erzählstruktur des Bildes. (Vgl. Richter 1997, S. 43 f.)

Die sich anschließende Schemaphase, die etwa nach der Vollendung des fünften Lebensjahrs beginnt (Schuster 2001, S. 57), soll im Rahmen dieses Artikels durch die im Folgenden dargestellte Theorie des Schemabildes von Richter (Vgl. Richter 1997, S. 56ff.) aus dem Jahr 1997 beschrieben werden. Die Theorie basiert auf der »Zwei-Code-Theorie«, auch duale Codierungstheorie genannt, welche im Jahr 1978 von Paivio (Vgl. Paivio 1978, S. 812 ff.; Piaget 1969; Bruner, J. S./Olver, R. R./Greenfield 1971) publiziert worden ist. Sie besagt, dass die bildhaften Repräsentationen von verbalen Repräsentationssystemen unabhängig sind. Diese Aussage wirkt sich auf das Bewusstsein um bildhafte Ereignisse aus, die operational nicht durch verbale Begriffe definiert werden können. Andererseits wird in dieser Theorie auch eine »mannigfaltige, aber nur teilweise Verknüpftheit zwischen den beiden Systemen« (Richter 1997, S. 57) vorausgesetzt. Diese Annahme bedingt die Begrenztheit des Zuganges vom sprachlichen System zum bildhaften System und umgekehrt. Die duale Codierungstheorie betont nicht nur die relative Unabhängigkeit der bildlichen Darstellung von sprachlich-begrifflichen Äußerungen, sie besagt außerdem, dass die Reizinformationen auf verschiedenen Stufen elaboriert oder codiert werden. (Vgl. Paivio 1978, S. 812 ff.) Folgende Abstufung wird skizziert:

1. Ikonische Stufe: Diese Stufe wird als flüchtig und präkategorial bezeichnet, weil die visuellen Objekte keine dauerhafte Beständigkeit besitzen. Sie sind nur vorübergehend abrufbar.
2. Repräsentiale Stufe: Auf dieser Stufe werden die Vorstellungsbilder im Langzeitgedächtnis zur Verfügung gestellt.
3. Referentielle Stufe: Die kognitive Verknüpfung zwischen nicht-verbalen und verbalen Repräsentationen findet auf dieser Ebene statt.
4. Assoziative Stufe: Diese Bezeichnung charakterisiert die Möglichkeit der Assoziationen. Durch wechselseitige Beziehungen innerhalb des bildlichen Vorstellungssystems kann ein wahrgenommenes Objekt direkt an ein anderes erinnern.

Über den konkreten Zusammenhang zwischen nicht sprachlichen, inneren Repräsentationen und der zeichnerischen Darstellung liegen jedoch wenig Hinweise vor, sodass die Annahme analoger Verhältnisse in diesem Bereich nicht gesichert ist.

Die Merkmale des Schemabildes nach der Theorie von Richter lassen sich zusammenfassend folgendermaßen skizzieren:

- Wie oben dargestellt, sind die bildnerische Darstellung und die begriffliche Sprache relativ unabhängig voneinander zu betrachten.
- Während in einer ersten Altersphase (fünftes bis neuntes Lebensjahr) in den Bildern anschaulich-bildhafte Lösungen dominieren, hängt in einer zweiten Phase (nach dem neunten Lebensjahr) die Bildstruktur zunehmend von intellektuell-operatorischen Organisationsformen ab.
- Das Bildschema besitzt im Gegensatz zur sequenziell organisierten Sprache eine *komplex synchronische Struktur*.
- Einige Schemabildmerkmale können im Sinne *bildnerischer Konstrukte* gedeutet werden: »Die inneren Repräsentationen, die in Schemata organisiert sind, können

als eine Art Formvorschrift angesehen werden, die es der/dem Zeichnenden erlaubt, bestimmte Konfigurationen assoziativ zu kombinieren, analog zu den Assoziationsmöglichkeiten im verbalen Speicher«. (Richter 1997, S. 61)

- Die inneren Repräsentationen und die Figuren sind ähnlich, aber nicht identisch.
- Schemabilder sind nicht elementarisch, sondern gestalthaft/integrativ aufgebaut.
- Die Zeichenaktivitäten der Kinder werden von einer emotional gefärbten Dynamik beeinflusst.

Beim Betrachten der Visualisierung des Bildschemas am Ende der Schemaphase lassen sich folgende Tendenzen aufzeigen:

Umstrukturierung des Bildschemas

Die Entwicklung in dieser Phase verläuft in zwei Richtungen: Erstens stehen differenziertere Bildzeichen innerhalb eines Bildschemas, welches in seiner Gesamtheit keine größere Komplexität aufweist, und zweitens versucht das Kind, das Bild gegenstandsanalog-visuell zu organisieren und sich nicht nur auf »realistische« Inseln zu beschränken. (Vgl. ebd., S. 59 ff.)

Veränderungen in der Motivstruktur

Die Kinderzeichnung weist nach Dorner (Dorner 1999, S. 94.) und Richter (Vgl. Richter 1987, S. 376) eine historische Motivstruktur auf, das heißt die Zeichnungsinhalte unterliegen einem historischen Wandel. In »heileren« (Richter 1997, S. 66) Zeiten zeigen sich märchenhafte Motive in der mittleren Kindheit und Robinsondarstellungen (Vgl. Meyers 1971, S. 28) zu Beginn des Jugendalters. In Zeiten der »Fernsehkindheit« (Richter 1997, S. 66) treten neben Robinsonaden auch Autoträume, Weltraumfantasien, Adaptionen von Comicdarstellungen und andere (massen-)medial vermittelte Motive auf. Auch gesellschaftliche Aspekte finden sich im Zuge dieser Entwicklung in der Motivstruktur der Schemabilder, wenn in ihrer späten Phase zunehmend politisch motivierte Inhalte in Kinderzeichnungen reflektiert werden. (Vgl. ebd.)

Die bildliche Gestaltung der Inhalte wird nach Dorner jedoch noch bis in die späte Kindheit durch die Wahrnehmungsfähigkeiten und die Entwicklung der Zeichentätigkeiten beeinflusst. (Vgl. Dorner 1999, S. 94) Richter beschreibt die kindliche Zeichnung in diesem Kontext »als eine Bildkategorie, deren Bindung an kulturelle Ereignisse und an geschichtliche Voraussetzungen nur sehr schwach ausgebildet ist.« (Richter 1987, S. 130)

Mit zunehmendem Alter der Kinder nimmt jedoch auch die kulturelle Bindung an Bildinhalte zu, bis im Jugendalter die ästhetischen Produktionen vorwiegend durch die Adaption von kulturellen und damit auch medialen Bildern geprägt werden. (Vgl. Dorner 1999, S. 95)

Momente von Karikatur und Ironisierung

In der späten Kindheit zeigt sich nicht nur die Tendenz zur gegenstandsäquaten Detaillierung, sondern auch die Tendenz zur Ironisierung, Karikierung und Übertreibung. Die damit einhergehende Abkehr von der Visualisierung des Bildschemas geht mitunter so weit, dass einzelne Bildmotive durch Sprachelemente ersetzt oder ergänzt werden. Am Beginn des

Jugendalters um das 12./13. Lebensjahr beginnt sich das Schemabild zunehmend aufzulösen bzw. sich in individuelle Gestaltungskonzepte zu integrieren. (Richter 1997, S. 62 ff.)

Raumorganisation und Farbausdruck

In der Fachliteratur sind vielfältige Aussagen über die Struktur und die Entwicklung der räumlichen Beziehungen zu finden. (Vgl. ebd., S. 78) Forschungen zum Farbausdruck werden seltener publiziert. Sie sind aus folgenden Gründen problematisch: Der Farbausdruck ist zu einem großen Teil aus emotionalen Quellen gespeist. Er unterliegt den situativen Bedingungen, wie z. B. den Farben der Gegenstände, die abgebildet werden sollen, und auch den Farben, die zur Verfügung stehen. Dazu kommt die Schwierigkeit, Farben begrifflich zu fassen. (Vgl. ebd.)

Raumorganisation

Sowohl über die Genese als auch über die Struktur des dargestellten Raumes in der Kinderzeichnung liegen insbesondere aus dem Zeitraum von 1940 bis 1985 viele Veröffentlichungen vor.² Im Folgenden werden einige wesentliche Forschungsergebnisse zusammengeführt.

Während in der Kritzel- oder Vorschemaphase die Figuren und Gegenstände einer Zeichnung verstreut erscheinen (Streubild), erfolgt am Beginn der Schemaphase die Aufrichtung der Motive bzw. der Motivelemente auf der unteren Kante des Blattes. Nur wenig später wird eine parallel gezeichnete oder gedachte Bodenlinie zur beherrschenden Grundlinie des grafischen Systems. Entsprechend dazu wird eine Himmelslinie generiert, welche zusammen mit der Bodenlinie eine Art Rahmen für die Darstellung bildet. Dieses Raumkonzept kann mit Hilfe der Begriffe »Streifenbild« (Richter 1997, S. 82) oder »Raumschichtenbild« (ebd.) beschrieben werden. Die Anordnung der Motive oder der Bildelemente in der Mittelzone des Streifenbildes in ausgewählten Reihungen, Abständen, Ballungen und Distanzen entspricht nach der Werkreife einem euklidisch-geometrischen Raumplan. Das Raumkonzept des Streifenbildes lässt sich phänomenologisch unterscheiden von dem »Steil- oder Flächenbild«, welches von Meyers (Vgl. Meyers 1971, S. 66 ff.) durch »Umklappungen« charakterisiert wird. Da diese beiden Formen selten in reiner Form auftreten, entstehen häufig Mischformen. (Vgl. Richter 1997, S. 81 ff.)

Nach dem neunten Lebensjahr werden die Raumkonzepte der Schemaphase umstrukturiert. Die Bodenzone dehnt sich aus, die Zone des Himmels wird der Bodenlinie zunehmend angegliedert, sodass sich eine Grenzzone, der Horizont, ausbildet. Das Stadium der Raumorganisation in der späten Kindheit kann insgesamt durch die Ausbildung einer Flächentiefe beschrieben werden.

Während einzelne Motive, wie z. B. ein Baum, weiterhin als Flächenelemente in das grafische System gesetzt werden, beginnt ein Kind in der späten Kindheit kubische Gegenstände

² z. B. Meyers 1971, S. 66 ff.; Stern, W.: Über verlagerte Raumformen. In: Zeitschrift f. angew. Psychologie u. psycholog. Sammelforschung, Bd. 2, 1909, S. 514 f.; Volpert, H.: Die Prinzipien der Raumdarstellung des Kindes. Unter wissenschaftlicher Mitarbeit. Aus dem Nachlaß. Hrsg. von Gertrud Volkelt. Bietigheim/Württemberg, 1968. Lassen, H.: Raumauflassung und Raumdarstellung in der Kinderzeichnung. In: Archiv f. d. gesamte Psychologie, 112. Bd., 1943, S. 160 ff.; Piaget, J./Inhelder, B.: Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde. Stuttgart 1971; Duborgel, B.: Le dessin d'enfant. Paris 1976; Freeman, N. H.: Strategies of Representation in Young Children. London/New York 1980; Selfe, L. 1983. (Vgl. Richter 1997, S. 78)

wie Haus oder Auto plastisch zu konstruieren, indem diese Bildelemente schräg in die Flächentiefe gezeichnet werden, so dass eine begrenzte Tiefenräumlichkeit entsteht. Das Raumkonzept dieser Phase wird aus diesem Grund von Meyers als »Schrägbild« (Vgl. Meyers 1971, S. 83 ff.) bezeichnet. Richter vergleicht die Zeichnungen dieser Phase jedoch eher mit dem Modell eines »Aufklappbildes«. (Richter 1997, S. 86) Diese Raumdarstellung wird als Zwischenstadium begriffen und eröffnet den Weg zum »Horizontbild« (Richter 1997, S. 85), das z. B. durch in die Tiefe führende, schräge Baumreihen oder Wege räumlich organisiert ist. Ein Übergang zur planvollen Antizipation perspektivischer Relationen lässt sich in der späten Kindheit oder am Beginn des Jugendalters feststellen. (Richter 1997, S. 78 ff.)

Farbausdruck

Das Farbkonzept der Schemaphase orientiert sich zunehmend an der Lokal- oder Gegenstandsfarbe, d.h. an dem Farbton, welcher dem Motivelement zugeordnet wird bzw. als Merkmal dessen gespeichert worden ist. Die Blätter eines Baumes werden z. B. grün dargestellt. Des Weiteren richtet sich der farbliche Ausdruck nach der Ausdrucksfarbe, d.h. an der affektiven bzw. emotionalen Qualität von Farben, die der Ausdruckssteigerung dient. In der späten Kindheit verstärkt der sich steigernde Darstellungswert des Farbeindrucks die Detaillierungs- und Visualisierungstendenzen dieser Altersspanne. (Vgl. ebd., S. 88 ff.)

Die Forschungsergebnisse zum Farbverhalten von Wolfgang Reiß (Vgl. Reiß 1996) aus dem Jahr 1996 bestätigen diese Aussage. Sie zeigen außerdem, dass über 80 Prozent der Heranwachsenden dieses Alters mehr als fünf Farben in ihren Zeichnungen verwenden.

In einer älteren Untersuchung von Richards und Ross (Vgl. Richards/Ross 1967, S. 73 ff.) aus dem Jahre 1967, in welcher 1.200 Kinder erfasst wurden, zeichnet sich der gleiche Trend ab. Es wurde festgestellt, dass Kinder mit ansteigendem Alter zunehmend mehr Farben verwenden. Die in dem Forschungsdesign mögliche maximale Verwendung von neun verschiedenen Farben wurde erst von den Elfjährigen eingesetzt.

Reiß stellt in seiner Untersuchung aus dem Jahr 1996 außerdem fest, dass das quantitative Farbverhalten bei den Jungen schwächer ausgeprägt ist als bei den Mädchen. Die Zeichnungen der Mädchen weisen demnach einen differenzierteren farblichen Ausdruck als die der Jungen auf. (Vgl. Reiß 1996, S. 79 ff.) Auch die älteren Forschungen von Staudte (Vgl. Sievert 1977, S. 189) und Rabenstein (Vgl. Rabenstein 1980, S. 36) bestätigen diese Aussage.

Literatur

- Bruner, J. S.; R. R. Olver; P. M. Greenfield: Studien zur kognitiven Entwicklung. Stuttgart 1971.
- Bühler, Karl: Abriß der geistigen Entwicklung des Kleinkindes. 9. erw. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer 1967, S. 164.
- Cox, M. J.: A Cross-Cultural Study of Sex Differences Found in Drawings by Canadian Innuitt and American Children. Unveröffentlichte Dissertation 1979.
- Dorner, Birgit: Pluralismen. Differenzen. Positionen kunstpädagogischer Frauenforschung in Deutschland und in den USA seit dem Ende der 60er Jahre. Münster: LIT 1999.

- Gardner, H.: Artfull Scribbles. The Significance of Children's Drawings. New York 1980.
- Kellogg, R.: What Children Scribble and why. Palo Alto 1959; Kellogg, R: Analyzing Children's Art. 2. Aufl. Palo Alto 1970.
- Meyers, Hans: Die Welt der kindlichen Bildnerei. 4. unv. Aufl. Witten: Luther-Verlag 1971.
- Paivio, A.: Visuelles Vorstellen und verbale symbolische Prozesse. In: Steiner, G. (Hrsg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. 7: Piaget und die Folgen. Zürich 1978, S. 812 ff.
- Piaget, J.: Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart 1969.
- Rabenstein, Rainer: Kinderzeichnung. Schulleistung und seelische Entwicklung. Eine vergleichende Untersuchung. 4. Aufl. Bonn: Bouvier 1980.
- Reiß, Wolfgang: Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand 1996.
- Richards, Martin; Helen E. Ross: Developmental Changes in Children's Drawings. In: British Journal of Educational Psychology. Bd. 37 (1967), S. 73 ff.
- Richter, Hans-Günther: Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. 1. Aufl., 5. Druck. Berlin: Cornelsen 1997.
- Richter, Hans-Günther: Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. 1. Aufl. Düsseldorf: Schwann 1987, S. 376.
- Schuster, M.: Kinderzeichnungen. Wie sie entstehen, was sie bedeuten. Berlin 2001, S. 54.
- Sievert, Adelheid: Ästhetisches Verhalten von Vorschulkindern. Eine empirische Untersuchung zur Ausgangslage für Ästhetische Erziehung. Weinheim/Basel: Beltz 1977.
- Wiegelmann-Bals, Annette: Die Kinderzeichnung im Kontext der Neuen Medien – eine qualitativ-empirische Untersuchung von zeichnerischen Arbeiten zu Computerspielen. Oberhausen 2009 (Hinweis: Aus dieser Arbeit enthält dieser Artikel Textauszüge.).

2. AKTUELLE DISKURSE

Zum Wert von Handschriften und Zeichnungen

Nicht nur das Zeichnen, auch das Schreiben mit der Hand wird von digitalen Bearbeitungssystemen zunehmend verdrängt.

Die (Hand-)Schrift ist jedoch in besonderem Maße und in vielerlei Hinsicht wertvoll, sie ist nicht nur ein Medium oder ein Träger von Inhalten oder Botschaften, sie trägt das Potential der produktiven und konstruktiven Aneignung und Verarbeitung der materiellen und kulturellen Welt in sich und bringt beim Schreibvorgang schöpferisch neue Ideen hervor. Die Handschrift besitzt daher als Mitteilungs-, Kompensations- und Imaginationsmedium eine hohe gesellschaftliche Relevanz.

Einleitung

Folgendes Zitat aus einem Blog der FAZ bringt die aktuellen Entwicklung gelungen auf den Punkt: »Tippen ist praktisch, weil leserlich. Schönschreiben ist persönlich, aber für den modernen Menschen zunehmend mühevoll. Wer ständig unter Zeitdruck steht, Zeit ist Geld, Geld ist wichtig, Freizeit kostbar, hat im Alltag jedenfalls keine Zeit mehr, alle Buchstaben säuberlich miteinander zu verbinden und dekorative Schnörkel an Kapitalen anzufügen [...] Auch bei [...] Geburtstagskarten wird immer noch automatisch nach der Person mit der schönsten Handschrift gerufen [...]. Im persönlichen Miteinander bleibt die Handschrift zumindest als Zeichen der Wertschätzung – »ich habe mir Zeit genommen« – erhalten.« (Der Wert der Handschrift im Computerzeitalter – Deus ex Machina 2012)

(Schrift-)Bilder als Modus der Aneignung der materiellen und kulturellen Welt

Schrift ist mehr, als ein Medium oder ein Träger von Inhalten. Die Handschrift prägt als Modus der Aneignung der materiellen und kulturellen Welt unsere Heranwachsenden.

Lewitscharoff schreibt, dass alles, was mittels eines Stifts geschrieben wird, eine ungleich intensivere Spur im Gedächtnis legt, als Wörter, die nur durch eine flüchtige Berührung mit einer Tastatur entstehen. (Lewitscharoff, zitiert nach Meckel 2013, S. 28) Das Wort »Be-greifen« gibt einen entscheidenden Hinweis auf diesen Sachverhalt: »Alle geistige Bewältigung der Wirklichkeit ist an diesen doppelten Akt des Fassens gebunden: an das Begreifen der Wirklichkeit im sprachlich-theoretischen Denken und an ihr Erfassen durch das Medium des Wirkens; an die gedankliche wie an die technische Formgebung.« (Cassirer 1989: 150ff.) Texte werden, so Lewitscharoff, durch die Handschrift regelrecht inkorporiert. (Lewitscharoff, zitiert nach Meckel 2013, S. 28) Wir schreiben Texte, wenn wir sie mit der Hand schreiben, regelrecht in unseren Körper ein. (Landfester 2012)

Veränderte Aneignungspraxen – veränderte Wahrnehmung

Wenn wir uns immer mehr von der materiellen Welt, von der im Wortsinne fassbaren körperlichen Erfahrung trennen, ändert sich unsere Wahrnehmung.

Haptische Wahrnehmungen als »Synthese zwischen taktilen Wahrnehmungen der äußeren Wirklichkeit und jenen subjektiven Erfahrungen, die so eng an die Erfahrung des Selbst gebunden zu sein scheinen« (Mühle 1967) und nach Lowenfeld (Lowenfeld 1993) substantieller Typ von Auffassung und Gestaltung sind, sind durch das medial vermittelte Leben »aus zweiter Hand« (Rolff und Zimmermann 2001) seltener geworden. Die hohe Wechselfrequenz der Eindrücke verdrängt das kontemplative Rezipieren grafischer Zeichensysteme.

Je weniger wir mit der Hand schreiben oder zeichnen, desto »loser wird die Verbindung zwischen Begreifen und Verstehen. [...] Wo Zeichen des Individuellen, Subjektiven im Zuge der Digitalisierung wegfallen, werden sichtbare menschliche Differenzen in einer Oberfläche des Allgemeinen, des Mainstreams oder der Standardisierung zusammengefasst.« (Merkel 2013, S. 28)

L. Klages betonte bereits 1923 »Jedem Gefühl entspricht eine bestimmte Bewegungsgestalt. Gefühle haben als innere Bewegtheit in körperlichen Bewegungen ein Äquivalent.« (Wieland und Keßler 2005, S. 22) Diese Formulierung lässt sich auf den Zeichen- und Schreibvorgang beziehen. Die Beobachtung, dass (Schrift-)Bilder Gefühle zum Ausdruck bringen ist nicht zuletzt in der Kunsttherapie bekannt. (Wieland und Keßler 2005) Sowohl dem Malen als auch dem Schreiben wird eine therapeutische Wirkung zugeschrieben. (Heimes 2013/2015; Pennebaker u. a. 2010)

(Schrift-)Bilder als Mitteilungs- Kompensations- und Imaginationsmedium

Die Handschrift hat vielfältige Potentiale: Sie fungiert ebenso wie die Zeichnung als *Mitteilungsmedium*, da beim Schreiben Erlebnisse und Erfahrungen reflektiert, strukturiert und akzentuiert werden. (Neuß 2000, S. 134f.) Die Handschrift trägt im Alltag wie auch in der Therapie als *Kompensationsmedium* zur Verarbeitung lebensweltlicher Erfahrungen und Emotionen bei. Weiter ist zu betonen, dass das Schreiben ebenso wie das Zeichnen als generatives und kreatives *Imaginationsmedien* in literarischen, ästhetischen und künstlerischen Projekten Impulse liefern kann, die im Rahmen der Symbol- und Vorstellungsbildung durch den Vorgang des Visualisierens, Strukturierens und Differenzierens Ideen hervorbringen. Skizzenbücher verschiedener KünstlerInnen dokumentieren oft in Verbindung mit der Zeichnung diesen kreativ-künstlerischen Prozess.

Resümee

Die angeführten Überlegungen bieten nicht nur Gründe dafür, die Handschrift ebenso wie die Zeichnung als älteste Kulturtechnik der Menschheit zu bewahren, sie betonen das Potential, das im handschriftlichen wie im zeichnerischen Ausdruck steckt und ermuntern, diese stärker zu nutzen.

Literatur

Beinert, Wolfgang: Schriftgeschichte. 2016. Online: <http://www.typolexikon.de/schriftgeschichte/>, Download am 17.07.2015. (Kunstwerke der Schrift 1995; Frutiger und Heiderhoff 2001; Mehigan und Noble 2008; Neef 2008; Robinson 2004; Wolfgang Beinert; Haarmann 2011; Harthan 1989)

- Bohlinger, Gunn-Heide: Kunstwerke der Schrift. Gedichte und Sinnsprüche im Kleide schöner Druckschriften aus sechs Jahrhunderten. 3., erw. Aufl. Hannover: Bund für Deutsche Schrift und Sprache, 1995.
- Cassirer, Ernst: Form und Technik. In: Birgit Recki (Hrsg.): Gesammelte Werke. Hamburg 1989, S. S. 150 ff.
- Der Wert der Handschrift im Computerzeitalter – Deus ex Machina. <https://blogs.faz.net/deus/2012/05/02/der-wert-der-handschrift-im-computerzeitalter-776/>, Download am 17.07.2015.
- Frutiger, Adrian; Horst Heiderhoff: Der Mensch und seine Zeichen. [Schriften, Symbole, Signete, Signale]. 8. Aufl. Wiesbaden: Fourier, 2001.
- Haarmann, Harald: Geschichte der Schrift. Orig.-Ausg., 4., durchges. Aufl. München: Beck, 2011. (Beck'sche Reihe C.-H.-Beck Wissen, 2198).
- Harthan, John: Stundenbücher und ihre Eigentümer. [die kostbar illustrierten Gebet- und Andachtsbücher von Königen und Fürsten des späten Mittelalters, vorgestellt in 34 der berühmtesten Exemplare und gewürdigt in ihrer künstlerischen und religiösen Bedeutung]. 3. Aufl. Freiburg im Breisgau Herder 1989.
- Heimes, Silke: Kreatives und therapeutisches Schreiben. Ein Arbeitsbuch. 4. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2013. Online: <http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=849520>.
- Heimes, Silke: Schreib dich gesund. Übungen für verschiedene Krankheitsbilder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2015.
- Landfester, Ulrike: Stichworte. Tätowierung und europäische Schriftkultur. 1. Aufl. Berlin: Matthes & Seitz, 2012.
- Lowenfeld, V.; V. Lowenfeld: The nature of Creative Activity. Experimental and comparative studies of visual and non-visual sources of drawing, painting, and sculpture by means of the artistic products of weak sighted and blind subjects and of the art of different epochs and cultures. London 1993.
- Meckel, Miriam: Wir verschwinden. Der Mensch im digitalen Zeitalter. 1. Aufl. Zürich, Berlin: Kein & Aber, 2013.
- Mehigan, Janet; Mary Noble, Hanne Henninger: Kunst und Handwerk der Kalligrafie und Illumination. Ein Leitfaden Schritt für Schritt in die Welt der Alphabete, illuminierten Buchstaben und dekorativen Techniken. 2. Aufl. Igling: Edition Michael Fischer, 2008.
- Mühle, Günther: Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens. Grundlagen, Formen und Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens. Grundlagen, Formen und Wege in der Kinderzeichnung. 2. Aufl. München: Barth, 1967.
- Neef, Sonja: Abdruck und Spur. Handschrift im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit. Berlin: Kulturverl. Kadmos, 2008.

- Neuß, Norbert: Medienbezogene Kinderzeichnung als Instrument der qualitativen Rezeptionsforschung. In: Paus-Haase, Ingrid; Schorb, Bernd (Hrsg.): Qualitative Kinder- und Jugend-Medienforschung. München: KoPäd-Verlag 2000.
- Pennebaker, James W.; Andrea B. Horn: Heilung durch Schreiben. Ein Arbeitsbuch zur Selbsthilfe. 1. Aufl. Bern: Huber, 2010.
- Robinson, Andrew: Die Geschichte der Schrift. Düsseldorf: Albatros, 2004.
- Rolff, Hans-Günter; Peter Zimmermann: Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Überarb. Neuaufl. Weinheim: Beltz, 2001.
- Wiegemann-Bals, Annette: Die Kinderzeichnung im Kontext der Neuen Medien. Eine qualitativ-empirische Studie von zeichnerischen Arbeiten zu Computerspielen. 1. Aufl. Oberhausen: Athena-Verl., 2009.
- Wieland, Elke; Wolfgang Keßler: Plastisches Gestalten in der Kunsttherapie: Ton, Gips, Holz, Stein; Techniken, Methoden, Einsatzmöglichkeiten. Dortmund: Verl. Modernes Lernen, 2005.

Die Bedeutung der Zeichnung im Kunstunterricht

Eine kritische Betrachtung des niedersächsischen Kerncurriculums für Gymnasien (Sek. I.)

Im Folgenden wird die Bedeutung der Zeichnung in dem 2016 vom niedersächsischen Kultusministerium veröffentlichten Kerncurriculum für die gymnasialen Schuljahrgänge 5-10 dargelegt. (Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2016) Vorab erfolgt eine Kontextualisierung mit Bezugnahme auf die wesentlichen inhaltlichen Strukturen des Lehrplans.

Kunstunterricht oder Bildunterricht? Allgemeine Betrachtung des KCs

Das Kerncurriculum unterliegt einer Kompetenzorientierung, die im kunstdidaktischen Diskurs kontrovers diskutiert wird.³ Bildkompetenz ist das übergeordnete Schlagwort des Lehrplans. Grundlegendes Ziel des Kunstunterrichts soll die Förderung von Bildkompetenz sein, die rezeptive und produktive Komponenten beinhaltet. (Vgl. Peez 2008, S. 7-26; Weitere Informationen vgl. Peez 2012, S. 72 ff.; Bering/Niehoff 2009) Wie das sogenannte Kompetenzmodell verdeutlicht, steht das Bild und nicht etwa das Subjekt oder die Kunst im Mittelpunkt. (Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2016, S. 8) Der erweiterte Bildbegriff ist Grundlage des Curriculums. Dies wird wie folgt dargelegt: »Zentraler Gegenstand des Faches Kunst sind Bilder, verstanden als umfassender Begriff für zwei- und dreidimensionale Objekte, Artefakte, visuell geprägte Informationen, Prozesse und Situationen visueller und weiterer sinnlicher Erfahrung.« (Ebd., S. 5)

Jedoch steht der visuelle Sinn im Vordergrund, wie aus folgender Aussage abgeleitet werden kann: »Insbesondere sind es visuell geprägte Mitteilungen der Bereiche Bildende Kunst, Medien und Gestaltete Umwelt, die als künstlerische Weltdeutung sowie als Ausdruck von Interessen, Kräften und Beziehungen in der Gesellschaft in Gegenwart und Vergangenheit wirken.« (Ebd., S. 5)

Bei der Betrachtung des Kerncurriculums drängt sich die Frage auf, ob der Begriff »Bildunterricht« nicht passender ist als die gängige Bezeichnung »Kunstunterricht«. Dies ist auch im Rahmen weiterer Ausführungen ersichtlich: Die vier Inhaltsbereiche lauten wie folgt: »Bild des Menschen, Bild des Raumes, Bild der Zeit, Bild der Dinge.« (Ebd., S. 9) Diese Unterteilung besitzt Konstruktionscharakter. Problematisch an diesem Aspekt ist, dass unterschiedliche Ebenen bedient werden. Denn Zeit und Raum sind übergeordneter Natur: Sie

³ Ein scharfer Kritiker der Kompetenzorientierung ist Jochen Krautz. Vgl. Krautz, Jochen: Kompetenzen machen unmündig. Streitschriften zur Bildung. 2. Auflage. Heft 1, Berlin 2015. M. E. sind nicht alle der in seiner Streitschrift angeführten Argumente haltbar. Exemplarisch sei auf folgenden Punkt verwiesen: »Kompetenzen vernachlässigen die Moralität und steuern das Wollen.« Ebd., S. 11. Doch auf der anderen Seite stellt er berechtigte Kritikpunkte – allerdings in überspitzter Form – heraus, die überzeugen. Exemplarisch sei auf einige verwiesen: »Kompetenz ist ein Containerbegriff.« Ebd., S. 7. In Bezug auf die Vertreter eines offenen Kompetenzbegriffs sei auf Maria Peters verwiesen. Vgl. u. a. Aden, Maike; Peters, Maria: »Standart – Möglichkeiten, Grenzen und die produktive Erweiterung kompetenzorientierter Standards in performativen Prozessen der Kunstpädagogik, Hamburg 2011.

bedingen und beeinflussen das Bild des Menschen sowie das Bild der Dinge. Somit ist eine Gleichsetzung dieser Kategorien schwierig.

Weiterhin wird dargelegt, dass Bilder nicht allein aus rein kunstwissenschaftlichen Gründen als Unterrichtsgegenstände gewählt werden sollen, sondern der »didaktische Blickwinkel«, der sich auf die Bereiche »Bildende Kunst«, »Medien« und »Gestaltete Umwelt« bezieht, entscheidend sei. (Vgl. ebd., S. 5) Im Kerncurriculum wird dies am Beispiel eines Denkmals verdeutlicht. Doch aufgrund der inhaltlichen Offenheit und dem deklarierten Anspruch, dass kunstwissenschaftliche Gründe der Auswahl der Bilder keine übergeordnete Rolle spielen müssen, wäre es ebenso möglich Bildkompetenz am Beispiel von banalen Populärmedien oder Alltagsgegenständen ohne jeglichen Bezug zur Kunst zu erwerben. Die geäußerte Kritik in Bezug zur Bildorientierung, Kunst wird zugunsten eines erweiterten Bildbegriffs subsumiert (vgl. Peez 2008, S. 4 ff.), lässt sich anhand solcher Formulierungen unterstreichen.

Es wird im KC zwar dargelegt, dass sich Fragen und Problemstellungen schwerpunktmäßig auf die Bildende Kunst beziehen sollen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2016, S. 5), doch stellt sich die Frage, warum dann der erweiterte Bildbegriff und nicht die Kunst Ausgangspunkt des Lehrplans darstellt. So heißt es weiter, Schülerinnen und Schüler sollen die Bildsprache durch ästhetische Erfahrung in Prozessen der Produktion und Rezeption lernen. Die Bildkompetenz soll dabei durch die sogenannten inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen erworben werden. Reflexion und Präsentation werden als weitere Dimensionen des Kompetenzaufbaus betrachtet. Allgemein soll der Kompetenzerwerb im kumulativen Prozess erfolgen. (Vgl. ebd., S. 8) Es wird angestrebt, dass sich Inhaltsbereiche mit Kerninhalten und inhaltsbezogenen Kompetenzen, Grundlagen, prozessbezogene Kompetenzen sowie die sogenannte Kategorie »kunstgeschichtliche Orientierung« gegenseitig in einem permanenten Wechselspiel durchdringen. (Vgl. ebd., S. 9) Somit werden im Kerncurriculum nicht Unterrichtseinheiten sondern Kompetenzen aufgelistet, die in vernetzter Form erworben werden sollen. (Vgl. ebd., S. 8) Unter der Kategorie »kunstgeschichtliche Orientierung« wird angeführt, dass exemplarisch Bilder aus den »Kunstgattungen der Malerei, der Grafik, der Plastik, der Architektur sowie des Designs und der Medien« berücksichtigt werden sollen. (Vgl. ebd., S. 24) Abgesehen von wenigen Ausnahmen wird nicht vorgegeben welche Kunstwerke oder Kunstströmungen behandelt werden sollen. Konkret wird auf folgende kunstgeschichtliche Aspekte im Rahmen der zu vermittelnden Kompetenzen Bezug genommen: Am Ende von Schuljahrgang 8 sollen die Schülerinnen und Schüler »die Veränderung der Raumdarstellung und die Sichtweise von Wirklichkeit zu Beginn der Neuzeit nach[weisen]«. (Vgl. ebd., S. 20) Weiterhin erhalten die Schülerinnen und Schüler im Rahmen kunstgeschichtlicher Orientierung am Ende des Schuljahrgangs 6 »Einblicke in Farbe und Gestus als Ausdruck in Werken der Moderne«. (Vgl. ebd., S. 24) Fraglos sind dies wichtige Aspekte der Kunstgeschichte, doch gibt es derer mehrere. Zum Beispiel wäre es angesichts der Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst sinnvoll, das Aufbrechen von künstlerischen Konventionen zu Beginn des 20. Jahrhundert im Kontext avantgardistischer Bewegungen zu vermitteln. Ebenso ist es natürlich wichtig, eine Auseinandersetzung mit aktueller Kunst anhand ausgewählter ausgewählter Positionen zu initiieren. Die im Kerncurriculum angeführten konkreten Bezüge auf die Kunstgeschichte wirken willkürlich gewählt. Die Verantwortung liegt somit bei den Lehrkräften, die die Inhalte wählen und in deren Hand die Ausgestaltung der schulinternen Curricula liegt. Diese inhaltliche Offenheit ist je-

doch durchaus positiv zu bewerten, da die Lehrkräfte an den Inhalten mitwirken können und die Auswahl der Künstlerinnen und Künstler flexibel gehandhabt werden kann. Jedoch liegt ein Problem bzgl. der Offenheit des aktuellen Kerncurriculums darin, dass im Abitur und in den dahin führenden Kursen der Sekundarstufe II die Inhalte weiterhin fremdbestimmt vom Kultusministerium vorgegeben werden. Mit Bezug auf Kompetenzorientierung kann argumentiert werden, dass die Schülerinnen und Schüler bereits die Kompetenzen erworben haben, um diese Inhalte zu erlernen. Doch sind natürlich die Lernenden im Vorteil, die schon im Vorfeld Wissen über die entsprechende Epoche oder die zu behandelnden Künstler erworben haben und ein umfassenderes kunstgeschichtliches Orientierungswissen besitzen.⁴

Im Gegensatz zur inhaltlichen Offenheit die kunstgeschichtlichen Themen und die Auswahl der Künstlerinnen und Künstler betreffend, sind die im Lehrplan angeführten inhaltsbezogenen Kompetenzen zum Teil sehr eng abgesteckt. Exemplarisch sei auf einige Beispiele verwiesen: Ende des Schuljahrgangs 6 bauen die Schülerinnen und Schüler »fantastische Raumgebilde«. (Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2016, S. 18) In Bezug auf den Inhaltsbereich »Bild des Menschen« wird gefordert: Die Schülerinnen und Schüler erstellen »inszenierte Porträtfotografien«. (Vgl. ebd., S. 18) Am Ende von Schuljahrgang 10 fertigen die Lernenden »Studien zur Gestalt des Menschen unter Berücksichtigung der Proportionen« an. (Vgl. ebd., S. 22) Dies stellen Beispiele dar, die exemplarisch die Formulierungsweise der angeführten Kompetenzen verdeutlichen. Die Handlungen sind somit vorgegeben, die Bezüge zur Kunstgeschichte und die Auswahl der Künstlerinnen und Künstler sollen in Bezug auf diese Kompetenzforderungen gewählt werden. Somit bietet das Kerncurriculum neben inhaltlicher Offenheit auch fremdbestimmte, vorgegebene Anweisungen, die die ästhetisch-künstlerischen Produktions- und Rezeptionsprozesse betreffen.

Neben der bereits benannten Kritik, dass Kunst unter einem offenen Bildbegriff subsumiert wird, (vgl. Peez 2008, S. 7-26; Weitere Informationen zur Bildorientierung vgl. Peez 2012, S. 72 ff.; Bering/Niehoff 2009) können weitere Aspekte der Kritik damit verbunden werden.

Trotz eines eingangs angeführten Verweises auf ganzheitlich angelegte Methoden und Wege der Vermittlung, in denen verschiedene sinnliche Erfahrungen und Erlebnisse einbezogen werden sowie mit Bezug auf Heterogenität im Sinne des inklusiven Lernens, wird das aktuelle niedersächsische KC mit Fokus auf die Bildorientierung, die stark an den visuellen Sinn gekoppelt ist,⁵ beispielsweise sehbehinderten Schülerinnen und Schülern nicht gerecht. Denn die meisten Kompetenzen basieren stark auf dem visuellen Sinn. Doch gerade künst-

⁴ Dies zeigt sich in den fremdbestimmten Zentralabitur-Themen: Vgl. exemplarisch: http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/13_zentralabitur/zentralabitur_2016/07KunstTS2016_05032014.pdf, 20.12.2016. Auch wenn durch ein Zentralabitur eine überregionale, vergleichende Leistungsbewertung suggeriert wird, ist dies u.a. aus dem Grund fragwürdig, da angesichts der inhaltlichen Offenheit des KCs der Sekundarstufe I die Schülerinnen und Schüler mit ungleichen Voraussetzungen in Bezug auf kunstgeschichtliches Fachwissen in die Sekundarstufe II eintreten. Weiterhin hängt die Bewertung von verschiedenen Faktoren ab. Beispielsweise spielt die Qualität des Unterrichts eine Rolle. Auch kann die Bewertung trotz kriterienorientierten Verfahrens um einige Punkte changieren, da es nicht wie in der Mathematik ein eindeutiges Richtig und Falsch gibt.

⁵ Exemplarisch sei auf folgende Passage verwiesen, die verdeutlicht, dass der visuelle Sinn im Fokus steht: »Bilder, verstanden als umfassender Begriff für zwei- und dreidimensionale Objekte, Artefakte, visuell geprägte Informationen, Prozesse und Situationen visueller und weiterer sinnlicher Erfahrung. [...] Insbesondere sind es visuell geprägte Mitteilungen der Bereiche Bildende Kunst, Medien und Gestaltete Umwelt, [...]« (Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) 2016, S. 14)

lerisch-ästhetische Prozesse⁶ bieten sich für ganzheitlich-sinnliche Lernprozesse an und dies kann im Kontext der Inklusion große Bedeutung besitzen. (Überlegungen zur Inklusion im Kunstunterricht vgl. Loffredo 2016) Konkrete Überlegungen inklusiven Lernens liegen im Kerncurriculum nicht vor. Allerdings wird Bezug auf die individuellen Lernvoraussetzungen der/des Einzelnen genommen und diesbezüglich eine innere Differenzierung in der Unterrichtsgestaltung und im Kompetenzerwerb gefordert. (Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2016, S. 11)

Auch Kompetenzformulierungen im Rahmen einer transkulturellen Pädagogik (vgl. Eremjan 2016, Auernheimer 2010; Ströter-Bender/Wiegelmann-Bals 2010; Lutz-Sterzenbach/Schnurr/Wagner 2013), die im Kontext der heutigen multikulturellen Gesellschaft große Bedeutung besitzen, liegen nicht vor. Gerade Kunst, als ästhetisches Fach, das auch ohne Sprache, sondern über Bilder oder ästhetische Erfahrungen Verständigung und Kommunikation initiieren kann, bietet sich für den interkulturellen Dialog an. Ebenso erfolgt nur marginale Bezugnahme auf die interkulturellen Einflüsse in der Geschichte der Kunst. Dies ist jedoch von großer Bedeutung, um eurozentrische Sehweisen aufzubrechen. Im Kerncurriculum liegt folgende Formulierung vor: »Anzustreben ist eine kunstgeschichtliche Orientierung, welche die Anforderungen einer Gesellschaft der Vielheit beachtet. Sie lässt Zusammenhänge erkennen, ermöglicht eine Einordnung, berücksichtigt exemplarisch Hintergründe von Bildern und eröffnet somit Einblicke in kunstgeschichtliche Kontexte.« (Niedersächsisches Kultusministerium 2016: 24)

Ebenfalls wird angeführt, dass bei der Bildauswahl »zusätzlich regionale, nationale, europäische und außereuropäische Kontexte zu berücksichtigen« sind. (Vgl. ebd., S. 9) Diese Aussagen werden weder inhaltlich konkretisiert noch sind anzustrebende interkulturelle Kompetenzen damit verknüpft, sodass es eher floskelfhaft wirkt.

Allgemein kann festgehalten werden, dass sowohl Kunstorientierung als auch Subjektorientierung zugunsten der Bildorientierung im niedersächsischen Kerncurriculum für die Sekundarstufe I zurückgedrängt werden. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung dies für die Zeichnung im Kunstunterricht besitzt.

Die Bedeutung der Zeichnung im KC

Die übergeordnete anzustrebende Bildkompetenz beinhaltet wichtige Zielsetzungen: Durch den rezeptiven und produktiven Umgang mit Bildern sollen die Lernenden eine kritische Haltung gegenüber den auf sie einströmenden Bilderfluten entwickeln und zu eigenständigem Urteilen und Handeln angeleitet werden. Somit ist nicht nur die zeichnerische Produktion, sondern auch die Rezeption von bestehenden zeichnerischen Traditionen und den eigenen entstandenen Bildern von großer Bedeutung.

Ebenso ist es wichtig die vielfältigen Ausdrucksformen und inhaltlichen Belegungen der Zeichnung im kulturellen und kunstgeschichtlichen Zusammenhang sowie mit Bezug des

⁶ Exemplarisch sei auf die Kunst von Sehbehinderten verwiesen. Vgl. u.a.: Blindenverband Niedersachsen; Mosel, Günter: Blindheit & Kunst. Hannover 2013. Vgl. u.a.: <http://www.blindeundkunst.de/ueber-blinde-und-kunst/>, download 20.12.2016. Es bestehen bereits kunstdidaktische Vermittlungsansätze, Vgl. exemplarisch: King, Dorothee: Kunst riechen. Duftproben zur Vermittlung olfaktorisch bildender Werke. Oberhausen 2016.

individuellen Künstlerkontexts zu betrachten und zu beurteilen. Im Kerncurriculum wird eine kunstgeschichtliche Orientierung angestrebt, die in den Kerninhalten und Grundlagen konkretisiert wird. (Vgl. ebd., S. 24) Dabei wird die Grafik als eigenständige zu behandelnde Gattung angeführt bzgl. der exemplarisch zu behandelnden Werke, die von der Lehrkraft ausgewählt werden sollen: »Die auszuwählenden Bilder und Problemstellungen sollen daher mit Blick auf ihren Hintergrund exemplarisch, kontrastierend, bedeutsam und facettenreich sein und die verschiedenen Kunstgattungen der Malerei, der Grafik, der Plastik, der Architektur sowie des Designs und der Medien berücksichtigen.« (Vgl. ebd., S. 24) Diese Forderung klingt zunächst vielversprechend, doch mit einem genaueren Blick in die unter Kerninhalten und Grundlagen gelisteten Kompetenzen ist ersichtlich, dass nur bestimmte Schwerpunktsetzungen bzgl. der Zeichnung vorliegen.

Im aktuellen Kerncurriculum liegt die Unterteilung der sogenannten Grundlagen in »Farbe«, »Linie« und »Komposition« vor. Diese Kategorisierung besitzt konstruierten Charakter und wird beispielsweise vielen Kunstwerken des 20. und 21. Jahrhunderts nicht gerecht, in denen eine Kombination verschiedener Techniken und Materialien im Rahmen von Mixed Media vorliegt. Auch in Bezug auf Positionen der Grafik, insbesondere im 20. und 21. Jahrhundert, erweist sich die vorgenommene Trennung in »Farbe«, »Linie«, »Komposition« als hinderlich, da sie einigen modernen und aktuellen Konzepten der Grafik entgegensteht. (Vgl. Gaßner/Röttig/Stolzenburg 2016) Ganz plakativ sei auf grafische Werke verwiesen, die Punkte beinhalten,⁷ die flächige Elemente besitzen oder in denen Farbe integriert ist.⁸

Die Tatsache, dass Mixed Media und die Verbindung unterschiedlicher ästhetischer Strategien in Kunstwerken nicht von den Kategorisierungen erfasst werden, war bereits im vorhergehenden 2012 herausgegebenen Kerncurriculum ein Problem. Allerdings wurde unter der Kategorie »Zeichnung/Grafik« (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2012, S. 16) noch die Eigenständigkeit der Zeichnung betont. Dagegen wird die Zeichnung im 2016 veröffentlichten, aktuellen Kerncurriculum neben druckgrafischer Kunst unter die Kategorie »Linie« subsumiert. (Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2016, S. 24) Weiterhin kann die Zeichnung im aktuellen KC in der Kategorie »Komposition« behandelt werden.

Im Folgenden wird auf die zu vermittelnden inhaltsbezogenen Kompetenzen – die Zeichnung betreffend – Bezug genommen, um diese im Anschluss kritisch zu beleuchten.

a) Kompetenzformulierungen in Bezug auf die Zeichnung

Am Ende des Schuljahrgangs 6 wird der Erwerb folgender Teilkompetenzen gefordert: »Die Schülerinnen und Schüler erproben experimentell unterschiedliche grafische Spuren, Techniken sowie einfache Drucktechniken und wenden diese an.« (Vgl. ebd., S. 19) »Die Schülerinnen und Schüler benennen grafische Elemente und Mittel des Ausdrucks.« (Ebd.) Zum

⁷ Exemplarisch sei auf Magrit Kahls Werk »Metaprozess. Fersenstand, rechts herum, 360°, dreimal.« verwiesen. Vgl. Gaßner, Hubertus; Petra Röttig; Andreas Stolzenburg (Hrsg.): Zeichnungsräume. Positionen zeitgenössischer Graphik. Bielefeld/Berlin 2016, S. 58. Weitere Beispiele stellt die Serie der »Perforationen« von Hanne Darboven dar. Vgl. ebd., S. 46f.

⁸ Exemplarisch sei auf Thomas Müllers Werk »Ohne Titel« (2010) verwiesen, in dem Kugelschreiber und schwarze Tusche auf Papier zum Einsatz kamen. In: Ebd., S. 124.

Teil werden malerische und grafische Gestaltungstechniken parallel benannt: So wird am Ende von Schuljahrgang 8 folgendes angestrebt: »Die Schülerinnen und Schüler

- stellen Objekte nach der Anschauung und Vorstellung dar,
- setzen grafische und malerische Gestaltungsmittel ein,
- nutzen grafische und malerische Mittel im Spannungsfeld von Darstellungswert und Ausdruckswert.« (Vgl. ebd., S. 20)

Die Schülerinnen und Schüler sollen zudem »grafische und malerische Objektdarstellungen analysieren sowie Abbildungs- und Ausdrucksqualitäten von Objektdarstellungen vergleichen.« (Vgl. ebd.) Hier liegt eine Offenheit vor, die Potentiale bietet neben historischen Strategien auch zeitgenössische Konzepte einfließen zu lassen. Ebenso wird an dieser Stelle Raum für individuelles Arbeiten geschaffen. Da die exemplarisch zu behandelnden Bilder nicht vorgegeben sind, kann allerdings auch die Gefahr entstehen, dass dieser Punkt ggf. inhaltsleer bleibt.

Naturalistische Darstellungen sind von Bedeutung, wie es bereits in den vorab angeführten Kompetenzen ansatzweise ersichtlich ist. Dies wird noch konkretisiert: »Die Schülerinnen und Schüler

- überprüfen und vergleichen Bilder bezüglich der Umsetzung naturalistischer Darstellung,
- analysieren grafische Mittel und leiten deren Wirkungen ab.« (Ebd., S. 21)

Sie »erstellen Skizzen und entwickeln Entwurfszeichnungen,

- stellen Gesehenes mit grafischen Mitteln naturalistisch dar,
- erproben Techniken und Verfahren sowie Ausdrucksmöglichkeiten und Ausdrucksqualitäten verschiedener grafischer Mittel.« (Vgl. ebd.)

Auch bei folgender Forderung werden wahrscheinlich zeichnerische Strategien zum Tragen kommen: »Die Schülerinnen und Schüler nutzen raumbildende Gestaltungsmittel und linearperspektivische Verfahren.« (Vgl. ebd., S. 20)

Eine weitere Funktion der Zeichnung wird im Bildentstehungsprozess gesehen: Am Ende von Schuljahrgang 10 sollen die Schülerinnen und Schüler »Scribbles, Skizzenfolgen und farbige Entwürfe zur Entwicklung und Visualisierung von Konzepten [erstellen], perspektivische Konstruktionen [entwerfen] und raumbildende Mittel« nutzen. (Vgl. ebd., S. 23)

Zudem fertigen die Lernenden »Studien zur Gestalt des Menschen unter Berücksichtigung der Proportionen« an. (Vgl. ebd., S. 22) Ebenso wird angestrebt »eigene und fremde Entwurfszeichnungen« zu bewerten, »perspektivische Konstruktionen und die Darstellung von Raum« zu analysieren, »grafische Werke [zu] analysieren und interpretieren bzw. [zu] bewerten.« (Vgl. ebd., S. 23) Weiterhin sollen die Schülerinnen und Schüler »zeichnerisch Kompositionssstrukturen nachweisen.« (Vgl. ebd.) Dies stellen inhaltsbezogene Kompetenzen dar, in denen konkreter Bezug auf das Medium Zeichnung genommen wird. In den prozessbezogenen Kompetenzen liegt eine größere Offenheit vor und übergeordnete Forderungen werden formuliert. (Vgl. ebd., S. 14-17) Jedoch stehen diese in enger Wechselwirkung mit den inhaltsbezogenen Kompetenzen.

b) Kritische Betrachtung

Im Folgenden werden wesentliche Aspekte der Bedeutung der Zeichnung im Kerncurriculum einer kritischen Betrachtung unterzogen:

Eine Funktion der Zeichnung wird im Bildentstehungsprozess in Form von Scribbles, Skizzen und Studien gesehen.⁹ (Vgl. ebd., S. 21) Die nachvollziehbare Intention liegt darin, den Prozess der Bildfindung transparent zu machen, doch stellt dies in der historischen und zeitgenössischen Kunst nur eine Strategie unter vielen dar. So wurde dieser u. a. Ende des 19. Jahrhunderts in der impressionistischen Malerei eine Absage erteilt. Gerade mit dem Aufbrechen etablierter Konventionen zu Beginn des 20. Jahrhunderts hielten vielfältige und unterschiedliche künstlerische Arbeitsweisen, Techniken, Materialien und Ausdrucksformen Einzug, sodass es kritisch zu sehen ist, dieser Form der Bildentstehung im Kerncurriculum so viel Bedeutung zuzusprechen. Wenn es sich bei dem »Endprodukt« um keine Zeichnung handelt, wird das Zeichnen dadurch zu einem Hilfsmittel degradiert.

Weiterhin ist die starke Ausrichtung auf naturalistische Tendenzen kritisch zu sehen. (Informationen zu vielfältigen zeichnerischen Formen, vgl. Marr 2016) Diese betreffen insbesondere den Doppelschuljahrgang 7/8. (Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2016) Dies verdeutlicht ebenfalls folgende übergeordnete Formulierung: »Den Schülerinnen und Schülern im Doppelschuljahrgang 7/8 wird die Möglichkeit gegeben, [...] dem Orientierungsbedürfnis im systematischen Erfassen von Wirklichkeit durch beispielsweise naturalistisches Zeichnen ansatzweise nachzukommen«. (Vgl. ebd., S. 13) Mit der Formulierung des »systematischen Erfassens von Wirklichkeit« (vgl. ebd.) wird eine objektiv zu erfassende Wirklichkeit suggeriert. In dieser Forderung liegt allerdings ein Widerspruch zu dem eingangs im Kerncurriculum formulierten Bildungsbeitrag des Faches Kunst. So heißt es dort: »Zunehmend ist das Leben der Jugendlichen durch komplexe Bildwelten geprägt, die ihre Wahrnehmung, ihre Wirklichkeitskonstruktion und ihr Weltverständnis massiv beeinflussen.« (Vgl. ebd., S. 5) Der verwendete Term »Wirklichkeitskonstruktion« im Rahmen der obigen Aussage lässt auf einen subjektiven Ansatz schließen. Dieser steht im Gegensatz zu der zuvor genannten Forderung, da sich diese auf das systematische Erfassen von Wirklichkeit durch naturalistisches Zeichnen bezieht und damit von einer Objektivität in der Wirklichkeitserfassung ausgeht. Mit dem naturalistischen Zeichnen wird eine dokumentarische, objektive Funktion verbunden. Es ist richtig, dass die Beobachtungsgabe und das genaue Sehen geschult werden, doch letztendlich sind es individuelle zeichnerische Auseinandersetzungen und subjektive Sehweisen, gebunden an technische Zeichenfähigkeiten und Fertigkeiten, die zum Ausdruck kommen. Die subjektive Wahrnehmung und damit die eingangs benannte individuelle »Weltkonstruktion«, sowie die Vielfalt verschiedener Sehweisen, die sich allein schon in dem subjektiv gewählten Bildausschnitt zeigt, kann in Zeichnungen zum Tragen kommen. Es ist diese Vielfalt, die die Zeichnung in der aktuellen Kunst auszeichnet. (Vgl. Pignatti 2005, S. 302-351; Gaßner/Röttig/Stolzenburg 2016)

⁹ Dabei kommen nicht nur Zeichnungen zum Einsatz. So wird Ende des Schuljahrgangs 10 betreffend Folgendes gefordert: »Die Schülerinnen und Schüler – entwickeln Bildideen, Studienreihen und optimieren Gestaltungslösungen, – nutzen unterschiedliche Verfahren und künstlerische Strategien und setzen diese bei der Lösungsforschung um.« Ebd. S. 14.

Hier wäre noch Anknüpfungspotential an künstlerische Positionen, die Grafik betreffend, die sich nicht in naturalistischer Wiedergabe erschöpfen, sondern individuelle Auseinandersetzungen spiegeln. (Vgl. Gaßner/Röttig/Stolzenburg 2016; Reder 2004, S. 139-144; Bach/Pichler 2009, S. 141-300) Exemplarisch sei auf die Zeichentätigkeit von Joseph Beuys verwiesen: Zu Beginn seiner Zeichentätigkeit stehen mit Wasserfarbe und Bleistift visualisierte Beobachtungen von Naturphänomenen im Vordergrund. (Vgl. Naef 2009, S. 187) In den 1950er-Jahren kommt es zu einer Erweiterung seines Zeicheninstrumentariums unter experimentellen Einbezug der verschiedensten Materialien, wie Jod, Öl, Hasenblut, Honig, Kaffee, Goldblatt etc. (Vgl. ebd.) In den 1960er- und 70er-Jahren erhalten Kreidezeichnungen auf Wandtafeln große Bedeutung in seinem grafischen Werk. (Vgl. ebd.) Neben Beuys lassen sich unzählige weitere Künstler mit den verschiedensten Positionen anführen. Die Werke erstrecken sich von abstrakten, nur mittels weniger Linien geschaffenen Zeichnungen bis hin zu komplexen, ganze Räume verdichtenden grafischen Arbeiten. (Vgl. Gaßner/Röttig/Stolzenburg 2016)

Angesichts der thematischen Schwerpunktsetzungen durch die konkreten Forderungen des Kerncurriculums ist es kritisch zu betrachten, dass in diesen die vielfältigen Positionen des 20. und 21. Jahrhunderts (vgl. ebd.; Pignatti 2005, S. 302-351) vernachlässigt werden. Dabei zeigt sich auch in der naturalistischen Ausrichtung der Zeichnung Potential dazu. In Bezug auf die obige Forderung, dass die Schülerinnen und Schüler sich mittels naturalistischer Zeichnungen mit der Umwelt auseinandersetzen, (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2016, S. 13) eröffnet sich beispielsweise der Zugang über forschende Herangehensweisen. So besitzt die Zeichnung, aufgefasst als Forschungsinstrument, eine lange historische Tradition,¹⁰ (vgl. Müller-Bechtel 2009) die auch in der aktuellen Kunst – wenn auch häufig in anderer Ausprägung – noch präsent ist. Dabei kann es sich sowohl um naturalistisches Zeichnen als auch um experimentelle, freie Formen handeln. Übergeordnet sei exemplarisch auf die Strömung der »Künstlerischen Forschung« und des »Artistic Research« verwiesen, die im aktuellen Diskurs sowie mit Blick auf die historische Dimension verschiedene Denk- und Handlungsstrategien umfassen. (Vgl. Badura/Dubach u. a. 2015; Klein 2011; Fischer/Jappe 1982)

In der Kunstvermittlung kommen bereits unterschiedlich ausgerichtete Strategien des Forschens zum Einsatz (Vgl. Brenne 2013, S. 93-102; Brenne 2014, S. 77 ff.; Kämpf-Jansen 2002; Ströter-Bender 2012, S. 9-14; Hinrichs 2013, S. 21-24), an die im Kerncurriculum durchaus angeknüpft werden könnte. Ästhetisch-künstlerische Forschungsvorhaben als einen offenen Prozess mit vielfältigen Wegen zu begreifen, eröffnet den Lernenden die Möglichkeit zu subjektorientierten, interessensgeleiteten Handeln. Dies umfasst sowohl rezeptive als auch produktive Handlungsfelder. Eine forschende Grundhaltung soll vermittelt werden, die sich durch Erkenntnisstreben, Kreativität und Kritikfähigkeit auszeichnet. Jedoch wird im Kerncurriculum im Rahmen des Kompetenzkatalogs nicht konkret auf den Aspekt der Forschungsausrichtung rekurriert. Im Lehrplan werden »zeichnen/malen/erzeugen« im Bereich der Operatoren wie folgt definiert: »eine Gestaltungsabsicht mithilfe der jeweiligen technischen Mittel realisieren«. (Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2016,

¹⁰ Exemplarisch sei auf die Zeichnungen da Vincis verwiesen, der sowohl als Naturwissenschaftler sowie als Künstler tätig war. Die Auffassung der Zeichnung als ein Forschungsinstrument findet sich in verschiedenen Werken historischer Künstler.

S.29) Die Gleichsetzung von Zeichnen und Malen ist bedenklich; es werden keine unterschiedlichen Spezifika benannt. Dies gilt ebenfalls für den Aspekt, das Verb »erzeugen« auf die Ebene der künstlerischen Strategien »zeichnen« und »malen« zu setzen. Zeichnung und Malerei werden als »Erzeugnis«, als »Gestaltungsabsicht mittels einer Technik« reduziert. Obwohl der Begriff »gestalten« als bildhafte Umsetzung von Vorstellungen, Ideen, Materialien, visuellen Wahrnehmungen, Kontexten und Prozessen definiert wird (vgl. ebd., S.31), wird dies nicht gänzlich den vielfältigen künstlerischen Zugängen, wie zum Beispiel dem Forschungsansatz gerecht. »Forschen« wird im Katalog der zu verwendenden Operatoren nicht einmal geführt.

Positiv ist allerdings anzumerken, dass im KC konkret auf das Experimentelle mittels grafischer Elemente für die jeweiligen Doppelschuljahrgänge 5/6 und 7/8 verwiesen wird.¹¹ Obwohl im Lehrplan angeführt wird, dass die Schülerinnen und Schüler des Doppelschuljahrgangs 5/6 ausreichend Möglichkeiten zur »experimentellen Erprobung, spielerischen und forschenden Offenheit und produktiven Vielfalt« erhalten sollen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2016, S. 12), sind die Ausführungen – die Zeichnung betreffend – durchaus erweiterbar. Denn die inhaltsbezogenen Kompetenzen beziehen sich ausschließlich auf das experimentelle Erproben unterschiedlicher grafischer Spuren, Techniken und Verfahren. (Vgl. ebd., S. 19, 21) »Experimentell erproben/experimentieren« wird wie folgt definiert: »eine gestalterische Lösung durch gezielte Versuche mit Material, Technik oder Darstellungsmitteln anbahnen«. (Vgl. ebd., S. 30) Auch hier liegt eine reduzierte Sehweise auf das Experiment vor, nämlich als eine »gestalterische Lösung«. Das Experiment und die Forschung als künstlerische Formen, mittels derer das Entdecken von Neuem, ein Aufbrechen von Wahrnehmungsmustern sowie ein Erweitern von Sehweisen erfolgen kann, mittels derer das Zulassen von Unkontrollierten, Unvorhergesehenen und sogar ein Scheitern möglich ist,¹² wird im Rahmen des Kompetenzkataloges nicht entsprochen. Im KC wird durch das Experiment eine »Lösung« angestrebt. Dabei ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass auch der Prozess im Rahmen künstlerischen Arbeitens von Bedeutung ist.

Allgemein behindern die aufgelisteten kleinschrittigen Teilkompetenzen ein individuelles, offenes künstlerisch-ästhetisches Forschungs- oder Projektvorhaben. Dabei können interessengeleitete Forschungsprozesse und die damit verbundene Vielfalt künstlerischer Auseinandersetzungen ungewohnte Zugänge eröffnen und zu neuen Erfahrungen und individuellen Erkenntnissen führen. (Vgl. Kämpf-Jansen 2002; Hinrichs 2013, S.21-24) Auch Selbsterfahrungsprozesse sowie emotionale und sinnliche Wahrnehmungen können damit verbunden sein. Übergeordnetes Ziel ist es, die Lernenden zu einer forschenden Grundhaltung zu führen, die sich u. a. in dem Erkenntnisstreben, dem Durchbrechen konventioneller

¹¹ Allgemein ist das Experimentelle im kunstdidaktischen Diskurs verortet. Vgl. u. a. Kirchner 2003, S.4-10. Bereits Gunther Otto hat das Experiment im Rahmen kunstdidaktischer Ausführungen als bedeutsam erachtet. Vgl. Otto 1964, S. 32.

¹² Das künstlerische Experiment umfasst rational berechenbare, kontrollierte Momente bis hin zu ungesteuerten, zufälligen Verfahren. So wird in Bezug auf das unter dem Experimentellen in der Regel eine Form des Zeichnens verstanden, in der nicht naturalistische Abbildungsqualitäten im Fokus stehen, sondern Ausdrucksformen die sich auf eine Vielzahl von Erfahrungs- und Wahrnehmungsfeldern beziehen können, beispielsweise auf Emotionen, sinnliche Erfahrungen oder Strategien ungewohnter Zeichenpraxis, wie dem »Blindzeichnen«. Vgl. hierzu u. a. Kirchner 2003, S.4-10.

Wahrnehmungsmuster, dem Entdecken von Neuem, dem kritischen Hinterfragen und der Reflexion zeigt und damit zur individuellen Entfaltung und Entwicklung zur mündigen Bürgerin bzw. zum mündigen Bürger beitragen kann.

Auch wenn im Kerncurriculum Teilkompetenzen summiert werden, die zum Teil eher einengend, wie ein abzuarbeitender Handlungskatalog wirken, gibt es einige übergeordnete offen formulierte Kompetenzforderungen, die Spielraum zur Ausgestaltung bieten. So heißt es z. B. zum Ende des Schuljahrgangs 8 im Rahmen prozessbezogener Kompetenzen: »Die Schülerinnen und Schüler – wenden unterschiedliche Gestaltungstechniken an, – nutzen bildnerische Verfahren und künstlerische Strategien zur Umsetzung eigener Absichten.« (Niedersächsisches Kultusministerium 2016, S. 14) Im Rahmen inhaltsbezogener Kompetenzformulierungen erfolgt eine Konkretisierung, die sich u. a. auf Folgendes bezieht: »Die Schülerinnen und Schüler setzen [bei der Objektdarstellung] grafische und malerische Gestaltungsmittel ein, – nutzen grafische und malerische Mittel im Spannungsfeld von Darstellungswert und Ausdruckswert.« (Ebd. S. 20)

Trotz gewisser inhaltlicher Einengungen ist es möglich, dass im Rahmen solcher offenen Formulierungen das Medium Zeichnung in der Vielfalt und als eigenständiges Kunstwerk durchaus Eingang in den schulischen Bildungskanon finden kann. Es ist aber kritisch zu sehen, dass sich die konkret ausformulierten Kompetenzansprüche in vorab benannten Themen erschöpfen und offenere Kunstkonzepte, die sich nicht anhand voraussehbarer Teilkompetenzen fassen lassen, nicht im Kerncurriculum vorgesehen sind.

Fazit

Ein übergeordneter Kritikpunkt des Kerncurriculums besteht darin, dass die Kunst unter einem erweiterten Bildbegriff, an dem der Lehrplan ausgerichtet ist, subsumiert wird. In Bezug auf die zu behandelnden Bilder liegt eine Offenheit vor. Im Gegensatz dazu sind die inhaltsbezogenen Kompetenzen zum Teil recht eng »abgesteckt«. Es werden bestimmte Schwerpunktsetzungen formuliert, die eine reduzierte Auffassung der Zeichnung vermitteln. Die im Rahmen der im Kapitel »Operatoren« vorgenommene Definition von »zeichnen/malen/erzeugen« als »eine Gestaltungsabsicht mithilfe der jeweiligen technischen Mittel realisieren« (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2016, S. 29) ist kritisch zu sehen und wird der Spezifität der Zeichnung sowie deren Vielfalt im historischen und aktuellen Kontext nicht gänzlich gerecht.

Weiterhin wirkt die im KC vorliegende Ausrichtung auf naturalistisches Zeichnen nicht mehr zeitgemäß angesichts künstlerischer Strategien des 20. und 21. Jahrhunderts. Auch werden die Forderungen des Kerncurriculums der Eigenständigkeit der Zeichnung als Kunstwerk nicht gänzlich gerecht. So wird beispielsweise eine Funktion des Zeichnens als Dokumentationsprozess für die Bildentstehung, in Form von Scribbles, Skizzen und Studien betrachtet. Grafische Prozesse im Kontext des Experimentellen werden zwar thematisiert, sind jedoch in Bezug auf aktuelle Kunstkonzepte, wie ästhetisch-künstlerische Forschungsstrategien sowie offene Experimente ausbaufähig. Natürlich muss didaktische Reduzierung erfolgen, doch es hätten im Kerncurriculum durchaus andere Ausrichtungen vorgenommen werden können, die auf eine größere Vielfalt der zeichnerischen Positionen abzielen und damit auch zeitgenössische Konzepte der Grafik einbeziehen.

Die Offenheit, die das Kerncurriculum glücklicherweise auch bietet, muss genutzt werden, da ansonsten eine stark reduzierte Schweise auf das Medium Zeichnung vermittelt wird, die der heutigen Kunstpraxis nicht mehr gerecht wird. Jedoch ist es angesichts des Katalogs der konkret ausformulierten Kompetenzansprüche schwierig, offene künstlerische Strategien mit nicht vorhersehbaren künstlerisch-ästhetischen Prozessen zu behandeln. So bietet das Kerncurriculum zwar in Bezug auf die Auswahl der zu behandelnden Bilder Offenheit, die angestrebten inhaltsbezogenen Kompetenzen können dagegen recht einengend wirken.

Literatur

- Aden, Maike; Peters, Maria: »Standart« – Möglichkeiten, Grenzen und die produktive Erweiterung kompetenzorientierter Standards in performativen Prozessen der Kunstpädagogik. Hamburg 2011.
- Artistic Research, <http://www.artistic-research.de/archives/1>, Download am 26.06.2015.
- Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 6. unveränd. Aufl. Darmstadt: WBG, 2010.
- Bach, Friedrich Teja; Pichler, Wolfram (Hrsg.): Öffnungen: zur Theorie und Geschichte der Zeichnung. München 2009.
- Badura, Jens; Dulbach, Selma u. a. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Berlin, Zürich 2015.
- Bering, Kunibert; Niehoff, Rolf: Bildkompetenz(en): Beiträge des Kunstunterrichts zur Bildung. Oberhausen: Athena, 2009.
- Günter, Mosel: Blindheit & Kunst. Hannover: Blinden- und Sehbehindertenverband Niedersachsen e.V, 2013.
- Brenne, Andreas: »Herz der Finsternis«. Forschendes Lernen im Kontext kunstpädagogischer Suchbewegungen. In: Engels, Sidonie; Busse, Klaus-Peter u. a. (Hrsg.): Feldvermessung Kunstdidaktik: Positionsbestimmungen zum Fachverständnis. München: ko-paed-Verlag, 2013, S. 93–102.
- Brenne, Andreas: »Artistic Research« im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Gesellschaft und Kunst. In: Katenbrink, Nora; Wischer, Beate; Nakamura, Yoshiro (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerausbildung: Konzepte und Erfahrungen. Münster 2014, S. 77 ff.
- Eremjan, Inga: Transkulturelle Kunstvermittlung. Zum Bildungsgehalt ästhetisch-künstlerischer Praxen, Bielefeld 2016.
- Fischer, Lili; Jappe, Georg: Winterbuch von Norderoog. Kiel: Kunsthalle Kiel, 1982.
- Gaßner, Hubertus; Röttig, Petra; Stolzenburg, Andreas (Hrsg.): Zeichnungsräume. Positionen zeitgenössischer Graphik. Bielefeld/Berlin 2016.
- Hinrichs, Nina: Künstlerische Forschungsprozesse in der Natur. In: BDK-Mitteilungen (2015) H. 4. S. 22–27.

- Hinrichs, Nina: Daily Painting: eine aktuelle Form der Kunstproduktion und -vermittlung. In: BDK-Mitteilungen 49 (2013) H. 3, S. 21-24.
- Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung. Köln 2002.
- Kirchner, Constanze: Zeichnen als Experiment. In: Kunst + Unterricht (2003) H. 271.
- Klein, Julian: Was ist künstlerische Forschung? (2011), <http://edoc.hu-berlin.de/kunsttexte/2011-2/klein-julian-1/PDF/klein.pdf>, Download am 26.06.2015.
- King, Dorothee: Kunst riechen. Duftproben zur Vermittlung olfaktorisch bildender Werke. Oberhausen: Athena 2016
- Krautz, Jochen: Kompetenzen machen unmündig. Eine zusammenfassende Kritik zuhanden der demokratischen Öffentlichkeit. In: Streitschriften zur Bildung. Heft 1. Hrg. v. Fachgruppe Grundschulen der GEW Landesverband Berlin. 2. Auflage. 2015, http://www.gew-berlin.de/public/media/20150622_streit1-kompetenzen.pdf, Download am 07.08.2015.
- Loffredo, Anna Maria (Hrsg.): Kunstunterricht und Inklusion. Eine bildungstheoretische und fachdidaktische Untersuchung gegenwärtiger Anforderungen an ausgewählten Unterrichtsbeispielen für die Primar- und Sekundarstufen. Oberhausen 2016.
- Lutz-Sterzenbach, Barbara; Ansgar, Schnurr; Ernst, Wagner: Bildwelten remixed: Transkultur, Globalität, diversity in kunstpädagogischen Feldern. Bielefeld: Transcript 2013.
- Marr, Stefanie: Staub aufwirbeln. Eine Anleitung zum Zeichnen lehren für die kunstpädagogische Praxis. Oberhausen 2016.
- Müller-Bechtel, Susanne: Die Zeichnung als Forschungsinstrument. Giovanni Battista Cicalaselle (1819-1897) und seine Zeichnungen zur Wandmalerei in Italien vor 1550. Berlin/München 2009.
- Naef, Maja: Zeichnen zwischen monologischem und öffentlichem Sprechen im Werk von Joseph Beuys. In: Bach, Friedrich Teja; Pichler, Wolfram (Hrsg.): Öffnungen: Zur Theorie und Geschichte der Zeichnung. München 2009, S. 186-213.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5 – 10, Kunst, Niedersachsen. Hannover 2012.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5 – 10, Kunst, Niedersachsen. Hannover 2016.
- Otto, Gunter: Kunst als Prozeß im Unterricht. Braunschweig 1964.
- Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart 2012.
- Peez, Georg: Zur Bedeutung ästhetischer Erfahrung für Produktion und Rezeption in gegenwärtigen Konzepten der Kunstpädagogik. In: Greuel, Thomas; Heß, Frauke (Hrsg.): Musik erfinden. Beiträge zur Unterrichtsforschung. Aachen 2008, S. 7-26. Digital abrufbar unter <http://www.georgpeez.de/texte/musikpaed.htm>, Download am 17.03.2013.

Pignatti, Terisio: Die Geschichte der Zeichnung. Von den Ursprüngen bis heute. Stuttgart 2005.

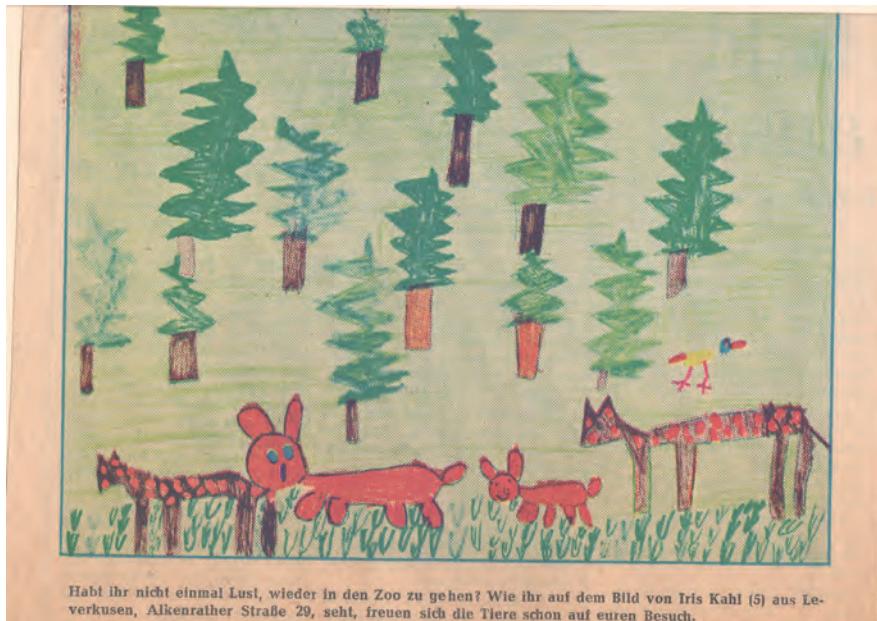
Reder, Christian: Forschende Denkweisen. Wien/New York 2004.

Ströter-Bender, Jutta: Daily Painting World Heritage. Mit einer Welterbestätte in einen Dialog treten. Malerei als künstlerische Forschungsmethode. In: World Heritage and Arts Education, Bd. 5, Internetzeitschrift des Faches Kunst der Universität Paderborn (2012), S. 9-14.

Ströter-Bender, Jutta; Wiegmann-Bals, Annette: Dialogfelder einer interkulturellen Vermittlung von Welterbe. In: Ströter-Bender, Jutta (Hrsg.): World Heritage Education: Positionen zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes. Marburg: Tectum Verlag, 2010, S. 47-57.

Kinder machen BILDER machen Kinder

»Rechts sind Bäume, links sind Bäume und dazwischen Zwischenräume...«



Habt ihr nicht einmal Lust, wieder in den Zoo zu gehen? Wie ihr auf dem Bild von Iris Kahl (5) aus Leverkusen, Alkenrather Straße 29, seht, freuen sich die Tiere schon auf euren Besuch.

Abb. 1: Iris Kahl, 5 Jahre (1968)

so der Anfang eines Gedichts von Kurt Tucholsky 1920. In dieser Kinderzeichnung greift die fünfjährige Iris Kahl aus Leverkusen, im Jahr 1968, eine begeisterte Tierparkbesucherin die Verszeilen unbewusst symbolisch auf.

Rehe mit ihren hellen Flecken auf dem Rücken und Ziegen, die ich streicheln und füttern durfte, warten gespannt, in Reihe stehend auf die Besucher. Ein kleiner Vogel schmückt das Ensemble. Tütenweise habe ich Eicheln und Kastanien gesammelt und dann ging es mit der Familie in den Tierpark, abseits von den Wegen unter den Bäumen hindurch, dunkle Tannen und dazwischen Eichen und Kastanien, leise und vorsichtig, damit die Rehe näher kommen und sich füttern lassen. Wir liefen im Zickzack um die Bäume herum und bis heute habe ich noch den waldigen Geruch in der Nase, spüre die Spannung, ob wir durch all die Bäume und Zwischenräume wieder zum Auto zurückfinden. Die warmen Nasen der Rehe, das harte Fell der Ziegen, auch wenn ich fast fünfzig Jahre später nicht so ganz verstehe, warum meine Ziegen in der Bildmitte eher große Ohren statt Hörner auf dem Kopf haben – für mich waren sie gut wiedergegeben. Die Tannenbäume stellten eine riesengroße zeich-

nerisch-gestalterische Kraftanstrengung dar, genauso wie der Marsch durch den Wald. Das Zickzackgefühl ist bestens nachzuempfinden, auch im Versuch das Grün der Tannenbäume als Zickzackbäume festzuhalten. Mit welcher Akribie und Ausdauer habe ich versucht, in allen vorhandenen Filzstift-Grüntönen sowie Größen gerade wachsende Tannenbäume zu zeichnen und sie in ihrer Anordnung mit erster Bildtiefe zu komponieren. Der Tierpark hat mich tief beeindruckt.

Ich war sehr stolz, als der Kölner Stadtanzeiger meine Tierparkzeichnung in einem Malwettbewerb nominierte und in der Samstagsausgabe druckte, wenn auch ein wenig enttäuscht, dass sie mein Wort Tierpark mit Zoo ersetzt hatten. Im Zoo kann man die Tiere nicht so in Zwischenräumen füttern wie in meinem damaligen Tierpark.

Seitdem haben mich Kinderzeichnungen und Veröffentlichungen nicht mehr losgelassen. Ich mag es bis heute, Zwischenräume zu erproben. In diesem Beitrag werde ich versuchen, den Zwischenraum in einem von Bildern und Kindern geprägten bildenden Dreieck zu beleuchten.

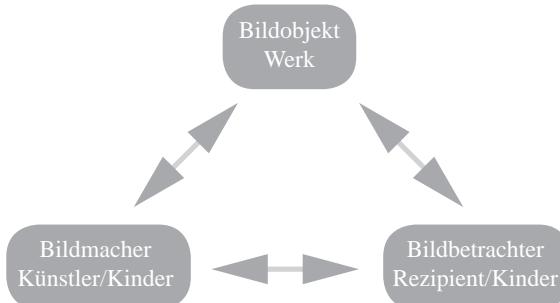


Abb. 2: Von Bildern und Kindern geprägtes Dreieck

Es sind im folgenden Bilder, die ein Mädchen, geboren im Jahr 2000, gesehen, gezeichnet, bearbeitet, beschrieben und gedeutet und die sie nun mit sechzehn Jahren rückblickend ausgesucht hat, weil sie beim Durchsuchen der eigenen Kinderzeichnungs- und Bildersammlung diese besonders in ihrem persönlichen, aber auch kulturell verankerten Gedächtnis erinnert. Es sind Bilder, die Kinder und ihre Perzepte brauchen, um lebendig rezipiert zu werden und dadurch Assoziationen zu eröffnen und Bilder, die das Kind braucht, indem es sie macht, um eine eigene Welt zu schaffen, sich kulturell zu verorten, eine Bildheimat zu finden und neue Bildvisionen zu suchen.

In diese Zwischenräume zwischen Bildern und Kindern versuche ich mich mit diesem Beitrag zu begeben. Schemaphasen, Stufenleitern, empirisch-analytische Verfahren, genderorientierte, ethnologische und kulturanthropologische, sozialpsychologische, therapeutische oder von den digitalen Medienkulturen beeinflusste Theoriekonzepte der Kinderzeichnung sind Basis dieses Beitrages. (Vgl. Kohlhoff-Kahl 2016; Wiegemann-Bals 2009; Schmidt 2016; Ströter-Bender 1999; Kirchner/Kirschenmann/Miller 2010) Sie werden aber nicht im Detail herangezogen, sondern es geht um einen individuellen bildenden Weg im Zwischenraum von Bild, Bildmacher und Bildbetrachter, einem Bildhabitus, einer dichten Beschrei-

bung im Sinne von Clifford Geertz. (Vgl. Geertz 1983) Wie bedingen sich Bild, Bildmacher und Bildrezipient, wenn es ausschließlich um Bilder und Kinder geht? Was machen Bilder mit Kindern und was machen Kinder mit Bildern?

Wenn Bilder bilden

In der Bildung von jungen Menschen kann man, solange es einfache, stabile und übersichtliche Lebensmuster gibt, diese direkt mit den Dingen, Beziehungen und Handlungsformen konfrontieren, sei es in der Werkstatt oder auf dem Feld. »Je komplexer aber die Welt und je differenzierter die den Kindern zu vermittelnden Gehalte werden, desto mehr wird es nötig, ihnen diese Welt stellvertretend vorzuführen. In Naturalienkabinett en und Büchern, in präparierten Musterexemplaren und allem, was lebendig ist – und auf Bildern.« (Bilstein 2007: 191) Dabei sind Bilder in ihrem Zeigen höchst eigenwillig gegenüber der Wirklichkeit, seien es die eigenen inneren Bilder wie auch die äußeren. Sie sind keine Abbildungen von dem, was wir für Realität halten. Schon Kinder können erfahren, dass Bilder keine Wahrheit erzählen, sondern, dass sie so zu betrachten und zu deuten sind, dass der Blick verschiedene Bildzugänge eröffnet. »Ihr zuspitzender wie ihr unscharfer Charakter erfordert vom Betrachter eine spezifische Leistung der Abstraktion: Das Bild muss als Bild erkannt werden, die Zuspitzungen müssen gemildert, die Unschärfen scharf gemacht werden – und das ist gar nicht so einfach« (Bilstein 2007: 196), denn Bilder werden von Menschen aus unterschiedlichsten Beweggründen genutzt: um sich zu bilden, sich einzufühlen, sie in sich ein-zu-bilden, sich selbst ein Bild zu entwerfen und diesem Bild Leben zu verleihen. Bilder sind Teil des vielfältigen Gewebes aus Menschen, Dingen, Symbolen und Ordnungen, die diese Welt ausmachen, in der es nur noch wenige Gewissheiten gibt und die sich durch unablässige Veränderungen definiert, bzw. versucht, Lebensgesetze zu entwickeln. Dabei verweben sich über Bilder auch die individuellen und kollektiven Bildgedächtnisse.

Um welche Bilder und Kinder geht es?

»Ein ‚Bild‘ ist mehr als ein Produkt von Wahrnehmung. Es entsteht als das Resultat einer persönlichen und kollektiven Symbolisierung. Alles, was in den Blick vor das innere Auge tritt, lässt sich auf diese Weise zu einem Bild klären oder in ein Bild verwandeln.« (Belting 2001: 11) Nicht mehr nur Bilder vom Körper oder Kleidern, die wir in Zeitschriften, Kunstwerken/Gemälden, Filmen oder Vorstellungsbildern/Traumbildern sehen, zählen zum Bildbegriff als Objektstatus, sondern auch der subjektive Blick oder das innere Auge werden zum zentralen Bildkriterium erklärt.

Die Macht und Flut der Medienbilder, die von Kindern konsumiert werden, verlangt eine Kompetenz der Selektion oder der sinnstiftenden Musterung, damit sich die ästhetische Aufmerksamkeit nicht im Chaos auflöst. Hierzu ist eine Fähigkeit, die ich »Bilder mustern« nenne, unabdingbar, nämlich handlungs- und problemorientiert, individuell und kollektiv verortet, sich in der Fülle der »echten«, »gefälschten«, »normalen«, »verfremdeten«, »historischen«, »künstlerischen« Bilderwelten so zu bewegen, dass selbstbestimmtes, verantwortliches ästhetisches Handeln, womit die Aufgabe menschlicher Weltbewältigung verbunden ist, möglich wird. Ästhetische Muster-**Bild**-ungen (Vgl. Kolhoff-Kahl 2009) bedürfen

komplexer methodischer Zugangsweisen, die sich zwischen den drei Eckpolen Bild-Objekt, Bild-Betrachter und Bild-Macher bewegen.

Bildbetrachter umfassen alle Menschen, hier im Beitrag speziell Kinder und Jugendliche, mit ihren unterschiedlichen Wahrnehmungen und intellektuellen Voraussetzungen. Dabei gibt es verschiedene Zugangsmethoden, sich den Bildern zu nähern. Und je mehr Blick- und Perspektivenmuster ein junger Mensch erlernt, um so differenzierter vermag er mit Bildern zu handeln, den inneren wie auch den äußeren Bildern, kann festgefahrenen Bildmuster durch Vergleiche wieder lebendig werden lassen, wird vorsichtiger mit Bild-Vorurteilen, verspürt die Chancen wie auch Gefahren, die im »Sich ein Bild von etwas machen« liegen.

Die Bildmacher umfassen nicht nur die Künstler, sondern auch Designer, Handwerker, Werbeleute und vor allem Kinder, die in ihrem alltäglichen Leben symbolische Repräsentationsformen erfinden, um ihre Wahrnehmung auszudrücken oder schlachtweg festzuhalten, dazu zählt auch die ständig wachsende Gruppe von Menschen, die auf virtuellen Plattformen eine Biografie, ein »Selfie« »bild«-en oder auch die Kinder, die in ihren Kinderbildern versuchen, ihren Wahrnehmungen einen Ausdruck zu verleihen.

Kinder und Jugendliche sind Bildmacher, die sich leicht über Bilder infizieren lassen und für die es besonders wichtig ist, in einer Welt der Bilderflut, kritische Hilfestellungen bei der Bild-Musterung zu erhalten, um sich bewusst zu werden, was Bilder können oder wie wir Bilder mustern und Bilder uns mustern. Bildwahrnehmung erfolgt nach Art des Mediums und der Bildtechniken wie eine symbolische Handlung, die je nach kulturellem Gedächtnis unterschiedlich ausfallen kann. (Vgl. Belting 2001, S. 13)

Bilder entstehen in einem wechselseitigen Interpretationsprozess von kulturellem Gedächtnis und persönlicher Sinngebung oder Symbolbildung. Die ästhetische Bildung verfügt über ein sich ständig erweiterndes Reservoir an Methoden, Bilder zu lesen, zu fühlen und auch zu gestalten, damit der Bildhabitus von Kindern nicht zu einem starren Muster einfriert, sondern in Bewegung bleibt.

Ein Mädchen macht/malt sechzehn Jahre lang ihre inneren und äußereren Bilder

Er sprang mir mitten durchs Herz: Der Schreck. Als ich mit fünf Jahren vom Drei-Meter-Brett springen wollte, seitlich abrutschte und so gerade noch im Wasser statt auf dem Betonbeckenrand landete. Die Sonne schien. Zuvor hatte ich es mehrmals geschafft, mich mutig aus drei Meter Höhe ins Sprungbecken fallen zu lassen und als ich es dann meiner Kindergartenfreundin zeigen wollte, bin ich seitlich abgerutscht und ins Wasser getaumelt. Meine Mutter hat mich sofort aus dem Wasser gezogen, alle Schwimmbadbewohner haben erschrocken geguckt. Ich habe mir nicht wehgetan, aber der unbeabsichtigte Sturz fühlte sich nicht gut an.

Zuhause habe ich einen warmen Kakao bekommen und meine Stifte herausgeholt. Ich zeichnete die Situation mehrmals und knüddelte danach die Zeichnungen zusammen. Immer wieder zeichnete ich mich fallend in meinem gelben Badeanzug, ein ZU-Fall, es war kein Sprung ... das Dreimeterbrett, die Sonne, das kalte Wasser... bis ich »ausgezeichnet« hatte und der Schreck vorüber war. Meine Mutter hat die Bilder aufbewahrt und als ich durch meine Kinderzeichnungskiste wühlte, waren die kalten, nassen, Sprungturm-Erinnerungen sofort wieder da, als wäre es gestern gewesen. Zeichnen als Fühlen, Nachempfinden, Deuten, Bearbeiten, Erkennen und Weitergehen... – hinfallen, aufstehen, Krönchen rücken, weitergehen ... ein Stück Welt ersprungen... – ein Sprung ins Leere...



Abb. 3: Mädchenzeichnung: Sprung vom Drei-Meter-Brett, 5 Jahre (2005)



Abb. 4: Mädchenzeichnung: Wimmelbild, 8 Jahre (2008)

Das Wimmelbild, das große Chaos, die versteckte Botschaft, die Zaubерhand ... Dies sind alles Titel, die ich meiner Kinderzeichnung geben könnte. Doch bei der Entstehung dieses Bildes, ich war damals acht Jahre alt, war es gar nicht meine Absicht, irgendein Kunstwerk zu schaffen. Eigentlich hatte ich einfach nur im Büro meiner Mutter mit meinem Tuschkasten herumgespielt, während ich darauf wartete, dass sie aus der Sitzung wiederkommt, um mit mir Mittag zu essen. Da klopfte es und jemand setzte sich neben mich an den Bürotisch. Sie war schon erwachsen, studierte Kunstlehrerin und sagte mir, diese Farbkleckse hätten Potenzial – ich verstand damals das Wort noch nicht so wirklich, aber es hörte sich nach Zaubern an. Sie könne in meinem Bild Menschen, Tiere und Gegenstände erkennen. Ich sah diese nicht, doch dann nahm sie sich einen Filzstift, einfach so, und zeichnete mithilfe einiger meiner Farbkleckse eine Frau in mein Bild. Und es war erstaunlich. Wo zuvor ein roter und orangener Strich gewesen waren, entstand nun ein Mantel und aus dem blauen Klecks wuchs ihre Frisur. Es war so, als hätte die Frau schon immer in der Bildecke existiert. Ich hatte sie vorher nur einfach nicht sehen können oder wollen. Wie viele weitere Figuren fand ich daraufhin in meinem Bild: Häuser, Autos, Menschen, Tierspuren, Wolken, Blitze und was noch so alles unserer Fantasie auf dem Tuschebild entsprang. Wir zeichneten zuzweit und es blieb an dem Tag nicht das einzige Bild. Seitdem sehe ich über Ränder und Bildecken hinaus...



Abb. 5: Mädchenzeichnung: Sternennacht nach der Vorlage von Vincent van Gogh, 10 Jahre (2010)

Die Sternennacht von Vincent van Gogh. Dieser Titel klingt eindrucksvoll. Als uns in der fünften Klasse die Lehrerin beauftragte, Van Goghs Kunstwerk nachzumalen, waren wir alle ein wenig eingeschüchtert. Wir kannten zwar nicht viele Künstler, doch von van Gogh hatten die meisten schon einmal gehört. Und als wir dann sein Bild sahen, gerieten viele Mädchen ins Staunen. »Wie romantisch!«, seufzte eine. Eine andere schwärmte davon, dass van Gogh von nun an ihr Lieblingskünstler sei. Wir waren alle sehr erpicht darauf, ans Werk zu gehen und selbst unser Können unter Beweis zu stellen. Allerdings bestand unsere Kunstrehrerin darauf, dass wir uns zuvor mit dem Künstler genauer beschäftigten. Ich weiß noch, dass es eine sehr langweilige Tätigkeit war, Informationen über sein Leben zu sammeln. Als ein Mitschüler herausfand, dass dieser verrückte Van Gogh sich ein Teil seines linken Ohrs abgeschnitten haben soll, waren wir Feuer und Flamme. Auch die Jungs brannten nun darauf, endlich mit ihrem Bild anfangen zu dürfen, denn auf einmal hielten sie diesen mysteriösen Künstler für einen imposanten Abenteurer. Wir fieberten jede Woche dem Kunstunterricht entgegen und jeder wollte die perfekte Sternennacht malen. Als wir fertig waren und vor uns 32 Sternennächte an der Wand hingen, fiel uns auf, dass sich unsere Bilder sehr vom Original unterschieden. Auch wenn wir van Goghs Gemälde als Inspiration genutzt hatten und wie im Fieber tuschten, hat doch jeder das Original anders interpretiert. Da gab es Sternennächte, die waren rabenschwarz, andere in denen eine riesige Zypresse das Bild beherrschte, doch das wichtigste war, es waren unsere Sternennächte geworden

und das Originals ist bei keinem von uns in Vergessenheit geraten. Wir hatten die Sterne er-griffen, besser noch er-tuscht.



Abb. 6: Hyacinthe Rigaud, »Ludwig XIV im Krönungsornat«, 1701.

Ludwig XIV, der Sonnenkönig, le Roi du Soleil, der Staat bin ich, l'état c'est moi,... All das sind Assoziationen, die mir heute zu diesem Bild einfallen. Doch als ich es zum ersten Mal sah, klangen meine Gedanken ein wenig anders: »Iii, der trägt ja Mädchenschuhe und eine Strumpfhose. Ist der verrückt?« Ungefähr so lautete mein erster Eindruck von diesem Gemälde. Es wurde uns im Geschichtsunterricht als Einstieg in unser neues Thema gezeigt: Die Französische Revolution. Doch die Revolution hat damals nicht wirklich unser Interesse geweckt. Vielmehr interessierte uns, wie ein erwachsener Mann auf die Idee kam, rote Absätze zu tragen. Und ich erinnere mich noch daran, wie meine Freundin die Lehrerin fragte, ob er eine Wette verloren habe und deshalb so eine komische Frisur trage. Als sie uns erläuterte, dass es sich dabei um eine Perücke handle und es damals eine männliche Mode

gewesen sei, sich so zu kleiden und so mächtig wie der König der Tiere, wie ein Löwe, zu wirken, war ich mir nicht ganz sicher, ob uns die Lehrerin auf den Arm nehmen wollte.

Zwei Jahre später war ich mit meiner Familie in Paris und wir besichtigten das Louvre-Museum. Nun hatte ich die Chance, ein weiteres Mal den »crazy« Typen mit den roten Absätzen zu bestaunen und zwar dieses Mal im Original, das riesig groß den Raum beherrschte. Das Gemälde hing in einem kunstvoll eingerichteten und geshmückten barocken Raum und ich hatte das Gefühl, das es hier hineinpasste. Der Mann wirkte zwar immer noch ein bisschen lächerlich mit seinem Seidenstrumpfhöschen, doch er strömte auch Macht aus. Zum ersten Mal verstand ich, warum er Sonnenkönig genannt wurde und warum ihn etliche Könige im 18. Jahrhundert nachahmten. Eine königliche Pose in herausgehobener prachtvoller Mode.

Bilder und Kinder, die mitwachsen



Abb. 7: Mädchenzeichnung: Vom Schornstein, der mitwächst, 8 Jahre (2008)

Wenn nicht genug Raum da ist, wenn das Blatt nicht mehr ausreicht, wenn die Gedanken immer weiter werden, die inneren und äußeren Bilder und Kinder wachsen und gedeihen, dann nehme man einfach ein zweites Blatt, damit der Schornstein des Hauses mitwachsen kann und sich in den Himmel erhebt, seine Rauchwolken und Ideen entfaltet.

Ob historische Bilder, die von vergangenen Welten erzählen und zu verschiedensten Mal- weisen inspirieren, Medienbilder oder biografisch inspirierte Bilder, Fantasiebilder... all diese Bilderwelten fördern die Sehweisen von Kindern und die Möglichkeit, Widerstandidentitäten zu entwickeln. Das Mädchen, dass ihre Bilderwelten in diesem Beitrag zur Verfügung gestellt hat, blickt auf eine selbst gemachte Bildersammlung von an die 2000 Bilder zurück und kann auf einen Postkarten- und digitalen Bilderschatz aus Museen und Galerien sowie Internet von weit über 5.000 Bildern zugreifen. Ihre Welt ist reich an visuellen Inspirationen, die sie emotional und kognitiv verarbeitet und ständig weiter ausbaut. Sie hat sich ein Methodenwissen angeeignet, um Bilder zu lesen, zu deuten und zu machen und die Bilder wirken auf sie zurück. Künstlerin ist sie nicht, aber eine Bild-Liebhaberin, die mittler- weile ahnt, wie reich die menschliche Kreativität nicht nur im Visuellen sein kann und wie wichtig es ist, dieses kulturelle Bilderbe zu bewahren und weiterzuentwickeln. Mit den Händen zeichnend und malend zu denken, sich die Welt in bildnerischen Prozessen anzueignen und sich von Bildern in neue Welten tragen zu lassen machen die »Kinder-Bilder-Kinder« von heute aus. Wenn in den Kinderzeichnungsforschungen der letzten Jahre konstatiert wird, dass die Kinder-Bilder-Macher in ihren zeichnerischen Fähigkeiten zunehmend verarmen, müssen Pädagogen Gelegenheiten schaffen, wo Kinder und Bilder sich immer wieder neu und vielfältig begegnen dürfen, damit sie sich gegenseitig in einer nonverbalen Sprache bilden, möglichst ohne überfrachtete Kompetenzdiskurse, sondern als lebendige »visual literacy«, autopoietisch und ergebnisoffen.

Literatur

- Belting, Hans: Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft. München: Fink, 2001.
- Bilstein, Johannes: Das Können der Bilder. In: Niehoff, Rolf; u. a. (Hrsg.): Denken und Lernen mit Bildern: interdisziplinäre Zugänge zur ästhetischen Bildung. München: Kopaed, 2007, 190-209.
- Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1983.
- Kirchner, Constanze; Johannes Kirschenmann; Monika Miller (Hrsg.): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand, Forschungsperspektiven. München: Kopaed, 2010.
- Kolhoff-Kahl, Iris: Ästhetische Muster-Bildungen: ein Lehrbuch mit ästhetischen Werkstätten zum Thema Kleid – Körper – Kunst, München: kopaed, 2009.
- Kolhoff-Kahl, Iris: Textildidaktik. Eine Einführung. 5. Auflage. Donauwörth: Auer, 2016.
- Niehoff, R.; u. a. (Hrsg.): Denken und Lernen mit Bildern: interdisziplinäre Zugänge zur ästhetischen Bildung. München: Kopaed, 2007.

Schmidt, Rebekka: Mit Kunstwerken zum Denken anregen: eine empirische Untersuchung zur kognitiven Aktivierung im Rahmen der Kunstrezeption in der Grundschule. München: kopaed, 2016.

Ströter-Bender, Jutta: »Mondstein, flieg und sieg!«. Zur ästhetischen Sozialisation durch die Kultserie *Sailor Moon*. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Ästhetik der Kinder: interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt a. M. 1999, S. 221-234.

Wiegelmann-Bals, Annette: Die Kinderzeichnung im Kontext der Neuen Medien: eine qualitativ-empirische Studie von zeichnerischen Arbeiten zu Computerspielen. Oberhausen: Athena, 2009.

Abbildungen

Abb. 1: Iris Kahl, 5 Jahre.

Abb. 2: Von Bildern und Kindern geprägtes Dreieck.

Abb. 3: Mädchenzeichnung: Sprung vom Drei-Meter-Brett, 5 Jahre (2005).

Abb. 4: Mädchenzeichnung: Wimmelbild, 8 Jahre (2008).

Abb. 5: Mädchenzeichnung: Sternennacht nach der Vorlage von Vincent van Gogh, 10 Jahre (2010).

Abb. 6: Hyacinthe Rigaud, »Ludwig XIV im Krönungsornat«, 1701.

Abb. 7: Mädchenzeichnung: Vom Schornstein, der mitwächst, 8 Jahre (2008).

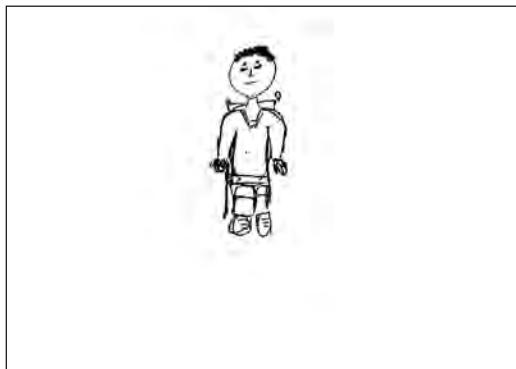
Zeichnungen als Verständigungsbrücke

Bilder oder Zeichnungen können Verständigungsbrücken darstellen und Zugänge zu persönlichen Tiefenbildern eröffnen. Unbewältigter Konfliktstoff kann in einer Zeichnung an die Oberfläche treten. Häufig kommt es zu einer spontanen Bildproduktion im alltäglichen Umfeld, dort wo die Konflikte ihren Ausgang nehmen. (Vgl. Reichelt 1996, S. 9 ff.) Was sich in den »Seelenbildern« zeigt, ist aber immer nur ein Fragment, ein Ausschnitt des Ganzen. Bildinhalte lassen sich nur interpretativ, behutsam und mit viel Geduld erschließen. Hierbei sollte von vorschnellen Verständnismustern Abstand genommen werden, besonders, wenn mehrdeutige Symbole Bildaussagen nur erahnen lassen. (Vgl. ebd., S. 25) Reichelt nennt drei Ebenen, mit denen sich Bildbedeutung erschließen lässt:

1. durch die Symbole selbst,
2. durch vertiefende Gespräche über die Inhalte der Darstellungen oder/und
3. durch einen Vergleich der Bildbotschaften mit aktuellen (...) Verhaltensmustern.

Bildverständnis kann also nicht an Hand festgelegter Regeln eröffnet werden, sondern nur in Verbindung mit Wissen über die aktuelle Lebenssituation, in der die Zeichnung entstanden ist. (Vgl. ebd., S. 17)

Die Zeichnungen, die in diesem Artikel analysiert werden, entstanden in einer Psychiatrischen Klinik, in welcher Kinder und Jugendliche therapiert werden, die an einer Abhängigkeit erkrankt sind. Die Bildproduktionen werden im Folgenden zunächst tabellarisch ausgewertet. Die Analysemethode orientiert sich an dem Modell zur Analyse von Kinderzeichnungen, ebenfalls veröffentlicht in diesem Buch.



Formale Ebene

Format	DIN A4
Bildträger	weißes Papier, 80 g
Technik	Filzstiftzeichnung

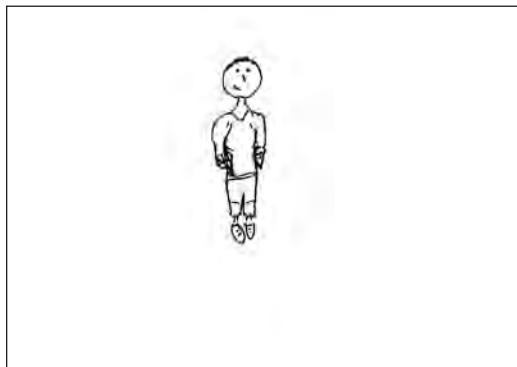
Inhaltliche Ebene

Motiv bzw. Inhalt der Zeichnung	Der Proband zeichnet sich auf Aufforderung selbst, wie er sich vor der Therapie empfunden hat.
Art der Abbildung/Gesamtkomposition	Eine einzelne Figur sitzt auf einem Stuhl in der Mitte des Bildes mit schwarzen Rändern unter den Augen, die Arme liegen eng am Körper an, kein Hintergrund vorhanden.
Bild- und Raumordnung	Figur ist relativ klein, mittig und frontal abgebildet
Ausdifferenzierung von Einzelformen und Zeichen	Hände sind angedeutet, die Schuhe hängen etwas herab, das Gesicht ist vollständig gezeichnet, der Mund ist geschlossen
Farbkonzepte und Farbsymbolik	einfarbige Zeichnung (schwarz)

Handlungsebene

dargestellte Positionen	Der Proband zeichnet sich sitzend auf einem Stuhl, den Blick nach unten gerichtet.
Aktionen bzw. Kommunikationssituationen innerhalb des Bildes	Der Proband ist auf einen fiktiven Punkt fixiert.
Botschaft an den Adressaten	Ich sitze fest.

Tabelle 1: Zeichnungsanalyse 1



Formale Ebene

Format	DIN A4
Bildträger	weißes Papier, 80 g
Technik	Filzstiftzeichnung

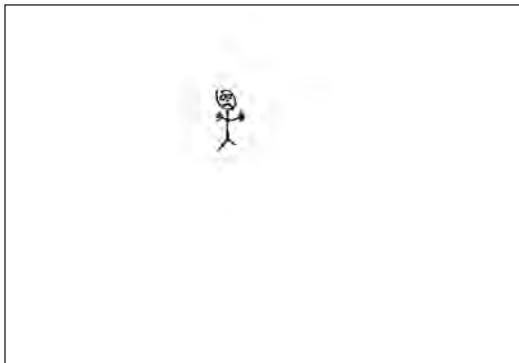
Inhaltliche Ebene

Motiv bzw. Inhalt der Zeichnung	Der Proband zeichnet sich nach Aufforderung selbst, wie er sich am Ende der Therapie empfindet.
Art der Abbildung/Gesamtkomposition	Eine einzelne Figur steht in der Mitte des Bildes, die Arme liegen eng am Körper an, der Gesichtsausdruck ist freundlich, es ist kein Hintergrund vorhanden.
Bild- und Raumordnung	Figur ist relativ klein, mittig und frontal abgebildet
Ausdifferenzierung von Einzelformen und Zeichen	Hände sind angedeutet, die Schuhe scheinen in der Luft zu schweben und stehen eng zusammen, das Gesicht ist vollständig gezeichnet, der Mund deutet ein Lächeln an.
Farbkonzepte und Farbsymbolik	einfarbige Zeichnung (schwarz)

Handlungsebene

dargestellte Positionen	Der Proband zeichnet sich aufrecht, in der Luft hängend, d.h. er steht nicht fest auf dem Boden, der Blick ist nach vorne gerichtet.
Aktionen bzw. Kommunikationssituationen innerhalb des Bildes	Der Proband sieht nach vorne, er hat einen skeptischen Gesichtsausdruck
Botschaft an den Adressaten	Ich stehe aufrecht, sehe nach vorne, habe jedoch wenig Halt und Standfestigkeit.

Tabelle 2: Zeichnungsanalyse 2



Formale Ebene

Format	DIN A4
Bildträger	weißes Papier, 80 g
Technik	Filzstiftzeichnung

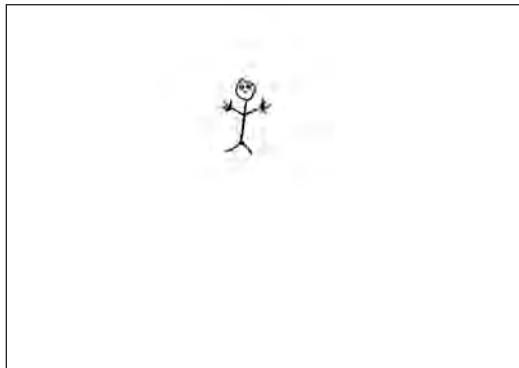
Inhaltliche Ebene

Motiv bzw. Inhalt der Zeichnung	Der Proband zeichnet sich nach Aufforderung selbst, wie er sich während einer Schulkrise kurz vor seinem Schulabbruch empfunden hat.
Art der Abbildung/Gesamtkomposition	Eine einzelne Strichmännchen-Figur steht in der Mitte des Bildes, die Arme sind weit vom Körper weg gestreckt, extrem trauriger fast panikartiger Gesichtsausdruck, kein Hintergrund vorhanden.
Bild- und Raumordnung	Figur ist sehr klein, fast mittig (etwas in das obere linke Blattviertel verschoben) und frontal abgebildet.
Ausdifferenzierung von Einzelformen und Zeichen	Hände sind durch abgespreizte Finger angedeutet, Füße sind nicht vorhanden, das Gesicht ist vollständig gezeichnet, die Mundwinkel zeigen nach unten.
Farbkonzepte und Farbsymbolik	einfarbige Zeichnung (schwarz)

Handlungsebene

dargestellte Positionen	Der Proband zeichnet sich stehend, der Blick ist nach vorne gerichtet.
Aktionen bzw. Kommunikationssituationen innerhalb des Bildes	Der Proband sieht nach vorne, er hat einen panikartigen, traurigen Gesichtsausdruck.
Botschaft an den Adressaten	Mir geht es schlecht.

Tabelle 3: Zeichnungsanalyse 3



Formale Ebene

Format	DIN A4
Bildträger	weißes Papier, 80 g
Technik	Filzstiftzeichnung

Inhaltliche Ebene

Motiv bzw. Inhalt der Zeichnung	Der Proband zeichnet sich nach Aufforderung selbst, wie er sich vier Wochen vor Einlieferung in die Klinik empfunden hat.
Art der Abbildung/ Gesamtkomposition	Eine einzelne Strichmännchen-Figur steht in der Mitte des Bildes, die Arme sind weit vom Körper weg gestreckt, der Mund fehlt, kein Hintergrund vorhanden.
Bild- und Raumordnung	Figur ist sehr klein, fast mittig (etwas in das obere linke Blattviertel verschoben) und frontal abgebildet.
Ausdifferenzierung von Einzelformen und Zeichen	Hände sind durch abgespreizte Finger angedeutet, Füße sind nicht vorhanden, das Gesicht ist unvollständig gezeichnet, da der Mund fehlt, die Augen sind ohne Pupillen dargestellt, die Mundwinkel zeigen nach unten.
Farbkonzepte und Farbsymbolik	einfarbige Zeichnung (schwarz)

Handlungsebene

dargestellten Positionen	Der Proband zeichnet sich stehend, der Blick ist nach vorne gerichtet.
Aktionen bzw. Kommunikationssituationen innerhalb des Bildes	Der Proband sieht nach vorne, er scheint »mundtot« zu sein.
Botschaft an den Adressaten	Ich äußere mich nicht, bin hilflos.

Tabelle 4: Zeichnungsanalyse 4



Formale Ebene

Format	DIN A4
Bildträger	weißes Papier, 80 g
Technik	Filzstiftzeichnung

Inhaltliche Ebene

Motiv bzw. Inhalt der Zeichnung	Der Proband zeichnet sich nach Aufforderung selbst, wie er sich in der Therapie fühlt.
Art der Abbildung/ Gesamtkomposition	Eine einzelne Strichmännchen-Figur steht etwa in der Mitte des Bildes, die Arme sind weit vom Körper weg gestreckt, der Mund ist vorhanden, der Hintergrund fehlt.
Bild- und Raumordnung	Figur ist klein, fast mittig (etwas in das obere linke Blattviertel verschoben) und frontal abgebildet
Ausdifferenzierung von Einzelformen und Zeichen	Hände sind durch abgespreizte Finger ange deutet, Füße sind nicht vorhanden, das Gesicht ist vollständig gezeichnet, die Augen sind ohne Pupillen dargestellt, die Mundwinkel zeigen zur Seite bzw. leicht nach unten.
Farbkonzepte und Farbsymbolik	einfarbige Zeichnung (schwarz)

Handlungsebene

dargestellte Positionen	Der Proband zeichnet sich stehend, der Blick ist nach vorne gerichtet.
Aktionen bzw. Kommunikationssituationen innerhalb des Bildes	Der Proband sieht schweigend nach vorne.
Botschaft an den Adressaten	Es geht mir nicht so gut.

Tabelle 5: Zeichnungsanalyse 5

Werden die Zeichnungen (Selbstportraits) in der Abbildung 1 miteinander verglichen, zeigen sich deutliche Unterschiede in Bezug auf die Körperhaltung und den Gesichtsausdruck der dargestellten Figuren. Während der Jugendliche auf dem ersten Portrait auf seinem Stuhl festzusitzen scheint (Vgl. Abb. 1 links.), stellt sich der Jugendliche am Tag der Erhebung, nach 9 Monaten Therapie, in einer stehenden Körperhaltung dar. (Vgl. Abb. 1, rechts) Die Schuhe bzw. Füße scheinen jedoch in der Luft zu hängen, was einen Hinweis auf eine geringe Standfestigkeit im Leben geben könnte. Das Gesicht der rechten Figur zeigt im Vergleich zu dem anderen Selbstportrait etwas hoffnungsvollere Züge, der Blick ist nun, nach 9 Monaten Therapie, nach vorn und nicht mehr nach unten gerichtet.



Abb. 1: Zeichnungsvergleich 1

Im Vergleich zeigen auch die Selbstportraits eines anderen Probanden (Proband vor dem Schulabbruch (links), Proband vier Wochen vor der Aufnahme in die Klinik (Mitte) und Proband während der Therapie, (rechts) Unterschiede auf. (Vgl. Abb. 2)

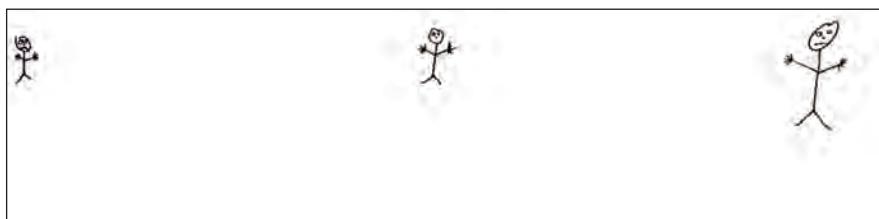


Abb. 2: Zeichnungsvergleich 2

Während die Körperhaltung auf allen drei Zeichnungen identisch ist, stellt sich der Proband auf dem zweiten Bild größer dar als auf dem ersten Bild. Auf dem letzten Bild, auf welchem er sich während der Therapie porträtiert, ist die Figur am größten. Der Mund ist auf den Abbildungen ebenfalls in unterschiedlicher Form dargestellt. Während die Mundwinkel auf dem ersten Bild nach unten zeigen, fehlt der Mund auf dem zweiten Bild völlig. Er erscheint erst wieder auf dem dritten Bild, diesmal mit leicht heruntergezogenen Mundwinkeln.

Die symbolische Darstellungsweise auf den Bildern, die vertiefenden Gespräche mit den Probanden und mit dem Fachpersonal der Klinik als auch ein Vergleich der Bilder mit den zum Zeitpunkt der Erhebung aktuellen Verhaltensweisen der Probanden lässt den Schluss zu, dass in allen Zeichnungen deutliche autobiografische und situationsbedingte Spuren ent-

halten sind. Die Zeichnungen beider Jugendlicher lassen Traurigkeit (Abb. 1 links; Abb. 2 links), Haltlosigkeit (Abb. 1 rechts) und eine Unfähigkeit zur Artikulation (Abb. 2 Mitte) erkennen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Zeichnungen einen sehr reduzierten Charakter aufweisen, besonders wenn in die Betrachtung mit einbezogen wird, dass den Probanden zehn Filzstifte in unterschiedlichen Farben zur Verfügung standen.

Fazit

Die Zeichnungsanalyse hat ergeben, dass sich in den zeichnerischen Darstellungen der Jugendlichen emotionale Zustände und autobiografische Spuren feststellen lassen. Generell kann zusammenfassend gesagt werden, dass die von einer Abhängigkeit betroffenen Probanden nur bedingt und sehr reduziert in der Lage waren, sich zeichnerisch auszudrücken.

Der Zeichenprozess selber, der phasenweise die verbalen Äußerungen der Probanden begleitet hat, kann als dialektischer und Erkenntnis generierender Prozess bezeichnet werden, der bei den Befragten Gesprächsbereitschaft und einen intensiven Denkprozess ausgelöst hat.

Literatur

Reichelt, Stefan: Verstehen, was Kinder malen. Sorgen und Ängste der Kinder in ihren Bildern erkennen. [ein Ratgeber für Eltern und Erzieher]. Zürich 1996.

Wiegelmann-Bals, Annette: Die Kinderzeichnung im Kontext der Neuen Medien – eine qualitativ-empirische Untersuchung von zeichnerischen Arbeiten zu Computerspielen. Oberhausen 2009.

Fabelwesen in der Fantasie von Kindern und Jugendlichen und was der Kunstunterricht daraus macht(e)

Eine kunstdidaktische Themengeschichte im Spannungsfeld zwischen ästhetischer Sozialisation und bildnerischem Ausdruck

»Die Lebenswelt der Schüler ist voll von Zitaten aus Mythologie und Sage.« (Hilmes 2010: 5) Warum die Feststellung dieses Umstandes ein kunstpädagogisches Problemfeld eröffnet, aus dem die Notwendigkeit einer Didaktisierung dieser Zusammenhänge im Kunstunterricht abgeleitet werden kann, wird deutlich, wenn Märchen, Sagen und Mythen nicht als literarische Textgattungen oder traditionelle Erzählungen begriffen werden, sondern als kulturelle Phänomene mit universal-anthropologischer Bedeutung. Deren Symbole und (Bild-) Strukturen manifestieren sich als formbares ästhetisches Material nicht nur in der Bildenden Kunst, sondern auch in der (medialen) Alltagswelt (Vgl. u. a. Ströter-Bender 1999; Wetzel 2006; Bering 2009; Wiegemann-Bals 2009, S. 83-84; Tewes/Wiegemann-Bals 2010). Hier üben sie aufgrund ihres identitätsstiftenden Angebots zur Welt- und Wirklichkeitsdeutung besonders auf Heranwachsende eine immense Wirkung aus (Vgl. u. a. Röll 1998; Erlinger 2001; Götz 2006, S. 83f.):

»Narrativ eingefärbte Symbolproduktionen (und dazu gehören neben dem eigentlichen Erzählen auch Kinderzeichnung und Fiktionsspiel) [...] erlauben die spielerische, probeweise Auseinandersetzung auch mit Themen und Konstellationen, die der bewussten Bearbeitung ansonsten kaum zugänglich sind. [...] Das erfolgreiche Medienangebot für Kinder, so vermuten wir, ist just darum faszinierend für die Zielgruppe, weil es ebenfalls spezifische Modelle für den symbolischen Umgang mit wiederkehrenden psychosozialen Konfliktkonstellationen anbietet und sich dabei mit Fertigteilen und Halbfabrikaten aus dem kulturellen Fundus der Märchen, Mythen, Trickster- und Heldengeschichten bedient. [...] Und die Kinder nutzen das Angebot zur selektiven Aneignung und Umarbeitung der kulturellen Stoffe und Muster, die man dann in ihren eigenen Symbolproduktionen studieren kann – untrennbar vermischt mit den Sedimenten der Alltagserfahrung, zu deren Reorganisation sie beitragen.« (Erlinger 2001: 7-8)

Ergänzend hat auch Alexander Glas für Jugendzeichnungen festgestellt, dass »viele der in den Zeichnungen verwendeten archetypischen Grundmuster« [...] »aus der Welt der Mythen und Märchen« stammen. (Glas 2003: 25) Norbert Neuß sieht ebenfalls einen »Zusammenhang zwischen Fantasien von Kindern, ihren Zeichnungen und den archetypischen Themen in Märchen und Mythen«. (Neuß 2006: 136)

Wirft man auf dieser Folie einen Blick in die kunstpädagogische Fachgeschichte und die eng damit verknüpften Fragestellungen der Kinderzeichnungsforschung wird schnell deutlich, dass Korrespondenzen zwischen Mythen- und Märchenstoffen und dem bildnerischen Ausdruck von Kindern und Jugendlichen bereits im Zuge der ersten systematischen Analysen der Kinderzeichnung vor über 100 Jahren beobachtet wurden. Die fachhistorischen Hintergründe, aus denen diese Themen mit Blick auf die Förderung des bildnerischen Ausdrucks

von Heranwachsenden in das kunstpädagogische Forschungs- und Legitimationsinteresse gerieten, sollen im Folgenden kurзорisch dargestellt werden.

Märchen- und Sagenmotive als kindgemäßer Bilderkanon

Ihren Einzug in den Zeichen- und Kunstunterricht und damit in die fachwissenschaftliche Aufmerksamkeit hielten Märchen- und Sagenmotive zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als die Pädagogik ein Interesse an kindgemäßen Stoffen und Unterrichtsinhalten entwickelte. Dieser Ansatz »vom Kinde aus« ging in der Kunsterziehung seit dem 1. Kunsterziehungstag in Dresden im Jahr 1901 zunächst mit der Frage einher, welche Rolle die bildende Kunst im Leben des Kindes spielen könne (Vgl. Schulze 1906) und war in Folge dessen begleitet von der Entwicklung eines altersgemäßen Bilderkanons, der für Kinder und Jugendliche im Unterricht wie auch als künstlerischer Wandschmuck im Schulgebäude oder in Form von »künstlerischen Bilderbüchern« für das Kinderzimmer empfohlen und zur Diskussion gestellt wurde. (Vgl. Droscher 1902) Er sah für die unteren Klassen u. a. die Illustrationen, Grafiken und Malereien Paul Mohns, Paul Meyerheims, Franz Leflers, Max Wislicenus oder Moritz von Schwinds zu deutschen Märchen- und Sagenstoffen wie dem Nibelungenlied vor. (Vgl. ebd., S. 66-72)

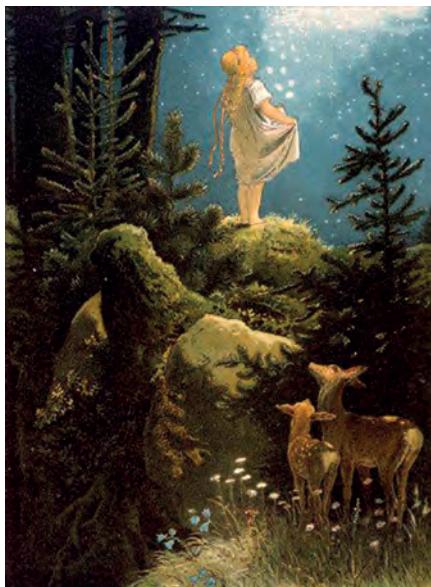


Abb. 1: Victor Paul, »Sternentaler«, 1882, Illustration aus: »Märchen-Strauß für Kind und Haus«, Berlin: Stilke, 1882 (gemeinfrei).



Abb. 2: Moritz von Schwind, »Der gestiefelte Kater«, 1850, Holzschnitt, Bilderbogen zu Grimmschen Märchen Nr. 48 (gemeinfrei).

Diese Bestrebungen waren zudem in Abgrenzung zum Zeichenunterricht mit dem neu formulierten Ziel der Kunsterziehung verbunden, künftig stärker »das künstlerische Gefühl auszubilden, die Hand dem Auge und der Phantasie dienstbar zu machen«. (Lange 1902:

33) Dadurch werden fantastische Stoffe, biblische Erzählungen, Legenden und Sagen sowie das Volks- und Hausmärchen vor Beginn des 1. Weltkriegs »zum kindgemäßen Anreger für vorstellungsgemäßes Zeichnen« (Teske 1983: 18), denn, so die damalige Auffassung, der natürliche »Schaffens-, Erfindungs- und Entdeckungstrieb« des Kindes »bedarf nur des Anstoßes, um stets Besseres hervorzubringen«. (Götze 1902: 152)

Fabelwesen als Ausdruck kindlicher Schöpferkraft

Eine in Bezug auf das innerliche Bewusstsein des Kindes und seine bildnerischen Äußerungen neue Sichtweise liefert die 1922 erstmals publizierte Phänomenologie des Kunsthistorikers Gustav F. Hartlaub zum »Genius im Kinde«. Dieser konstatiert auf der Basis seiner Untersuchungen künstlerisch begabter Kinder, wie beispielsweise den im Alter zwischen 6 und 10 Jahren angefertigten Zeichnungen Alfred Kubins, u. a. eine durch entwicklungs-psychologische Phasen »natürlich« bedingte »kindliche Schöpferkraft«, die sich auch in dessen als ursprünglich und unbewusst charakterisierter Neigung zu Märchen-, Mythen und Sagenstoffen in kindlichem Spiel, Traum, Erzählen sowie in dessen bildnerischem Ausdruck zeige. (Hartlaub 1930: 23-31)

Ähnliche Zusammenhänge wurden etwa zeitgleich in der Entwicklungspsychologie untersucht. Hier hatte Charlotte Bühler in ihrer um 1918 durchgeführten Studie zum Leseverhalten nachzuweisen versucht, dass es im Seelenleben von Kindern und Jugendlichen eine bestimmte Empfänglichkeit für literarische Stoffe gäbe und diese, entsprechend der damals vorherrschenden Kinder- und Jugendliteratur, nach Altersabschnitten in ein so genanntes »Märchen-« (4-8 Jahre), »Robinson-« (9-11/12 Jahre) und »Heldenalter« (12-15 Jahre) eingeteilt werden könne. (Bühler 1925/1922)

Hartlaubs Thesen werden jedoch vor allem durch die in den damaligen Kunstströmungen beobachtete Rückbesinnung auf das Urmäßige, Kindliche oder Eingeborenenhafte angelegt. (Vgl. Reiss 1981, S. 64/66) So zieht er Parallelen zwischen der Kinderkunst und der Kunst der frühen Menschheitskunst, wobei Märchen und Mythen als ein Verbindungsglied zwischen der »vorbewußten, naturgebundenen Bewusstseinslage«, in der die Kinderkunst entsteht, und der angenommenen Bewusstseinsstufe der Ur- und Naturvölker angesehen werden könnten (Ebd., S. 63):

»Sie [sc. die Kindheitsentwicklung] würde also, von innen her angesehen, zuerst etwa die älteste traumartig hindämmernde und imaginierende Seelenverfassung des Menschen durchlaufen, in der gerade auch nach neuester Erkenntnis das Märchen wurzelt, dann in die Bewußtseinslage hinüberführen, welche in Urzeiten der Rassen und Stämme Mythos und Heldenage erwachsen ließ, und weiterstreben würde sie dann zur Stufe des in der geschichtlichen Chronik sich selbst beobachtenden, zeitbewußtgewordenen, sich der Natur willensmäßig unterwerfenden Einzelmenschen der Kultur.« (Hartlaub 1922: 33)

Durch diese Parallelen deutet Hartlaub die »genial anmutenden Kindheitsoffenbarungen«, die Heranwachsende aus »völlig einheitlich wirkenden« Märchen und Sagen zu erfinden vermögen, als »mythenbildende Kraft« und Zeichen für eine psychogenetische Wesensverwandtschaft zwischen Märchen- und Mythenstoffen und der innersten Natur des Kindes (Ebd.:21; Vgl. auch ebd. S. 25):

»Nach psychogenetischer Wahlverwandtschaft wird die mythische Welt der Engel und Teufel, Geister und Gespenster beschworen, die auf das Kind eine bannende Macht ausüben, die es sich selber immer wieder zeichnet und ausschneidet. [...] Uraltes Volksgut bricht so in seinen Träumen wieder zum Leben auf. Diese ihm wahlverwandte, aus Vorzeiten nachklingende komisch-romantische Welt, die eigentlich längst nicht mehr da ist, sucht es nun auch in seinem bildenden Tun zu beschwören.« (Ebd., S. 50-51)

Helmut Hartwig hat in Bezug auf das hier geschilderte Verständnis von kindlicher Lebenswelt bereits problematisierend angemerkt, dass diese nicht als »aktueller, sozialer räumlich-gegenständlicher Erfahrungsraum« aufgefasst werde, sondern ihr Alltag »nur über die kulturell überlieferten Interpretationen der Märchen, der Sage, der biblischen Geschichte« begreiflich und wirklich werde. (Hartwig 1977: 137)



Abb. 3 / Abb. 4: »Der Vogel Roch« und »Apokalyptische Phantasie« aus der Entwicklung Felix Hartlaubs (links 13 Jahre, rechts 14 Jahre), in Hartlaub 1930: 191/193.

Damit werden Märchen- und Mythenstoffe zu einem vor rationalen, natur- und ursprungs-nahen Fantasieanreger, der helfen soll, einen als »naturrechtlich« und »ursprünglich« gedachten schöpferischen Ausdruck des Kindes zu befreien. Dieser wird fortan sowohl als frei von »geschichtlich geprägten Erfahrungen als auch von den eigenen Sozialisationsbedingungen« idealisiert und soll vor schädlichen realweltlichen Einflüssen bewahrt und als Entwicklungsstadium so lange wie möglich lebendig gehalten werden. (Reiss 1981: 66, Vgl. auch ebd., S. 106f.) Spätestens mit Einsetzen der Adoleszenz wurde dies jedoch schon zu Hartlaubs Zeiten schwierig, weshalb die von lebensweltlichen Bezügen durchsetzte ästhetische Praxis von Jugendlichen im Vergleich zur »reinen« Kinderkunst als destruktiv abgewertet wurde (Vgl. Hartwig 1977, S. 137-142):

»Der Einfluß der Zeitschriften und Plakate ist auf alle Fälle unübersehbar und fast immer formal wie auch inhaltlich der denkbar schlechteste. Müssen wir noch sagen, daß auf Erziehung und Vorbild in diesen Jahren alles ankommt?« (Hartlaub 1922: 102)



Abb. 5: Arbeit einer Schülerin des 8. Schuljahres zum Unterrichtsbeispiel »Rotkäppchen und der Wolf«, aus Kolb: Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserzählung. Bd. 1, Tafel 13, 1926.

Inwiefern Hartlaubs Gleichnisse Auswirkungen auf die kunstpädagogische Praxis hatten, lässt sich am Beispiel Gustav Kolbs zeigen. Dieser postuliert in Anlehnung an Hartlaub ebenfalls Parallelen zwischen kindlichen, »innerseelischen Ausdrucksweisen« und den mythischen Fabeltieren und Dämonen aus der kunstgeschichtlichen »Kinderzeit der Völker«. (Kolb 1927: 80-85) Er beobachtet, dass es dem Kind leicht falle, das Dämonische zu gestalten, weil ihm »das mythische Denken und Vorstellen eigen« sei (Ebd., S. 80), weshalb »dieser Phantasiespuk« in den bildnerischen Erzeugnissen der Heranwachsenden »eine neue Auferstehung« feiere. (Ebd., S. 84) Die Unterrichtsvorschläge für »das phantastiemäßige Gestalten gefühlbetonter Stoffe« umfasst dementsprechend ein breites Spektrum an magischen und geheimnisvollen Themen in unterschiedlichen Techniken, für die Märchen, Sagen und Mythen als Erlebnisquelle zur Steigerung der Erfindungskraft der Schüler/innen dienen. (Kolb 1926: 75-78)

Letzte Bewahrungsversuche der »reinen« Kinderzeichnung

Obwohl von Richard Ott bereits kurz nach 1945 erste Zweifel am psychogenetischen Grundgesetz geäußert wurden (Vgl. Ott 1949, S. 7), hält die musische Bildung nach dem

2. Weltkrieg an der bewährten Fachtradition fest und Märchen- und Sagenmotive behalten aufgrund ihrer Altersgemäßheit ihren festen Platz im Stoffverteilungsplan, da hier »in gemäßer Weise Lebenswahrheiten vermittelt werden«. (Trümper 1953: 55)

Dementsprechend finden sich im 3. Band des Handbuchs der Kunst- und Werkerziehung für die mittlere (6-7 Jahre) und späte Kindheit (8-11 Jahre) zahlreiche »Motivdarbietungen« aus dem Märchenschatz der Brüder Grimm sowie Sagenstoffe rund um Teufel, fliegende Hexen und Drachen (Trümper 1961: 77-184), während für die Jugend Robinsonaden und Abenteuerthemen vorgesehen sind. (Vgl. ebd. 2011, S.423-474) Mythen und Märchen werden hierbei erneut als indirekt zu erlebende Bildanlässe eingesetzt, um die Fantasietätigkeit und das bildhafte Gestalten aus der Vorstellung anzuregen (Knoblauch 1968: 55-56) oder um zur »Entfaltung des Rhythmisch-Expressiven« als Ausdrucksfeld der Seele beizutragen. (Schwerdtfeger 1965: 62)

Bei Emil Betzler findet sich zudem die Einschränkung, dass jene von Kolb noch befürworteten Anstöße zum Schaffen vermieden werden sollten, die »von Dämonen, Ungeheuern und Teufeln bevölkert sind« (Betzler 1949: 173). Hartwig deutet dies als weitere musiche Verharmlosungstendenz, in der letztlich sogar die in Märchen vermittelten Konflikte, Aggressionen, Lüste und Widersprüche aus dem kindlichen Lebenskreis verdrängt werden sollten (Hartwig 1977: 143), weil das Kind bei dessen Artikulation den »Boden gesunden Gestaltens verlässt«. (Betzler : 174) Diese Auffassung lässt sich aber nicht für alle Autoren der Zeit belegen. Trümper beklagt demgegenüber das Eindringen der »Klischees der Tierfilme und Märchenillustrationen, der Zeichen und Trickfilme in das Vorstellungsleben der Kinder«, dies besonders bezogen auf die Charaktere des Disney-Universums »mit ihren Fratzen oder die Sentimentalitäten von ‚Bambi‘«. (Trümper 1961: 67)

Darüber hinaus unternimmt Hans Meyers Ende der 50er Jahre einen weiteren Versuch, in begrifflichem Rückbezug auf die von Charlotte Bühler etwa 40 Jahre zuvor aufgestellte Theorie, kindliche Entwicklungsphasen durch eine schematische, die veränderten Lebensweltumstände kaum berücksichtigende Zuordnung zu Märchen und Robinsonaden für den bildnerischen Ausdruck festzuschreiben. (Meyers 1963: 26-30, Vgl. auch Trümper 1961, S. 211) Meyers verbindet diese Reifestufeneinteilung erneut mit dem Appell, Heranwachsende durch intellektuelle Überforderung und »unkindliche Ansprüche« nicht zu früh aus der »alten Mensch-Kunst-Einheit« herauszuzerren, sondern die im Kind breit angelegten schöpferischen Kräfte durch pädagogisches Behüten vor dem unnatürlichen Einfluss durch Fotografien, Bilderbücher und Zeitschriftenillustrationen auf die eigenen Produkte und die innere Anschauungsfülle zu bewahren. (Ebd: 30-31)

Magische Weltanschauung durch Rationalität überwinden

Die kunstdidaktische Position Meyers steht im Kontrast zu den allgemeinen Entwicklungen im Fach, denn der Kunstuunterricht wird Ende der 50er Jahre verstärkt an konkreten Lebensweltbezügen ausgerichtet und zunehmend rationalisiert, wodurch Mythen- und Märchenmotive als altersgemäße Fantasieanreger mehr und mehr an Relevanz verlieren. Sie dienen allenfalls dazu, an ihnen formale Gestaltungsgrundlagen einzuüben. (Vgl. Röhrich 1976) Oder ihre Thematisierung ist mit der Intention verbunden, die subjektiven, unbestimmten Gefühle, die latenten und diffusen Erfahrungen sowie die unübersichtlichen Vorstellungs-

welten Heranwachsender durch bildnerische Tätigkeiten zu intellektualisieren. Dadurch sollen sie distanziert kontrollierbar gemacht werden, damit sich das Kind »durch Zeichnen, Malen und Formen aus der für die Unterstufe typischen magischen Befangenheit der Welt gegenüber zu lösen« (Staguhn 1968: 54-55) vermag. Staguhn sieht im bildnerischen Gestalten eine Möglichkeit, mit kindlichen Ängsten fertig zu werden und seine magische Weltanschauung, die zuvor unter intensivem kunstpädagogischem Schutz stand, durch sachliches und verstandesmäßiges Betrachten seines Zeichengegenstandes zu überwinden. (Ebd., S. 149-155)

Im Zuge der Bildungsreformen der 1960er Jahre wurde zudem auch die bisherige Ausrichtung des Lehrplans an bestimmten entwicklungspsychologisch begründeten Bildungsstufen, denen jeweils »entwicklungsgemäße« Aufgaben zugeordnet wurden, aufgegeben. Damit werden Mythen und Märchen für nachfolgende kunstpädagogische Konzepte »praktisch bedeutungslos«. (Teske 1983: 19) Ihre Wirksamkeit auf Kinder und Jugendliche bleibt jedoch auch weiterhin ein zentrales Kriterium bei der Erforschung der ästhetischen Praxis von Heranwachsenden und wird mit Blick auf die zunehmende Sozialisation der Kinder und Jugendlichen durch die Massenmedien erneut aktuell.

Märchen und Mythen als populärkulturelle Wiedergänger

Durch die Visuelle Kommunikation erhärtet sich in den 1970er Jahren der Verdacht, dass die Massenmedien die inneren Bilder von Kindern und Jugendlichen massiv beeinflussen, indem sie beispielsweise in Konkurrenz zur traditionellen Jugendliteratur durch passive Rezeption bestimmte Bedürfnisse befriedigen und Identifikationsangebote schaffen. (Hartwig 1980: 41-48) Dies richtet das Forschungsinteresse am bildnerischen Ausdruck Heranwachsender auf die Veränderungen in der Motivstruktur im Kontext ihrer konkreten Lebenssituation.

Um diesen Einflüssen auf die Spur zu kommen, vergleicht Helmut Hartwig 1980 die Zeichnungen Felix Hartlaubs aus den 1920er Jahren mit denen seiner eigenen Kindheit und den Jugendzeichnungen, die Ende der 1970er Jahre entstanden sind. Dabei beschäftigt ihn die Frage, inwiefern sich die bildnerische Darstellung von Helden- und Omnipotenzfantasien durch den Einfluss (massen)medialer Vorbilder wie auch schicht- und geschlechtsspezifischer Differenzen historisch verändert haben und somit auch für formale Veränderungen im bildnerischen Ausdruck verantwortlich sind. (Hartwig 1980: 13-48) An diesen Analysen wird erstmals deutlich, dass sich in den bildnerisch artikulierten Jugendphantasien historisch wie aktuell »bestimmte Erfahrungen, Ängste und Identifikationsrichtungen« äußern. Diese können sich je nach Sozialisationskontext und Umwelteinflüssen (z.B. durch eine zunehmende Technisierung der Lebenswelt) sowohl aus hochkulturell anerkannten mythischen Symbolwelten und Kunstwerken (z.B. des Surrealismus) als auch aus trivialen Vorlagen speisen und beeinflussen dementsprechend die Inhalts- und Motivstruktur von Jugendzeichnungen. (Hartwig: 1980: 32-40)

Auch Hans Günter Richter vermutet 1987 einen Wandel in der Motivstruktur von Kinderzeichnungen und zieht als historische Vergleichsquelle die bereits erwähnten Ausführungen Hans Meyers heran. Er kommt zu dem Schluss, dass sich die Darstellungen Heranwachsender in »heileren Zeiten« durch »einen Wechsel von Märchenphantasien (in der mittleren

Kindheit) zu Robinson-Darstellungen am Ende der Kindheit/zu Beginn des Jugendalters« ausgezeichnet hätten. Dies habe sich durch die massenmedialen Einflüsse der »Fernseh-kindheit« verschoben hin zu Weltraumphantasien, Autoträumen und Comic-Darstellungen, während das Fernsehen zugleich neue Motivvorlagen von »irdischen bis zu galaktischen Robinsonaden«, exotischen Motiven und Abenteuer-Darstellungen geliefert habe, aber auch Szenen aus Mythologien bis 1984 »noch nicht ausgestorben« seien. (Richter 1987: 66-67)



Abb. 6: Schülerin, »Die Hexe«, 1926, Wasserfarbenbild, 6. Schuljahr aus Kolb



Abb. 7/ Abb. 8: Hexe in der Vorstellung eines 9-Jährigen (links) und einer 12-Jährigen (rechts), beides aus Wiegmann-Bals/Tewes 2008: 361.



An dieser Stelle zeichnet sich ein Grundproblem der anhand von kunstpädagogischer Fachliteratur motivische Veränderungen vergleichenden Kinderzeichnungsforschung ab. So unterliegen die hier aus bestimmten Mal- und Zeichenanlässen entstandenen Arbeiten immer schon einem pädagogischen Beeinflussungs- und Selektionsprozess, über den das Erziehungsparadigma eines Wachsen- oder Gewährtenlassens nicht hinwegtäuschen sollte. Helmut Hartwig hat diesbezüglich bereits gezeigt, dass der Kunstuunterricht über einen langen Zeitraum bestimmte Vorstellungen idealisierter Kindheit durch entsprechende »kindgemäße«, »heile« Motivzuordnungen gefördert und propagierte hat, während Phänomene des jugendkulturellen Ausdrucks mit seinen »Widersprüchen, Imitationen, der Stillosigkeit, dem Aktualismus, Rationalismus, dem Wechsel zwischen Oberflächlichkeit und Intensität, dem Brutalismus und den affirmativen Neigungen« abgewehrt wurden. (Hartwig 1979: 135) Besonders bei Betzler und Meyers spielten nicht zuletzt auch die positive Beurteilung, Sammlung und Präsentation von ästhetischen Äußerungen in Orientierung an dogmatisierten Hochkunst- und Geschmacksvorlieben im Unterricht wie in der (Schul-)Öffentlichkeit eine entscheidende Rolle, während Anleihen aus dem trivialästhetischen und massenmedialen Bereich wenn nicht von vorn herein zensiert, dann zumindest geringer gewertschätzt und versteckt wurden. Ferner ist in diesem Vergleichskontext zu berücksichtigen, dass gerade Märchen als Gestaltungsanregung besonders nach den Weltkriegen auch genutzt wurden, um sie den von militarisierten Darstellungen

ermüdeten Heranwachsenden im Sinne einer kompensatorischen Maßnahme entgegenzusetzen, um »vom Krieg zum paradiesischen Kinderland« zu kommen. (Vgl. Kolb: 1917, zitiert in Teske 1983: 18)

Dies soll aber nicht bedeuten, dass im historischen Vergleich von Kinderzeichnungen nicht trotzdem Defizite im Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Darstellungsvermögen heutiger Kinder und Jugendlicher zu verzeichnen sind. Deren Ursachen sind jedoch vor allem auf die Ablösung von fantasiereichem aktiven Handeln durch passiven Medienkonsum, eine institutionalisierte und kommerzialisierte Freizeitgestaltung sowie eine durch Medienkonsum bedingte Beeinflussung der kognitiven Entwicklung zurückzuführen, mit der gleichzeitig eine reduzierte Formensprache im zeichnerischen Ausdruck verbunden ist. (Gerstenberger 2010: 107-108)

Daran anschließend ist mit Blick auf das medial bereitgestellte Orientierungsangebot durch Märchen- und Mythenfragmente zu fragen, inwiefern sich diese Verlagerung bzw. Erweiterung oder Veränderung des Angebotes an visuellen Motivspektren auf die Vorstellungswelten und den Bilderreichtum von Kindern und Jugendlichen auswirken. So beklagt Andreas Schoppe, dass Kinder vorgegebene Bilderwelten kopieren, anstatt eigene zu erschaffen. (Schoppe 1991: 33f.; Vgl. auch Tewes/Wiegelmann-Bals 2010)

Die Kunstdidaktik hat verschiedene Strategien entwickelt, um diesen Tendenzen im Rückgriff auf Märchen und Mythen im Spannungsfeld zwischen ihren Erscheinungsformen in der (medial vermittelten) Populäركultur und der Kunst (als visuellen und inhaltlichen Alternativangebot hierzu) durch produktiv-imaginäre und kritisch-reflexive Zugänge entgegenzuwirken. (Vgl. u. a. Grünwald 1983; Dornhaus 1989; Kirschenmann 1997; Hilmes 2010) »Märchen, Sagen, Mythen im Kunstunterricht: das meint einmal den produktiven, lustvollen und auch kritischen Umgang mit vorliegendem Bildmaterial, meint zum anderen eigene Versuche, sich fantasievoll über Zeichnen, Malen, Collagieren, Modellieren, Spielen, Filmen u.s.w. traditionelle, moderne und auch eigene Märchen-, Sagenstoffe anzueignen, sie zu benutzen, zu aktualisieren.« (Grünwald 1983: 9)

Besonders das eingangs zitierte *Kunst 5-10* Themenheft zu *Fantasy* hält mit Fantasiereisen, illustrierendem Gestalten zu Texten oder Zeichnen aus der Vorstellung ein breites Repertoire an »imaginationsbetonten Aufgabenstellungen« (Sowa 2012: 64-65) bereit (Hilmes), die vor dem Hintergrund der in der Kinderzeichnungsforschung konstatierten Defizite die Imaginationsfähigkeit fördern.

Rebecca Keck hat in ihrer Studie zur Imagination eines Drachen bei 10-12 Jährigen Schülerinnen und Schülern einer Realschule darüber hinaus die didaktischen Herausforderungen und Grundlagen aufgezeigt, mit denen Fantasieren im Kunstunterricht verbunden ist. (Keck 2012) Hierbei konnte sie beobachten, dass »die Umsetzung des inneren in ein äußeres Bild den Schülerinnen und Schülern große Schwierigkeiten« bereitete und dieser Prozess einer ständigen Kompromissbildung unterlag, wobei »die Zeichenfertigkeit der Schülerinnen und Schüler wie auch ästhetische Gesichtspunkte eine entscheidenden Rolle« spielten. Zudem konnte sie nachweisen, dass mediales Hintergrundwissen für die Umsetzung von inneren in äußere Bilder wichtig in den untersuchten Fällen wichtig war, die Zeichentätigkeit der Interviewten durch Medieneinflüsse jedoch nicht unbewusst beeinflusst wurde. (Ebd., S. 427-428)

Ausblick

Vor dem Hintergrund des hier thematisierten kunstpädagogischen Problemkreises wäre folglich zu diskutieren, ob es mit Blick auf den zukünftigen Umgang mit medial vermittelten magisch-mythischen Symbol- und Vorstellungsbildern und den daran geknüpften Orientierungsangeboten ausreichend ist, bildorientierte Kompetenzen zu schulen, um diese bewusst, zu machen und produktiv zu verändern. Ergänzend könnte es auch sinnvoll sein, gezielt die eigene Imaginationsfähigkeit von Heranwachsenden zu stärken und ihnen handwerkliche Mittel und Wege zur Verfügung zu stellen, um ihre inneren Vorstellungswelten »als ein bildungsbedürftiges und bildbares Können und Wissen« zu erweitern und in adäquater bildgestaltender Form ausdrücken zu lernen. (Ebd., S.429) Besonders die Vermittlung von Können, das gezielte Anleiten und Üben im Bereich des Malens und Zeichnens, wurde in zahlreichen kunstpädagogischen Konzepten der letzten Jahrzehnte zugunsten einer autonomen künstlerischen Erfahrung stark vernachlässigt oder der ästhetisch forschenden Eigeninitiative überantwortet.

Darüber hinaus wäre auch zu klären, welche Rolle die über Mythen, Märchen und Medien vermittelten Symbole in einem transkulturell ausgerichteten Kunstuhricht spielen können, denn wie Neuß bereits gezeigt hat, sind bestimmte archetypische Grundstrukturen wie z. B. Paradiesfantasien in den Vorstellungswelten von Kindern und Jugendlichen weltweit präsent und werden global artikuliert und verstanden. (Neuß 2006)



Abb. 9/Abb. 10: Marker- und Farbstiftzeichnung von Oskar Schröder, 17 (links) und Helena Jassmann, 16 (rechts) zur Ausstellung *Hokusai X Manga* im Museum für Kunst & Gewerbe in Hamburg 2016.

Literatur

- Bering, Kunibert: »Andersartiges, Rätselhaftes und Abenteuerliches« – Bildkompetenz und Geschichtsbewusstsein. In: Kunibert Bering (Hrsg.): Bildkompetenz(en). Beiträge des Kunstunterrichts zur Bildung. Oberhausen: Athena (Artificium, 28), 2009, S. 153-179.
- Betzler, Emil: Neue Kunsterziehung. Frankfurt a. M.: Hirschgraben, 1949.
- Bühler, Charlotte: Das Märchen und die Phantasie des Kindes. 2. Aufl. München: Barth, 1925.
- Dornhaus, Ellen R. (1989): Imaginäre Tierwelten. In: Kunst und Unterricht (1989) H. 131, S. 14-15.
- Droescher, Lili u. a.: Die Kunst im Leben des Kindes. Ein Handbuch für Eltern und Erzieher. Berlin: Reimer, 1902.
- Duncker, Ludwig: Mythos, Struktur und Gedächtnis. Zur Kultur des Sammelns in der Kindheit. In: Duncker, Ludwig (Hrsg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm: Vaas, 1990, S. 111–133.
- Erlinger, Hans Dieter: Kinder und ihr Symbolverständnis. Theorien – Geschichten – Bilder. München: Kopaed, 2001.
- Gerstenberger, Martin: Zeichnen Kinder heute anders? In: Kirchner, Constanze u. a. (Hrsg.): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck, München: Kopaed (Kontext Kunstpädagogik, 23), 2010, S. 101-110.
- Glas, Alexander: Form- und Symbolverständnis in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. In: Kirchner, Constanze (Hrsg.): Kunst und Unterricht Sonderband Kinder und Jugendzeichnung 2003, S. 24-30.
- Götz, Maya: Mit Pokémon in Harry Potters Welt. Medien in den Fantasien von Kindern. München: kopaed (Edition Televizion), 2006.
- Götze, Karl: Zeichen und Formen. In: Anonymous (Hrsg.): Kunsterziehung: Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901. Leipzig: Voigtländer, 1902, S. 141-152.
- Grünwald, Dietrich: Märchen, Sagen und Mythen im Unterricht. Einführende Überlegungen und Unterrichtsanregungen. In: Kunst und Unterricht (1983) H. 80, S. 6-18.
- Hartlaub, Gustav F.: Der Genius im Kinde. Zeichnungen und Malversuche begabter Kinder. Breslau: Hirt, 1922.
- Hartwig, Helmut: Schwierigkeiten der Kunsterzieher und ihrer Theoriegeber mit der ästhetischen Praxis in der Pubertät. In: Daucher, Hans; Karl-Peter Sprinkart: Ästhetische Erziehung als Wissenschaft. Probleme. Positionen. Perspektiven. Köln: DuMont, 1979, S. 133-158.
- Hartwig, Helmut: Jugendkultur. Ästhetische Praxis in der Pubertät. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Politische Erziehung, 7327), 1980.

Hilmes, Judith: Fantasy-Bildern auf den Grund gehen. In: Kunst 5 bis 10 (2010) Ausg. 18, S. 4-5.

Keck, Rebecca: Wie lässt sich ein Drache vorstellen? Kulturvergleichende und kunstpädagogische Aspekte der Imagination. In: Sowa, Hubert (Hrsg.): Bildung der Imagination. Bd. 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen: Athena, 2012, S. 419-430.

Kirschenmann, Johannes: »Kühn, kraftvoll und kompromißlos«. Die Mythen der Männer. In: Kunst und Unterricht (1997) H. 209, S. 12-17.

Knobloch, Heinz: Das bildermächtige Alter. Informationen für Eltern und Freunde des Kindes. Ratingen bei Düsseldorf: A. Henn Verlag, 1968.

Kolb, Gustav: Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung. Bd. 2. Stuttgart: Holland & Josenhans, 1927.

Lange, Konrad: Das Wesen der künstlerischen Erziehung. In: Anonymous (Hrsg.): Kunsterziehung: Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901. Leipzig: Voigtländer, 1902, S. 27-38.

Meyers, Hans: Die Welt der kindlichen Bildnerei. 2. gekürzte Auflage. Witten: Luther (Handbücherei für die Kinderpflege, 1), 1963.

Neuß, Norbert: Kindliche Paradiesphantasien – Entwicklungsaufgaben und Paradiesmotive. In: Götz, Maya (Hrsg.): Mit Pokémon in Harry Potters Welt. Medien in den Fantasien von Kindern. München: kopaed (Edition Televizion), 2006, S. 120-138.

Ott, Richard; Walter Winkler: Urbild der Seele. Malereien von Kindern. Bergen/Oberb.: Müller & Kiepenheuer, 1949.

Rein, Wilhelm: Bildende Kunst und Schule: eine Studie zur Innenseite der Schulreform; mit 3 Tab. für den Unterricht in Bürgerschulen, Gymnasien und höheren Mädchenschulen. Dresden: Haendcke, 1902.

Reiss, Wolfgang A.: Die Kunsterziehung in der Weimarer Republik. Geschichte u. Ideologie. Weinheim: Beltz, 1981.

Röhrich, Lutz: Kinder malen Märchen. Die schönsten Märchen der Brüder Grimm. Frankfurt a. M.: Insel, 1976.

Schoppe, Andreas: Kinderzeichnung und Lebenswelt. Neue Wege zum kindlichen Gestalten, Herne, 1991.

Schulze, Rudolf: Die Mimik der Kinder beim künstlerischen Genießen Leipzig: Voigtländer, 1906.

Schwerdtfeger, Kurt: Bildende Kunst und Schule. 6. Aufl. Hannover u. a.: Schroedel, 1965.

Sowa, Hubert: Imagination im Bildungsprozess. Der sensus communis zwischen Aisthesis und Vernunft. In: Sowa, Hubert (Hrsg.): Bildung der Imagination. Bd. 1: Kunstpädagogi-

- sche Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen: Athena, 2012, S. 22-73.
- Staguhn, Kurt: Didaktik der Kunsterziehung. Frankfurt a. M.: Diesterweg, 1967.
- Ströter-Bender, Jutta: »Mondstein, flieg und sieg!«. Zur ästhetischen Sozialisation durch die Kultserie Sailor Monn. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt/M.: Gemeinschaftswerk der Evang. Publizistik Abt. Verl. (Beiträge zur Medienpädagogik, 5), 1999, S. 221-272.
- Teske, Ulrich: Historische Skizze zum Verhältnis von Märchen- und Menschenwelt in der Geschichte der Kunstpädagogik. In: Kunst und Unterricht (1983) H. 81, S. 18-19.
- Tewes, Johanna; Wiegelmann-Bals, Annette: Transformation populärer Bildwelten. Das Bild der Hexe im medialen Wandel und seine Einflüsse auf die ästhetische Sozialisation In: Bering, Kunibert u. a. (Hrsg.): Orientierung: Kunstpädagogik. Oberhausen: Athena, 2010, S. 355-362.
- Trümper, Herbert: Umriss einer Kunstdidaktik. In: Handbuch der Kunst- und Werkerziehung. Bd. 1, Berlin: Rembrandt, 1953, S. 43-72.
- Trümper, Herbert: Malen und Zeichnen in Kindheit und Jugend. In: Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, Bd. 3, Berlin: Rembrandt, 1961.
- Wetzel, Tanja: Mythen, Macht und Medien im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit. »Star Wars« als Modellfall einer Kulturwissenschaft der Medien in der Kunstpädagogik. In: Kirschenmann, Johannes (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München: kopaed (Kontext Kunstpädagogik, 7), 2006, S. 662-672.
- Wiegelmann-Bals, Annette: Die Kinderzeichnung im Kontext der neuen Medien. Eine qualitativ-empirische Studie von zeichnerischen Arbeiten zu Computerspielen. Oberhausen: Athena (Kunst und Bildung, 3), 2009.

Abbildungen

- Abb. 1: Victor Paul, »Sternentaler«, 1882, Illustration aus: »Märchen-Strauß für Kind und Haus«, Berlin: Stilke, 1882 (gemeinfrei)
- Abb. 2: Moritz von Schwind, »Der gestiefelte Kater«, 1850, Holzschnitt, Bilderbogen zu Grimmschen Märchen Nr. 48 (gemeinfrei)
- Abb. 3: »Der Vogel Roch« aus der Entwicklung Helix Hartlaubs, 13 Jahre, aus Hartlaub 1930: 191/193.
- Abb. 4: »Apokalyptische Phantasie« aus der Entwicklung Helix Hartlaubs, 14 Jahre, aus Hartlaub 1930: 191/193.
- Abb. 5: Arbeit einer Schülerin des 8. Schuljahres zum Unterrichtsbeispiel »Rotkäppchen und der Wolf«, aus Kolb: Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserzählung. Bd. 1, Tafel 13, 1926.

- Abb. 6: Schülerin, »Die Hexe«, 1926, Wasserfarbenbild, 6. Schuljahr aus Kolb
- Abb. 7: Hexe in der Vorstellung einer 12-Jährigen, aus Wiegemann-Bals/Tewes 2008: 361.
- Abb. 8: Hexe in der Vorstellung eines 9-Jährigen, aus Wiegemann-Bals/Tewes 2008: 361.
- Abb. 9: Marker- und Farbstiftzeichnung von Oskar Schröder, 17 zur Ausstellung *Hokusai X Manga* im Museum für Kunst & Gewerbe in Hamburg 2016.
- Abb. 10: Marker- und Farbstiftzeichnung von Helena Jassmann, 16 zur Ausstellung *Hokusai X Manga* im Museum für Kunst & Gewerbe in Hamburg 2016.

Kritzeleien im Schulalltag

Ästhetische Gestaltungen im Kinder- und Jugendalter

Jeder tut es, jeder kennt es und dennoch weiß keiner genau warum man es macht. Kritzeln gehört zur zeichnerischen Entwicklung eines jeden Menschen und auch im Erwachsenenalter wird häufig noch gekritzelt. Ob beim Telefonieren, bei einem Vortrag oder in der Schule, fast jeder kennt von sich das gedankenlose Rumkritzeln, bei dem man vorher gar nicht genau weiß, was am Ende herauskommen wird. Versteht man Kritzeleien als den Anfang jeder zeichnerischen Entwicklung, die, ebenso wie das Plappern für die Sprache, von großer Bedeutung für die weitere Heranbildung eines Kindes ist, wird bereits die Wichtigkeit des Kritzeln deutlich. (Vgl. Aissen-Crewett 1988, S. 21 f.) Doch warum kritzelt man meist ein Leben lang und welche Zusammenhänge existieren zwischen den Motiven und den Ursachen der Kritzeleien?

Stellt man sich diese Fragen mit Blick auf die Institution Schule, so kann man nach den Verbindungen zwischen den Kritzeleien aus dem Schulalltag und den Empfindungen der Schülerinnen und Schülern (SuS) in der Schule fragen.

Warum es sich lohnt, Kritzeleien genauer zu betrachten

Kritzeleien sind im Schulalltag nahezu permanent anzutreffen. Oft werden sie missachtet. Es lässt sich jedoch vermuten, dass an ihnen viel über die emotionalen Befindlichkeiten der SuS abgelesen werden kann. Denn, wie bereits einzelne Untersuchungen vermuten lassen, können Kritzeleien ein unbewusster Ausdruck der Persönlichkeit und Emotionalität des Kritzelnden sein. Allerdings existiert bislang nur sehr wenig Literatur und einige wenige Forschungsergebnisse¹³ zu dem Thema Kritzeleien. Aus diesem Grund, gilt es diese im Schulalltag zu untersuchen und ihre Bedeutungen zu verstehen. Mithilfe der neuen Erkenntnisse könnten sich die Lehrpersonen im Schulleben angemessener, respektvoller und professioneller gegenüber den Kindern und Jugendlichen sowie deren inneren Verfassungen, verhalten.

Es kann beobachtet werden, dass auch die Menschen kritzeln, die nicht zeichnen oder malen. Kritzeln scheint ein ursprüngliches, visuelles und ästhetisches Ausdrucksmittel zu sein, welches von nahezu jedem Menschen genutzt wird. Das große Interesse liegt dabei auf den Zusammenhängen von Kritzeleien und der Emotionalität des Verfassenden, die er beim Anfertigen dieser empfindet. Kritzeleien sind demnach als ein sehr persönlicher Ausdruck des Zeichners zu begreifen. Im folgenden Text werden zu diesem Thema Informationen zusammengestellt, Defizite in der Forschung aufgedeckt und Grundlagen geschaffen. Es wird die Frage gestellt, ob für Kritzeleien typische Entwicklungsphasen zu definieren sind.

¹³ Zwei Untersuchungen und deren Forschungsergebnisse werden unter »Zwei Studien zu Kritzeleien« in diesem Artikel beschrieben.

Um was soll es gehen?

Ziel dieses Artikels ist es bestehende Erkenntnisse zu Kritzeleien aus dem Schulalltag zusammenzufassen, Forschungslücken aufzudecken und durch die, von der Autorin durchgeführte, empirische Forschung Tendenzen und Vermutungen zu einzelnen Forschungslücken aufzuzeigen. Der Artikel beschränkt sich dabei auf die folgenden Fragestellungen zu dem Thema:

- Kritzeln alle Kinder und Jugendliche?
- Welche Beweggründe haben SuS für ihr Kritzeln?
- Welche Materialien und Werkzeuge werden bei Kritzeleien im Schulalltag verwendet?
- Existieren wiederkehrende Motive bei Kritzeleien in der Schule?
- Entsprechen die Kritzeleien aus dem Schulalltag den zeichnerischen Entwicklungsphasen in denen sich die Kinder und Jugendlichen befinden?
- Gibt es zwischen den Geschlechtern Differenzen bei Kritzeleien?

Sollte die Beantwortung einzelner Fragen nicht eindeutig möglich sein, so wird versucht eine Tendenz zu beschreiben. Die Arbeit richtet sich an alle Interessierte und insbesondere an diejenigen, die in Schulen tätig und täglich von Kritzeleien umgeben sind.

Aufbau

Zunächst wird festgehalten, was bereits über Kritzeleien bekannt ist. Dazu werden im Folgenden zwei Studien genauer behandelt. Anschließend wird auf eine empirische Untersuchung der Verfasserin zu Kritzeleien im Schulalltag eingegangen. Hierbei wird die Untersuchung knapp vorgestellt und die Ergebnisse präsentiert. Konsequenzen, welche sich hieraus für den Schulalltag ergeben, werden vorgestellt und abschließend ein Resümee zu der Untersuchung verfasst, sowie ein Ausblick auf den weiteren Forschungsbedarf gegeben.

Was wir über Kritzeleien wissen

Da im Allgemeinen nur sehr wenige Forschungen zu Kritzeleien existieren und diese meistens von geringen Stichprobenumfängen sind, werden die gemachten Beobachtungen mit den deutlich umfangreicher erforschten Kinderzeichnungen in Verbindung gebracht. Hierzu sollen zunächst die Begriffe Kinder- und Jugendzeichnungen und Kritzeleien definiert werden.

Der Begriff Kinder- und Jugendzeichnung kann sich sowohl auf freie, als auch auf angeleitet Zeichnungen beziehen und beinhaltet zudem noch die frühen bildnerischen Ausdrucksmöglichkeiten des Kleinkindes, wie den Schmierereien. Im Gegensatz dazu bezeichnet der Begriff Kritzelei ein ohne Anleitung und Bedeutungsabsicht entstandenes Werk. Kritzeleien werden vom Zeichner in der Regel angefertigt, während dieser einer anderen Tätigkeit nachgeht. Sie sind ihm nur selten bewusst. (Vgl. Franzen 2014) Diese Definition baut auf dem Kunstspsychologen Georg Franzen auf. Franzen schreibt, dass ebenso wie bei Tagträumen, Kritzeleien sich aus dem Unbewussten entwickeln und dass eine Verbindung zwischen die-

sen beiden Tätigkeiten existieren muss. Durch das Kritzeln wird ein Teil der inneren, seelischen Verfassung sichtbar gemacht, weswegen das Ergebnis etwas über die Emotionalität des Kritzelnden aussagt. (Vgl. Franzen 2014) Für eine detailliertere Beschreibung der Entwicklung von Kinder- und Jugendzeichnungen wird an dieser Stelle auf das Stufenmodell von Hans-Günther Richter (1987) und die vergleichbare Tabelle verschiedener Stufenmodelle von Christa Seidel (2007) verwiesen.

Ein Zugang, um Kritzeleien deuten zu können, bilden Assoziationstechniken, bei denen man zunächst spontan nach den hervorgerufenen Empfindungen, Ideen und Eindrücken des Betrachters fragt. Denn laut Franzen werden in Kritzeleien die Gefühle des Verfassers im Moment der Anfertigung widergespiegelt. Kritzeln kann aber auch der Ausdruck eines Bedürfnisses sein, z. B. wenn der Zuhörer bei einem unstrukturierten Gespräch geometrische Formen zeichnet, kann dies auf das Verlangen nach Struktur deuten. Eine tiefenpsychologische Deutung von Kritzelbildern ist nur möglich, wenn der Zeichner der Kritzelei bekannt ist oder wenn es lediglich um bestimmte Kriterien geht, die eine auffällige Korrelation zu bereits bekannten Strukturen besitzen. Franzen sieht die Stärken von Kritzeleien dennoch bei der Findung des individuellen Sinn-Gehalts für den Betrachter und als eine Möglichkeit der Entlastung von Spannungen. (Vgl. Ebd.)

Die Motivwahl bei Kritzeleien schließt sämtliche elementaren grafischen Zeichen ein und kann Silben, ebenso wie grafische Zeichen beinhalten. Es scheint hier keine Grenzen zu geben. Sie können stilisierte Abbildungen, einzelne Elemente, vollständige Szenen oder Ausgestaltungen von vorgedruckten Elementen sein. (Vgl. Ebd.)

Zwei Studien zu Kritzeleien

»What Does Doodling do?« ist der Titel einer Arbeit von Jackie Andrade. Diese beschäftigt sich mit der Frage, ob Kritzeln, während man mit einer anderen Aufgabe beschäftigt ist, die Aufmerksamkeit auf die Aufgabe verbessert oder behindert. Das englische Wort »doodling« bedeutet übersetzt kritzeln. Andrade bezieht sich in ihrer Untersuchung auf das Kritzeln während einer, als langweilig empfundenen, Situation. Langeweile, als bekannte Erfahrung und Tagträume, als eine Reaktion darauf, könnten vermieden werden, wenn man Methoden findet, das Abschweifen zu umgehen. Andrade sieht Kritzeln als eine dieser Methoden an, deren Wirkung sie durch ihre Studie als belegt sieht. Die Studie zeigte, dass die Gruppe, die kritzeln darf, während sie einem, als langweilig empfundenem, Gespräch zuhören sollte, zu 29% besser abschnitt als die Kontrollgruppe. Als möglichen Grund für die scheinbar gesteigerte Konzentration sieht Andrade die stabilere Anregung des Gehirns an, bis hin zu einem optimalen Level durch das Kritzeln. Ein weiterer Grund könnte das Abhalten von Tagträumen durch Kritzeln sein. Denn Kritzeln wird als eine eher anspruchslose Aktivität bewertet, die dennoch das Abschweifen verhindern kann. Ein ähnlicher Effekt wird daher bei vergleichbar anspruchslosen Aufgaben erwartet. (Vgl. Andrade 2009) Da diese Studie einen geringen Stichprobenumfang hat, ist diese Aussage nicht als gesichert anzusehen.

Der Professor für Psychologie Alfred Gebert sammelte für eine Untersuchung die Kritzeleien seiner Studentinnen und Studenten nach einer Vorlesung ein, um diese genauer zu untersuchen. Zudem teilte er die Studentinnen und Studenten mithilfe eines Fragebogens in die folgenden fünf Persönlichkeitskategorien ein: Extrovertiert, verträglich, gewissenhaft,

emotional stabil und offen für Neues. Anschließend brachte er die Kritzeleien und die Persönlichkeitsmerkmale in Verbindung. Das Ergebnis war, dass die introvertierten Teilnehmer vermehrte Kreise, Kringel, Spiralen und Tiere zeichneten, die gewissenhafte Gruppe häufiger Dreiecke, Rechtecke und Augen abbildete. Wohingegen Sterne und Gesichter bei den Studentinnen und Studenten aus der Gruppe »offen für Neues« zu finden waren. Franzen sagt, dass Kritzeleien dabei helfen können Spannungen abzubauen und seinen Gefühlen Ausdruck zu verleihen. Bei der Deutung von Kritzeleien muss jedoch vorsichtig vorgegangen werden. Denn oft ist ein persönlicher Gehalt in Kritzeleien vorhanden, der für Außenstehende, ohne nähere Informationen, nur schwer ersichtlich ist. (Vgl. Töpper 2011) Zudem sind Interpretationen von Kritzeleien ohne ausreichende Hintergrundinformationen bedingt möglich. (Vgl. Franzen 2014)

Empirische Untersuchung zu Kritzeleien im Schulalltag

Die Autorin führte 2014 eine empirische Untersuchung zu Kritzeleien im Schulalltag durch, da sie eine Beurteilung des Themas: »Kritzeleien im Schulalltag. Ästhetische Gestaltungen im Kinder- und Jugendalter« auf Basis der vorhandenen Literatur als nicht aussagekräftig ansah. Der Autorin sind keine wissenschaftlichen Quellen zu exakt diesem Thema bekannt und die Anzahl vorhandener Forschungen zu verwandten Themen ist begrenzt. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass die durchgeführte empirische Studie dem Kritikpunkt des mangelnden Stichprobenumfangs ebenfalls nicht vollkommen gerecht wird. Trotz allem wird von einer abzulesenden Tendenz durch das Ergebnis ausgegangen. Die explorativ ausgerichtete Primärstudie hat unter anderem zum Ziel, Daten zu dem Thema Kritzeleien im schulischen Kontext zu erheben und so möglichen Forschungsbedarf aufzudecken.

Die Untersuchung teilt sich in zwei Forschungsbereichen auf. Zum einen die Beobachtung und Sammlung von Kritzeleien aus dem Schulalltag und zum anderen der Einsatz eines Fragebogens. Auf diese Weise wird versucht, die aufgelisteten Fragen aus dem Kapitel »Um was soll es gehen?« zu beantworten. Die Ergebnisse der Fragebögen werden mit den untersuchten Kritzeleien anschließend verglichen.

Die Teilnehmer der Untersuchung sind SuS aus einer dritten Klasse einer Grundschule in Schwerin und einer siebten Klasse eines Gymnasiums in Neustadt an der Wied. Insgesamt nehmen 47 SuS an der Untersuchung teil. Der relativ geringe Stichprobenumfang wird durch die Zahl der Replikationen, die im Durchschnitt bei mindestens zwei liegt, versucht auszugleichen. Dies verringert maßgeblich die Streubreite der Messwerte. (Vgl. Bittrich/Blankenberger 2011, S. 28f.) Die abgebildeten Kritzeleien in diesem Artikel stammen von SuS einer weiteren siebten Klasse eines Gymnasiums in Wesseling.

Die Ergebnisse

Die Ergebnisse der empirischen Forschung geben erste Antworten auf die zu Beginn gestellten Fragen. Zu Fragestellungen, auf die keine eindeutige Antwort formuliert werden kann, wird eine Tendenz angegeben. Denn teilweise ist der Stichprobenumfang gering und die Ergebnisse nicht signifikant. Als gesichert wird angesehen, dass mit sehr großer Wahrscheinlichkeit SuS im Schulalltag kritzeln. Ausnahmen sind in der Untersuchung nicht aufgetreten,

da alle Probanden Angaben zu ihrem Kritzelnverhalten machen, aus denen hervorgeht, dass sie kritzeln.

Material und Werkzeug

Als Ausdrucksmittel verwenden Kinder und Jugendliche alle Materialien, die ihnen in der Schule zur Verfügung stehen. Weil die SuS meist während des Unterrichts kritzeln, dürfen die Materialien mit keinem großen Aufwand verbunden sein. Es können jedoch auch favorisierte Materialien und Werkzeuge bestimmt werden. Zu diesen gehören die Hefte, das Hausaufgabenheft bzw. der Kalender und die Haut. Es wird aber auch auf Papierschnipseln oder losen Blättern, sogenanntem Schmierpapier, wie sie in der ersten Abbildung zu sehen sind, gekritzelt. Bei den Werkzeugen sind der Bleistift und der Füller am beliebtesten. Dies zeigen auch die Kritzeleien auf den Abbildungen 1 und 3-5, bei denen beide Utensilien verwendet werden.

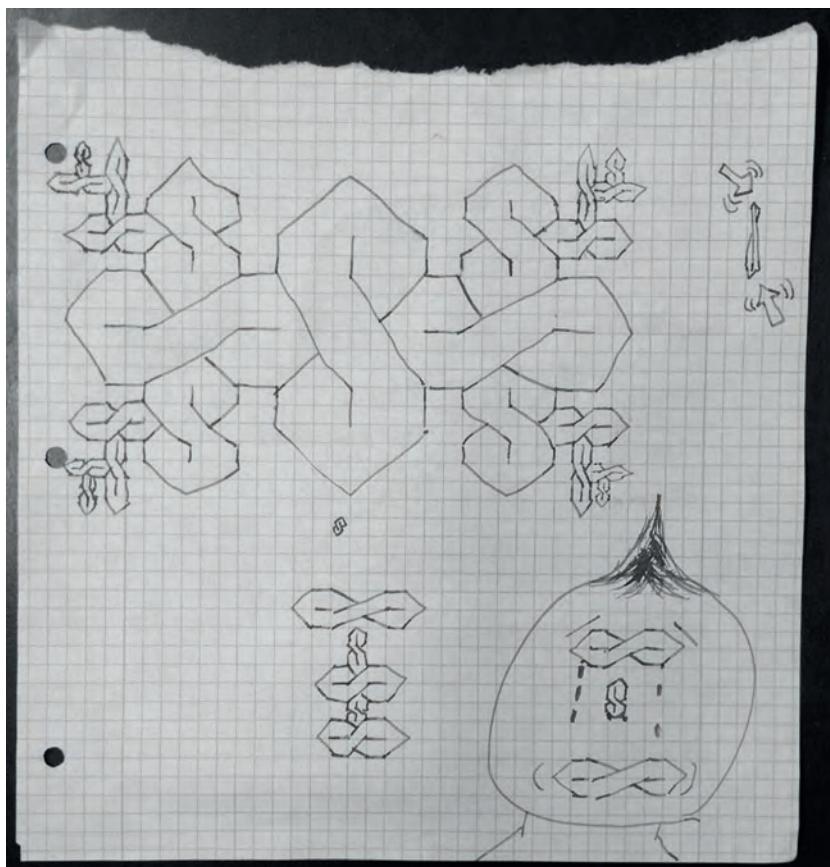


Abb. 1: Kritzelei auf einem »Schmierpapier«

Gründe für das Kritzeln

Langeweile ist der Hauptgrund, warum in der Schule gekritzelt wird, aber nicht der einzige. Langeweile in einem Unterrichtsfach ist dabei nicht mit Abneigung gegenüber diesem gleichzusetzen. Denn auch SuS, die ein Fach generell mögen, können sich phasenweise langweilen. Dieser Aspekt wurde insbesondere von den SuS der siebten Klasse hervorgehoben. Die Behauptung, in der Schule ist Langeweile der Hauptgrund für das Kritzeln von SuS, wird durch die Prüfung auf Zusammenhänge, zwischen Interesse an den verschiedenen Unterrichtsfächern und dem jeweiligen Kritzelverhalten, bestätigt. Da auch hier gezeigt werden konnte, dass Kinder und Jugendliche häufiger kritzeln, wenn sie den Unterricht als langweilig empfinden. Umgekehrt wird seltener gekritzelt, wenn SuS den Unterricht als interessant erleben. Insgesamt gaben in beiden Klassen über 90% der SuS an, aus Langeweile zu kritzeln. Auch wenn Langeweile nicht der einzige Grund für das Kritzeln ist, so wurden alle Alternativen von weniger als 20% der SuS genannt und sind somit deutlich hinter dem Grund Langeweile zu verorten. Als weitere Gründe für das Kritzeln wurde angegeben, zu kritzeln, um etwas zu verschönern, um sich besser konzentrieren zu können oder dass der Auslöser nicht definiert werden kann. Das Ergebnis der Studie von Jackie Andrade, das besagt, dass Menschen sich besser auf eine monotone Arbeit konzentrieren können, wenn sie währenddessen Kritzeln, kann daher weder bestätigt noch widerlegt werden.

Die Gründe für die Kritzeltätigkeit sprechen nahezu ausschließlich für eine als negativ empfundene Situation oder Gefühlslage des Kritzelnden. Die Kritzeltätigkeit hingegen ist in der Regel als positiv zu werten, da sie einerseits als Katalysator für Aggressionen fungiert und andererseits die Konzentration fördern kann. Zudem hält das Kritzeln die SuS davon ab, anderen geräuschvollen Nebenbeschäftigungen, die den Unterricht auch für weitere SuS stören würden, nachzugehen. Es darf dabei nicht vergessen werden, dass Kritzeleien auch geräuschintensive Reaktionen nach sich ziehen können. Es liegt daher nahe, Kritzeltätigkeiten als Feedback für die Lehrperson zu verstehen, um die Unterrichtsstruktur sowie das Lehrverhalten zu reflektieren.

Zusammenhang zwischen Interesse am Unterrichtsfach und Kritzelverhalten

In der Untersuchung sollte analysiert werden, ob es einen Zusammenhang zwischen der Beliebtheit eines Unterrichtsfaches und dem jeweiligen Kritzelverhalten der SuS gibt. Daher wurden die Teilnehmer in dem Fragebogen der empirischen Untersuchung nach ihrem Interesse an den verschiedenen Unterrichtsfächern und der Häufigkeit ihres Kritzelns in diesen Unterrichtsfächern befragt. Für die Auswertung wurden den Antwortmöglichkeiten Punkte von Null bis Drei zugewiesen. So wurde der Antwort »Nie« auf die Frage »a) Wie häufig kritzest du in den folgenden Unterrichtsfächern?« die Zahl Null zugeteilt. Den weiteren Antwortmöglichkeiten hierauf wurden Zahlen bis Drei aufsteigend zugeschrieben. Den Antworten auf die nächste Frage »b) Wie findest du die folgenden Unterrichtsfächer?« wurden wiederum Zahlen von Null bis Drei zugeteilt, jedoch diesmal in umgekehrter Reihenfolge. Dabei wurde die Antwort »sehr gut, interessant« mit einer Null verknüpft. Es wurde die Hypothese aufgestellt: »Wer sich im Unterricht langweilt, neigt stärker zum Kritzeln, als jemand, der den Unterricht interessant findet.« Daher wurden die Differenzen der Zahlen, die der jeweilig angegebenen Antwort bei den beiden Fragen zugeteilt wurde, ausgerechnet. Ist die Differenz beider Zahlenwerte gering, ist dies eine Bestätigung der Hypothese. Die

nachfolgende Abbildung 2 zeigt die Ergebnisse der gesamten Teilnehmermenge. Die drei Flächen des Kreisdiagramms geben die Anteile der Abweichungsbereiche an. Die Fläche »Minimale Abweichung« mit einer Abweichung von 0 bis 0,5 Punkten spricht für die Hypothese. Die Fläche »Mittlere Abweichung« mit einer Abweichung von 1 bis 1,5 Punkten vertritt eine mittlere Abweichung und ist daher nur ein schwächerer Beleg der Hypothese. Gegen die Hypothese spricht die Fläche »Hohe Abweichung«, denn sie steht für eine hohe Abweichung von 2 bis 3 Punkten.

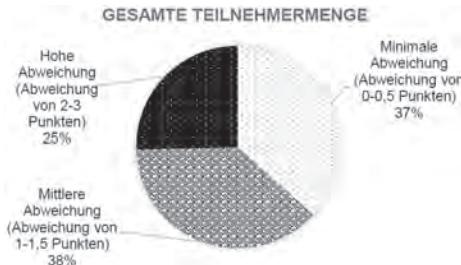


Abb. 2: Zusammenhang Interesse und Kritzverhalten der gesamten Teilnehmermenge

Bei der Betrachtung der Verteilung innerhalb der gesamten Teilnehmermenge konnte festgestellt werden, dass eine hohe Abweichung bei 25% der Teilnehmer vorliegt. Der Anteil mit einer mittleren Abweichung beträgt 38% und der einer minimalen Abweichung 37%. Anders ausgedrückt ist bei jedem vierten Teilnehmer kein Zusammenhang zwischen Interesse an dem Unterrichtsfach und dem Kritzverhalten festzustellen. Dies belegt die aufgestellte Vermutung, dass die Gründe, warum Gekritzelt wird, variieren können. Aber ebenfalls konnten bereits Indizien gefunden werden, die belegen, dass Langeweile und das Desinteresse an einem Unterrichtsfach der Hauptgrund für Kritzeleien sind. Dies heißt nicht, dass die SuS währenddessen dem Unterrichtsverlauf nicht folgen. Das Unterrichtsgeschehen erweckt lediglich nicht ihre volle Aufmerksamkeit.

Motive und Inhalte

Bei den Motiven der Kritzeleien kritzelt der Großteil aller SuS das, was ihnen spontan einfällt. Dabei sind generell alle Bildinhalte möglich, die auch in Kinder- und Jugendzeichnungen auftreten. Es gibt aber auch weitere Motive, die für Kinder- und Jugendzeichnungen untypisch sind, zum einen die Zensur von bestehenden Bildinhalten, zum anderen die als »Krickelkrakel« bezeichneten Motive. Ein Beispiel hierfür veranschaulicht die dritte Abbildung, welche die Zensur eines Penis zeigt. Zu Krickelkrakel muss erwähnt werden, dass damit die entsprechenden Kritzeleien gemeint sind, die nach der Kritzelphase entstehen und somit nicht mehr durch die motorische Entwicklung bedingt sind. Außerdem scheint in Kritzeleien die persönliche Emotionalität und die derzeitigen Interessen stärkeren Einfluss zu nehmen als bei Zeichnungen. Hierfür spricht die Menge der Geschlechtsteile als Motiv bei den Siebtklässlern, die die SuS in Zeichnungen vermeiden. Die Kritzeleien behandeln ein sehr präsentes Thema für Siebtklässler, die sich mitten in der Pubertät befinden, welches aber vermutlich als ungeeignet für Zeichnungen eingestuft wird. Hierbei nimmt der emotio-

nale Ist-Zustand der Kinder und Jugendlichen einen starken Einfluss. Denn Kritzeleien sind meist eine spontane Reaktion auf Umwelteinflüsse.

Die Ausgestaltung von Kritzeleien entspricht selten der altertypischen, zeichnerischen Entwicklung der SuS. Stattdessen scheinen die meisten SuS während des Kritzels in eine frü-

here ästhetisch-visuelle Entwicklungsphase zurückzufallen. Ein Grund hierfür ist, dass es beim Kritzeln den Verfassern nicht auf eine möglichst realistische Gestaltung ankommt. Ein Beispiel hierfür zeigt die Abbildung 4. Sie zeigt die Kritzelei eines Siebtklässlers, auf dem ein abstrahiertes Einhorn mit einem Penis zu sehen ist.

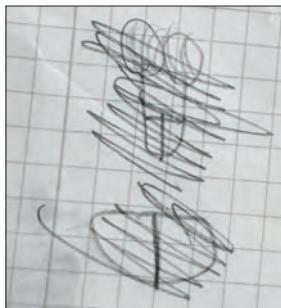


Abb. 3: Zensur eines Penis

Geometrische Formen und wiederkehrende Strukturen sind beliebte Gegenstände von Kritzeleien. Als Beispiel dient die Abbildung 1. Auf dieser sieht man eine wiederkehrende Form aus der verschiedene Motive entstehen. Laut Gebert ist dies als ein Verlangen des Verfassers nach Struktur zu deuten.

Analysiert man Kritzeleien von Kindern und Jugendlichen, ist eine Orientierung an den Erkenntnissen, die für Kinder- und Jugendzeichnung gelten, hilfreich. Es konnte jedoch belegt werden, dass Unterschiede existieren und daher für die Kinder- und Jugendzeichnung geltende Festlegungen, wie z.B. die Entwicklungsphasen, nicht eins zu eins übernommen werden können. So kritzeln einige Siebtklässler Menschen, wie es für das Zeichnen in der Vorschmephase oder der ersten Schemaphase typisch ist. Die Bildinhalte von Kinderzeichnungen und Kritzeleien sind nur schwer zu vergleichen. Was an dem typischen Aufbau von Kritzeleien liegt, bei dem einzelne Fragmente nebeneinander gesetzt werden, ohne dabei zwangsläufig in Beziehung zu stehen. Es wird in der Regel keine ganze Szene dargestellt, wie es bei Kinderzeichnungen häufig der Fall ist. Motive können sich mehrfach wiederholen, ohne einen Zweck zu erfüllen.

Für die Deutung von Kritzeleien werden weitere Forschungsergebnisse benötigt. Aus dieser empirischen Untersuchung kann keine Aussage dazu getroffen werden. Was jedoch auch nicht im Fokus der Erhebung stand.



Abb. 4: Einhorn

Kritzeleien von Jungen und Mädchen im Vergleich

In der empirischen Forschung fällt auf, dass die Mädchen ein breiteres Repertoire an Motiven als die Jungen verwenden. Dies gilt für beide Altersgruppen, in denen zwar die Anzahl der verschiedenen Motive variiert, aber das Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen stabil ist. Die Mädchen kritzeln dabei alles, bis auf »Krickelkrakel«, was die Jungen auch kritzeln. Die Jungen kritzeln laut ihren eigenen Angaben nicht wiederholt Pflanzen, Natur, Figuren,

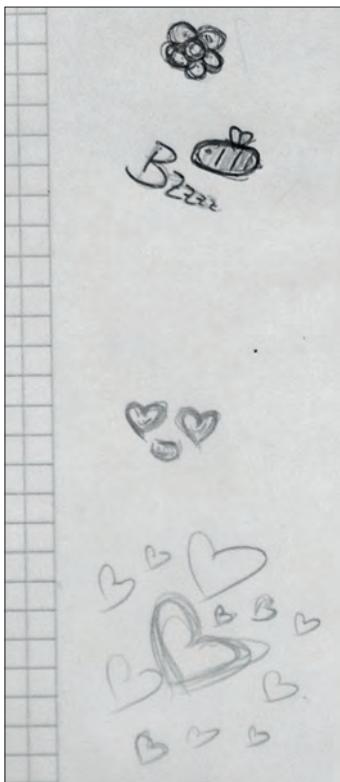


Abb. 5: Mädchenkritzeli

Herzen, gedachte Motive, Sterne, Häuser und Luftballons. Ein typisches Beispiel für eine Kritzelei eines Mädchens ist auf der Abbildung 5 zu sehen. Ein vergleichbares Verhalten ist bei Kinderzeichnungen zu beobachten. Demnach stellen Mädchen häufig friedliche Szenen in Häusern oder der Natur und Motive aus ihrem sozialen Umfeld dar.

Eine festgestellte Besonderheit ist, dass Geschlechtsgruppen nur von Siebtklässlern gekritzelt werden. Diese Auffälligkeit ist anscheinend nicht abhängig vom Geschlecht, sondern wird von genauso vielen Jungen wie Mädchen abgebildet. Des Weiteren ist das Kritzeln der Motive Smileys, Schrift, Pflanzen, Natur und Menschen bei den Mädchen unabhängig vom Alter.

Bei den Jungen gilt dies lediglich für das Motiv »Krickelkrakel«. Weiterhin werden Smileys nur von Jungen aus der dritten Klasse, nicht aber von Jungen aus der siebten Klasse gekritzelt. Dies könnte an der verstärkten Auseinandersetzung mit der eigenen Person während der Pubertät liegen, in der sich die Siebtklässler befinden. Kinder und Jugendliche müssen sich zuerst mit ihrer eigenen Geschlechterrolle auseinandersetzen, bevor sie diese wieder relativieren können. Demnach kann festgehalten werden: Es bestehen Unterschiede zwischen den Kritzeleien von Mädchen und Jungen, die in etwa mit den beobachteten Unterschieden der Geschlechter bei Kinderzeichnungen übereinstimmen.

Überlegungen zu Konsequenzen für den Schulalltag

Für den Schulalltag sollte aus dieser Arbeit die Bedeutung der Kritzeleien als Feedback für die Lehrkräfte mitgenommen werden. Wenn Lehrpersonen mitbekommen, dass SuS in ihrem Unterricht kritzeln, sollten sie die möglichen Gründe hierfür reflektieren. Wie die Untersuchung zeigte, sind die Ursachen für das Kritzeln von Kindern und Jugendlichen in der Schule meist von negativer Natur, wie z. B. Langeweile oder aufgestaute Aggressionen. Das Kritzeln an sich hilft den SuS mit dieser Situation umzugehen. Kritzeleien im Unterricht zu verbieten ist daher eine falsche Reaktion. Man würde den SuS ihr gewähltes Hilfsmittel ge-

gen persönliche Notlagen nehmen, statt das Problem an sich zu lösen. Zudem kann in manchen Fällen das Kritzeln die Konzentration fördern und somit einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg der SuS haben. Dabei ist das Kritzeln meist ein ruhiger Vorgang, der die anderen SuS nicht vom Lernen abhält. Möchte man als Lehrperson die Kritzeleien seiner SuS deuten, so ist dies mit großer Vorsicht zu behandeln. Für die Deutung von Kritzeleien im Schulalltag existieren momentan zu wenige Informationen und die Orientierung an dem bestehenden Wissen über die Deutung von Kinder- und Jugendzeichnungen ist unzureichend. Ein Grund hierfür ist, dass die Diskrepanz zwischen Kinder- und Jugendzeichnungen und Kritzeleien von Kindern und Jugendlichen zu groß ist. Bei Auffälligkeiten in den Kritzeleien sollte immer zuerst das Gespräch mit den Betroffenen, wie dem Kind oder Jugendlichen und eventuell dessen Eltern oder Erziehungsberechtigten gesucht werden. Mögliche Fehlinterpretationen können auf diese Weise beseitigt werden, weil beim gegenseitigen Austausch ein Zugang zu der jeweiligen Kritzelei geschaffen wird. Kritzeleien sollten deswegen als Werkzeuge aufgefasst werden, die einen Zugang zu SuS ermöglichen und die der Lehrperson ein stilles Feedback zum eigenen Unterricht geben.

Resümee

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde das Kritzeln von Kindern und Jugendlichen in der Schule untersucht. Dabei wurde sich auf Erkenntnisse zu Kinder- und Jugendzeichnungen gestützt und Vergleiche gezogen. Es konnte festgestellt werden, dass es deutliche Unterschiede zwischen Kinder- und Jugendzeichnungen und Kritzeleien von Kindern und Jugendlichen in der Schule gibt. Die geltenden Entwicklungsphasen für Zeichnungen, wie sie unter anderem von Richter (1987) formuliert werden und auf die sich in dieser Arbeit gestützt wird, können nicht analog auf Kritzeleien übertragen werden.

Es gibt keinen einheitlichen Grund, warum in der Schule gekritzelt wird, aber die Langeweile ist bei weitem der häufigste Grund. Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Empfinden für ein Unterrichtsfach und dem dazugehörigen Kritzelverhalten. Infolgedessen kann das Kritzelverhalten von SuS den Lehrkräften als nonverbales Feedback dienen, um ihre eigene Unterrichtsprofessionalität zu reflektieren.

Als Ausdrucksmittel kommen bei Kritzeleien alle Materialien und Werkzeuge vor, die den SuS in der Schule zur Verfügung stehen. Dabei werden einige Mittel gegenüber anderen bevorzugt. Veränderungen der typischen Materialien und Werkzeuge haben daher direkten Einfluss auf Kritzeleien. Insbesondere der verstärkte Einsatz von neuen Medien kann einen Wandel mit sich bringen. Sollte es in Zukunft zum Alltag einer Schule gehören, dass die SuS auf Computern oder Tablets arbeiten, dann wird sich zeigen, ob weiterhin mit den jetzigen Ausdrucksmitteln gekritzelt wird. Artverwandt, wenn auch weniger haptisch, ist das Kritzeln auf einem Tablet. Der zu erwartende mediale Wandel in Schulen und die dadurch bedingten Veränderungen von Kritzeleien sind daher mit Spannung zu erwarten. Ein vollkommenes Aussterben von Kritzeleien im Schulalltag ist zukünftig dennoch nicht zu erwarten. Dagegen spricht das bereits seit Urzeiten bestehende Bedürfnis der Menschen sich visuell auszudrücken und Spuren zu hinterlassen. Das Kritzeln ist mit herkömmlichen Ausdrucksmitteln eine direktere Erfahrung als das Kritzeln auf einem Tabletcomputer. Das

Ergebnis, dass alle SuS der Untersuchung kritzeln, betont die Wichtigkeit dieses Phänomens, welches bisher wenig Beachtung in der Forschung gefunden hat.

Ausblick auf den weiteren Forschungsbedarf

Der Bedarf an weiteren Forschungen zu Kritzeleien generell und zu Kritzeleien aus dem Schulalltag ist zurzeit noch sehr groß. Wie im Kapitel »Was wir über Kritzeleien wissen« formuliert wurde, existieren wenig wissenschaftliche Quellen zu dem Thema Kritzeleien. In der Untersuchung wurde zudem deutlich, dass die Entwicklungsphasen der Kinder- und Jugendzeichnungen nicht analog auf die Entwicklungsphasen der Kritzeleien übertragen werden können. Daher besteht auch hier Forschungsbedarf. Dabei sollte sich nicht auf die Altersstufen von schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen beschränkt werden. Ziel muss es vielmehr sein, die Kritzeleien für jedes Alter zu untersuchen. Die verbreiteten Thesen über die Deutung von Kritzeleien macht eine weitere Forschungslücke sichtbar. Es sind aus der Presse¹⁴ ausreichend Bedeutungszuschreibungen von einigen Kritzelmotiven bekannt, jedoch sind diese nicht ausreichend wissenschaftlich belegt. Daher sollten diese Thesen wissenschaftlich überprüft werden. Offen bleibt die Frage, ob in allen Kulturen gleich gekritzelt wird oder ob es Unterschiede gibt. Außerdem bleiben die Fragen unbeantwortet, ob sich das Kritzelverhalten über die Jahre verändert hat und welchen Einfluss der zunehmende Einsatz der neuen Medien nimmt. Weitere Forschungsfragen sind zum Beispiel, ob den SuS bewusst ist, dass ihre Zeichnungen andere, z. B. Lehrpersonen oder ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, sehen könnten? Oder die Frage, wie sehen die Unterschiede zwischen Kritzeleien und Zeichnungen desselben Verfassers aus?

Das Kritzeln scheint für zahlreiche Kinder und Jugendliche in der Schule einen positiven Effekt auf ihren Gefühlszustand zu haben. Ein Verbot dessen ist daher deplatziert. Statt dessen sollte sich mit der Frage des Nutzens für das einzelne Kind oder den Jugendlichen, die Lehrperson und letztendlich für die gesamte Klasse auseinandersetzen. Zudem werden Kritzeleien zurzeit gemeinhin nicht als Kunstwerke angesehen. Wobei man sich fragen sollte, warum Kritzeleien als weniger wertvoll gelten, im Vergleich zu anderen künstlerischen Ausdrücken. Obgleich Kritzeleien wesentlich spontanere Ausdrücke sind, tragen sie meist die Gefühlswelt des Verfassers in sich. Hier stellt sich die Frage, ob eine Kritzelei nicht weniger bedeutsam ist als ein handwerklich hochwertiges Bild.

Abschließend sei angemerkt, dass Kritzeleien von Kindern und Jugendlichen im Schulalltag als ästhetische Gestaltungen angesehen werden können, deren Potenzial für alle Beteiligten momentan nicht genutzt wird. Eine intensivere Forschung zu diesem Thema ist daher anzustreben.

¹⁴ Ein Beispiel hierfür sind die von Alfred Gebert definierten Kritzel-Typen. (Vgl. Gebert 2001)

Literatur

- Aissen-Crewett, Meike: Kinderzeichnungen verstehen: Von der Kritzelpause bis zum Grundschulalter. München 1988.
- Andrade, Jackie: What Does Doodling do? 27.02.2009, <http://pignottia.faculty.mjc.edu/math134/homework/doodlingCaseStudy.pdf>, Download am 01.06.2014.
- Bittrich, Katrin; Sven Blankenberger: Experimentelle Psychologie. Experimente planen, realisieren, präsentieren. Weinheim: Beltz, 2011.
- Franzen, Georg: Kritzeleien, <http://www.kunstpsychologie.de/kritzeleien/>, Download am 16.05.2014.
- Gebert, Alfred: Persönlichkeit. 25.10.2001, <http://www.prof-gebert.privat.t-online.de/>, Download am 14.07.2014.
- Richter, Hans-Günther: Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Düsseldorf 1987.
- Seidel, Christa: Leitlinien zur Interpretation der Kinderzeichnung. Praxisbezogene Anwendungen in Diagnostik, Beratung, Förderung und Therapie. Lienz/Osttirol 2007.
- Töpper, Verena: Konferenz-Kritzeleien: Kreative zeichnen Sterne, Egomanen ihren Namen. 29.10.2011, <http://www.spiegel.de/karriere/berufsleben/konferenz-kritzeleien-kreative-zeichnen-sterne-egomanen-ihren-namen-a-798384.html>, Download am 03.06.2014.

Abbildungen

Abb. 1: Kritzelei auf einem »Schmierpapier«

Abb. 2: Zusammenhang Interesse und Kritzelverhalten der gesamten Teilnehmermenge

Abb. 3: Zensur eines Penis

Abb. 4: Einhorn

Abb. 5: Mädchenkritzelei

Kinder- und Jugendzeichnungen im Kontext von Bildschirmspielen

Spärlich bekleidete Frauen mit langem Haar und noch längeren Beinen stehen starken Kriegern mit überproportionalen Muskeln und imposanten Waffen gegenüber. Die Inspirationsquelle solcher Motive in Kinderzeichnungen scheint schnell identifiziert. Offensichtlich entspringen die dargestellten Figuren den Universen aktueller Bildschirmspiele. In unserer Gesellschaft, die von zunehmender Technisierung geprägt ist, stellen die Bildwelten aus Computer- und Konsolenspielen gegenwärtig einen festen Bestandteil der ästhetischen Sozialisation zahlreicher Mädchen und Jungen dar. Im Verlauf der vergangenen drei Jahrzehnte haben sich Bildschirmspiele von einer Gelegenheitsbeschäftigung Einzelner, zu einer weit verbreiteten und einflussreichen Art der Freizeitgestaltung entwickelt. Die hier beschriebene qualitativ-empirischen Untersuchung erforschte Kinder- und Jugendzeichnungen im Kontext der digitalen Spielwelten. In Anbetracht der Weiblichkeit- und Männlichkeitstypen in Bildschirmspielen wurde ein sozialisierender Effekt dieser Darstellungsmuster untersucht. Wie nehmen Heranwachsende die medial präsentierten Darstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit wahr und wie verarbeiten sie diese Darstellungen in thematischen Zeichnungen? Anhand zweier Einzelfallanalysen konnten erste Erkenntnisse über das Verhältnis zwischen Kinderzeichnungen und neuen Medien eruiert werden. Diese sind für die Kunstpädagogik von großem Interesse, da ein Bezug zu gesellschaftspolitischen Entwicklungen und soziokulturellen Gegebenheiten elementar ist.

Die meisten Menschen haben eine Vorstellung dessen, was sie als weiblich oder männlich begreifen. Neben biologischen Gegebenheiten basiert diese Vorstellung auf dem Habitus, dem Kleidungsstil und der Selbstinszenierung einer Person. Aus einer Vielzahl verschiedener, geschlechtertheoretischer Ansätze geht hervor, dass diese Geschlechterdifferenz sozial konstruiert ist. Auch Judith Butlers konstruktivistischer Ansatz basiert auf der Auffassung der Kategorie Geschlecht als »künstliches und soziales Konstrukt«. (Bublitz 2010: 68) Durch diese Sicht ergibt sich laut Butler auch die Veränderlichkeit (Vgl. Butler 1990, S. 6f.) der Kategorie Geschlecht. Geschlecht wird laut Butler zwar naturalistisch begründet, jedoch eigentlich durch gesellschaftliche Machtstrukturen determiniert. Die vorherrschende Vorstellung von Weiblichkeit und Männlichkeit bedient sich dabei eines Symbolsystems, welches durch ständige Wiederholung verinnerlicht wird. So werden beispielsweise lange Haare mit Weiblichkeit und Krawatten mit Männlichkeit assoziiert. (Vgl. Rendtorff 2011, S. 46) Es muss demnach zwischen dem sozialen Geschlecht, *gender*, und dem biologischen Geschlecht, *sex*, unterschieden werden.

Die Einübung in diese Denkmuster unserer Gesellschaft findet dabei in erster Linie in denjenigen Instanzen statt, die explizit Erziehungsaufgaben innehaben. Aber auch die Medien haben als Sozialisationsinstanz einen nicht zu unterschätzenden Einfluss. (Vgl. ebd., S. 49 f.) »Die Medienwirkungsforschung geht davon aus, dass Medien bzw. deren Inhalte bei den Rezipienten Wirkungen auslösen.« (Wiegelmann-Bals 2009: 38) Beschrieben werden in diesem Zusammenhang Veränderungen bezüglich des Erlebens, Wahrnehmens, Denkens und Verhaltens. Die Einflussnahme der Medien auf ihre RezipientInnen ist nicht als linearer

sondern als dialektischer Prozess zu begreifen. Das medial erzeugte Menschenbild ist das Ergebnis eines wechselseitigen Austausches von Menschlichem und Medialem. Während in den 80er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts verstkt auf die Werbung als Sozialisationsfaktor geblickt wurde (Vgl. Meister/Sander/Baake 1997), kommt gegenwärtig den digitalen Spielwelten erhöhte Aufmerksamkeit zu. Inzwischen flt sich die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen »in Computerspielen und in besonderer Weise [in] den Online-Rollenspielen, die eine schier unbegrenzte Plastizität von Phantasie und Handeln, Kontakten und Tagtrmen ermöglichen, zu Hause«. (Bergmann 2006: 27) Die Spiele speisen das Bewusstsein ihrer RezipientInnen, sodass Rollenbilder internalisiert, inkorporiert und schließlich reproduziert werden. Laut Rendtorff und Vera Moser formen die stereotypen Darstellungsweisen dadurch später die persönliche Wirklichkeit der Heranwachsenden. (Vgl. Kiel 2014, S. 18 ff.)

Die digitalen Spielwelten des 21. Jahrhunderts zeichnen sich zunehmend durch ihre dialogische Qualität aus. Hierin besteht auch einer der grundlegenden Unterschiede zwischen medialen Eindrken aus Bildschirmspielen und medialen Eindrken aus Film und Fernsehen. Der Dialog beim Spiel findet in Form einer aktiven Mitgestaltung der Spielwelt durch den/ die Konsument/in statt. Spieler/innen können anhand von Skins und Modifikationen, welche dem Originalspiel zugefügt werden, das Erscheinungsbild ihres Spielcharakters sowie ihrer gesamten digitalen Umgebung individuell anpassen. »Mit den Skins schaffen sich die Gamer/innen [durch einen virtuellen Körper] eine zweite Identität mit der sie nicht nur online agieren, sondern zugleich ihre Subjektivität im intersubjektiven Raum der Online-Spiele reprentieren und markieren.« (Richard 2004: 79) Obwohl die dialogischen Momente von Bildschirmspielen als positiv zu beurteilen sind, weil sie ihren KonsumentInnen ein gewisses Mitspracherecht einräumen und an einigen Stellen sogar ihren Einfallsreichtum frden, ist es zugleich so, dass die Eindrke aus Bildschirmspielen durch die aktive Partizipation, Interaktion und Narration tiefer ins Bewusstsein ihrer KonsumentInnen eindringen. Fest steht, dass Bildschirmspiele »weder ästhetisch noch psychisch einfach zu verstehen [sind]. Spiele sind hochkomplex«. (Bergmann 2006: 30)

Wrend Bildschirmspiele sich in einigen Aspekten durch ihre Komplexität auszeichnen, sind sie in anderen Aspekten von eindimensionaler Einfachheit geprägt. Auch heute noch sind Bildschirmspiele für eine fehlende Pluralität und die stereotype Darstellung von Geschlechterrollen bekannt. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Spielentwickler/innen »die strukturierende Macht der Geschlechtercodierung« (Schellong 2014: 1) nutzen. Die Darstellungen von Frauen und Männern in Bildschirmspielen, sollen also »Ordnung in den Kontingenzen einer erzählten Welt [stiften], die deutlich mehr denkbare Darstellungen von Handelnden zulassen würde als Frauen und Männer.« (Ebd.) Die einfältigen Rollenbilder sind hinsichtlich der Bedeutung für die Sozialisation jedoch hochgradig problematisch. Die Darstellungsmuster dieser medialen Angebote reproduzieren stereotype Rollen- und Schönheitsideale, wodurch Kindern die Vielfalt möglicher Wege, Perspektiven und Selbstkonzepte vorenthalten wird. Weiblichkeit sowie Männlichkeit werden oft als unumstliche und naturgegebene Kategorien dargestellt, statt sie als mediale Inszenierung aufzudecken. (Vgl. Neuß 2012, S. 80)

Die Videoreihe *Tropes vs. Women in Videogames* (Vgl. Sarkeesian 2013-2016) von Anita Sarkeesian problematisiert die Rolle von Bildschirmspielen bei der Bildung frauenfeindlicher

cher Stereotype. Ihr Hauptfokus liegt dabei auf der Darstellung weiblicher Charaktere als »Damsel in Distress« (dt. »Jungfrau in Nöten«) und adressiert somit den in Bildschirmspielen am häufigsten porträtierten weiblichen Stereotyp. Der Begriff, bezeichnet eine weibliche, unselbstständige, handlungsunfähige und häufig auf ihr Aussehen reduzierte Figur, welche von einem meist männlichen Charakter bedroht wird und von einem anderen männlichen Charakter gerettet werden muss. Diese Darstellung sagt viel über die Geschlechterzuordnung der Handlungsmacht aus und zeichnet ein veraltetes Rollenbild. (Vgl. Peric 2014, S. 1)

Bildschirmspiele liefern eindeutig »Bildentwürfe für ein männliches Publikum [...], in denen Heldinnen neben muskelstarken Recken nur marginale Positionen eingeräumt werden.« (Ströter-Bender 1998: 198) Das Repertoire der dargestellten Rollen ist jedoch beidseitig begrenzt und hat einen limitierenden Effekt auf Mädchen sowie Jungen. Analog zur Darstellung der weiblichen Figur als »Damsel in Distress« wird der männliche Gegenpart in diesem Setting als Retter porträtiert, jedoch ist dieser neben seiner Rolle als heldenhafter »Vertreter des vermeintlich stärkeren Geschlechts, [...] bestenfalls [ein] entbehrliche[r] Varsall [...], der sein(e) virtuellen Leben aufs Spiel zu setzen bereit ist, um die sozial höher gestellte Frau zu retten.« (Vgl. Peric 2014, S. 2) Männlichen Charakteren wird also zwar eine größere Handlungsmacht zugesprochen, allerdings kein größerer Handlungsspielraum. So ist beispielsweise in der Regel nicht vorgesehen, dass männliche Charaktere Schwäche zeigen.

Die Geschlechtsidentität des Spielavatars schlägt sich auch in der äußeren Erscheinung nieder. Insgesamt sind die äußerlichen Erscheinungen männlicher Spielcharaktere wesentlich vielfältiger angelegt als die der weiblichen. Die Auswahloptionen bezüglich der Gestaltung der Haare, Accessoires und Kleidung unterscheiden sich in den meisten Spielen je nach biologischem Geschlecht des Charakters. Dabei fallen die Rüstungsteile für Frauen oft wesentlich knapper aus und könnten in der Realität der Funktionalität des Körperschutzes nicht mehr gerecht werden. (Vgl. Martey 2014, S. 288) Auch bei der Darstellung von männlichen Charakteren ist Nacktheit von Bedeutung. Jedoch dient männliche Nacktheit in der Regel als ein Ausdruck von Macht während entblößte Frauen der Zielgruppe heterosexueller, männlicher Spieler als Lustobjekte dienen sollen.

Qualitativ-empirische Untersuchung (2016)

Zur Untersuchung des Einflusses medialer Bilder auf die ästhetischen Produkte Heranwachsender wurde eine Studie mit 52 Schüler/innen einer Sekundarschule durchgeführt. Die Probanden und Probandinnen befanden sich im Alter zwischen elf und vierzehn Jahren, mit einem durchschnittlichen Alter von 11,9 Jahren. Als Untersuchungsmethode diente eine Kombination aus qualitativer Kinderzeichnungsforschung und teilstandardisierten, bildbezogenen Interviews. Die Schüler/innen bekamen den Arbeitsauftrag, einen eigenen Videospiel-Charakter zu entwerfen. Um für die Anfertigung der Zeichnungen optimale Voraussetzungen zu schaffen, wurde eine Fülle verschiedener Zeichenstifte und -träger zur Verfügung gestellt. In den Interviews, welche sich an den Zeichenprozess anschlossen, wurden das Nutzungsverhalten, die Spielvorlieben und das zeichnerische Produkt thematisiert.

Bereits bei einer ersten Betrachtung der Untersuchungsergebnisse stand fest, dass die dargestellten Charaktere in zahlreichen Aspekten vielfältiger präsentiert werden, als es in



Abb. 1: Zeichnung Nr. 3, Mädchen, 11 Jahre



Abb. 2: Zeichnung Nr. 1, Mädchen, 11 Jahre



Abb. 3: Zeichnung Nr. 48, Mädchen, 12 Jahre

Bildschirmspielen der Fall ist. Trotz der dargestellten Vielfalt, lassen sich wiederkehrende Motivfelder ausmachen. So fällt eine Gemeinsamkeit aller von Mädchen gezeichneten weiblichen Charaktere auf. Laut der Aussagen ihrer Urheberinnen handelt es sich bei ihnen um »Good Girls«, die für Gerechtigkeit einstehen. (Richard 2004, S. 71) Es geht meist um die Rettung und Befriedung der Welt durch weibliche Heldeninnen, wenngleich diese Heldeninnen in sehr unterschiedlichen Gestalten in Erscheinung treten.

Mehrere Zeichenprodukte verweisen auf eine geschlechtsspezifische ästhetische Sozialisation durch beispielsweise Barbiepuppen. Die Bilder verarbeiten popkulturelle Einflüsse aus Kindheit und Jugend. Sie sind Abbilder typischer Mädchenästhetik, brechen jedoch auch ein Stück weit mit dieser.



Abb. 4: Zeichnung Nr. 19,
Mädchen, 12 Jahre



Abb. 5: Zeichnung Nr. 17,
Mädchen, 13 Jahre

Darüber hinaus gab es sexualisierte Frauendarstellungen, welche deutliche Parallelen zur häufigsten Darstellungsweise von Frauen in Videospielen aufweisen. Die abgebildeten Charaktere scheinen primär dekorativ zu sein. Dies wird besonders durch das posieren der Charaktere deutlich.



Abb. 6: Zeichnung Nr. 11,
Mädchen, 11 Jahre



Abb. 7: Zeichnung Nr. 49b,
Mädchen, 12 Jahre



Abb. 8: Zeichnung Nr. 5,
Mädchen, 11 Jahre

Im Gegensatz zu den sexualisierten Darstellungen von Weiblichkeit stehen Abbildungen von frechen, kindlichen Charakteren.

Zeichneten die Mädchen männliche Charaktere, so wiesen die dargestellten Charaktere häufig androgyn Züge auf. Sie sind analog zu den von Mädchen gezeichneten weiblichen Charakteren alle auf der Seite der Guten zu verorten. Das Motiv des sanftmütigen Feen-Jungen wurde ausschließlich von Mädchen gezeichnet. Die Charaktere rufen eine Assoziation mit Peter Pan hervor. Sie bewegen sich für die Urheberinnen zwischen »Traummännern« und Identifikationsfiguren.



Abb. 9: Zeichnung Nr. 13, Mädchen, 13 Jahre



Abb. 10: Zeichnung Nr. 15, Mädchen, 13 Jahre

Unter der Gesamtheit der Zeichnungen fanden sich auch solche, bei denen die abgebildeten Charaktere eine deutliche Ähnlichkeit zu Actionfiguren aufwiesen.



Abb. 11: Zeichnung Nr. 29, Mädchen, 13 Jahre

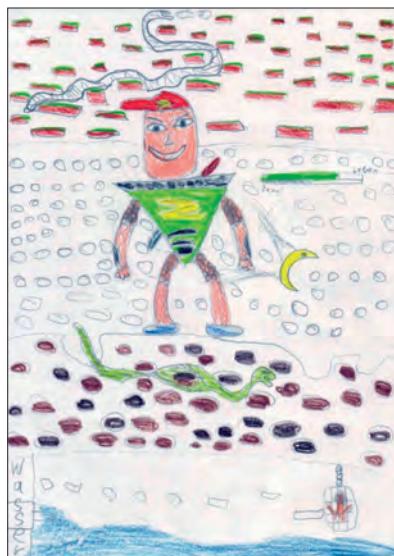


Abb. 12: Zeichnung Nr. 8, Junge, 14 Jahre



Abb. 13: Buzz Lightyear aus dem Film *Toy Story*



Abb. 14: Donatello aus der Comicserie
Teenage Mutant Ninja Turtles



Abb. 15: Zeichnung Nr. 10, Junge, 13 Jahre

Einen deutlichen Gegensatz zu den zarten sanftmütigen männlichen Figuren bilden die Darstellungen männlicher Urheber. Der größte Teil der von Jungen dargestellten männlichen Charaktere zeigt den Charakter als Kämpfer. Dieser Motivtyp lässt sich zusätzlich untergliedern. Auf der einen Seite werden »schwere Geschütze« aufgefahren und insbesondere Nahkampfwaffen, spielen eine wichtige Rolle. Auf der anderen Seite wird reine Muskelkraft als Waffe wiederholt thematisiert.

Neben Charakteren, die sich eindeutig in das verbreitete – wenngleich überholte – Konzept von Zweigeschlechtlichkeit einordnen lassen, wurden auch Charaktere erschaffen, die aus den engen »Schubladen« von Weiblichkeit und Männlichkeit herausfallen.



Abb. 16: Zeichnung Nr. 14, Junge, 13 Jahre



Abb. 17: Zeichnung Nr. 40, Junge, 12 Jahre



Abb. 18: Zeichnung Nr. 50, Junge, 12 Jahre

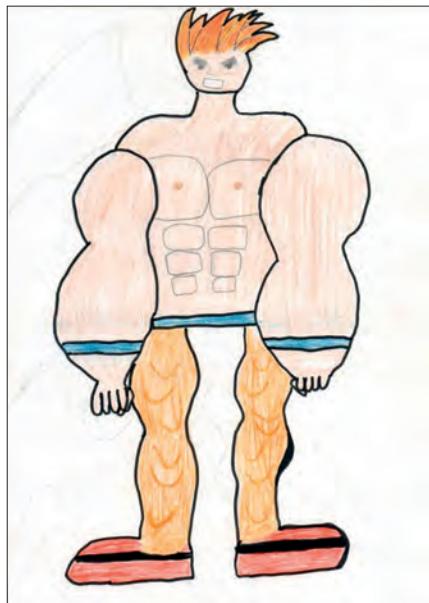


Abb. 19: Zeichnung Nr. 2, Junge, 11 Jahre



Abb. 20: Zeichnung Nr. 9, Mädchen, 13 Jahre



Abb. 21: Zeichnung Nr. 23, Mädchen, 14 Jahre

Analysemodell

Bei der Einzelanalyse wird eine modifizierte Version des Analysemodells zugrunde gelegt, welches Wiegelmann-Bals für ihre Analyse von Kinderzeichnungen zu Bildschirmspielen entwickelte (vgl. Abb. 1, S. 193 in diesem Buch).

Einzelanalyse: Lady in Red – Spielheldin oder Männerfantasie

Informationen zur Urheberin der Zeichnung

Die Zeichnerin, ist 13 Jahre alt. Sie gibt an, etwa ein Mal alle zwei Wochen das Computerspiel *Sims 4* zu spielen. Die Dauer ihrer Spielzeit beträgt nach eigener Aussage dann in etwa zwei bis drei Stunden. Das Nutzungsverhalten kann somit als gering bis durchschnittlich beschrieben werden.

Deutende Bildbeschreibung

Im Zentrum des Bildes ist eine Person mit Flügeln und langen Haaren abgebildet. Die Flügel weisen einen Farbverlauf von schwarz über blau und violett bis hin zu rosa auf. Die Haare sind mit einem schwarzen Haarband zu einem hohen Zopf gebunden, aus dem eine Strähne herausfällt. Auch sie weisen eine Farbverlauf auf, welcher in einem hellbraunen Haaransatz beginnt, über schwarz wieder hin zu braun und orange-gelb geht, um schließlich in rot-violetten Spitzen zu münden. Der Gesichtsausdruck der Person ist freundlich. Ihre Augenbrauen sind geschwungen und klar definiert. Sie zwinkert und das große geöffnete Auge erstrahlt in einem hellen Blauton. Im linken Nasenflügel ihrer zierlichen Nase trägt sie



Abb. 22: Zeichnung Nr. 17, Mädchen, 13 Jahre

einen Piercingring. Die Lippen sind leuchtend rot. Die Figur ist modisch gekleidet. Sie trägt ein rotes, bauchfreies Oberteil mit Cut-Outs, einen ebenso roten Minirock mit schräg sitzendem Gürtel und passende rote Schuhe mit Keilabsatz. Ihre Statur ist bis auf einen deutlich ausformulierten Busen zierlich. Die Schlüsselbeinknochen der Person sind eingezeichnet, was zum schmalen Eindruck beiträgt. Die linke Hand der Figur ist hinter ihrem Rücken versteckt. Die rechte Hand ist unterproportional klein und hält einen länglichen grünen Gegenstand, welcher von der Zeichnerin als Peitsche identifiziert wird. Die Peitsche hängt über den Flügeln und ragt an beiden Seiten aus der Zeichnung heraus. Neben dem Gürtel zieren die Figur noch weitere Accessoires in Form einer Tattoo-Kette und eines Tattoo-Armbands. Der Hintergrund ist hellblau und am unteren Bildrand befinden sich Andeutungen bunter Häuser, deren Fenster gelb leuchten.

Inhaltliche Analyse

Motiv/Untergliederung in Darstellungstyp

Die dargestellte Figur fällt deutlich in die Kategorie sexualisierter Frauendarstellungen. Die abgebildete junge Frau ist nur knapp bekleidet, hat detailliert ausgestaltete sekundäre Geschlechtsorgane und einen aufreizenden Blick.

Handlungsfelder (Körpersprache, Handlungen durch Hände)

Die Körpersprache der Figur ist relativ offen, der versteckte Arm lässt sie jedoch etwas zurückhaltend wirken, was im Gegensatz zu ihrem Blick und ihrer Aufmachung steht. Während die rechte Hand handlungsbereit die Waffe umfasst, deutet ihre Beinhaltung darauf hin, dass sie nicht tatsächlich handlungsbereit ist, sondern die Waffe nur dekorative Zwecke erfüllt. Hierfür spricht auch die geringe Größe der Hand. Die Figur hält den Gegenstand, der von der Zeichnerin als Peitsche identifiziert wirkt, eher wie eine Federboa.

Inspiration

Das Gesicht und insbesondere das Zwinkern scheinen an die Gesichter von japanischen Mangafiguren angelehnt zu sein. Die Statur erinnert an den Körperbau einer Barbiepuppe, obwohl eine Taille hier nicht so deutlich ausgeprägt ist, wie es bei Barbie der Fall ist. So-wohl die Haare, welche den gegenwärtigen Trend der Balayage Färbung aufgreifen, als auch der Schnitt der Kleidung, zeigen die Versiertheit der Zeichnerin im Feld aktueller modischer Trends, einem Gebiet welches besonders in medialen Gestaltungen stets von Bedeutung ist.

Formale Analyse

Zeichnerische Mittel, Linienführung, Proportionen, Farbgebung

Die Schülerin hat sich für ein 30 x 42 cm großes hochweißes Blatt als Zeichenträger entschieden. Die benutzten Stifte sind eine Mischung aus Buntstiften und Filzmarkern. Die Filzstifte wurden lediglich bei der Ausgestaltung der Kleidung und der Peitsche eingesetzt, wodurch diese betont werden. Bei den Flügeln und den Haaren ist eine Formschräffur erkennbar. Sowohl die Figur als auch ihre Waffe weisen eine Konturierung mit schwarzem Buntstift auf. Das Linienbild ist dabei nicht durchgehend, sondern an einigen Stellen unterbrochen. Die Figur ist sehr zierlich, ihre sichtbare Hand ist ebenso wie die Füße auffällig klein. Sie ist dünn und spiegelt somit ein medial geprägtes Schönheitsideal im Bezug auf die

sozial erwünschte Statur einer Frau. Sie steht mit ihrem Aussehen somit deutlich in der Tradition digitaler Spielheldinnen bei deren Körperbau sich eine klare Norm abzeichnet: »Die Proportionen der virtuellen Körper sind gekennzeichnet durch einen übergrößen Busen, eine [...] schlanke Taille und lange dünne Beine, betont durch enganliegende, oft spärliche Kleidung.« (Zaremba 2006: 162) Das Bild ist sehr farbenreich gestaltet. Durch die Farbverläufe wird die Anzahl der Farben zusätzlich erhöht. Der Farbauftrag mit den Buntstiften ist durchscheinend, wodurch der deckende Auftrag mit den Filzmarkern besonders hervorsticht.

Interpretation unter Einbezug des Interviews

Die Zeichnerin interessiert sich laut eigener Angaben besonders für das Abbilden menschlicher Figuren. Sie beschreibt die Nutzung von Videospielen als Inspirationsquelle für ihren bildsprachlichen Ausdruck. In diesem Zusammenhang erwähnt sie das Computerspiel *Sims 4*, welches sie quasi als Datenbank für Zeichenvorlagen von Frisuren und Outfits darstellt. Sie sieht eine Möglichkeit darin, sich an den medialen Bildern zu orientieren, weil sie Abwechslung und Allansichtigkeit bieten. Im Gegensatz zu der Auswahl einer Zeichenvorlage aus einer Zeitschrift kann sie bei *Sims 4* beispielsweise Haarfarbe, Perspektive und Haarschnitt frei wählen. Im Gespräch mit der Urheberin zeigt sich, welch hohe Bedeutung die äußere Erscheinung ihrer dargestellten Figur für sie spielt. Schon ihre erste Beschreibung der gezeichneten Figur lautet wie folgt: »Braune Haare, also eigentlich wollte ich gerne, dass sie Kriegerin ist, aber das hat nicht so hingehauen, habe es nicht so hinbekommen wie ich wollte, aber trotzdem sieht sie gut aus. Dann hat sie Waffen, so eine Peitsche und sie trägt ein Kleid und hat Flügel«. Diese Beschreibung spiegelt die Verknüpfung von Weiblichkeit und Schönheit in unserer Gesellschaft. Die Abbildung zeugt davon, wie mediale Bilder die Wahrnehmung von Weiblichkeit und allgemein das Schönheitsempfinden der Zeichnerin geprägt haben. Obwohl der Computerspielkonsum der Zeichnerin sich nach ihren Angaben weitgehend auf das Spiel *Sims 4* beschränkt, wird die im Spiel angebotene Vielfalt der äußeren Erscheinungen nicht für die Gestaltung einer Figur abseits stereotyper Weiblichkeit genutzt. Dies gilt sowohl für die Charakterdarstellung im Spiel als auch für die Zeichnung, welche ein stereotypes und medial gestütztes Bild weiblicher Schönheit zeigt. Auch das traditionelle Verständnis der Geschlechterrollen wird nicht gebrochen. Die Freiheit, der dargestellten Figur eine aktive Rolle zuzuschreiben, wird nicht genutzt. Stattdessen verbleibt die Figur durch die Darstellungsweise in der Passivität. Ihre wichtigste Eigenschaft scheint die Tatsache zu sein, dass sie dekorativ ist. Besonders in Bildschirmspielen dienen Frauen häufig dem alleinigen Zweck dekorativ zu sein. Aufgaben oder gar eine Persönlichkeit werden ihnen nicht zugestanden.

Im Bezug auf die mangelnde Persönlichkeit weiblicher Spielcharaktere bricht die Zeichnerin mit dem medialen Vorbild. Obwohl sie medial vermittelte Inhalte zu großen Teilen übernimmt, adaptiert sie sie jedoch auch für ihre Zwecke. So entwickelt sie beispielsweise eine eigene Hintergrundgeschichte für die Spielheldin, klassifiziert sie als »Nett, freundlich, [...] mutig und ehrgeizig, also wie Sabrina¹⁵ [...] [die] Schwester«. Für die Persönlichkeit der Figur stellt die Zeichnerin eine klare Verbindung zu der Persönlichkeit ihrer Schwester her. Dies könnte aus einem Mangel starker weiblicher Persönlichkeiten in Bildschirmspielen

¹⁵ Der Name wurde aus Datenschutzgründen geändert.

len resultieren. Durch den Bezug zu ihrer Schwester löst die Schülerin die Figur von dem Objektstatus, den sie ihr zuvor aufgezwungen hat.

Einzelanalyse: Wenn Zauberer gegen Hexen und Magmariesen kämpfen – Zur Aneignung verschiedenster Spielcharaktere

Informationen zum Urheber der Zeichnung

Der Zeichner ist 12 Jahre alt und weist einen erhöhten Bildschirmspielkonsum auf. Er spielt nach eigener Angabe täglich bis zu zwei Stunden. Dabei ist das Spiel vor dem Bildschirm eine Aktivität, die er gerne mit Freunden teilt. Die von dem Schüler favorisierten Spiele unterliegen alle der USK 16 oder haben gar keine Jugendfreigabe. Zur eigenen bildnerischen Tätigkeit sagt der Junge aus, dass er schon häufiger von Bildschirmspielen inspirierte Arbeiten angefertigt habe.

Deutende Bildbeschreibung

Das Bild zeigt eine Szene, die sich rund um die Person entwickelt, welche leicht links vom Zentrum versetzt auf dem Bildträger platziert ist. Der abgebildete Charakter ist etwa so groß, dass er ein Drittel der Bildhöhe einnimmt. Er hat hellgraues Haar und einen Bart. Der Gesichtsausdruck ist neutral bis freundlich, die Augen sind geschlossen und auf der Stirnbeziehungsweise Augenpartie befinden sich zwei rote Narben. Er trägt eine graue Ganzkörperrüstung mit schwarzen Akzenten. Die Rüstung ist sehr detailliert ausgestaltet, vor allem vor dem Hintergrund der geringen Körpergröße des Charakters. An jeder Seite verfügt der Charakter über je eine individuell gestaltete Schulterplatte. Quer über die Brustpartie verläuft die Halterung des Pfeilköchers, welcher auf dem Rücken der Figur angebracht ist. Die Brustpartie selbst ist mit der stilisierten Abbildung eines Wolfskopfes verziert und weist im Bereich möglicher Bauchmuskeln eine schwarze Umrahmung auf. Brust- und Beinteil der Rüstung werden von einem breiten, orangefarbenen Gürtel mit einer großen runden Gürtelschnalle getrennt. Die zu der Rüstung passenden Stiefel haben einen Absatz. Rechts neben der Figur befindet sich der Schriftzug »Tharon«. Weiter im Vordergrund und gleichsam weiter rechts auf dem Bild ist eine zweite Figur platziert. Ihre Haare sind dunkelgrau und leicht gewellt. Die Augen sind rote Dreiecke und der Mund ist zu einem hämischem Lachen verzogen. Ihre Kleidung ist komplett in Grau und Blau gehalten. Mit den Händen umfasst sie je einen blauen spitzen Gegenstand. Zwischen den beiden beschriebenen Figuren wurde ein Skelett gezeichnet. In seiner rechten Hand hält es ein Schwert. Es ist in Blau und Grün umrahmt. Weiter links auf dem Bild befinden sich wiederum Knochen sowie ein Schädel. Etwa die untere Hälfte des Bildes weist eine hellgrüne Schraffur der Freiräume zwischen den einzelnen Elementen auf. Darüber hinaus befindet sich links im Bild ein Baum, was die dargestellte Szene in der Natur verortet. Im rechten oberen Viertel des Bildes befindet sich eine Darstellung eines Hammers, neben dem die Notiz »Hammer der Verwüstung« vermerkt ist. Auf Höhe der Baumkrone wurde eine Armbrust gezeichnet, welche ebenfalls von dem Schriftzug »Die Armbrust« begleitet wird. Der linke obere Bildrand wird von drei Gefäßen gesäumt, welche durch Untertitel als verschiedene Tränke zu identifizieren sind.



Abb. 23: Zeichnung Nr. 50a, Junge, 12 Jahre

Inhaltliche Analyse

Handlungsfelder (Körpersprache, Handlungen durch Hände)

Der Hauptcharakter führt mit seinen Händen keine Handlung durch. Er scheint in seiner Rüstung lediglich zu posieren. Seine Körpersprache wirkt offen. Die Waffen trägt er lediglich auf dem Rücken, nicht angriffsbereit in den Händen. Die Gegner in Form der Hexe und des Skelettes sind hingegen aktiv. Sie umfassen ihre Waffen und sind bereit zum Angriff. Die Angriffslust der Hexe wird zudem durch die Sprechblase mit der Aussage »Du wirst untergehen« betont.

Motiv / Untergliederung in Darstellungstyp

Der dargestellte Charakter weist Merkmale auf, die sowohl im Zusammenhang mit einem stereotypen Männlichkeitsentwurf stehen als auch solche, die das stereotype Bild aufbrechen. Zu den Aspekten, welche als stereotyp männlich wahrgenommen werden, zählt beispielsweise die Tatsache, dass es sich bei dem Charakter um einen Einzelkämpfer mit kräftiger Statur, schwerer Rüstung und breitem Kreuz handelt. Der Aufbruch des stereotypen Bildes geschieht ebenfalls durch die äußere Erscheinung. Hier ist die Länge der Haare zu nennen, eine Eigenschaft welche von den Schülern und Schülerinnen als untypisch für Männer eingeordnet wurde. Eine bewusste gedankliche Auseinandersetzung des Schülers mit diesem Merkmal seiner Figur ist unwahrscheinlich, da es lediglich von der Inspirationsquelle übernommen wurde.

Inspiration

Bezüglich seiner Inspirationsquelle gibt der Schüler eine Werbeszene für ein noch unveröffentlichtes Bildschirmspiel an. Dies veranschaulicht, dass selbst kurze Einwirkungen medialer Bilder, innere Bilder bei den Rezipienten hervorrufen. Außerdem benennt der Zeichner die Rollenspieltrilogie *The Witcher*. Der Bezug auf die Spielserie zeigt, dass der Zeichner Spiele ohne Berücksichtigung ihrer USK Grenze konsumiert. Die gezeichnete Hauptfigur weist tatsächlich große Ähnlichkeit zu *Geralt von Riva*, dem Protagonisten der *Witcher* Trilogie auf. Dieser Umstand bedeutet jedoch nicht, dass die Zeichnung weniger Aussagekraft innehat. So schrieb Jean-Luc Nancy im Bezug auf reproduktive und imitierende Zeichnungen, dass auch diese »sich nicht damit [begnügen], zu ‚reproduzieren‘ [...], sondern [...] immer auch eine Idee, einen Gedanken, einen Sinn oder eine Wahrheit« (Nancy 2011: 22) produzieren.

Besonders an diesem Bild ist die Tatsache, dass der Schüler sich im Bild Elemente aus mehreren verschiedenen Spielen aneignet. So inspirierte ihn offenbar nicht nur die Werbesequenz und die *Witcher* Spielreihe, sondern ebenso das Spiel *Pflanzen gegen Zombies*, auf welches die kleine grüne Pflanze am unteren linken Bildrand zurückgeführt werden kann.

Formale Analyse

Zeichnerische Mittel, Linienführung, Proportionen, Farbgebung

Die Zeichnung wurde auf einem Bildträger der Maße 20 x 30 cm angefertigt. Die Linienführung ist sowohl bei der Ausformulierung der Charaktere als auch bei der Gestaltung der Pflanzen sicher. Die meisten Elemente des Bildes sind mit klaren Konturen versehen und im Nachhinein koloriert worden. Die Farbgestaltung ist differenziert. Auffällig ist, dass sogar die Rüstung des Hexers, welcher im Original komplett in schwarz und grau gekleidet ist, in der vorliegenden Zeichnung durch orangefarbene Accessoires bereichert wird.



Abb. 25: Pflanze aus dem Spiel
Pflanzen gegen Zombies



Abb. 26: Geralt von Riva aus der Spieltrilogie
The Witcher

Der Hauptcharakter der Zeichnung ist im Verhältnis zur Größe des Bildträgers relativ klein dargestellt, wodurch Platz für einen Einbezug der Gegner und eine Gestaltung des Hintergrundes bleibt. Der Hammer hingegen ist überproportional groß abgebildet, was die Bedeutung der Waffen unterstreicht. Man kann von einer »Flächentiefe« sprechen. Diese wird besonders in der Anordnung der Figuren und des Baums deutlich.

Interpretation unter Einbezug des Interviews

Der Schüler verbindet fantasievoll Elemente unterschiedlichster Bildschirmspiele und verarbeitet sie in seiner Zeichnung zu einer neuen, eigenen Komposition. Bei der Zeichnung handelt es sich nicht um eine losgelöste Szene, sondern um einen spielerischen Aufbau. Dieser Eindruck wird durch Gestaltungselemente verstärkt, die für den Bildaufbau in Computerspielen charakteristisch sind. Hierzu zählt beispielsweise die Anordnung der Tränke am oberen linken Bildrand.

Der Zeichner selbst legt das Geschlecht des abgebildeten Charakters als männlich fest. Bei der Beschreibung der gezeichneten Person, beschreibt er zunächst die Ausstattung und Rüstung des Charakters, was zeigt, dass diese eine besondere Bedeutung für ihn hat. Die Ausführungen des Schülers beziehen sich generell mehr auf ein Spielgeschehen und auf die Aufgaben als auf das physische Aussehen des Charakters. Die Wahrnehmung der Geschlechterrollen ist auch hier recht stereotyp. Zwar wird eine weibliche Gegnerin porträtiert, jedoch führt der Schüler im bildbezogenen Interview aus, dass diese Gegnerin nur als Anhang eines weit mächtigeren männlichen Gegners zu verstehen ist. Darüber hinaus begründet der Schüler seine Wahl eines männlichen Hauptcharakters indem er darauf verweist, dass seine Szene im Mittelalter spielt und Frauen im Mittelalter schließlich meist nur für den Haushalt Sorge trugen. In der Tatsache, dass der Schüler auf mittelalterliche Strukturen verweist, könnte man ein Bewusstsein dafür ablesen, dass die Rollenverteilung heute nicht mehr zwingend diesem Bild entspricht.

Der Schüler ist im Gespräch sehr mitteilsam und hat sich eine eigene Hintergrundgeschichte für das Geschehen auf seinem Bild ausgedacht. Eine Beeinträchtigung der Fantasiätigkeit durch den regelmäßigen Spielkonsum kann nicht festgestellt werden. Möglicherweise steht dies mit der Tatsache in Verbindung, dass er Rollenspiele und Adventures favorisiert. Diese arbeiten, mit der Fantasie und Kreativität (Vgl. Müsgens 2000, S. 32) der Spieler/innen. Die Mitteilsamkeit des Jungen, sowie die Tatsache, dass er nach eigenen Angaben am liebsten mit Freunden zusammen spielt, sprechen dafür, dass Kommunikation zur Verarbeitung medialer Erlebnisse benötigt wird. In den vorliegenden Zeichnungen ist der wiederholte Einsatz von Schriftsprache sehr präsent. Hierbei handelt es sich um ein »dominantes Merkmal, das sonst [im Analyseprozess] meist ignoriert wird.« (Peez 2012: 166) Es ist wichtig herauszustellen, dass es sich bei den Sprachelementen in der vorliegenden Zeichnung nicht etwa um eine Abkehr von zeichnerischen Darstellungen handelt, sondern vielmehr um erklärende Ergänzungen. »Die wechselseitigen Verweise der Symbolsysteme von Bild und Sprache verhelfen zu einer ersten zusammenführenden, thematischen Reflexion von Erlebtem. Bildnerisches und Sprachliches, Zeichnen und Sprechen bilden in diesem Zusammenhang eine ‚natürliche‘ Einheit.« (Schütz 2010: 40)

Auswertung der Ergebnisse

»Auffällig ist, dass im Vergleich zu früheren Generationen in den aktuellen Kinderzeichnungen neue Motive zu finden sind, die eindeutig aus der medial geprägten Lebenswelt der Kinder stammen. Aus den Untersuchungen geht aber auch hervor, dass die Kinder heute unverändert große Freude am bildnerischen Schaffen zeigen.« (Kirchner/Kirschenmann/Miller 2010: 10) Es kann keine Verminderung der Lust am zeichnerischen Ausdruck festgestellt werden. Gegenteilig zeigten viele Schüler/innen Interesse am Zeichnen, die dem Kunstunterricht sonst häufig abgeneigt waren.

Bedeutend ist auch die Frage nach geschlechtsabhängigen Charakteristika in der Kinderzeichnung. Entgegen der von der Kinderzeichnungsforschung aufgeworfenen Thesen, gab es bei den Ergebnissen der vorliegenden Studie kaum signifikante Geschlechterdifferenz in der Darstellungsweise. Hierin besteht eine Analogie zu den Ergebnissen aus Scholters Studie. So kann beispielsweise eine differenzierte Detailausgestaltung, welche traditionell Mädchenzeichnungen zugeschrieben wird, gleich stark in den Darstellungen weiblicher wie männlicher Urheber gefunden werden. (Vgl. Scholter, S. 122 f.) Auch unterstützen die hier erhobenen Daten die Erkenntnisse von Wiegelmann-Bals und Scholter zur Farbgestaltung in Jungenzeichnungen. Diese erweisen sich als ebenso differenziert und vielfältig wie die Farbgestaltung von Mädchenzeichnungen. Wiegelmann-Bals führt diesen Umstand auf eine »starke Motivation der Jungen bei der Anfertigung der computerspielbezogenen Kinderzeichnungen [...] [sowie] eine hohe thematische Identifikation« zurück. (Wiegelmann-Bals 2010: 446) Unterschiede zwischen Mädchen- und Jungenzeichnungen wurden jedoch bei der Wahl der Accessoires deutlich. Während Jungen hierbei mehr auf reale Waffen wie Schwerter, Dolche und Pistolen setzten, ließ sich bei den Mädchenzeichnungen eine Tendenz zur Zeichnung magischer Accessoires feststellen. Ströter-Bender formulierte im Bezug auf die weiblichen Kriegerinnen aus der Kult-Serie *Sailor Moon*, dass diese »mit den ‚Waffen‘ einer Frau [kämpfen]: durch Verzauberung ihrer Gegner«. (Ströter-Bender 1999: 227) In der Geschlechterdifferenz bei der Accessoireauswahl manifestiert sich also der Einfluss der Massenmedien und der geschlechterspezifischen Sozialisation auf die Kinderzeichnung. Dennoch weisen die Jungenzeichnungen zu Videospielcharakteren also ein Niveau der Figurendarstellung, Detailausgestaltung und Farbdifferenz auf, welches dem Niveau der Mädchenzeichnungen gleichzusetzen ist. Dies könnte in »der thematischen Motivation und/oder persönlichen Identifikation mit dem virtuellen Helden« (Wiegelmann-Bals 2009: 168) begründet sein.

Der Blick auf geschlechtsspezifische Darstellungsweisen zeigt, dass eine Aktualisierung des Forschungsstandes nicht nur hinsichtlich der Bedeutung von Medien notwendig ist, wie von Kirchner, Kirschenmann und Miller gefordert, sondern auch, dass bezüglich der Geschlechterdifferenz in Kinderzeichnungen neue, umfassende Studien nötig sind. Der stetige Bezug auf veraltete Forschung führt ansonsten zu Stagnation. Die Perspektive muss geändert werden und es darf nicht mehr von vornherein von Unterschieden ausgegangen werden, da die »Erwartungen der Eltern oder auch die anderer Erziehungspersonen [...] dazu bei[tragen], daß [sich] Mädchen und Jungen nun wirklich ‚anders‘ zeichnen.« (Dorner 1999: 114)

Die Untersuchung zeigte, dass die Darstellungsweise maßgeblich von der Geschlechtsidentität der gezeichneten Figur abhängig ist. Die Gestaltung der Haare spielte hierbei eine nicht

zu unterschätzende Rolle. So wiesen insgesamt 19, der 21 weiblichen Charaktere lange Haare auf. Während es nur einen männlichen Charakter mit langem Haar gab und alle anderen kurze Haare beziehungsweise eine Kopfbedeckung trugen, welche ihre Haare verdeckte.

Die Mimik der weiblichen Spielcharaktere wirkt insgesamt freundlicher als die der männlichen. Der Umstand, dass besagte weibliche Charaktere von Mädchen gezeichnet wurden, unterstützt Dorners These, Mädchen würden »häufiger fröhliche Gesichter« (Ebd., S. 99) zeichnen. Insgesamt ließ sich bei den untersuchten Einzelproben die kindliche Wahrnehmung von Gut und Böse eindeutig mit der Wahrnehmung von Geschlechterrollen in Verbindung setzen.

Obwohl Peric die These aufstellt, das in Bildschirmspielen verbreitete »Damsel-in-Distress-Setting nicht per se misogyn [sei]« (Peric 2014: 1) fällt auf, dass keine einzige Schülerin dieses Setting für ihre weibliche Spielfigur wählte. Viel mehr berichteten sie von Kriegerinnen die eigenständig und ohne männliche Unterstützung die Welt retten. Dies könnte auf einen Wunsch nach solchen Rollenbildern hindeuten. In den Bildern und Gesprächen mit den Schülerinnen werden drei Reaktionsschemata auf die sexualisierten und limitierenden medialen Darstellungen von Weiblichkeit deutlich. Eine Schülerin übernahm solch ein Konzept. Mit der Zeichnung Nr. 17 des weiblichen Charakters im knappen roten Outfit erschuf die Schülerin eine Figur, die aus einer Männerfantasie entsprungen zu sein scheint. Zwar adaptiert sie die Männerfantasie für sich und legt neue Bedeutungen in die stereotypen Merkmale, nichtsdestotrotz ist die Zeichnung dieser 13 Jährigen ein bunt ausgestalteter Männertraum – eine Frau wie man sie so häufig in Bildschirmspielen antrifft. Die besagte Zeichnung sowie das Interview mit der Urheberin unterstreichen Götz Erkenntnis, Mädchen würden »[g]elegentlich [...] sogar ganz bewusst mit den angebotenen Genderklischees« (Götz 2006: 400) spielen. In der Untersuchung fanden sich jedoch auch offensichtliche Rebellionen gegen das sexualisierte Bild von Weiblichkeit. So gab es auch Abbildungen alternativer Weiblichkeitskonzepte, beispielsweise in der Darstellung besonders kindlicher Heldeninnen. Auch kam es zur Aneignung männlicher Identifikationsfiguren durch Mädchen.

In den bildbezogenen Interviews zeigte sich das Vermögen der SchülerInnen, »Computerspiel-Gender [als] kein echtes Gender« (Peric 2014: 3) einzuordnen. Dies wurde vor allem in den für die Körper- und Rollenbeschreibung benutzten Adjektiven wie »übertrieben« oder »unrealistisch« deutlich. Dieser Umstand soll das Problem der Konfrontation von Kindern mit frauenfeindlichen Darstellungen in Bildschirmspielen jedoch nicht verharmlosen, da der Konsum von Bildschirmspielen nicht ohne Effekt bleibt.

Bei der Betrachtung der Kinder- und Jugendzeichnungen wird sehr deutlich, wie tief mediale Bilder ins Bewusstsein ihrer Rezipienten eindringen. Analog der von Ströter-Bender aufgestellten These zur Verinnerlichung von Bildern der Kultserie *Sailor Moon* lässt sich auch über visuelle Eindrücke aus Bildschirmspielen sagen, dass sie zwar in unbewussten Bewusstseinsschichten »abgelagert« werden, jedoch die Phantasie deutlich lenken. (Vgl. Ströter-Bender 1999, S. 233) Die Annahme, dass ein Großteil der Spielenden zwischen vermittelten Spielwelt und echter Welt nicht unterscheiden kann, erfreut sich zwar erstaunlicher Beliebtheit, wird aber kontinuierlich von der Wissenschaft verneint. (Peric 2014: 4f.) und hat sich auch in den Gesprächen mit den Spielenden in dieser Untersuchung als falsch erwiesen. Erstaunlicherweise scheint es kaum eine Korrelation zwischen missbräuchlicher

Mediennutzung und düsteren Inhalten der Kinderzeichnungen zu geben. Die Schüler/innen, welche im Gespräch bestätigten, Bildschirmspiele ohne Jugendfreigabe zu konsumieren, schufen teilweise sehr harmonisch wirkende Bilder. Ebenso gab es Schüler/innen, deren Zeichnungen düster wirkten, die aber nur Spiele konsumierten, welche nicht als jugendgefährdend einzustufen sind. Dies könnte zum einen als Verweis gedeutet werden, dass Bildschirmspiele nur *einen* von zahlreichen Einflussfaktoren darstellen, zum anderen könnte es jedoch auch bedeuten, dass Kinder sich ihre eigenen Bewältigungsstrategien in den Kinderzeichnungen suchen. So befrieden die Kinder beispielsweise bedrohlich wirkende Situationen in ihren eigenen bildnerischen Ausdrücken. Ein deutlicher Einfluss der Bildschirmspiele auf die Kinderzeichnung zeigt sich darin, dass »[v]iele Merkmale, die sich für die Bildwelten der Schülerinnen und Schüler feststellen lassen, [...] in hohem Maße auch für die Bildschirm-Spielwelten zu[treffen]: ungewöhnliche Verknüpfungen, unterschiedliche Perspektiven, Distanzen und Größenverhältnisse, [...] Schaffung von Aktionsfeldern mit verschiedenen Zonen und Ebenen.« (Schulz 2010: 430)

Unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit der abgebildeten Charaktere bei der Wahrnehmung von Gut und Böse weist ein großer Teil von ihnen einen freundlichen Gesichtsausdruck auf bzw. wird im Gespräch von ihren Urhebern/Urheberinnen als gutmütig eingestuft. Hieraus könnte ein mögliches Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen nach harmonischem Miteinander abgeleitet werden. Viele Bildschirmspiele bedienen die Schiene des Kriegsspiels, Kindern scheint es in diesem Zusammenhang wichtig zu sein, dass das gegenseitige Bekriegen nicht aus reiner Freude an Gewalthandlungen geschieht, sondern dem Schutz dient.

Weiterführend gilt es hinsichtlich der pädagogischen Konsequenzen zu beleuchten, wie punktuelle Erkenntnisse, welche auf der Individualebene gewonnen wurden, auf einer gesellschaftlichen Ebene zu verhandeln sind. In diesem Zusammenhang stellt sich zudem die Frage nach möglichen Hypothesen bezüglich der ästhetischen Sozialisation einer gesamten Generation. Eine große Bedeutung spielt in diesem Zusammenhang der Begriff der *Vielfalt*. (Vgl. Jäckel 2011, S. 30)

Im Hinblick auf die einseitige Darstellung von Geschlechterrollen und dem mageren Angebot an geeigneten Vorbildern in Bildschirmspielen ergibt sich durchaus ein pädagogischer Handlungsbedarf. Betrachtet man die medialen Repräsentationen von Weiblichkeit und Männlichkeit so fällt es leicht, sich den limitierenden Effekt dieser Bilder auf das kindliche Bewusstsein für Vielfalt vorzustellen. Die Studie zeigte, dass trotz der Dominanz einseitiger Medieneinflüsse und trotz der Tatsache, dass die Kinderzeichnungen auch bestimmte Muster aufweisen, von einem kindlichen Potenzial für Vielfalt ausgegangen werden darf. Diese Vielfalt spiegelt sich deutlich in den Kinderzeichnungen. Es ist eine Vielfalt an Weiblichkeits- und Männlichkeitsentwürfen. Eine Vielfalt in der Körpererfahrung, Sprung, Flug und Angsterfahrung. Die Kinder greifen diese vielfältigen Erfahrungen auf und verarbeiten sie in der Kinderzeichnung, so wird beispielsweise mit jeglicher Angst gearbeitet. Es gibt sogar eine Vielfalt in der Körperwahrnehmung. Auch eine Vielfalt der Ideen und Inspirationen ist erkennbar. Dies ist unbestreitbar eine Chance für das Fach Kunst.

Das Untersuchungsdesign sollte im Rahmen dieser Forschungsarbeit den Wert von Vielfalt berücksichtigen. Es gab eine Vielfalt an Formaten, eine Vielfalt an Zeichenstiften, eine Viel-

falt an Bildträgern. Das Fokussieren der Vielfalt stellt dabei eine neue Betrachtungsweise dar. Traditionell wird in der Kinderzeichnungsforschung immer nach einer Normierung gestrebt. Diese Perspektive sollte gelöst werden. Aus diesem Grund galt es im dargestellten Untersuchungsdesign vielfältigen künstlerischen Ausdruck zu fördern. Der traditionelle Forschungsansatz bedarf eines Wandels. Zwar herrschen gewisse Standards und ein gewisser Rahmen, jedoch gilt es, diese Standards zu hinterfragen. Kunstpädagogen wie beispielsweise Wolfgang Reiß leisten zwar einen wichtigen und wertvollen Beitrag für das Fach Kunst, jedoch teilt Reiß den soziokulturellen Hintergrund zahlreicher anderer Kunstpädagogen. Eine größere perspektivische Vielfalt wäre wünschenswert, vor allem hinsichtlich eines geschlechtergerechten Blicks auf die Kunstpädagogik. Dies fällt vor allem dann auf, wenn kritisch hinterfragt wird, welche elementaren Kriterien bei der Betrachtung von Kinderzeichnungen fehlen. Ein solcher Kriterienkatalog müsste mit einem Blick auf die heutige Zeit und besonders auf die Gender Studies neu aufgestellt werden. Nur so kann der Kunstunterricht für alle Beteiligten gewinnbringend gestaltet werden und eine tiefgreifende und nachhaltige Förderung von kindlicher Kreativität und Individualität nach sich ziehen.

Resümee

Insgesamt hat die Untersuchung den deutlichen Einfluss von Bildschirmspielen auf Wahrnehmung der Heranwachsenden gezeigt. Bildschirmspiele beinhalten auch zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch häufig stereotype Rollenvorstellungen, entwickeln sich aber zunehmend in offenere Richtungen. Wünschenswert wäre eine umfassendere Reaktion der Spielentwickler/innen auf die Forderung der Konsumenten/Konsumentinnen nach der »volle Bandbreite möglicher Weiblichkeit und weiblicher Körpertransformationen, von sehr fraulichen Skins bis hin zu übersexualisierten oder aggressiven Charakteren.« (Richard 2004: 80) Aber auch wenn eine positive Entwicklung der digitalen Unterhaltungsmedien nicht flächen-deckend festzustellen ist, so sind die Heranwachsenden den Einflüssen digitaler Spielwelten keineswegs wehrlos ausgesetzt. Sie gestalten ihre medialen Eindrücke sowohl bewusst als auch unbewusst mit. Auf der Ebene der bewussten Einflussnahme, sind Spielmodifikationen sowie zeichnerische Weiterentwicklungen digitaler Inhalte zu nennen. Hierdurch verändern Spielkonsumenten/Spielkonsumentinnen die Spielinhalte nach ihren persönlichen Vorstellungen. Sie schaffen sich selbst die Vielfalt, welche ihnen von der Bildschirmspielindustrie verwehrt wird. Bezuglich der unbewussten Einflussnahme auf die Macht medialer Bilder zeigte sich, dass Kinder und Jugendliche ganz unterschiedliche innere Verarbeitungsstrategien aufweisen, um mit medialen Bildern umzugehen. Sie arbeiten die Bilder beispielsweise auf, indem sie sich für oberflächlich und sexualisiert dargestellte Figuren eigene Hintergrundgeschichten ausdenken. Die beliebte und weit verbreitete Annahme, Bildschirmspiele ließen Kinder und Jugendliche abstumpfen und limitierten ihre Wahrnehmung von Geschlechterrollen kann durch die Ergebnisse der Untersuchung teilweise entkräftet werden.

Ein positives Resümee für das Fach Kunst kann gezogen werden. Dies ist darin begründet, dass die Probanden/Probandinnen alle eine differenzierte und reflektierte Betrachtung der medialen Inhalte auswiesen. Es gibt Anlass zu der These, dass Heranwachsende eine gewisse Resilienz gegen die auf sie einwirkenden Bilder entwickeln. Sie finden eigene Wege mit den Eindrücken umzugehen. In den Kinderzeichnungen zeigt sich dies in einer großen Bandbreite verschiedener Weiblichkeits- und Männlichkeitsenwürfe.

Selbstverständlich sind mediale Bilder trotz der kindlichen Verarbeitungsstrategien nicht unproblematisch, da sie ins Bewusstsein ihrer Rezipienten dauerhaft eindringen können. Eltern und Pädagogen sind daher in der Pflicht, die Kinder in der Verarbeitung der digitalen Eindrücke zu unterstützen. Das Fach Kunst kann hier einen wertvollen Beitrag leisten. Kinderzeichnungen sind ein großartiger Ansatzpunkt für ein Gespräch über Erlebnisse in der digitalen Welt, da sie die kindliche Innenwelt oft durch einen viel geringeren Filter als jede andere Ausdrucksform offenbaren. Wichtig ist es hierbei, den Austausch zwischen Medien und Rezipienten als wechselseitig zu begreifen. Bildschirmspiele erzeugen innere Bilder, sind aber zugleich eine Leinwand auf die eigene Erfahrungen und Ansichten projiziert werden.

Die Erkenntnisse der Studie zu den Folgen des Spielkonsums für das Fach Kunst bieten Anlass zu der These, dass hinsichtlich des bildnerischen Potenzials der Kinder kein negativer oder limitierender Einfluss durch Bildschirmspiele auszumachen ist. Die Kinder zeigen Freude am malen und zeichnen, besonders wenn sie sich für die Thematik begeistern können, ein Umstand der bei Bildschirmspielen gegeben ist. Aber auch wenn die Freude am bildnerisch-ästhetischen Ausdruck durch den Konsum von Videospielen nicht leidet, so birgt der Konsum dennoch ein recht hohes Problempotenzial. Dies besteht beispielsweise in der Verankerung bedrohlicher medialer Bilder im Unterbewusstsein der Spieler/innen. Eine gemeinsame Reflexion medialer Bilder ist zwingend erforderlich. Die Untersuchung zeigte aber auch das große Potenzial, welches Themen wie die Gestaltung eines Videospielcharakters für den Kunstunterricht bietet. Der Kunstunterricht braucht Themen, die die Heranwachsenden persönlich begeistern, dann gibt es auch keine große Geschlechterdifferenz im bildnerischen Ausdruck mehr. Mädchen und Jungen zeigten gleichgroße Motivation und deutlichen Enthusiasmus bei der Ausführung des Arbeitsauftrages. Es ist die notwendige und elementare Aufgabe von Kunstlehrern die Kinder dort abzuholen, wo sie stehen, sich einen Einblick in ihre Lebenswelten zu verschaffen und Themen aufzugreifen, welche für die Heranwachsenden von Relevanz sind. Auch zeigte sich der positive Einfluss der Vielfalt und Auswahlmöglichkeit an Arbeitsmaterialien auf die Arbeitsmoral der Schüler/innen. Bildungspolitisch betrachtet stellt eine größere finanzielle Förderung des Kunstunterrichts eine bedeutende Chance dar, Schüler/innen für das Fach Kunst zu begeistern. Es ist sinnvoll, zumindest hin und wieder vom üblichen Farbmalkasten Abstand zu nehmen. Aber auch Elternhäuser können dem Bildschirmspielkonsum der Kinder durch die Bereitstellung von vielfältigen Kunstmaterialien entgegenwirken. Wer attraktive Angebote für alternative Freizeitgestaltungen hat, greift das nächste Mal nach den Hausaufgaben vielleicht doch eher zum Zeichenblock als zum Joystick – oder kombiniert die beiden Dinge womöglich.

Literatur

Albrich, Karolina: Die Sims 4. Fachstelle für Jugendmedienkultur NRW. 2014. In: ComputerProjekt Köln e.V. (Hrsg.), <http://spieleratgeber-nrw.de/Die-Sims-4.4657.de.1.html>, Download am 06.10.2016.

Aufenanger, Stefan; Michael Charlton; Wolfgang Hoffmann-Riem; Klaus Neumann-Braun: Fernsehwerbung und Kinder. Das Werbeangebot in der Bundesrepublik Deutschland und seine Verarbeitung durch Kinder. Band 1: Das Werbeangebot für Kinder im Fernsehen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1995.

- Bergmann, Wolfgang: Die Spielerische Erschaffung von Welten. In: Kaminski, Winred (Hrsg.): Clash of realities. Computerspiele und soziale Wirklichkeit [1. International Computer Game Conference Cologne, 22.–24.3.2006]. München: kopaed Verlag, 2006, S. 25–32.
- Bublitz, Hannelore: Judith Butler zur Einführung. 3. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Hamburg: Junius Verlag, 2010.
- Bühl, Achim: Cyberkids. Empirische Untersuchungen zur Wirkung von Bildschirmspielen (Beiträge zur Computersoziologie, 1). Münster: Lit Verlag, 2000.
- Butler, Judith: Gender trouble. Feminism and the subversion of identity. New York: Routledge Verlag, 1990.
- Freyermuth, Gundolf: Menschen [Maschinen/Medien] Bilder. Digitale Menschenbilder im medienhistorischen Kontext. In: Neuß Norbert; Mike Große-Loheide (Hrsg.): Körper. Kult. Medien. Inszenierungen im Alltag und in der Medienbildung (Schriften zur Medienpädagogik, 40). Bielefeld: GMK Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, 2007, S. 12–35.
- Dorner, Birgit: Pluralismen – Differenzen. Positionen kunstpädagogischer Frauenforschung in Deutschland und in den USA seit dem Ende der 60er Jahre. Münster: Lit Verlag, 1999.
- Dresing, Thorsten; Thorsten Pehl: Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg 2013, audiotranskription.de/praxisbuch, Download am 06.10.2016.
- Götz, Maya: Fantasien und Medien im Generationen- und interkulturellen Vergleich. In: Götz Maya (Hrsg.): Mit Pokémon in Harry Potters Welt. Medien in den Fantasien von Kindern. München: kopaed Verlag, 2006, S. 389–409.
- Götz, Maya: Mit Pokémon in Harry Potters Welt. Medien in den Fantasien von Kindern. München: kopaed Verlag, 2006.
- Jäckel, Michael: Medienwirkungen. Ein Studienbuch zur Einführung. (Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft). 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.
- Kaminski, Winfred; Martin Lorber: Clash of realities. Computerspiele und soziale Wirklichkeit. 1. International Computer Game Conference Cologne. München: kopaed Verlag, 2006.
- Kearney, Mary Celeste: The gender and media reader. New York: Routledge Verlag, 2012.
- Kiel, Nina: Gender In Games. Geschlechtsspezifische Rollenbilder in zeitgenössischen Action-Adventures (Schriftenreihe Gender Studies, 27). Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2014.
- Kirchner, Constanze; Johannes Kirchenmann; Monika Miller: Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand – Forschungsperspektiven (Kontext Kunstpädagogik, 23). München: kopaed Verlag, 2010.

- Martey, Mikeal Rosa; Jennifer Stromer-Galley; Jaime Banks; Jingsi Wu; Mia Consalvo: The strategic female. Gender-switching and player behavior in online games. In: *Information, Communication & Society* 17 (2014) 3, S. 286–300.
- Meister, Dorothee; Uwe Sander; Dieter Baack: *Kinderalltag und Werbung. Zwischen Manipulation und Faszination*. Neuwied: Luchterhand, 1997.
- Mulvey, Laura: *Visual Pleasure and Narrative Cinema*. In: Kearney, Mary Celeste (Hrsg.): *The gender and media reader*. New York: Routledge Verlag, 2012, S. 59–66.
- Müsgens, Martin: Die Wirkung von Bildschirmspielen auf Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren. Ein empirischer Feldversuch. In: Brühl, Achim (Hrsg.): *Cyberkids. Empirische Untersuchungen zur Wirkung von Bildschirmspielen* (Beiträge zur Computersoziologie, 1). Münster: Lit Verlag, 2000, S. 17–70.
- Nancy, Jean-Luc: *Die Lust an der Zeichnung*. Wien: Passagen-Verlag, 2011.
- Neuß, Norbert: *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern* (Beiträge zur Medienpädagogik, 5). Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, Abt. Verlag, 1999.
- Neuß, Norbert: Bedeuten Punkte Traurigkeit? Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern* (Beiträge zur Medienpädagogik, 5). Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, Abt. Verlag, 1999, S. 205–220.
- Neuß, Norbert: Kinderzeichnungen verstehen – Strukturmomente im internationalen Vergleich. In: Götz, Maya (Hrsg.): *Mit Pokémon in Harry Potters Welt. Medien in den Fantasien von Kindern*. München: kopaed Verlag, 2006, S. 55–70.
- Neuß, Norbert; Mike Große-Loheide: *Körper. Kult. Medien. Inszenierungen im Alltag und in der Medienbildung* (Schriften zur Medienpädagogik, 40). Bielefeld: GMK Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, 2007.
- Neuß, Norbert: *Kinder & Medien. Was Erwachsene wissen sollten (Wie Kinder lernen)*. Seelze-Velber: Kallmeyer/ Klett Friedrich Verlag, 2012.
- Peez, Georg: *Einführung in die Kunstpädagogik*. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage (Grundriss der Pädagogik, 16). Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2012.
- Peric, Bojan: *Gender und Pixel: Damsel in Distress, Gender und Gaming*. In: *Paidia – Zeitschrift für Computerspielforschung*, 2014, S. 1–9.
- Reiß, Wolfgang: *Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung*. Berlin: Hermann Luchterhand Verlag, 1996.
- Rendtorff, Barbara: *Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter*. Weinheim: Beltz Verlag, 2003.
- Rendtorff, Barbara: *Bildung der Geschlechter*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2011.

- Richard, Birgit: *Sheroes. Genderspiele im virtuellen Raum* (Cultural studies, 8). Bielefeld: transcript-Verlag, 2004.
- Richter, Hans-Günther: *Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik*. 1. Auflage. Düsseldorf: Schwann Verlag, 1987.
- Richter, Heidi; Adelheid Sievert-Staudte: *Eine Tulpe ist eine Tulpe ist eine Tulpe. Frauen, Kunst und neue Medien*. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag, 1998.
- Sarkeesian, Anita (2013-2016): *Tropes vs. Women in Video Games*. feminist frequency. 2013-2016, <https://feministfrequency.com/series/tropes-vs-women-in-video-games/>, Download am 01.10.2016.
- Schellong, Marcel: *Das Problem mit dem Toilettenschlüssel. Zu Repräsentation und Simulation von Geschlecht im Computerspiel*. In: *Paidia – Zeitschrift für Computerspielforschung*, 2014, S. 1–9.
- Scholter, Christoph-Maria (unveröffentlichte Dissertation): *Die Kinderzeichnung im Kontext von Spiel- und Medienwelten der 1980er-Jahre. Eine Analyse historischer Kinderzeichnungen zum Themenfeld Masters of the Universe*.
- Schulz, Frank: *Veränderte Bildwelten – zum Einfluss von Computerspielen auf das Gestalten von Heranwachsenden*. In: Kirchner, Constanze; Johannes Kirchenmann; Monika Miller (Hrsg.): *Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand – Forschungsperspektiven (Kontext Kunstpädagogik, 23)*. München: kopaed Verlag, 2010, S. 429–436.
- Schütz, Norbert: *Bild- und Sprachhandeln in der kommunikativen pädagogischen Praxis*. In: Kirchner, Constanze; Johannes Kirchenmann; Monika Miller (Hrsg.): *Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand – Forschungsperspektiven (Kontext Kunstpädagogik, 23)*. München: kopaed Verlag, 2010, S. 33–42.
- Seidel, Christa: *Leitlinien zur Interpretation der Kinderzeichnung. Praxisbezogene Anwendung in Diagnostik, Beratung, Förderung und Therapie*. 1. Auflage. Lienz i. Ostt.: Journal-Verlag, 2007.
- Ströter-Bender, Jutta: »*Mondstein, flieg und sieg!*«. Zur ästhetischen Sozialisation durch die Kultserie *Sailor Moon*. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern (Beiträge zur Medienpädagogik, 5)*. Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, Abt. Verlag, 1999, S. 221–234.
- Ströter-Bender, Jutta: »*Im Mutterleib des Bösen*«. Zur ästhetischen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen durch Video- und Computerspiele. In: Richter, Heidi; Adelheid Sievert-Staudte, (Hrsg.): *Eine Tulpe ist eine Tulpe ist eine Tulpe. Frauen, Kunst und neue Medien*. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag, 1998, S. 191–203.
- Sowa, Hubert: *Ausstellen, Lagern, Erinnern – zur Bildpragmatik der Kinderzeichnung*. In: *Kunst+Unterricht* 246/247 (2000), S. 8–21.

The Walt Disney Company Limited: Miraculous – Geschichten von Ladybug und Cat Noir. 2015, <http://shows.disneychannel.de/geschichten-von-ladybug-und-cat-noir>, Download am 06.10.2016.

Wiegelmann-Bals, Annette: Die Kinderzeichnung im Kontext der Neuen Medien. Eine qualitativ-empirische Studie von zeichnerischen Arbeiten zu Computerspielen. 1. Auflage. (Kunst und Bildung, 3). Oberhausen: Athena-Verlag, 2009.

Wiegelmann-Bals, Annette: Kinderzeichnung im Kontext zweier Computerspiele. In: Kirchner, Constanze; Johannes Kirchenmann; Monika Miller (Hrsg.): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand – Forschungsperspektiven (Kontext Kunstpädagogik, 23). München: kopaed Verlag, 2010, S. 437–448.

Yilancı, Kadir: Grand Theft Auto (GTA) V. Fachstelle für Jugendmedienkultur NRW (Hrsg.). ComputerProjekt Köln e.V., 2013, spieleratgeber-nrw.de/Grand-Theft-Auto-GTA-V.3916.de.1.html, Download am 06.10.2016.

Zaremba, Jutta: GENDER NON/KONFORM. Die produktive Uniformität von Heldeninnen und Gamerinnen. In: Kaminski, Winfred; Martin Lorber (Hrsg.): Clash of realities. Computerspiele und soziale Wirklichkeit. München: kopaed Verlag, 2006, S. 161–174.

Zumbansen, Lars: Dynamische Erlebniswelten. Ästhetische Orientierungen in phantastischen Bildschirmspielen. München: kopaed Verlag, 2008.

Abbildungen

- Abb. 1: Zeichnung Nr. 3 Mädchen, 11 Jahre.
- Abb. 2: Zeichnung Nr. 1 Mädchen, 11 Jahre.
- Abb. 3: Zeichnung Nr. 48 Mädchen, 12 Jahre.
- Abb. 4: Zeichnung Nr. 19 Mädchen, 12 Jahre.
- Abb. 5: Zeichnung Nr. 17 Mädchen, 13 Jahre.
- Abb. 6: Zeichnung Nr. 11 Mädchen, 11 Jahre.
- Abb. 7: Zeichnung Nr. 49b Mädchen, 12 Jahre.
- Abb. 8: Zeichnung Nr. 5 Mädchen, 11 Jahre.
- Abb. 9: Zeichnung Nr. 13 Mädchen, 13 Jahre.
- Abb. 10: Zeichnung Nr. 15 Mädchen, 13 Jahre.
- Abb. 11: Zeichnung Nr. 29 Mädchen, 13 Jahre.
- Abb. 12: Zeichnung Nr. 8 Junge, 14 Jahre.
- Abb. 13: The Walt Disney Company Limited (2015): Buzz Lightyear, http://disney.wikia.com/wiki/Buzz_Lightyear, Download am 06.10.2016.

- Abb. 14: Laird, Peter (2014): Teenage Mutant Ninja Turtles. Donatello, <http://de.tmnt.wikia.com/wiki/Donatello>, Download am 06.10.2016.
- Abb. 15: Zeichnung Nr. 10 Junge, 13 Jahre.
- Abb. 16: Zeichnung Nr. 14 Junge, 13 Jahre.
- Abb. 17: Zeichnung Nr. 40 Junge, 12 Jahre.
- Abb. 18: Ausschnitt aus Zeichnung Nr. 50b Junge, 12 Jahre.
- Abb. 19: Zeichnung Nr. 2 Junge, 11 Jahre.
- Abb. 20: Zeichnung Nr. 9 Mädchen, 13 Jahre.
- Abb. 21: Zeichnung Nr. 23 Mädchen, 14 Jahre.
- Abb. 22: Zeichnung Nr. 17 Mädchen, 13 Jahre.
- Abb. 23: Zeichnung Nr. 50a Junge, 12 Jahre.
- Abb. 24: PopCap Games (2016): Chomper, <http://plantsvszombies.wikia.com/wiki/Chomper/Gallery/>, Download am 06.10.2016.
- Abb. 25: CD Projekt Red (2016): Blood and Wine. Protagonisten, http://hexer.gamepedia.com/Blood_and_Wine, Download am 06.10.2016.

Eva Capell

Digitale Kinderzeichnungen sichern, dokumentieren und erforschen

Aktuelle Mädchenzeichnungen als historische Dokumente von morgen

»[...] Mit dem steten Wandel unserer Gesellschaft verändert sich [...] die heutige Kindheit und Jugend – das heißt, es verändern sich auch die kindlichen und jugendkulturellen Ausdrucksformen. Nicht nur die Medien prägen Lebensgewohnheiten, auch verschiedene gesellschaftliche Bedingungen führen zu neuen Lebensentwürfen und veränderten Kindheitserfahrungen. Versteht man die Kinder- wie auch die Jugendzeichnung als Aneignung, Verarbeitung und Darstellung von Lebensgeschehen sowie als Ausdruck interner Lebensentwürfe, wird deutlich, dass auch die Zeichnung von Kindern und Jugendlichen einem kulturellen Wandel unterliegt und immer weiterer Untersuchung bedarf« (Kirchner et al. 2010: 9).

Die Verlagerung von ästhetisch-produktiven Aktivitäten von Heranwachsenden in virtuelle Räume im Web 2.0 verdeutlicht, dass sich seit einigen Jahren ästhetische Sozialisations- und Kommunikationsprozesse zunehmend der Aufmerksamkeit und der Kontrolle von Eltern und Erziehenden entziehen. Mit Blick auf die Kinder- und Jugendzeichnungsforschung handelt es sich bei diesen virtuellen Räumen um sogenannte Fanart-Foren, in denen Heranwachsende zeichnerisch tätig werden, ihre ästhetischen Produktionen Mitgliedern des Fanart-Forums zugänglich machen und somit gleichzeitig für Bewertungen und Diskussionen bereitstellen.

Diese und ähnliche Phänomene verlangen geradezu nach der Etablierung einer Archiv-Institution, die sich exemplarisch wie auch wissenschaftlich der Dokumentation der leicht verschwindenden Welt der digitalen Zeichnungen annimmt. (Ergebnisse eines Forschungsgesprächs mit Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender)

Nichts ist so kurzlebig, so undurchsichtig wie der Kosmos Internet. Es ist das größte Archiv der Welt, es sammelt, speichert und bewahrt – und zerstört doch ebenso schnell. Was gestern noch war, ist morgen schon nicht mehr. Eine Zeichnung, die gestern noch als besonders gelungen galt, gelobt und besonders großzügig bewertet wurde, wird gelöscht, ist verloren in den Tiefen des Internets, nicht mehr greifbar. An ihre Stelle tritt eine neue. Und so setzt es sich fort, immer wieder.

Das Blatt Papier, auf der sie geboren wurde, ist längst nichts mehr wert, liegt herausgerissen und unbeachtet zwischen verstaubten Kladden. Dabei ist sie das wohl bedeutendste, nicht-wissenschaftliche historische Zeugnis, das, wenn man es als solches wahr- und annimmt, unendliche Geschichten erzählt.

In ihr ist zu »lesen«, was Kind-sein in einer bestimmten Zeit bedeutet (hat), in welcher Art von Gesellschaft sich Heranwachsende bewegen (mussten) und welche Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse sie dabei begleiten. Sie wird der nächsten, übernächsten und überübernächsten Generation Bericht erstatten, von Zeiten erzählen, die teilweise vergangen, teilweise geblieben sind, sie ist Zeugin einer ganz persönlichen Geschichte und gleichzeitig Spiegelbild einer ganzen Gesellschaft.

Mädchenrollen im 21. Jahrhundert (am Beispiel der Kreativserie Topmodel)

Beschäftigt man sich mit den unterschiedlichen Formen jugendkulturellen Ausdrucks im 21. Jahrhundert, so erscheint es unumgänglich, in Erfahrung zu bringen, woher Jugendliche im Allgemeinen und Mädchen im Besonderen Inspiration, Ideen und Bilder beziehen, inwiefern diese Einfluss nehmen auf ihr produktiv-ästhetisches Verhalten, auf die Wahl der Inhalte und, so abstrakt das im ersten Moment erscheinen mag, auch und vor allem auf das Verständnis ihrer Rolle in unserer Gesellschaft.

Der Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen, sozialisatorischen und genderbezogenen Fragestellungen auf der einen und dem ästhetischen Empfinden und Aktivwerden auf der anderen Seite schärft und erweitert den Blick für die komplexen und zuweilen problematischen Mädchenrollen im 21. Jahrhundert.

Wie früh lassen sich diese Bilder in die Kindheit von Mädchen zurückverfolgen? Wer ist an der Konstruktion von stereotypen Rollenmustern beteiligt? Wie gehen Mädchen mit diesen Erwartungen um? Und wie hoch ist der Einfluss der Medien bei der Konstruktion dieser stereotypen Rollenbilder?

Ein in diesem Zusammenhang besonders aufschlussreiches Beispiel, und als solches nur exemplarisch vorgestellt, ist die Kreativserie Topmodel – ein Produkt der Depesche Vertrieb GmbH & Co. KG, gegründet 1985 von Kjeld Schiøtz (Vgl. Depesche Vertrieb GmbH & Co. KG).

Die Kreativserie entwickelte im Jahr 2008 eine Topmodel-Kollektion, die zunächst den Verkauf von Schreibwaren und Malbüchern umfasste, mittlerweile jedoch um zahlreiche Kosmetik-, Dekorations- und Modeartikel erweitert wurde. Das »Creative Studio by Depesche« richtet sich vor allem an Mädchen ab einem Alter von acht Jahren und etabliert sich zunehmend als Mal- und Zeichenschule. Als Vorlagen dienen die fiktiven Topmodel-Charaktere, die sich den Mädchen auf der Topmodel-Website (seit 2009 online) präsentieren.

Die Zeichnungen der Mädchen folgen durch konkrete Malvorlagen ein und demselben Schema und sind trotz individueller Einflüsse durch die Zeichnerinnen immer als Topmodel-Zeichnungen erkennbar. Die breite Produktpalette wirkt in verschiedene öffentliche wie private Lebensbereiche der Mädchen ein und nimmt damit direkten Einfluss auf ihr alltägliches Leben.

In der »Topmodel-Welt« glitzert es silbern, gold und rosa, kein Pink, kein Rosé oder Fließer ist matt, alles »glänzt samtig, schimmert wie Seide« (Kämpf-Jansen 1993: 64f.), wirkt magisch, verzaubert wie in einer Märchenwelt. Mit zarter Pfirsichhaut, vollen Lippen und großen, treuen Augen blickt das Topmodel den Betrachter an. Es wirkt unschuldig, unsicher, harmlos auf den ersten Blick. Das herzförmige Gesicht, die goldenen Locken und die rosa-farbenen Wangen fügen sich zu einem Bild von einem Mädchen, wie es in Disneys Darstellungen von Cinderella oder Dornröschen zu finden ist. Beinah zu schön, um wahr zu sein. Verständlich, dass kleine Mädchen diese scheinbare Perfektion, diese Schönheit beeindruckt.

Dem gegenüber stehen Vamp-ähnliche Make-ups, Netzstrumpfhosen und Ledershorts (s. Abbildungen). Diese Gestaltungsmerkmale verleihen den treu dreinblickenden Lolita-Figuren eine Ausstrahlung, die an Eindeutigkeit kaum zu übertreffen ist.



Abb. 1: Ohne Titel, Sarah 10 J., 2015,
DIN A4, Zeichnung



Abb. 2: Ohne Titel, Julie 8 J.,
ca. 16 x 29 cm, Zeichnung



Abb. 3: Ohne Titel, Lisa 9 J., DIN A4, Zeichnung

Die ästhetische Sozialisation von Mädchen, wie sie sich hier präsentiert, ist das Spiegelbild einer Gesellschaft, der »[...] eine zeitgemäße Form des Sexismus zugrunde [liegt]. Eine, die sich entfaltet, wenn Neoliberalismus auf postfeministische Gesellschaften trifft. Beide Logiken hängen zusammen und verstärken einander. Dann heißt es, Frauen hätten doch die Wahl und seien vielleicht einfach gern ein bisschen Sexobjekt, und: ‚Es gab doch die Frauenbewegung.‘ Letztere hat zwar gleiche Rechte und formal gleiche Chancen für beide Geschlechter erreicht. Doch wer damit die Gleichberechtigung der Geschlechter für verwirklicht [hält], [ignoriert], dass ein Bild der Frau als Objekt, das dem Mann gefallen müsse, bestehen [bleibt] und somit stärker [wird]« (Wiedemann 2012).

Da drängt sich unmittelbar die Frage auf: Wie sollen Mädchen dann noch dazu angehalten werden, der Stereotypisierung, die ihre (ästhetische) Sozialisation bestimmt, entgegenzuwirken? Wenn sie in ihrem familiären Umfeld nicht zur kritischen Reflexion solcher Stereotype angeregt werden, dann erst recht nicht durch ihren Freundeskreis, Medien oder die Werbung.

Der Eindruck, dass zur Pinkifizierung weiblicher Lebenswelten eine weitere Komponente hinzukommt, die nicht ins Bild zu passen scheint, ergibt sich nicht nur mit Blick auf die Topmodel-Produkte. »Dass Produkte für Mädchen immer pinker sind, ist ein Teil des Trends – dass sie sexualisierender sind [...]« (Ebd.). Man fragt sich, wie das zusammenpasst. Gar nicht, wäre wohl die richtige Antwort. Diverse Marketingstrategen sehen das anders. Und zeigen, wie erfolgreich es funktioniert.

Resümée

Die vorangegangen Überlegungen haben verdeutlicht, wie sehr sich die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts an stereotype Zuschreibungen vor allem mit Blick auf das weibliche Geschlecht geradezu klammert. »In Gesellschaften, die so tun, als gäbe es keinen Sexismus mehr, als hätten alle die gleichen Chancen, nehmen Fünfjährige Pole-Dance-Stunden und lassen ihre Beinhärtchen per Laser dauerhaft entfernen« (Ebd.).

Die Suche nach einem »Sündenbock« für die Verbreitung solcher Bilder gestaltet sich äußerst schwierig. Die Sozialisationsinstanzen in der Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen sind zunehmend vielfältiger und dadurch teilweise auch weniger greifbar geworden. Dass die Medien einen nicht unwesentlichen Einfluss auf die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen und damit auch auf ihr Verständnis von Wirklichkeit nehmen, haben diverse Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler herausstellen können.

Das Fanart-Forum der Kreativserie »Topmodel« ist nicht nur Beweis dafür, dass sich die ästhetischen Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen, in diesem Fall von Mädchen ab einem Alter von acht Jahren, zunehmend in virtuelle Räume des Web 2.0 verlagern. Es zeigt außerdem besonders eindrücklich, dass die ästhetische Sozialisation im Topmodel-Forum sich längst nicht nur in den ästhetischen Produktionen der Userinnen widerspiegelt, sondern darüber hinaus deren Wahrnehmung von sich selbst und von anderen, vor allem aber bezüglich ihrer Rolle in der Gesellschaft, bestimmt. Der Forschungsbereich der Kinder- und Jugendzeichnung erweitert sich durch solche und ähnliche Entwicklungen zunehmend.

Eine differenzierte Reflexion der Prozesse »doing gender« bzw. »undoing gender« ist nicht nur aus wissenschaftlicher Sicht für die Auseinandersetzung mit diesem Thema wesentlich. Die Vermittlung von stereotypen Rollenbildern, wie sie in der Kreativ »Topmodel« zu finden sind, stellt, wie bereits festgestellt wurde, längst kein Einzelphänomen mehr da. Durch die flutartige Streuung dieser Bilder über Medien wird es zunehmend schwieriger, Kinder vor ihnen zu bewahren. Und möglicherweise wäre das auch gar nicht die richtige Herangehensweise. Es wäre geradezu utopisch anzunehmen, sie von diesen und ähnlichen Inhalten fernhalten zu können. Die Kreativserie »Topmodel« beschränkt sich ja längst nicht mehr nur auf Printmedium oder seine Präsenz im Internet. Durch die breite Produktpalette, deren

Sortiment alle denkbaren Schreib- und Freizeitutensilien abdeckt, ist sie in allen Lebensbereichen der Mädchen präsent.

Dadurch gewinnen auch die Bilder, die die Topmodel-Serie publiziert, für die Mädchen an Bedeutung. Die Integration dieser Bilder in bereits vorhandene Denk- und Verhaltensweisen der Mädchen geschieht unbewusst. Dies wird dadurch verstärkt, dass auch die Produkte der Topmodel-Serie, wie z. B. Stifte, Federmäppchen oder Rucksäcke, von den Mädchen ganz alltäglich und selbstverständlich genutzt werden. Die bereits bekannte Topmodel-Ästhetik, die sich in all diesen Produkten widerspiegelt, wird nur beiläufig wahrgenommen.

Eine ähnlich subtile Strategie verbirgt sich hinter dem »Creative Studio by Depesche«. Die Käuferinnen und Käufer der Malbücher sind nicht nur die Mädchen selbst, sondern oft auch Eltern, Verwandte oder Freunde. Sie gehen von der Annahme aus, Zeichnen sei eine kreative und pädagogisch wertvolle Beschäftigung und der Kauf der Malbücher dadurch ausreichend gerechtfertigt. Dass diese Wertung jedoch nicht auf das »Creative Studio by Depesche« zutrifft, sollte spätestens an dieser Stelle deutlich geworden sein. Die intensiven Zeichenprozesse, verbunden mit mehrfachen Reproduktionen der vorgegebenen Zeichenschemata, lassen den Mädchen kaum eine andere Möglichkeit, als die durch die Kreativserie vermittelten weiblichen Stereotype in ihr kognitives Bildrepertoire aufzunehmen.

Diese Beobachtungen erläutern eindrücklich die Schwierigkeit, Mädchen vor diesen Einflüssen zu schützen. Viel wesentlicher erscheint deswegen, sie auf Prozesse wie »doing gender« aufmerksam zu machen und den gemeinsamen Austausch darüber zu fördern. Wie kommt es zu der Zweiteilung der Gesellschaft in Frauen und Männer, in weibliche Räume bzw. männliche Räume und damit auch in Normen, wie sich Frauen und Männer zu verhalten haben (Vgl. Gender-Portal der Universität Duisburg-Essen)? Grundlegende Fragen, die unbedingt den kritischen Blick auf stereotype Rollenzuschreibungen fordern und eine Reflexion darüber, was diese Zuschreibungen bei jedem Einzelnen auslösen können.

Es ist leicht vorstellbar, dass eine Kreativserie wie »Topmodel« von vielen Stimmen als »Mädchenkram« abgetan und der kritische Blick darauf als übertrieben empfunden wird. Eine Problematik, mit der die Genderforschung allgemein zu kämpfen hat. Wie extrem muss die Darstellung von Weiblichkeit, wie offensichtlich die Sexualisierung junger Mädchen noch werden? Von einem Mädchen selbst kann nur dann ein verantwortungsbewusster und kritischer Umgang mit Geschlechtsstereotypen verlangt werden, wenn man ihren Blick dafür entsprechend öffnet und sie über die Konsequenzen dieser Zuschreibungen aufklärt. Und vor allem muss ihnen der Druck genommen werden, in diese Rollen hineinpassen zu müssen.

Die Medien scheinen sich dafür schon lange nicht mehr in der Verantwortung zu sehen, sollten sie sich diese Aufgabe überhaupt jemals zu Herzen genommen haben.

Umso wichtiger erscheint es, dass Mütter und Väter, Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher Mädchen stärken, ihnen ihre Stärken außerhalb von Schönheit und Attraktivität sichtbar machen, sie auf ihrem Weg zu einem selbstbewussten und selbstbestimmten Menschen begleiten, auch und vor allem dann, wenn dieser Weg nicht der »Norm« entspricht, wenn er »anders« ist. Diese Aufgabe erfordert aus Sicht der Erziehenden eine intensive Reflexion über die eigenen Geschlechterstereotype und darüber, wie man »doing gender« in seinem eigenen Lebensentwurf praktiziert. Denn nur wenn man sich dieser Pro-

zesse bewusst ist, ihrer Bedeutung für das eigene Leben, aber auch für die Gesellschaft, und die Konsequenzen erkennt, die sich aus ihnen ergeben, besteht die Möglichkeit, sich von bisherigen Denk- und Verhaltensweisen zu lösen, sich umgekehrt der Entdramatisierung von Geschlecht (»undoing gender«) zu nähern. »[Denn] wie sollen all die kleinen Mädchen, die ihre Zeit und ihr erstes Taschengeld in rosa Glitzer investieren oder unter Essstörungen leiden, je die Jobs in den Vorstandsetagen übernehmen, für die ihre Mütter gerade kämpfen ...« ? (Wiedemann 2012)

Literatur

Depesche Vertrieb GmbH & Co. KG, <http://www.depesche.de/index.php?id=home&L=0> (Zugriff am 10.01.2017).

Gender-Portal der Universität Duisburg-Essen, https://www.uni-due.de/genderportal/lehre_erwachsenenbildung_doinggender.shtml, Download am 30.09.2015.

Kämpf-Jansen, Helga: Mädchen-Dinge und Jungen-Dinge, Aspekte einer geschlechtspezifischen ästhetischen Erziehung. In: Staudte, Adelheid (Hrsg.): Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen. Weinheim/Basel: Beltz, 1993.

Kirchner, Constanze; Johannes Kirschenmann; Monika Miller: Forschungsstand und Forschungsperspektiven zur Kinder- und Jugendzeichnung. In: Kirchner, Constanze u. a. (Hrsg.): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand – Forschungsperspektiven. München: Kopaed, 2010.

Schemer, Christian: Medien als heimliche Verführer? Der Einfluss attraktiver Medienpersonen auf das Körperbild von Rezipientinnen und Rezipienten. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Körper. Köln: Moeker/Merkur, 2006.

Wiedemann, Carolin: Rosa Rollback. Wenn man so tut, als gäbe es keinen Sexismus mehr, werden Mädchen wieder zu Puppen. Über die Pinkifizierung der kindlichen Lebenswelt. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung Online (2012).

Abbildungen

Abb. 1: Ohne Titel, Sarah, 10 J., 2015, DIN A4, Zeichnung.

Abb. 2: Ohne Titel, Julie, 8 J., 2014, ca. 16 x 29 cm, Zeichnung.

Abb. 3: Ohne Titel, Lisa, 9 J., 2013, DIN A4, Zeichnung.

Funktionen der (Kinder-)Zeichnung – eine Zusammenfassung

Die (Kinder-)Zeichnung als vieldimensionales Ausdrucksphänomen birgt nicht nur als Instrument zur Erforschung gesellschaftlicher und sozialer wie auch medialer Kontexte, sondern auch im Rahmen ästhetischer und künstlerischer Projekte ein beachtliches Potenzial.

In Bezug auf die kunstpädagogische Praxis lassen sich diesbezüglich folgende Aspekte herausarbeiten:

- Die Kinderzeichnung kann in schulischen Kontexten oder anderen Bildungsinstitutionen als *Mitteilungsmedium* fungieren, da die Heranwachsenden ihre Erlebnisse, Gefühle, Gedanken und Einstellungen durch die zeichnerische Darstellung für einen Addresaten reflektieren, strukturieren und akzentuieren können. (Vgl. Neuß 2000, S. 134 f.)
- Zeichnerische Ausdrucksformen können als *Kompensationsmedium* zur Verarbeitung von Erlebnissen beitragen.
- Kinderzeichnungen können als generatives *Imaginationsmedium* in ästhetischen und künstlerischen Projekten Impulse liefern, die im Rahmen der Vorstellungsbildung Ideen hervorbringen.
- Letztlich können zeichnerische Bildkompositionen als kontextuelles künstlerisches *Impulsmedium* instrumentalisiert werden, um individuelle Vorstellungen zu visualisieren, strukturieren und zu differenzieren.

Durch eine Zeichnung können Inhalte und Überlegungen über das Gespräch hinaus zu einer Gestaltungsidee objektiviert werden.

Literatur

Neuß, Norbert: Medienbezogene Kinderzeichnung als Instrument der qualitativen Rezeptionsforschung. In: Paus-Haase, Ingrid; Bernd Schorb (Hrsg.): Qualitative Kinder- und Jugend-Medienforschung. München: kopaed-Verlag 2000.

Wiegelmann-Bals, Annette: Die Kinderzeichnung im Kontext der Neuen Medien – eine qualitativ-empirische Untersuchung von zeichnerischen Arbeiten zu Computerspielen. Oberhausen 2009 (Hinweis: Aus dieser Arbeit enthält dieser Kurztext Auszüge.).

3. INTERKULTURELLE KINDERZEICHNUNG

Forschungskritik an den Methoden zur interkulturellen Kinderzeichnung im 20. Jahrhundert

Das Sammeln geht der Wissenschaft immer voraus, schreiben Anke Te Heesen und Emma C. Spray. (Vgl. Heesen/Spray 2001, S.7) Genauer gesagt ist das Sammeln ein wichtiger Bestandteil der wissenschaftlichen Praxis. Zahlen, Daten, Messungen, Bilder oder Objekte bilden die Grundlage für eine wissenschaftliche Bearbeitung. Mittels Ansammlungen von verschiedensten Dingen, es sei hier die Kinderzeichnung erwähnt, lassen sich durch die Vielfalt, Regelmäßigkeiten und Abweichungen erkennen. Hierbei gilt es gezielte Interessen und Vorannahmen zu hinterfragen und auf ihre Einflussmöglichkeit bei einer Klassifizierung zu prüfen. Dabei spielt, was unsere Augen sehen, unsere Beobachtungen und das Experimentieren, eine große Rolle, unter Berücksichtigung von Prozess und Ort des Geschehens. Es gibt 136 verschiedene Bedingungen unter der eine Sammlung Formen des wissenschaftlichen Wissens hervorruft. Der Umgang mit Objekten unterliegt einem historischen Wandel. Im 17. Jahrhundert wurden Objekte oft als Singularitäten bewundert, im 18. Jahrhundert ging es eher um Ordnung, Klassifizierung und Vergleich der Objekte. (Vgl. ebd., S. 14)

In den ersten Publikationen des ausgehenden 19. Jahrhunderts zu Kinderzeichnungen aus anderen Kulturen wird der damalige Blick auf diese Kinderzeichnungen deutlich. Die kindliche Lebenswelt, kunsthistorische, künstlerische und gesellschaftliche Einflüsse bleiben bei den Betrachtungen weitgehend unberücksichtigt. Auch das geografische Umfeld wird oft bei den Auswertungen und Betrachtungen nicht genügend beachtet. Damals sind es oft Ethnologen und Anthropologen, die Kinderzeichnungen als Beiwerk ihrer Forschungen aus den Ländern und den jeweiligen Kolonien mitbringen. Vielfach werden sie dort beim Skizzieren ihrer Forschungsobjekte von den Kindern beobachtet, die dieses nachahmen wollen.

Bei vielen Beschreibungen, Betrachtungen und Analysen von interkulturellen Kinderzeichnungen wird aus den Niederschriften nicht deutlich, wie es zu den Forschungen in den jeweiligen Ländern kam. Oft werden Betrachtungen zu Bildwerken von Kindern aus anderen Ländern betrieben, ohne das diejenigen, die auswerten, je in dem Herkunftsland gelebt haben oder kulturelle Hintergründe berücksichtigen. Schon früh wird die so genannte Differenzanalyse als Auswertungsgegenstand verwendet, die Kulturvergleich sucht. In Auswertungen und Betrachtungen von interkulturellen Kinderzeichnungen findet diese bis heute unreflektierte, unkritische Anwendung.

Die Methode des Vergleichens von Kinderzeichnungen aus anderen Kulturen mit westlichen Kinderzeichnungen ist einer der vergangenen Forschungsansätze, der sich bis heute hält. Diese Vergleichsmethode wird durch die vergleichenden Forschungen auf dem Gebiet der Völkerpsychologie von Wilhelm Wundt (Vgl. Wundt 1900-1920) Ende des 19. Jahrhunderts, ausgelöst. Der Psychologe, Philosoph und Mediziner versucht in seiner damaligen »Rassenpsychologie« die Psyche der Menschen unterschiedlicher Völker durch Vergleiche zu unterscheiden.

In Bezug auf die Methode des Vergleichs ist auch Desmond Morris zu nennen. (Vgl. Desmond 1967/1971/1977/1979) Der britische Zoologe und Ethnologe untersucht zu Beginn

des 20. Jahrhunderts vielfach mittels Vergleichens das menschliche und tierische Verhalten. Mittels dieser Methode des Vergleichens geht es darum Universalien zu suchen. Bei den interkulturellen Kinderzeichnungsforschungen dient das Vergleichen der Hypothesenentstehung. Oft gehen die Vergleiche der fremden Elemente auf normative Vorstellungen zurück, die den Maßstab des aus der eigenen Kultur, des Vertrauten voraussetzen. Zu bedenken ist bei der Verwendung dieser Vergleichsmethode, es liegt der Differenz eine Bezugsgröße zugrunde, in Form von westlichen Kinderzeichnungen, ein eurozentristisches Vorgehen. Da hierbei westliche Wahrnehmungsweisen und Wertemuster angelegt werden. Dabei gilt es auch zu bedenken, dass diese historischen Wandlungen unterliegen. Durch diese Auswertungsmethode des Vergleichens, wird der Blick auf die vorhandenen Merkmale innerhalb der Zeichnungen gelenkt, das nicht abgebildete bleibt unberücksichtigt und der Bezug zur Lebenswelt der Kinder wird oft vergessen. Betrachtungen von interkulturellen Kinderzeichnungen erfolgen so im Modus des Defizitären. Führt man einen Rückblick auf die Auswertungen von Kinderzeichnungen, so wird für Auswertungen meist die Darstellung des Menschen gewählt, da diese als universell angesehen wird.

Im Jahre 1926 wird von F. Goodenough der DAM-Test (*Draw-A-Man Test*) entwickelt, das erste Testverfahren welches Figurdarstellungen von Kindern im Alter von 4-10 Jahren, für einen Intelligenztest auswertet. Durch die Themenstellung »Zeichne einen Mann und eine Frau, so gut du es kannst« wird davon ausgegangen, dass die Kinder ihr Bestes geben. Es wird keine zeitliche Begrenzung vorgegeben. Die Zeichnungen werden nach 51 Items ausgewertet, dabei wird drei Kategorien besondere Aufmerksamkeit geschenkt, das sind Anzahl an Details, Kopfdarstellung mit Gesichtsausdruck und Hände, die proportionalen Verhältnisse von Körperteilen zueinander und die motorische Koordination, die am Linienfluss ermittelt wird. Das Auswertungsergebnis der Items wird in Beziehung zum Alter des Kindes gesetzt, um den Intelligenzquotienten zu ermitteln. Dieser Test wird hierzulande von Herman Ziler als MZT-Test (*Mann-Zeichentest* 1958) entwickelt. Die Instruktion lautet »Zeichne einen Menschen, so gut du es kannst«. Auch bei Auswertungen des MZT geht es um eine richtige, naturalistische Darstellung, die die meisten Punkte bekommt. Letztere werden nach einer Tabelle vergeben, in der das Lebensalter berücksichtigt wird. »Die von den Kindern verwendeten ‚Schemata‘ der Abbildung unterliegen einem epochalen Wandel, und die Validität der Tests ist über die Jahrzehnte nicht ohne weiteres gegeben.« (Schuster 1990: 95) Genau genommen muss das bildnerische Training von Kindern bei dieser Art von Test mit berücksichtigt werden. Viele der vorgestellten Auswertungen von interkulturellen Kinderzeichnungen bedienen sich jedoch an Auswertungselementen, die vor langer Zeit anhand von westlichen Kinderzeichnungen entwickelt wurden. Die große Beliebtheit dieser Auswertung liegt sicher in der einfachen Handhabbarkeit. Karen, Vibeke, Mortensen kritisiert zu Recht deutlich die heutige Verwendung dieses Testverfahrens. (Vgl. Mortensen 1991) »Another questionable aspect of the test concerns the age norms. Goodenough (1926) norms are more than 60 years old and cannot without reexamination be regarded as still valid. It is a well-known fact that the drawing norms are sensitive to cultural changes, as are norms in other intelligence tests. [...] The basic premises on which the drawing test rests need, however, to be re-examined. The use of drawings as a measure of intelligence or intellectual maturity tells perhaps more about Western culture than about children’s drawings. It reflects the keen overconcern of our culture with the cognitive aspects of personality and a corre-

sponding neglect of other aspects such as sensual perceptivity, body awareness, imagination, and affectivity.» (Mortensen 1991: 265)

Deutlich zeigt sie die Abhängigkeit von Zeichennormen und kulturellen Entwicklungen auf, die es zu berücksichtigen gilt. Darstellungen der menschlichen Figur werden in Auswertungen gleich wie Objektdarstellungen behandelt. Figur-Darstellungen hängen zusammen mit Körperimages von Zeichnenden, mit deren Selbstkonzept und den kulturellen Einstellungen zum Körper. Wobei sich Körperkonzepte verändern. Zu kritisieren ist, dass die eigene subjektive Körpererfahrung und deren Einfluss auf das kindliche Körperkonzept nicht berücksichtigt wird. Zu nennen sind soziale Normen und Stereotypenbildung sowie bildliche Vorlagen. Individuelle und persönliche Erfahrungen bilden spezielle Emotionen zu bestimmten Körperteilen aus. Messungen von beispielsweise Figur-Größen stellen zunächst reine Zahlenwerte dar. Es stellt sich die Frage, durch welche Einflüsse, auch kultureller Art, diese Zahlenwerte zustande kommen. Dabei wird der Zusammenhang zwischen kognitiver Entwicklung und zeichnerischer Umsetzung nicht gelegnet. Die meisten Auswertungen verwenden die zeichnerische Integration von Körperteilen zueinander, Proportion, Positionierung der Objekte auf dem Zeichenblatt, Symmetrie, Schattierung, Farbgebung und Linienführung als Merkmale, um eine Kinderzeichnung zu erfassen. Man kann Körper nicht nur durch seine physiologischen Beschaffenheiten begreifen, sondern als geschichtlich und sozial vorgeprägten Zeichenträger, da mimische und gestische Aktionen immer innerhalb kultureller Verhältnisse vorkommen.

In den 1970er-Jahren berücksichtigt E. M. Koppitz für ihre Auswertungen die kindliche Beziehung zu ihren wichtigsten Personen. Sie geht davon aus, dass die Figur-Darstellungen von Kindern in Anlehnung an die für das Kind wichtigsten Personen geschehen. Ein Aspekt ist die Beziehung von Figur-Darstellungen und Urheber der Darstellung. Erst in den neueren Forschungen werden geschlechtsspezifische Unterschiede berücksichtigt. Diese hängen stark mit der geschlechtlichen Identität zusammen. Viele der Gender bedingten Unterschiede sind den jungen Zeichnern nicht bewusst. Aufgrund der gesichteten Forschungsergebnisse sollte die Stellung der Frauen, Männer, Mädchen und Jungen in den jeweiligen Kulturen genau betrachtet werden, da dies sicher Auswirkungen auf Figur-Darstellungen in den Kinderzeichnungen hat. Viele Forschungen zeigen, dass die Mädchen vor allem bei der Figur-Darstellung bessere Ergebnisse erzielen, da sie Haar, Kleidung und Gesichtsausdruck differenzierter abbilden. Eine höhere Anzahl an Details ist dabei nicht unüblich. Es heißt, dass Mädchen angeblich über eine bessere Feinmotorik verfügen. Es wird auch öfters erwähnt, dass das eigene Geschlecht besser abgebildet wird. K.V. Mortensen verweist auf die Tatsache, dass die Gefahr besteht, dass Erwartungshaltungen durch schon bekannte Ergebnisse, von Forschenden durch eine gewisse Voreingenommenheit bestätigt werden. »In light of the earlier reservations concerning the possibility of objectivity in research on sex differences, the result of the study may perhaps be suspected of being only a confirmation of the author's preconceived standpoint.« (Mortensen 1991: 263) Wie sich in den bisher dargestellten Beschreibungen und Auswertungen von interkulturellen Kinderzeichnungen zeigt, spielen Wahrnehmungen und Nachahmungen eine wichtige Rolle bei der Entstehung der Zeichnung. Die Bildung von Modellen bzw. Konzepten in der Vorstellung ist Voraussetzung für die zeichnerische Tätigkeit.

Ein weiterer Punkt, der in den Forschungen zu Kinderzeichnungen wenig Berücksichtigung wird, ist die unbewusste Bezogenheit auf den Untersuchenden. Der Psychoanalytiker Rudolf Blomeyer (Vgl. Blomeyer 1978) führt 1978 eine Untersuchung durch mit der Fragestellung, ob bestimmte Untersucher unbewusst bei verschiedenen Kindern und Jugendlichen ähnliche inhaltliche oder formale Elemente in den Zeichnungen hervorrufen können. Dabei zielt er vor allem auf die projektiven psychologisch-diagnostischen Tests ab, in denen Kinderzeichnungen ausgewertet werden, wie beispielsweise »Familie (des Patienten) in Tieren«. Geht man von einer Beeinflussung aus, so müssten Kinder bei demselben Untersuchungsleiter ähnlich zeichnen. Das Ergebnis zeigt, dass bei 9 von 20 Untersuchungsleitern, mehr oder weniger deutliche Entsprechungen gefunden werden. Er plädiert dafür Untersuchungsbedingungen, wie Anlass, Institution und die Person des Untersuchers in Auswertungen mit zu bedenken. Zusammenfassend spricht R. Blomeyer davon, dass das eigentlich Typische nicht von den Einzelfaktoren zu beschreiben ist, sondern sich aus dem Gesamteindruck ergibt, wenn man die Bilder eine Weile auf sich wirken lässt. In den Forschungen zu interkulturellen Kinderzeichnungen wird nie berücksichtigt, wie es zu den jeweiligen Forschungen in den unterschiedlichen Ländern kam. Die Anfänge bilden Kinderzeichnungen, die oft als Beiwerk von Ethnologen gesammelt werden.

In den Forschungen der 1990er- und späteren Jahren kristallisiert sich heraus, dass meist persönliche Beziehungen zu dem Land und den Menschen vor dem eigentlichen Forschungsvorhaben bestehen. In einigen Fällen konnte ich diesen wichtigen Punkt durch Kontakt mit den Forschenden in Erfahrung bringen. Einige Beispiele möchte ich hier kurz skizzieren, z.B. Frau S. Oehmig, welche in den 1990er-Jahren zu Kinderzeichnungen aus Tansania, auf dem Gebiet der Psychologie forscht. Sie hat zwei Schwestern, die in den sechziger und siebziger Jahren nach Südafrika auswanderten. Dies führt Frau S. Oehmig zu ersten Afrika Besuchen in Südafrika. Weitere Afrikareisen, vor allem in Ostafrika folgen darauf. Im Jahre 1995 hat Frau S. Oehmig die Gelegenheit ihr klinisches Jahr, das zur Ausbildung zur Psychologischen Psychotherapeutin benötigt wird, in Tansania in der Psychiatrie abzuleisten. Letzteres bildete den Grundstein für Forschungen zu Kinderzeichnungen aus Tansania. Das Interesse an Tansania ließ offensichtlich nicht nach, denn Ende 2005 entschloss sich Frau S. Oehmig nach Tansania auszuwandern.

Eine andere Wissenschaftlerin auf dem Gebiet der interkulturellen Kinderzeichnung ist Rabea Müller, welche durch private Interessen nach Chile reist. Bevor sie dort Forschungen zu Kinderzeichnungen durchführte, hat sie an jenem Ort schon einige Zeit gelebt. Die Andersartigkeit in den chilenischen Zeichnungen die ihr auffiel, war Anlass für Forschungen zu Kinderzeichnungen aus Chile und Deutschland. Sie vertritt die Meinung, dass man einen Vergleich der Kinderzeichnungen aus fremden Kulturen mit hiesigen nur vornehmen kann, wenn man vertiefte Kenntnisse über die fremde Kultur hat und dort zumindest einige Zeit gelebt hat. Auch hält sie einen Vergleich nur für sinnvoll, wenn die Kulturen nicht zu unterschiedlich sind.

N. Schütz erforscht Kinderzeichnungen auf Bali, diese Untersuchungen wurden im Vorfeld geplant. Weitere Forschungen zu Kinderzeichnungen in Ägypten und in der Oase Farafa ergaben sich bei Aufenthalten vor Ort.

Kenntnisse der jeweiligen Kultur sind für eine Betrachtung von Kinderzeichnungen aus anderen Kulturen notwendig. Dabei sind die sozialen Bedingungen der Produktion und Rezeption der vergangenen Handlungen und Werke mit zu berücksichtigen. Es gilt auch die Kunstproduktion vor Ort und die Lebenswelt der Kinder, mit den kulturellen Werten und Bedeutungen, genau zu studieren, um daraus Bezüge zu den jeweiligen Darstellungen ableiten zu können. Dabei sind Formübernahmen zu beachten, deren Quellen aufzufinden sind, seien es die Sitznachbarn, Vorbilder, Gesten oder sprachlich semantische Zusammenhänge. Ist den Kindern der Umgang mit Stiften und Papier vertraut, sind sie des Schreibens kundig. Wie viel Vorkenntnisse in zeichnerischen Darstellungen vorhanden sind und ob es einen Kunstuhrerricht gibt, ist bei den Auswertungen mit zu beachten. Oft wird der visuelle Realismus mit den gegenstandsähnlichen Darstellungen als Maßstab an die außereuropäischen Kinderzeichnungen angelegt. Dabei wird der Blick auf die jeweils vorherrschende Kunst- und Bildtradition sowie alltägliche Bildvorlagen häufig vergessen. Sicher ist, dass Medien heute die Kinderzeichnung stark beeinflussen und daher eine Zurückverfolgung der Formübernahmen und Auffinden ihres kulturellen Ursprungs kaum mehr möglich sind. Doch gilt es bei interkulturellen Forschungen die jeweiligen kulturellen Vorbilder und das kulturelle Bildangebot zu berücksichtigen. Sinnvoll wären systematische Sammlungen von Kinderzeichnungen aus den jeweiligen Ländern, über einen langen Zeitraum hinweg, so könnten Einblicke in wechselnde Normen, von Zeichenvorlagen, Formübernahme und künstlerischen Anregungen gewonnen werden.

Siegfried Levinstein ist einer der ersten, der sich 1905 mit der außereuropäischen Kinderzeichnung und ihrer Entwicklung befasst, dabei stützt er sich auf die Forschungen der Ethnologin Louise Maitland. (Vgl. Levinstein 1905) Im Jahre 1899 befasst sich die Ethnologin L. Maitland mit Zeichnungen von Inuitkindern. Durch ein Mitglied der Alaskaexpedition der Stanford Universität gelingt es ihr, 65 Zeichnungen von Inuitkindern, Jungen und Mädchen unter 14 Jahren, zu erhalten. Einige der Kinder besitzen ein wenig Schulbildung, doch keines kann wirklich lesen oder schreiben. Es erfolgt keine Themenstellung. Die Mittel, die ihnen zur Verfügung stehen, sind Bleistifte und Papier. S. Levinstein äußert sich überrascht über die Lebendigkeit der Zeichnungen. Diese werden nach folgenden Kriterien analysiert: Was wird dargestellt? Darstellungsweite der Geschichte, Perspektive, Stellung des Menschen, Technik, Bewegung, rhythmische Wiederholung von Gegenständen, Häufigkeit einzelner Beschäftigungen, Häufigkeit von Details. »In der Betrachtung dieser Untersuchung sagt L. Maitland: Alles ist in Bewegung, dreiviertel derselben stellen Erzählungen oder Ereignisse des täglichen Lebens dar. Wenn man die Details der Bilder näher in Anschein nimmt, so findet man, daß auch die kleinen Eskimos ihre Szenen so einfach als möglich darstellen.« (Levinstein 1905: 79)

L. Maitland vergleicht die Zeichnungen der Inuitkinder mit Zeichnungen, die sie in Kalifornien gesammelt hat. Dabei entdeckt sie große Ähnlichkeit zwischen beiden Gruppen. Sie merkt des Weiteren an, die Zeichnungen aus ihrem Kulturkreis seien sehr unvollkommen in Bezug auf realistisches, künstlerisches Gestalten. In den Zeichnungen der Inuitkinder sind Erzählungen aus dem Alltag dargestellt, daraus zieht sie den Schluss, dass es sich um eine Art grafische Sprache handelt, die zur Verständigung über sozio-kulturelle Inhalte, wie wir heute sagen würden, dient. Die Auswertung der Kinderzeichnungen erfolgt vor dem Hintergrund der Gestaltungsformen von realistischen Kunstwerken. Der Blick auf die Raumgestal-

tung zeigt folgende Äußerung: »[...] dass die perspektivische Darstellung in 37 % der Fälle nicht gelungen sei. Sie sieht aber schon, dass die Darstellung der räumlichen Gegebenheiten in den Zeichnungen von Eskimokindern häufig, wie man heute sagen würde, dem Modell der Raumschichtenbilder entspreche, weil Land, Meer und Eis durch horizontale Linien bzw. durch Streifen angedeutet werden.« (Richter 2001: 37)

L. Maitland kommt zu dem Schluss, dass sich deutsche Kinder bis zu 10 Jahren nicht anders entwickeln als Eskimokinder. S. Levinstein schließt daraus: Kinder zeichnen, um etwas von einem Gegenstand zu erzählen, und nicht, um ihn darzustellen. Auch S. Levinstein ist Anhänger der Parallelismus-Theorie. Er nimmt vergleichende Betrachtungen von Beispielen aus der Urgeschichte antiken und frühromanischen Kunstgeschichte sowie den Bildnereien von Naturvölkern mit Bildnereien von Kindern vor. Daraus folgert er, dass Entwicklungsperioden der bildnerischen Darstellung hiesiger Kinder reichliche Analogien zu den Stilentwicklungen in der Kunst und Kunstgeschichte aufweisen. (Vgl. Richter 2001, S. 35 f.) Die Gleichsetzung der ersten künstlerischen Äußerungen von Menschen und den künstlerischen Ergebnissen westlicher Kinder ist eine in dieser Zeit weit verbreitete Anschauung. S. Levinstein lässt sich von einer Sammlung von Kinderzeichnungen aus aller Welt, initiiert durch Lamprecht, inspirieren, welche um 1900 in Leipzig durch Zusendungen erfolgt. Lampert ist an, wie es damals hieß »rassischen« Unterschieden und Ähnlichkeiten in den Werken interessiert. Die Forschungen um 1900 beziehen sich auf den künstlerischen Realismus. Das zeigt sich an der Auswertung der perspektivischen Darstellung von Eskimokinderzeichnungen, die als sehr gering eingeschätzt wird, ohne zu berücksichtigen, dass es in der Eskimokultur vermutlich keine Vorbilder für perspektivische Darstellungen gibt. Die Auswertungen erfolgen, ohne den kulturellen Hintergrund der Eskimos zu berücksichtigen.

Kinderzeichnungen aus nicht-europäischen Ländern, beschrieben von G. W. Paget

Untersuchungsergebnisse einer großen Sammlung an unterschiedlichen Kinderzeichnungen aus aller Welt veröffentlicht G. W. Paget (Paget 1932, S. 127-145) in einem Artikel im Jahre 1932. Ihm ist es möglich 60.000 Kinderzeichnungen aus aller Welt zusammenzutragen. Ein Anlass für diese Sammlung ist, dass sich bis dahin Äußerungen zur Vielfalt an bildnerischen Darstellungen vornehmlich an den Kinderzeichnungen der großen Sammlungen von G. Kerschensteiner und G. Rouma orientieren. Diese Sammlungen bestehen ausschließlich aus europäischen Kinderzeichnungen. »All their examples, however, are drawn from children of European parentage growing up under conditions more or less sophisticated.« (Ebd., S. 127) G. W. Paget möchte eine interkulturelle Sammlung anlegen und lässt Kinder aus den unterschiedlichsten Teilen der Welt zu folgenden Themenstellungen zeichnen. Diese lauten: Zeichne ein/einen 1. Mann, 2. Frau 3. einen Mann, der auf einem Tier reitet, 4. ein Huhn (diese Themenstellung wurde später geändert in einen Kopf). (Vgl. ebd.)

Viele der Kinder haben zuvor nie gezeichnet oder je Stifte und Papier in der Hand gehabt. Teilweise werden die Zeichnungen in anderen Teilen der Welt durchgeführt und G. W. Paget zugesandt. Diese Studie hat gezeigt, dass die liebsten Darstellungen der Kinder die menschliche Figur ist. G. W. Paget beschreibt die Figur-Darstellung eines 7-Jährigen Mädchens aus (Rhodesien) Zimbabwe, die das lineare Zeichenstadium passiert und ihre Menschdar-

stellung in Strichfiguren zeichnet. Nicht alle Kinder zeichnen ihre Menschdarstellungen als Strichfiguren. Viele die nicht das Stadium der Strichfiguren durchlaufen, malen ihre Figuren in der Binnenstruktur mittels Strichlagen aus. »It is appreciated that a dark-skinned child the problem of indicating with black pencil on white paper feature upon a dark face presents a problem totally different from and much harder than which faces a white child.« (Ebd., S. 129) In den meisten Darstellungen wird mittels der Umrißlinie gearbeitet. Die Figur-Darstellungen sind durchschnittlich 3-4 Inches, entsprechend ca. 8-10 Zentimeter groß. Auch G. W. Paget verweist in seiner Schrift auf die Parallelismustheorie und führt die Höhlenzeichnungen aus Spanien an, in der Menschen ebenfalls mittels Strichfiguren abgebildet werden. Handelt es sich in den Kinderzeichnungen um männliche Figur-Darstellungen, dient die Verlängerung des Rumpfes oft als Penisdarstellung, bei weiblichen Darstellungen, wird zusätzlich die Vulva oder die Brust eingezeichnet. Teilweise kommen diese eben beschriebene männlichen Figuren in Zeichnungen vor, doch manche Urheber behaupten, dass es sich um weibliche Menschfiguren handelt. In den meisten Zeichnungen können weibliche Figuren, durch die Art wie die Beine angefügt sind, identifiziert werden. Unter den Einzelbeschreibungen findet sich die Beschreibung von Figur-Darstellungen mit winzigen Köpfen, so genannten »pin-points«- stecknadelgroßen Köpfen. Diese Figuren zeigen im Gegensatz zu den winzigen Köpfen oft überproportional große Körper. Alle diese »pin-points« Figuren tauchen lediglich in Afrika auf, in Namibia, vor allem aber bei den ethnischen Gruppen der Bergdama und Herero. Ein weiteres Merkmal, dass nur in Südwest- und Südafrika auftaucht, ist die Figur-Darstellung, in der die Körperfärbung aus zwei auf die Spitze gestellten Dreiecken besteht. Dieses Zeichen wird »bushman painting« genannt. Scharf beobachtet stellt G. W. Paget fest: »On the other hand, triangles, variously apposed, are features of abstract designs in this region, e.g. on ostrich eggs; and elsewhere, for example, in the Northern Transvaal, I am informed that the Bantu of that district, although they do not draw human figures on their huts, do elaborate, on walls and on beer pots, designs based on the triangle.« (Ebd., S. 135)

Dabei handelt es sich nicht um Vorbilder, die Erwachsene den Kindern etwa vorzeichnen, sondern diese Formen sind meist im traditionellen Formrepertoire verankert und werden unbewusst übernommen. Ein ähnliches Beispiel findet der Wissenschaftler bei den Nasenzeichen. Er erstellt Tabellen mit den unterschiedlichen Varianten von Nasenzeichen, die in den Kinderzeichnungen aus den unterschiedlichsten Ländern auftauchen. Nasenflügel werden von amerikanischen und norwegischen Kindern nicht eingezeichnet. In China hingegen werden sie gelegentlich eingezeichnet, während die burmesischen Kinder die Nasenflügel stark betonen. Ein Strich mit zwei kleinen geschlossenen Bögen als Nasenzeichen taucht in Ägypten und Palästina auf, während dieses Zeichen nicht in China und allen anderen westlichen Ländern auftaucht. Bedingt durch diese Untersuchungen geht der Untersuchungsleiter davon aus, dass die Kinder die Nasenzeichen entsprechend der naturalistischen Form entwickeln. »It may be added that symbols indicating continuity of nose and eyebrows greatly predominate in all collections received from West African stations; and the same is true of the drawings from negroes in Jamaica and in British Guiana.« (Ebd., S. 136) So beschreibt G. W. Paget ebenfalls das Nasenzeichen in afrikanischen Kinderzeichnungen, das auch häufig in Nordghana auftaucht, bestehend aus Augenbrauen und Nase, die mittels einer durchgezogenen Linie dargestellt werden. »It appears with great frequency, for example, in a collection from Obo, Ashanti, and is here almost certainly an echo of the convention employed

in the local carved wooden dolls (Akwaba) carried by woman who wish to be blessed with children.« (Ebd.)

Dabei handelt es sich offensichtlich um eine Formübernahme, die bewusst oder unbewusst angewendet wird. Eine Imitation der lange überlieferten Form der zusammengezogenen Augenbrauen und Nasen in den Holzschnitzereien. Bevorzugt zu finden auf der Akwaba-Figur. Der Wissenschaftler geht davon aus, dass sich die Zeichen, welche Kinder benutzen, zum einen persönlich und spontan entwickeln, zum anderen sich auf die lokale Tradition beziehen. Formübernahmen, sei es von Vorbildern oder anderen Kindern, tragen stark zur Verbreitung eines Schemas bei. Diese Studie belegt in hohem Masse, dass vorhandene lokale Arten der Präsentation, ob nun bewusst oder unbewusst, in die zeichnerischen Umsetzungen der Kinder einfließen. Es ist verwunderlich, dass diese Forschungsergebnisse, die schon um 1932 bekannt sind, so wenig in den weiteren Forschungen beachtet werden.

Frühe Forschungen zu Kinderzeichnungen aus Afrika

In diesem Kapitel werden Forschungen zu Kinderzeichnungen aus Afrika vorgestellt, die sich in einem Zeitraum von 1907 bis in die 1960er-Jahre erstrecken. Es handelt sich um Aufsätze, die in den unterschiedlichsten Zeitschriften veröffentlicht werden. Diese betreffen bildnerische Werke von Kindern aus den Ländern Algerien, Kamerun, Liberia und Ghana sowie eine Abhandlung zur Tiefenwahrnehmung bei ghanaischen Kindern.

Bildnereien von Kindern aus Nordalgerien, erforscht von M. Probst

M. Probst beschreibt 1907 Zeichnungen von Kindern der Kabylen, ein Gebirgsland in Nord-Algerien. (Vgl. Probst 2001, S. 39) Insgesamt sind 53 Kinder einer Vorschulklasse an der Untersuchung beteiligt. Sie zeichnen in vier aufeinander folgenden Wochen an fünf Tagen die gestellten Themen auf Schiefertafeln. Die Themen lauten: Zeichne einen oder mehrere Männer, einen Vierfüßler, einen Vogel, eine familiäre Szene, ein Thema nach freier Auswahl. Der Wissenschaftler stellt bei den muslimischen Kindern eine Tendenz zur Dekoration fest, da sie gerne stilisieren, ohne das Detail zu vernachlässigen. »Probst unterscheidet neben diesen gewollten Naturinterpretationen – Früchte einer besonderen Imagination – die ungewollten Fehler in den Zeichnungen. Sie seien Indizien für eine anormale oder retardierte kognitive Entwicklung, die auf Vererbung oder auf ein Versagen (defaults) des familiären Milieus zurückgehe.« (Richter 2001: 39) Als Unzulänglich betrachtet der Wissenschaftler die Darstellung eines Vierfüßlers mit nur zwei Beinen. Allgemein lässt sich feststellen, dass Szenen mit narrativem Gehalt bei den algerischen Kindern seltener dargestellt werden als in Zeichnungen europäischer Kinder. Eine weitere Feststellung des Untersuchungsleiters ist, dass, wenn es um Tierdarstellungen geht, die Kinder aus Kabylen genauer beobachten als europäische Kinder. Diesem Phänomen sind wir in den Zeichnungen aus Madagaskar begegnet und werden wir in den Zeichnungen aus Ghana, wieder begegnen. Offensichtlich handelt es sich um ausgeprägte interne Repräsentationen, die sich bei bedeutenden Objekten, Prestigeobjekten, herausbilden. Das gleiche Phänomen beschreibt A. Schubert 1930 in Untersuchungen zu Kinderzeichnungen der Orotchen aus Sibirien, deren Kultur eng an das lebensnotwendige Rentier geknüpft ist. So sind auch in diesen Kinderzeichnungen realitätsanaloge Darstellungen von Tieren zu finden. (Vgl. ebd., S. 41)

Ähnliches lässt sich in der Literatur des Ethnologen Erich Kasten sehen, der Kinderzeichnungen aus Sibirien und von der Nordpazifikküste in einem Band zusammenstellt. Auch hier sind oft realitätsnahe, detaillierte Tierdarstellungen zu finden. Der Wissenschaftler beschreibt, dass ein großer Bestandteil des indianischen Curriculums die seit 1978 eingerichteten Kunstprogramme sind. Kunst, Geschichte und Sprache werden von Anfang an als wichtige Einheit einer Erziehung betrachtet. (Vgl. Kasten 1998, S. 96) Auch diese Untersuchung zeigt die Verbindung zwischen, für die ethnische Gruppe bedeutungsvollen, überlebenswichtigen Tieren und diesen ausdifferenzierten Darstellungen in den Kinderzeichnungen. Offensichtlich besteht der Zusammenhang zwischen den Werten, dem was absolut zur Sicherung des Überlebens notwendig ist und einer sehr detaillierten inneren Repräsentation. Ein anderer Hinweis ist, dass diese Dinge und Tiere für die Kinder immer sichtbar sind, sie Viehherden hüten und Wasser holen, diese Handlungen tragen ebenso zur Entwicklung innerer Bilder bei. Künftige Forschungen sollten mehr auf die jeweiligen Bedeutungen, Werte und Prestigeobjekte in den unterschiedlichen Kulturen achten. Ob hier zu den erstellten Kinderzeichnungen Beziehungen zu finden sind.

Zeichnungen von Kindern aus den ehemaligen deutschen Kolonien, gesammelt von E. Vollbehr

Der Kunstmaler Ernst Vollbehr (Vgl. Vollbehr 1912) veröffentlicht 1912 einen Artikel über Kinderzeichnungen aus den deutschen Kolonien, die er im gleichen Jahr auf dem internationalen Kongress für Kunstunterricht, Zeichnen und angewandte Kunst ausstellt. Auf seinen Reisen in den deutschen Kolonien in Afrika nutzt E. Vollbehr die Gelegenheit, dortige Schulen zu besuchen und dort Zeichnungen von Kindern anfertigen zu lassen. Er zitiert aus seinen Tagebuchaufzeichnungen eines Besuches in Kamerun, genauer in Bamum, ein Ort, in dem das Oberhaupt der dortigen ethnischen Gruppe, der Bamum, eine Schule eingerichtet hat. Zunächst wird das äußere Gebäude beschrieben, gefolgt von detaillierten Beobachtungen der Schüler. Alle Schüler können die dortige Schrift Njojas lesen und schreiben.

Während des Besuches werden die Schüler durch das Oberhaupt aufgefordert, für den deutschen Gast etwas Schönes zu malen. Die Urheber der drei besten Zeichnungen sollen einen Tuschkasten erhalten. Der zeitliche Umfang beträgt ungefähr eine Stunde. Bei den dargestellten Motiven handelt es sich meist um Pferde, mit und ohne Reiter. Diese werden teilweise mit stark verzierten Wattepanzern dargestellt. Frauen werden mit ihren landesüblichen, typischen Frisuren und Kleidungen abgebildet. »Stilisierte Leoparden, Hunde, Schlangen und Eidechsen, letzteres Tier wird oft als Motiv verwandt, z. B. zieht sich um den 81,60 m breiten und 100 m langen Palast Njojas ein wiederkehrendes Eidechsenfries herum.« (Vollbehr, 1912; 761) Im weiteren Verlauf der Aufzeichnungen wird deutlich, dass der Kunstmaler E. Vollbehr auch selbst vor Ort viel skizziert und die Familie des Oberhauptes porträtiert, dabei wird er vorwiegend von den Jungen beobachtet. Diese ahmen das Verhalten sofort nach. »Sie waren dabei, ein überlebensgroßes Portrait des deutschen Kaisers in feinen Sand zu zeichnen, das Vorbild hatten sie im Palast Njojas hängen gesehen. Sie entwickelten eine enorme Fertigkeit und schnell waren nebeneinander die schwierigsten und kompliziertesten Zeichnungen fertig.« (Ebd., S. 762)

Von anderen ethnischen Gruppen im Kameruner Grasland berichtet der Wissenschaftler ein anderes Verhalten, eine große Scheu und Angst vor zeichnerischen Wiedergaben, da die-

se Menschen offensichtlich stark durch die Reiterröpke Bamum und Fullahs sowie durch die Sklavenjagd, eingeschüchtert sind. Die ethnische Gruppe der Duala lebt entlang der kameruner Küste und verfügt über ein gutes Schulsystem, in dem nach europäischem Vorbild Kunst unterrichtet wird. E. Vollbehr kritisiert an diesen zeichnerischen Ergebnissen, dass man darin eigentlich nichts Typisches finden kann. Seine Reise führte ihn weiter nach »Deutsch-Südwest«, in das heutige Namibia. Von einer dortigen Schule bringt er Zeichnungen mit verschiedenen Tierdarstellungen, Pferd, Ochse, Kamel, Kuh, Hund und Vogel, mit. Dieser kurze Artikel zitiert wertvolle Tagebuchaufzeichnungen, in denen das Umfeld, in dem die Kinder leben, aufgezeichnet ist. An den detaillierten Reiterdarstellungen der Bamum wird deutlich, dass die Kinder schon damals abbilden, was für die Gruppe und den Einzelnen von großer Bedeutung und Statussymbol ist. Vermutlich handelt es sich bei den Pferden auch um Prestigeobjekte der ethnischen Gruppe der Bamum.

Zeichnerische Darstellungen von Kameruner Kindern, vorgestellt von A. Kunzfeld

Von dem Regierungsrat und Vorstand der »Wiener Pädagogischen Gesellschaft« Alois Kunzfeld (Vgl. Kunzfeld 1925) wird 1925 ein Artikel zu Forschungen über Kameruner Kinderzeichnungen aus dem Jahre 1913 veröffentlicht. Es wird festgestellt, dass diese Zeichnungen nicht nur für den Ethnologen, Kinderpsychologen, sondern auch für den Pädagogen von Interesse sind. A. Kunzfeld hat die Möglichkeit Kinderzeichnungen, welche ein Afrika-reisender 1913 aus Afrika mitbrachte, einzusehen. Die zeichnerischen Ergebnisse stammen von 10-15-Jährigen. Über die Motivwahl und die Beobachtungsgabe äußert sich der Wissenschaftler erstaunt, da sich ihm unwillkürlich ein Vergleich mit gleichaltrigen, hiesigen Kindern aufdrängt. Die Zeichnungen sind aus Fumban von Kindern der ethnischen Gruppe der Bamum, in Nordwest-Kamerun. Die Kinder besuchen die dortige Schule und können lesen und schreiben. Daher ist ihnen der Umgang mit Stiften und Papier vertraut. Es wurde kein ausdrückliches Thema gestellt. »Da die jungen Neger zeichnen durften, was sie wollten, so ist es sehr interessant zu sehen, dass die menschliche Gestalt in ihrem Tun und Treiben an erster Stelle kommt, daran reiht sich das Tier, das mit dem Menschen in Beziehung steht. Auch die Wohnhäuser erfreuen sich noch ihrer Aufmerksamkeit, während die Darstellung von Bäumen und Blumen sehr selten ist und die freie Landschaft ganz fehlt.« (Kunzfeld 1925: 160) Einige der Zeichnungen zeigen den Forschungsreisenden, seine Begleiter und den damals großen fotografischen Apparat. »Neu für die kleinen Afrikaner war jedenfalls der europäische Hut und der Bartwuchs, der mit aller Sorgfalt behandelt wurde. Sehr schwächer sind die Hände aller Gestalten, ganz ausgezeichnet dagegen die Auffassung und Wiedergabe des fotografischen Apparates.« (Ebd.) Die Oberhäupter der ethnischen Gruppe werden in reich verzierten Kleidern dargestellt. Einige der Tierdarstellungen nimmt A. Kunzfeld zum Anlass, daraus einen Rückstand gegenüber hiesigen Kindern zu schließen. Er bemängelt die fehlende räumliche Auffassung.

Zusammenfassend kommt A. Kunzfeld zu der Auffassung: »[...] so lässt sich wohl der Gedanke nicht von der Hand weisen, daß auf zeichnerischem Gebiete die Negerkinder ähnliche Entwicklung durchmachen, wie die unserigen, und daß auch unter der schwarzen Hülle die 14 Wunderblume keimt, welche allen diesen Arbeiten so großen Wert verleiht, ich meine die schöpferische Kraft der Phantasie.« (Ebd., S. 167) In diesem Artikel werden leider nur 15 Einzelbeispiele der insgesamt 57 kameruner Kinderzeichnungen kurz erläutert. Das Untersuchungsergebnis, dass deutsche Kinderzeichnungen weiter entwickelt sind, wird auf-

grund des Vergleiches von zwei Tierzeichnungen von 6- und 8-Jährigen deutschen Jungen getroffen. Die Auswertung wird rein beschreibend, ohne explizites Auswertungsverfahren, vorgenommen. In meinen Augen zeigen die kameruner Kinderzeichnungen eine brillante Beobachtungsgabe.

Kinderzeichnungen aus Nord-Liberia, gesammelt von P. German

Im Jahre 1928/29 ist es Paul German im Rahmen einer Expedition in Nord-Liberia möglich, einige Kinderzeichnungen zu sammeln. (Vgl. German 1929) Die Probanden gehören der ethnischen Gruppe der Mande an, die im bewaldeten Bergland leben. Dort wirkt die amerikanische Holy Cross Liberian Mission und errichtet Missionsschulen. Der größte Teil der erstellten Zeichnungen stammt von der Missionsschule in Bolahun. In dieser Untersuchung werden keine Themen gestellt. Das durchschnittliche Alter der Knaben, die sich zeichnerisch äußern, beträgt 10-13 Jahre. Es werden in dieser Gegend Lehmwände im »bush« in der Initiationszeit von Knaben mit Ornamenten verziert. Diese malt P. German ab. Dabei beobachten ihn seine Helfer, heranwachsende Jugendliche, die nun die Malutensilien borgen wollen, um sich selbst zeichnerisch zu betätigen. »Bei dieser Malerei fiel die Scheu vor dem Nichtkönnen weg. Es handelt sich ja um feststehende, altvertraute und durch Tradition geheiligte Muster, die sie selbst auch im Busch gezeichnet hatten. Nachdem sie so mit Zeichnen überhaupt angefangen hatten, machten sie bei diesen Mustern nicht halt, sondern versuchten sich nun auch an anderen bildlichen Darstellungen. Einen besonderen Anreiz übte dabei überdies ohne Zweifel das Vergnügen am Hantieren mit den bunten Farben aus.« (German 1929: 77) P. German führt diese Zeichenfreude auf die Tatsache zurück, dass ihn viele beim Skizzieren seiner ethnografischen Studien zusahen und die Ergebnisse in Form von Zeichnungen kennen, daher haben sie die Scheu, zu zeichnen, und die Angst, solche Zeichenergebnisse qualitativ nicht zu erreichen, verloren. Ein ähnliches Beispiel schildert Claude Lévi-Strauss aus der Caduveo-Kultur in Brasilien. Während er die Gesichtsbemalungen und Tätowierungen studiert, bittet er einige Frauen diese auf Papier zu zeichnen. »[...] der Erfolg war so groß, daß ich auf meine ungeschickten Skizzen verzichtete. Die Zeichnerinnen ließen sich in keiner Weise durch die leeren Blätter verwirren, was beweist, daß ihre Kunst nicht von der natürlichen Form des menschlichen Gesichts abhängig ist.« (Lévi-Strauss 1978: 176) P. German beschreibt eine Szene: Als er die erworbenen Gegenstände für die ethnografische Sammlung in seiner Hütte ausbreitet, versuchen die jungen Zeichner diese zeichnerisch auf ein Blatt Papier umzusetzen. »Ich betone hier ausdrücklich, daß sie alle, trotzdem die Gegenstände vor ihren Augen dastanden, so wenig den Versuch machten, nach der Natur zu zeichnen, wie sie das bei den Tieren taten, auch wenn sie diese vor Augen hatten. Es war lediglich das Vorhandensein der Gegenstände, das den Anlaß gab, diese als Objekte für die Zeichnungen zu benutzen, während sonst leblose Gegenstände nicht gern herangezogen wurden.« (German 1929: 80f.) Der Autor schreibt, die meist verwendeten Motive für Zeichnungen seien sonst die Tierdarstellungen. Auf ein Motiv möchte ich an dieser Stelle besonders verweisen, nämlich auf die Zeichnung von Nduo, einem 12-Jährigen Missionsschüler, der in der Gesichtsdarstellung das gleich grafische Muster, Augenbrauen und Nase in einer Linie gezeichnet verwendet, das auch in den Kinderzeichnungen aus Ghana zu finden ist.

Bildwerke von Tallensi-Kindern aus Nordghana, beschrieben von M. Fortes

Bei den Tallensi handelt es sich um eine ethnische Gruppe im Norden Ghanas. Während einer Feldforschung in den Jahren 1934-37 lassen der Anthropologe Meyer Fortes und seine Frau erste Kinderzeichnungen aus diesem Gebiet erstellen. Im Jahr 1970 hat M. Fortes erneut Gelegenheit, von Kindern aus einer Schule in derselben Gegend Zeichnungen zu erhalten. In dieser Gegend gibt es zu dieser Zeit keine Schule und die nächste Missionsstation ist zehn Meilen entfernt, es sind also keinerlei grafische Vorbilder vorhanden. Das Alter der Probanden bewegt sich zwischen 6-16 Jahren, es sind nur Jungen. Es handelt es sich um 12 Teilnehmer, die keine Schule besuchen und nie zuvor gezeichnet haben. Die zur Verfügung gestellten Materialien waren Farbstifte und Papier. »I sat down in the middle of the group. I took a pencil and a sheet of paper and drew, very roughly (for am no draughtsman) a 'picture' of an animal. I then handed a pencil to one of the bigger boys and simply said 'you write' (golh-literally, to make lines).« (Fortes 1981: 48)

Nach dieser Aufforderung zeichnet die kleine Gruppe in M. Fortes Haus. Der Autor schlägt vor, dass sie Kühe oder Esel zeichnen sollen, doch keiner reagiert. Die Zeichenblätter werden zunächst mit Kritzeln gefüllt. Es entstehen auch Strichfiguren mit Punktköpfen, die meist in der Blattmitte platziert werden. Teilweise werden die primären Geschlechtsorgane eingezeichnet. M. Fortes führt dies darauf zurück, dass bis zur Pubertät Kinder und Jugendliche meist unbekleidet sind, lediglich Perlketten tragen die Mädchen und Kinder als schmückende Elemente um Hals, Bauch und Hüften. Das Blatt wird während des Zeichnens mehrfach gedreht. Zwischen jüngeren und älteren Probanden sind in den Darstellungen von Figuren, Tieren und Objekten keine Unterschiede auszumachen. Dies zeigt, dass es sich um leicht erinnerbare und einfach umsetzbare Zeichen handelt. In einem Fall wird beschrieben, dass ein 8-jähriger Junge über die Blattecken hinauszeichnet und auf dem Boden weiterzeichnet, um seine Zeichnung zu vollenden. M. Fortes stellt fest, dass Tallensi-Kinder gut in der Lage sind, Wahrnehmungen aus ihrer Lebenswelt in kleine Tonmodelle umzusetzen, die als Spielzeug dienen. Das Zeichnen lässt im Vergleich dazu retardierte Momente erkennen. Der Untersuchungsleiter vergleicht diese Zeichnungen mit denen zu einem weit späteren Zeitpunkt entstandenen aus einer Schule. Dabei stellt er Folgendes fest: »The significant point about this, in contrast to the children in the tribal environment is the way the visual space is used. There is no attempt to fill up the space. [...] They had learned to relate their percepts and concepts to a flat bounded surface in accordance with European models presented to them in their schoolbooks.« (Ebd., S. 64)

Der Unterschied zwischen den Kindern ohne Schulbesuch und Kindern, die 30 Jahre später eine Schule besuchen, besteht darin, wie der visuelle Raum genutzt wird. Trotz Schulbesuch bestehen die Zeichnungen aus einer Mischung von freien Repräsentationen im europäischen Stil und grafischen Symbolen im »Bushstil«, wie es M. Fortes nennt. Der Wissenschaftler geht davon aus, dass Wahrnehmung und Konzeptbildung von kultureller Konditionierung beeinflusst ist. In Bezug auf die Auswahl der Farbstifte kann festgestellt werden, dass die Farbstiftwahl von eingeschulten Kindern bewusst vorgenommen wird und dass die Farbgebung der Farbgebung in den Schulbüchern entspricht. Das spricht dafür, dass sich Kinder durch schulische Konventionen stark beeinflusst werden.

Kinderzeichnungen aus Kamerun, ausgelegt von R. Lagrave

R. Lagrave, ein Missionar, veröffentlicht im Jahre 1957 Forschungen zu Kinderzeichnungen aus Kamerun, die H.-G. Richter in seinem Buch zur interkulturellen Kinderzeichnung vorstellt. Diese Zeichnungen entstehen damals von Kindern aus dem Dorf Pitoa in Nord-Kamerun. Nach der mythologisierenden Auffassung des Autors sind in diesen Bildnereien ab dem sechsten Lebensjahr zwei Sichtweisen von »Wesen« zu erkennen, die Profilzeichnung und die en face-Darstellung. Er führt weiter aus, dass die Profilzeichnung für die Lebewesen ohne natürliche Kräfte steht und die en face- Darstellung durch die Wiedergabe von mythischen Kräften, guten und bösen, gekennzeichnet ist. (Vgl. Richter 2001, S.51) Der Autor vergleicht Frontaldarstellungen der Kinderzeichnungen mit Zeichnungen der prähistorischen Menschdarstellungen, in denen Jäger und Fischer meistens im Profil dargestellt werden seien. Er verweist auf Darstellungsformen in der Gotik, in denen Christus als Herrscher in der en face-Darstellung repräsentiert worden sei, während die ihn umgebenden Figuren im Profil gezeigt werden. R. Lagrave verbindet mit der Frontaldarstellung ein Synonym für die einzigartige Persönlichkeit, Würde und Ehre des Menschen. Laut seiner Auffassung repräsentiert dies für die animistischen Afrikaner den Teil einer Persönlichkeit, der nach dem Tode nicht zerfällt, sondern unsterblich ist. So seien in der Frontalsicht auch die Ahnen repräsentiert, um ihnen die Ehre der Unsterblichkeit zu erweisen. Dies zeigt die Vielfalt der Interpretationsverfahren, mit Kinderzeichnungen umzugehen, wobei es sich in diesem Fall um eine nicht nachahmenswerte ethnozentrische Sichtweise handelt.

Kinderzeichnungen aus Ghana, ausgewertet von M. Hanemann-Lystad

Mary Hanemann-Lystad beschreibt Kinderzeichnungen aus Ghana, die sie 1958 erstellen lässt. (Vgl. Hanemann-Lystad 1960) Sie verweist dabei auf die Bedeutung des sozialen Hintergrundes, die Persönlichkeiten und die kulturellen Muster der Probanden. Nach Meinung der Wissenschaftlerin können Kinderzeichnungen, die in Zeiten sozialen Wandels entstehen, dazu herangezogen werden, um in den Darstellungen kulturelle Muster aufzufinden oder deren Abwesenheit festzustellen. Die Zeichnungen erstellen Jungen im Alter von 13 und 17 Jahren einer »Secondary school« in Kumasi/Zentralghana. Insgesamt nehmen 83 Probanden an der Untersuchung teil, davon stammen sieben aus ländlicher Gegend, die anderen direkt aus Kumasi. An dieser Schule wird Kunst in Form von Zeichnen und Malen unterrichtet. Die Schüler können zeichnen, was sie wollen und sollen hinterher ihrem Werk einen Titel geben. Untersuchungsziel ist, traditionelle und westliche Werte in den Darstellungen ausfindig zu machen. Die Auswertung erfolgt in beschreibender Form. In den Bildwerken sind mehrfach Dorfszenen abgebildet. Die Untersuchungsleiterin verweist darauf, dass ein früher gestelltes Thema in der Schule einmal lautete, seinen traditionellen, ländlichen Ursprung darzustellen. Eventuell ist dies mit ausschlaggebend für das häufige Abbilden ländlicher Szenen.

J. H. DiLeo verweist darauf, dass ein Kind bei der Erstellung eines Bildes vielleicht den Wunsch hegt, den Gegenstand zu besitzen, wenn es den Gegenstand selbst nicht besitzen kann, so wenigstens ein Bild von ihm. Claude Levi-Strauss schreibt, dass Kunst auf der Illusion gründet, nicht nur mit dem Abgebildeten kommunizieren zu können, sondern es durch das Medium des Bildes auch zu besitzen. Diese Beobachtung würde die Tatsache erklären, dass Kinder in der Innenstadt oft Häuser im Landhaus-Stil zeichnen, statt der Gebäude, die

sie tatsächlich umgeben. Das Haus ist Symbol für Wärme, Zuneigung, die ein Familienleben bietet. (Vgl. DiLeo 1992, S. 45)

»They showed lush farms, mostly of cocoa, or the sea, with fishermen in their boats or on the shore casting their nets. Only two western scenes were depicted. One was of a house in South America, the other a scene from an American cowboy film. The former was filled with colour, the latter with suspense.« (Hanemann-Lystad 1960: 239) Von den insgesamt 83 Zeichnungen stellen 67 eine Art von menschlicher Handlung dar. Diese Handlungen sind freudige Anlässe und Feierlichkeiten, landwirtschaftliche Tätigkeit, jagen, fischen und Szenen im Haushalt. Es werden keinerlei Verweise auf Europäer eingezeichnet. 52 Probanden zeigen nur Menschen in ihren Abbildungen, 10 zeigen Menschen und Tiere und 5 Probanden zeigen nur Tierdarstellungen. Die abgebildeten Personen sind meist Erwachsene, nur 6 Schüler zeichnen Kinder in ihren Werken. Die Hautfarbe variiert von hellbraun bis dunkelbraun. Dazu merkt E. M. Koppitz an, dass einem Kind die Unterschiede hinsichtlich der Hautfarbe, solange es in der Familie eingebettet aufwächst, nicht bewusst sind. Erst in größeren Gemeinschaften werden diese Unterschiede bewusst. (Vgl. Koppitz 1972, S. 135) Die abgebildeten Tiere zeigen meist die dortigen Haustiere, Hühner, Schafe, Kühe, Hunde, aber auch Vögel und Schlangen. Die Zeichnungen werden farbig gestaltet. Stadtszenen tauchen in den Darstellungen gar nicht auf. »Nevertheless, the complete absence of city scense – of modern buildings, of industry and commerce, of crowded city dwellings – is unlike their present situation.« (Hanemann-Lystad 1960: 240) M. Hanemann-Lystad verweist auf die Schwierigkeit, durch Kinderzeichnungen soziale Veränderungen in diesen sichtbar zu machen, was nicht bedeutet, dass diese im Leben ignoriert werden, da viele Probanden Dorfszenen zeichnen, obwohl sie in einer Stadt leben. Die Mehrzahl scheint den eigenen traditionellen Herkunftsstadt darzustellen.

Die Untersuchungsleiterin vergleicht die Kinderzeichnungen aus Ghana mit Kinderzeichnungen aus Frankreich von Martha Wolfenstein aus dem Jahr 1955, dazu ist folgende Anmerkung zu den französischen Ergebnisse finden: »In the latter there is an absence of wide vistas and energetic human action; there is instead detailed partitioning of space and immobilized human figures.« (Ebd., S. 241) Das Fehlen menschlicher Aktivitäten und die statischen Figur-Darstellungen werden mit den strengen Verhaltensmaßregelungen der französischen Probanden begründet. Wie schon in andern Untersuchungen festgestellt wird, ist an der Kleiderdarstellung der traditionelle und westliche Einfluss erkennbar. Leider werden in dieser Untersuchung wenige Zusammenhänge zu der Lebenswelt der Probanden aufgezeigt. Aus meinen Aufenthalten weiß ich, dass der Herkunftsstadt der Eltern eine wichtige Rolle spielt. Dies ist die Heimat, die ursprüngliche ethnische Gruppe auf die man sich bezieht, auch wenn diese Probanden schon in Kumasi geboren sind. Das Ergebnis der französischen Probanden, mit vorwiegend statischen Figur-Darstellungen wird mit der strengeren Erziehung begründet, ein weiterer Grund liegt sicher in der größeren körperlichen Betätigung der ghanaischen Kinder und Jugendlichen.

*Bildnereien von Kindern aus Burkina Faso, gesammelt von
A. Schweeger-Hefel und W. Staude*

H.-G. Richter stellt in seinem Buch zur interkulturellen Kinderzeichnung zwei Artikel von A. Schweeger-Hefel und W. Staude (Vgl. Richter 2001) vor, die sich auf den grafischen Ausdruck und die kulturelle Umgebung des Kindes beziehen, dabei stützen sie sich auf Auswertungen aus den Jahren 1963 und 1969. Im Jahr 1972 werden weitere Forschungsergebnisse der Untersuchungsleiter (Vgl. Schweeger-Hefel/Staude 1972) zu Kinderzeichnungen der Kurumba in Lurum/ Burkina Faso veröffentlicht. Der Wissenschaftler P. Arnaud wertet dieses Material, der voran genannten Autoren A. Schweeger-Hefel/W. Staude, unter neuen Gesichtspunkten aus. Die Wissenschaftler Annemarie Schweeger-Hefel und Wilhelm Staude sammeln ethnografische Materialien in Mengao, dem heutigen Burkina Faso. Die Untersuchung wird in der dortigen Schule durchgeführt, daran nehmen 55 Kinder/Heranwachsende im Alter von 6-17 Jahren sowie 14 Erwachsene teil. Insgesamt entstehen 327 Zeichnungen. Folgende Bildgegenstände und Motive zählen die Autoren aus den Zeichnungen auf: vorrangig verschiedene Tiere – Haustiere wie Pferde, Esel und Hühner, aber auch häufige Schlangen- und Krokodildarstellungen. Darstellungen von Schafen, Ziegen, Hunden und Katzen treten selten auf, die Autoren führen dies auf die unbewusste Scheu vor der Wiedergabe heiliger Tiere zurück. Pflanzen, Häuser und Vorratshäuser werden kaum und Kultobjekte gar nicht abgebildet, dafür finden sich vermehrt Darstellungen von technischen Geräten wie Fahrräder, Autos und Flugzeugen. Autos und Flugzeuge gehören zu den neuen Repräsentationen. Abgebildete szenische Darstellungen spiegeln das tägliche Leben, zu denen auch die Jagd gehört. Zunächst erfolgt die nähere Betrachtung der Menschen darstellungen. Diese werden als einfache Liniengebilde beschrieben oder als Figuren mit weiteren Differenzierungen. »Die Profildarstellungen erwecken für sie den Eindruck einer Bewegungswiedergabe; die ähnlichen figurativen Materialien, aus denen Menschen und Krokodile gestaltet werden, entspringen ihrer Ansicht nach der mythischen Auffassung der Kurumba, dass Krokodile und Menschen aus demselben Material erschaffen wurden.« (Richter 2001: 53) Viele der Menschendarstellungen zeigen die primären Geschlechtsorgane. Die schräg dargestellten Figuren interpretieren die Wissenschaftler als Bewegungsdarstellungen. H.-G. Richter verweist darauf, dass abstehende Arme im Menschzeichen universal sind, da diese so genannte R-Stellung als ein allgemeines, überkulturelles Entwicklungsmerkmal angesehen wird. (Vgl. ebd., S. 54) Insgesamt vollzieht sich für Untersuchungsleiter in den Zeichnungen der Altersgruppe der 9-11-Jährigen gegenüber jüngeren Probanden eine Entwicklung in Richtung einer realistischeren Darstellungsweise. Auf einigen Zeichnungen findet sich laut A. Schweeger-Hefel/W. Staude eine Art von Doppelrepräsentationen, das bedeutet es stehen analoge und fremdartige Repräsentationen nebeneinander. H.-G. Richter leitet diesen Begriff Doppelrepräsentationen von dem Begriff Doppeldenksystem ab, welches sich zur Kennzeichnung des psychischen Geschehens bei traumatisierten Menschen eignet. Bei autistischen Kindern ist dieses Phänomen auch zu finden. Diese Doppelrepräsentationen beschreibt H.-G. Richter auch in den Zeichnungen der Mahafaly-Kinder, sie beinhalten die fremdartigen bildnerischen Phänomene. P. Arnaud stellt 1981 zu Bildmaterialen von A. Schweeger-Hefel/W. Staude weitere Überlegungen an. Er führt einen Vergleich der Kinderzeichnungen mit Zeichnungen von Kindern aus Frankreich durch. Daraus ersieht er, dass im Allgemeinen die europäischen Kinder in ihren Gestaltungen eine realistische Wiedergabe des Menschen anstreben, während die Kurumba-Kinder sich an stilistischen

Formen orientieren, deren Symbolik hervorgehoben wird, während die Zeichnungen der älteren jugendlichen Kurumba durch ihren Realismus und die Erzählstruktur auffallen. Mit Realismus ist in diesem Zusammenhang die Wiedergabe der Erfahrungen, die Kinder in ihrer kulturellen Welt machen, gemeint. (Vgl. ebd., S. 54-60)

Die Ethnologen A. Schweger-Hefel/W. Staude merken zu den Kinderzeichnungen an: »[...] es besteht eine deutliche Neigung, das Ungewöhnliche und nicht das Bekannte zu zeichnen; die Komposition fehlt nahezu vollständig; es wird bewusst gezeichnet, d.h. man zeichnet auch das, was man nicht sieht, von dem man aber weiß, dass es existiert, z.B. die Gliedmaßen unter den Kleidern, den Sexus, alle Stangen des Fahrrades, auch jene, die durch den Radler verdeckt sind.« (Schweeger-Hefel 1972: 467 f.)

P. Arnaud führt an, dass materielle Gegebenheiten und das Verhalten der Kinder nicht außer Acht gelassen werden sollen. Dazu gehört auch die Besonderheit der Untersuchungsdurchführung und Atmosphäre, in dem fremde Personen den Kindern Aufgaben stellen. Der Autor verweist darauf, dass in der Untersuchung zum einen verfügbare Realisationsformen abgerufen werden und zum anderen könnte durch Regression auf frühe Formen zurückgegriffen werden. Des Weiteren wird auf ein Verbot der Augen und Munddarstellung hingewiesen, da hierin in manchen afrikanischen Ländern eine Diskretion zwischen Erwachsenen und Kindern zum Ausdruck kommt. Dies könnte das Fehlen von Munddarstellungen erklären. Leider werden in diesen Untersuchungen keine Angaben zu Themenstellungen, Materialien und zeitlichen Umfang gemacht. Die Untersuchungsdurchführung und Auswertungen werden nicht näher erläutert, sondern beschreibend dargestellt. Es wird deutlich, dass die Kurumba-Kinder gerne ihnen vertraute Tiere zeichnen und ebenso das für sie ungewöhnliche, wie Autos und Flugzeuge. Hieraus sowie durch die voran gezeigten Untersuchungen wird deutlich, dass sich Vertrautes und Ungewöhnliches Kindern besonders einprägt. Offensichtlich können dazu leicht erinnernde Vorstellungen und Schemata wachgerufen werden, die mühelos zeichnerisch dargestellt werden.

*Bildliche Tiefenwahrnehmung bei ghanaischen Kindern,
untersucht von A. C. Mundy-Castle*

Durch Forschungen zur räumlichen Tiefenwahrnehmung vor allem in Südafrika, in den 1960er-Jahren kommt W. Hudson (Vgl. Hudson 1960/62) zu der Auffassung, dass Kenntnisse von Tiefe in Bildern eine kulturdeterminierte Vertrautheit mit entsprechenden Bildmaterialien ist. (Vgl. Mundy-Castle 1966) Drei Faktoren werden für den Faktor Vertrautheit angeführt: der kulturelle Stimulus, Schulunterricht und Intelligenz. Der kulturelle Stimulus erfolgt durch Produkte wie Bilder, Poster, Fotografien, Filme, Fernsehen und Zeichenaktivitäten, Malen und Spiele mit bildlichem Inhalt. Das Fehlen dieses kulturellen Stimulus kann auch zur Nicht- Ausbildung der dreidimensionalen Wahrnehmung führen.

A. C. Mundy-Castle untersucht 1966 die Frage, wie ghanaische Kinder im Alter von 5-10 Jahren auf Tiefe in bildnerischem Material antworten. Ziel ist, die Antworten und das damit verbundene Interpretieren und Denken zu erforschen. Folgende Methode wird verwendet: Es werden vier Bilder aus W. Hudsons Tiefenwahrnehmungstest von insgesamt 122 Kindern aus verschiedenen Regionen in Ghana hinsichtlich der Tiefenraumdarstellung interpretiert. Bei den Probanden handelt es sich um 36 Kinder im Alter von 5-6 Jahren, 41 Kinder

im Alter von 7-8 Jahren und 45 9-10-Jährige. Alle Probanden besuchen seit ihrem fünften oder sechsten Lebensjahr die Schule.

Die vier Bilder zeigen Folgendes: Auf Bild eins und zwei sind Hinweise auf Tiefe durch Objektgröße und Überlagerung zu sehen. Die Karten drei und vier zeigen zusätzliche perspektivische Elemente. Alle Bilder zeigen die Figur eines Mannes, der einen Speer in einer erhobenen Hand, wie zum Wurf, hält. Des Weiteren sind auf jedem Bild ein Elefant, eine Antilope und ein Baum zu sehen. Auf Bild eins und zwei sind zusätzlich Berge eingezeichnet und auf Bild drei und vier findet sich anstelle des Berges eine Straße und eine Horizontlinie. Die Größen der genannten Darstellungen sind in jedem Bild unterschiedlich. (Vgl. ebd., S. 292) Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Fehlinterpretationen der räumlichen Tiefe mit zunehmendem Alter weniger werden. Die größte Schwierigkeit liegt im Erkennen von abstrakten Repräsentationen, Horizontlinien und Straßenlinien. Da Antilopen in Ghana sehr selten sind, wurde diese Tierdarstellung meist als Ziege oder Schaf interpretiert. Der Speer des Mannes, der Mann und der Elefant werden von den ghanaischen Kindern eindeutig identifiziert. Offensichtlich spielen die Erfahrungen der Kinder bei der Identifikation eine große Rolle. »As a general conclusion from these observations, it is proposed that the likelihood of correct identifications of pictorial items is greater if they are realistic representations of pictorial items is greater if they are realistic representations of familiar objects, least if they relate abstract concepts.« (Ebd., S. 293) Als allgemeine Folgerung aus der Untersuchung zeigt sich, dass die Identifikation von bildlichen Objekten am besten gelingt, wenn diese möglichst realistisch sind. Die Straßenabbildung in Zentralperspektive und die Horizontlinie werden meistens fehlinterpretiert. Überschneidungen, die ein davor oder dahinter anzeigen, werden von den wenigsten Kindern eindeutig entschlüsselt. A. C. Mundy-Castle sieht die These des kulturellen Stimulus als Faktor der tiefenräumlichen Wahrnehmung als kritisch an. »The hypothesis that cultural stimulus is critical for the development of pictorial depth perception is supported by the present results. Surveys undertaken in the communities and homes of all the children studied revealed no evidence of activities such as reading, drawing, painting, looking at pictures, pattern-making, or playing with constructional toys, and it was exceptional for a child to have used a pencil prior to going to school; furthermore, most of the parents of the children were illiterate. The opportunity for informal pictorial experience was therefore negligible.« (Ebd., S. 298)

Der Wissenschaftler schlägt vor, die Hypothese zu testen, inwieweit Grundschulen in Schwellenländern an der Ausbildung der Wahrnehmung bzw. Tiefenwahrnehmung beteiligt sind, durch die Handhabung und Organisation von bildlichen und räumlichen Materialien. Wenn es auch explizit in diesem Artikel nicht um Auswertungen von Kinderzeichnungen geht, so zeigt sich hier doch deutlich, welche Einflüsse zu einer Tiefenwahrnehmung führen.

Weitere Forschungen zu Kinderzeichnungen aus anderen Ländern

In den drei folgenden Unterpunkten werden Kinderzeichnungen aus den Ländern Syrien, Thailand und Neuguinea untersucht. Angesprochen wird außerdem eine Sammlung von Kinderzeichnungen aus unterschiedlichen Ländern. Bei Forschungen, die sich auf einzelne Länder richten, wird in der Forschung der Schwerpunkt jeweils verschieden fokussiert. Bei den Forschungen in Syrien liegt, wie bei vielen Betrachtungen, der Schwerpunkt auf der

menschlichen Figurendarstellung. Die Forschungen in Thailand fokussieren die Wertedarstellungen in den Kinderzeichnungen und deren historischen Wandel. Die wissenschaftlichen Ausführungen auf Neuguinea verweisen auf grafische Darstellungen und ihre lebensweltlichen Bezüge.

Eine Sammlung von interkulturellen Kinderzeichnungen, von A. Anastasi und J. Foley

Eine größere Übersicht von Kinderzeichnungen aus verschiedenen Kulturen bietet die Veröffentlichung 1936 von A. Anastasi und J. Foley. (Vgl. Anastasi/Foley 1936) Hierbei handelt es sich um eine Ausstellung von 602 Kinderzeichnungen aus 41 Ländern, welche 1934 im Rockefeller Center in New York gezeigt wird. Überwiegend ist die Altersgruppe der 6-12-Jährigen vertreten. Diese ausgestellten Werke werden schon einer örtlichen Vorauswahl am Entstehungsort unterzogen, wobei keine Auswahlkriterien genannt werden. Dadurch spiegelt sich die kulturelle Tradition der jeweiligen Jury. Ziel ist es, die Motive der ausgestellten Bilder näher zu untersuchen. Die Autoren versuchen Schwerpunktbildungen der Bildmotive in den unterschiedlichen Ländern auszumachen.

In diesen unterschiedlichen Bildnereien werden große Variationen innerhalb der geografischen, klimatischen und örtlichen Gegebenheiten sichtbar. Die bildnerischen Motive korrespondieren offensichtlich mit den jeweiligen Bedingungen, einschließlich der Vegetations- und Tierdarstellungen. Bildwerke mit zahlreichen Menschendarstellungen sind gering. Die Darstellungen von Menschen in Aktion variieren von Land zu Land, dabei scheint es einen Zusammenhang mit den Bedeutungen von Spielen, Feiern, religiösen Zeremonien, und Ereignissen des täglichen Lebens, zu geben. (Vgl. Richter 2001, S. 42) Unterschiedliche Darstellungen sind in Einzelementen wie Häusern, Fuhrwerken, Kleidern und Gewändern zu finden. Dabei zeigen geringe Detaildarstellungen die Kinderzeichnungen aus Bali, Tschechoslowakei, Spanien, Tunesien, Türkei und Jugoslawien und mehr Details weisen die Bildwerke aus Amerika, Kuba und Mexiko auf. Die größte Liebe zum Detail zeigt sich bei den indianischen Kindern. Als komplex und dicht werden die Zeichnungen der amerikanischen Indianerkinder und aus Deutschland, Irland u. a. beschrieben. Einfache Strukturen zeigen Kinderzeichnungen aus Liberia, Schweden, Tunesien und Venezuela. Manche Bilder zeugen von inhaltlichen-bildnerischen Qualitäten, wie sie Szenen wiedergeben. Die Autoren differenzieren nach dekorativen und weniger dekorativen Elementen, geben allerdings keine Belege für diese Kriterien an. Leider handelt es sich eher um eine Sammlung von Kinderzeichnungen die beschreibend ausgewertet wird, um Motivwahlen und Unterschiede in den einzelnen Ländern aufzuzeigen.

Zeichnerische Menschdarstellungen der Beduinen in der syrischen Wüste, von W. Dennis

Anschließen möchte ich an dieser Stelle eine Untersuchung von Wayne Dennis (Vgl. Wayne 1960) zu Darstellungen der Menschfigur von Beduinen erwähnen. Durchgeführt wird die Untersuchung von Wayne Dennis 1958-59 im Libanon, genauer in der syrischen Wüste, 50 Meilen östlich von der Stadt Hama. Der Wissenschaftler geht grundsätzlich von einem kulturellen Einfluss auf die Zeichnung aus, vor allem durch die kalligrafische Tradition in der jeweiligen Kultur. Untersucht wird der kulturelle Einfluss auf die Figurdarstellung in Zeichnungen von Beduinen, die des Lesens und Schreibens noch nicht kundig sind. Es handelt sich um Muslime. Hier ist mit geringen oder keinen Einflüssen durch westliche Kunst, Fotografien, Comics oder anderen Illustrationen zu rechnen. Des Weiteren hat diese

ethnische Gruppe aufgrund ihrer Religion keine Formen von darstellender Kunst entwickelt. Vertraut sind ihnen dekorative geometrische Muster, die vielfach in den Tätowierungen in Gesicht und Händen auftauchen oder auch auf Schmuckstücken angebracht werden.

Der Text ist entnommen aus: Wolter, Heidrun: Kinderzeichnungen: empirische Forschungen und Interkulturalität unter besonderer Berücksichtigung von Ghana. Paderborn. 2007. Univ. Dissertation. Digital abrufbar.

Literatur

- Anastasi, A. und Foley J. P.: Eine Analyse der spontanen Zeichnung durch Kinder in den unterschiedlichen Kulturen. In: *Journal angewandter Psychologie* 20 (1936), S. 680-726.
- Blomeyer, Rudolf: Kinderzeichnungen im Erstinterview in ihrer unbewussten Bezogenheit auf den Untersucher. In: *Analytische Psychologie*. Basel 9 (1978), S. 213-232.
- Desmond, Morris: *The Naked Ape*. London 1967.
- Desmond, Morris: *Imitative Behavior*. London 1971.
- Desmond, Morris: *Manwatching. A field-guide to human behaviour*. London 1977.
- Desmond, Morris: *Gestures their origins and distribution*. New York 1979.
- DiLeo, Joseph H.: *Die Deutung von Kinderzeichnungen*. Karlsruhe 1992.
- Fortes, Meyer: *Tallensi children's drawings*. In: Lloyd Barbara; John Gay (Hrsg.): *Some African evidence*. Cambridge 1981.
- German, Paul: *Zeichnungen von Kindern und Jugendlichen aus dem Waldlande von Nord-Liberia*. In: Krause, Fritz (Hrsg.): *Ethnologische Studien*. Leipzig 1929.
- Hanemann-Lystad, Mary: *Paintings of Ghanaian children*. In: Forde Daryll (Hrsg.): *Africa Journal of the International African Institute*. London 1960.
- Heesen, Anke te; Emma C. Spary: *Sammeln als Wissen: das Sammeln und seine wissenschaftsgeschichtliche Bedeutung*. Göttingen: Wallstein-Verl., 2001.
- Hudson, W.: *Pictorial depth perception in sub-cultural groups in Africa*. In: *Journal soc. Psychol.* 52 (1960), S. 183-208.
- Hudson W.: *Pictorial perception and educational adaptation in Africa*. In: *Psychol. Africa* 9 (1962), S. 226-239.
- Kasten, Erich: *Kinder malen ihre Welt. Kinderzeichnungen aus Sibirien und von der Nordpazifikküste*. München 1998.
- Koppitz, Elizabeth M.: *Die Menschdarstellung in Kinderzeichnungen und ihre psychologische Auswertung*. Stuttgart 1972.
- Kunzfeld, Alois: *Kinderzeichnungen aus Kamerun*. In: *Völkerkunde, Beiträge zur Erkenntnis von Mensch und Kultur*. Jg. 1 (1925) H. 1-3, S. 157-167.

Levinstein, Siegfried: Kinderzeichnungen bis zum 14. Lebensjahr. Leipzig 1905.

Lévi-Strauss, Claude: Traurige Tropen. Frankfurt 1978.

Mortensen, Karen Vibke: Form and Content in Children's Human Figure Drawings. Development. Sex Differences and Body Experience. New York/London 1991.

Mundy-Castle, Alastair C.: Pictorial depth perception in Ghanaian children. In: International Journal of Psychology. Hove (1966).

Paget, G. W.: Some drawings of men and women made by children of certain non-european races. In: The Journal of the Royal Anthropological Institut of Great Britain and Ireland. Vol. LXII (1932).

Probst, M.: Les Dessins Des Enfants Kabyles (1907). In: Richter, Hans-Günther (Hrsg.): Kinderzeichnungen interkulturell. Zur vergleichenden Erforschung der Bildnerei von Heranwachsenden aus verschiedenen Kulturen. Münster 2001.

Richter, Hans-Günther: Kinderzeichnungen interkulturell. Zur vergleichenden Erforschung der Bildnerei von Heranwachsenden aus verschiedenen Kulturen. Münster 2001.

Schuster, Martin: Die Psychologie der Kinderzeichnung. Berlin/Heidelberg/New York 1990.

Schweeger-Hefel, Annemarie und Staude, Wilhelm: Die Kurumba von Lurumba. Wien 1972.

Vollbehr, Ernst: Kinderzeichnungen von Eingeborenen aus den deutschen Kolonien. In: Die Umschau. Jg. 16 (1912) H. 36, S. 759-762.

Dennis, Wayne: The Human Figure Drawing of Bedouins. In: The Journal of Social Psychology 52 (1960), S. 209-219.

Wundt, Wilhelm: Völkerpsychologie. Band 1-10. 1900-1920.

Kinderzeichnungen in Ghana unter besonderer Berücksichtigung der ästhetischen Sozialisation

Einleitung

Im Rahmen der hier vorliegenden Veröffentlichung soll das folgende Kapitel einen Überblick über geleistete Untersuchungen bezüglich des Themas »Kinderzeichnungen in Ghana unter besonderer Berücksichtigung der ästhetischen Sozialisation« geben. Es sollen daher auszugsweise die Ergebnisse aufgezeigt werden, die in der gleichnamigen Examensarbeit (Januar 2015) in deutlich differenzierteren Ausführungen dargestellt wurden und damit ebenda nachgelesen werden können.

Den Auftakt jener Arbeit bildete mein Aufenthalt in Ghana, bei dem ich im Jahr 2014 die Monate Juli und August als freiwillige Helferin in einem Kinderheim¹⁶ im Süden des Landes verbrachte. Während des Besuches wurde deutlich, dass es unter den Kindern trotz der schwierigen Lebensumstände drei absolute Lieblingsbeschäftigungen gibt. An erster Stelle steht dabei ganz eindeutig das Fußballspielen, dicht gefolgt vom Vorlesen. Schließlich scheint das Malen immer wieder großen Gefallen zu finden. *Malen* wird dabei allerdings eher mit dem *Ausmalen* gleichgesetzt, und nur selten gestalten die Kinder eigene Bilder. In der Regel handelt es sich bei einem fertigen Bild um ein Blatt Papier aus einem Ausmalbuch, das für einen der freiwilligen Helfer koloriert und mit einem kurzen Text versehen wird. (Vgl. Abb. 54/55) Insbesondere in Hinblick auf die hier folgenden Ausführungen ist darauf hinzuweisen, dass »die Ausdrucksmittel Zeichnen und Malen [...] neben der sprachlichen Verständigung, zu den wichtigsten Kommunikationsformen in der Kindheit« (Reiß 1996: 7) zählen. Da die Kinder im Heim untereinander auf bis zu vier ghanaischen Sprachen und mit den Helfern auf Englisch kommunizieren¹⁷, kommt der Möglichkeit des Ausdrucks über die Zeichnung eine besondere Stellung zu. Damit die Kinder die Möglichkeit finden konnten, dieses Mittel anzuwenden, stellte ich Ende August an zwei Tagen leeres Papier und Buntstifte zur Verfügung und bat die Kinder um Bilder zu zwei Aufgabenstellungen. Aufbauend auf dem Wissen, dass das Kind in der Regel das zeichnet, was es für wichtig und bedeutsam hält (Vgl. Schoppe 1991, S. 173), war es meine Intention, dass die Kinder die Gelegenheit bekommen, mögliche Gedanken und Wünsche zu verbildlichen und damit der Außenwelt, insbesondere mir, sichtbar zu machen.

Die entstandenen Zeichnungen und farbig gestalteten Werke sind mit Hilfe eines selbst erstellten, auf den Grundlagen von Christa Seidel, Helga John-Winde & Gudrun Roth-Bojadziev, Andreas Schoppe sowie auf eigenen Ergänzungen (Vgl. Graphik 2) beruhenden Kriterienkatalogs (Vgl. Graphik 1) untersucht und ausgewertet worden. In Abgrenzung zu anderen Werken sollen sie unter anderem als »Heimbilder« beschrieben werden. Es folgt ein Vergleich mit den Ergebnissen einer Untersuchung ghanaischer Kinderzeichnungen aus Kumasi und Gumiyoko von Heidrun Wolter, die bereits 2007 veröffentlicht worden ist.

¹⁶ Aus vertraulichen Gründen dürfen weder Ort noch Name des Kinderheimes öffentlich genannt werden.

¹⁷ In Ghana gibt es mehr als 100 ethnische Gruppen, jede davon spricht ihre eigene Sprache/Dialekt. Amtssprache ist Englisch.

Im Rahmen der Einleitung soll erklärend hinzugefügt werden, dass der Begriff der »Kinderzeichnung« in dieser Arbeit in seiner umgangssprachlichen Bedeutung verwendet wird und damit auch kolorierte Malereien mit einschließt.

Was es heißt, in Ghana Kind zu sein

Kind sein, das bedeutet in erster Linie heranwachsen (Vgl. Bibliographisches Institut) – ob in Ghana, Deutschland oder irgendwo sonst. Es muss dabei jedoch beachtet werden, dass sich besonders in westlichen Ländern wie Deutschland die Lebenswelten von Kindern und Erwachsenen besonders durch verschiedene Aufgaben unterscheiden: Während die Erwachsenen Geld verdienen und sich um die Kinder kümmern sowie diese erziehen, haben die Kinder selten mehr Aufgaben als zu lernen und sich zu entwickeln.

Tatsache ist, dass sich die Lebenswelten von Kindern und Erwachsenen in Ghana deutlich mehr überschneiden. Auf der einen Seite wird den Kindern auch hier Raum und Zeit für sich selbst gegeben, der insbesondere mit Fußballspielen sowie Klatsch- und Hüpfspielen gefüllt wird, was zu einer Vielzahl von räumlichen und motorischen Erfahrungen führt. Dies steht immer häufiger im Kontrast zu vielen deutschen Kindern, bei denen diese Lernsituationen insbesondere durch den Einfluss der neuen Medien vielfach nur noch flüchtig auftreten. (Schoppe 1991, S. 13) Auf der anderen Seite lernen die Kinder in Ghana schon früh Verantwortung zu tragen, indem sie für das Kochen, Wäschewaschen (jeweils sowohl für sich selbst und/oder ihre Geschwister/ihrer Familie) sowie die Erziehung jüngerer Geschwister zuständig sind – und das häufig schon ab einem Alter von sechs oder sieben Jahren. Im Allgemeinen herrscht zusätzlich eine deutlich stärkere Verbundenheit zwischen Kindern und Erwachsenen, was scheinbar insbesondere dadurch hervorgerufen wird, dass schon die Kleinsten auf dem Rücken überall mit hingetragen werden. Auch später, wenn die Kinder auf eigenen Beinen laufen, gibt es kaum einen Ort, an dem man nicht auf Kinder stoßen würde – sei es schlafend unter dem Stand der Mutter oder hinter der Ware im Verkauf, wenn jemand vertreten werden muss. Anzumerken ist, dass die Aufgabenverteilung, die die Kinder betreffen, absolut geschlechterunabhängig ist. Auch wenn Kinder- und Erwachsenenwelt somit scheinbar deutlich näher beieinander liegen als in Deutschland, gebührt den Älteren stets deutlich mehr Respekt als hierzulande.

Es wird somit deutlich, was auch Schoppe formuliert: »„das Kind“ gibt es nicht, es bedarf einer Differenzierung je nach soziokulturellem Lebenszusammenhang«. (Ebd., S. 7). Besonders wenn aus außenstehender Perspektive die Kindheit in einer anderen Kultur betrachtet wird, wird deutlich, dass bei der Beurteilung und Einschätzung in jedem Fall die historische Zeit, örtliche Gegebenheiten, ökonomische Verhältnisse, Bildungsstandarts, der jeweilige Bildungsstand, Alter und Geschlecht (Vgl. Wolter 2007, S. 181f.), sowie die die Kinder umgebende Kultur und sozialen Verhältnisse berücksichtigt werden sollten. Daraus kann gefolgert werden, dass Kindheit gesellschaftlich produziert wird.

Vorstellung der allgemeinen Umstände vor Ort

Um die Vorstellung des Projektes sowie der gegebenen örtlichen Bedingungen abzuschließen, soll hier ein kurzer Überblick über das Kinderheim gegeben werden, in dem die Kinderzeichnungen entstanden sind, die später analysiert werden.

Es handelt sich dabei um eine Institution, die 58 Kindern in einem kleinen, ärmlichen Ort, etwa zwei Stunden Fahrt nordöstlich von Accra entfernt, ein Zuhause gibt. Das Alter der Kinder ist sehr unterschiedlich, wobei zum Zeitpunkt der Untersuchung die Jüngste drei Jahre und der Älteste 21 Jahre alt waren. Die Mehrheit entsprach allerdings einem Alter von sechs bis zwölf Jahren. Die meisten Kinder sind keine Waisen, sondern wurden im Heim abgegeben oder ausgesetzt, da die Eltern/die Familie entweder nicht über die finanziellen Mittel verfügen oder andere individuelle, persönliche Probleme vorliegen, die es den Erziehungsverantwortlichen unmöglich machen, sich um das Kind zu sorgen. Allerdings sind in den meisten Fällen Geschwisterpaare auszumachen, wodurch zumindest ein kleiner familiärer Bezug gegeben ist. Im Allgemeinen bringen die jüngeren Kinder den Älteren traditionsgemäß einen hohen Respekt entgegen. Erste Respektperson im Heim ist der Inhaber, direkt danach und häufig in seiner Vertretung steht dessen Cousine. Beide sind allerdings nur selten präsent, wodurch es den Kindern in den meisten Fällen an einer Autoritätsperson fehlt. Eine weitere ständig präsente Gruppe im Heim macht die der freiwilligen, internationalen Helfer¹⁸ aus, die gerade dort arbeitet. Die Anzahl jener schwankt ständig und auch die Länge ihres Aufenthaltes ist individuell festgelegt. Neben all den materiellen Dingen, die die Helfer häufig mitbringen, haben sie insbesondere durch ihre westlich geprägten Ideen und Umgangsweisen einen großen Einfluss auf die Menschen vor Ort.

Die Grundversorgung an Lebensmitteln ist im Heim häufig nur unregelmäßig möglich. So ist es kein Einzelfall, wenn die Kinder ihre erste Mahlzeit, bestehend aus Reiswasser, um 12:30 Uhr bekommen und erst um 18.00 etwas Kenkey¹⁹ mit etwas brüheartiger Soße. Dies liegt zum einen an den geringen finanziellen Mitteln, zum Großteil allerdings an der extrem schlechten Organisation der Verantwortlichen, was häufig dazu führt, dass die Kinder hungern.

Da im Heim keinerlei ernst zu nehmende Malariaprävention vorgenommen wird, ist praktisch jedes Kind mit dem Parasiten infiziert. Problematisch ist dies dahingehend, dass bei jeder Schwächung des Immunsystems die Krankheit wieder ausbrechen kann, was durch die einseitige, vitaminarme Ernährung immer wieder der Fall ist.

Positiv hervorzuheben ist, dass den Kindern ein Schulbesuch möglich gemacht wird. Neben der sechsjährigen, vorgeschriebenen Grundausbildung wird ihnen ebenfalls der Besuch der Junior High School finanziell ermöglicht. In Bezug auf die Analyse der Kinderzeichnungen ist anzumerken, dass an der Grundschule kein Kunstunterricht angeboten wird. Generell wird aufgrund des mangelnden Materials im Heim selten gezeichnet, deutlich lieber wird dagegen ausgemalt und/oder mit Texten verziert. Da »[d]ie Handlung des Zeichnens [...] individualgenetisch eine bestimmte Reife und Schulung voraus[setzt]« (Reiß 1996: 7), ist die allgemeine nur sehr grundlegende Schulbildung bei der Analyse der Kinderzeichnungen zu beachten.

¹⁸ In den meisten Fällen sind diese amerikanischer, kanadischer oder europäischer Herkunft (die Häufigkeit entspricht dieser Reihenfolge).

¹⁹ Brei, der aus Wasser und Maismehl gerührt wird.

Entstehung der Kinderzeichnungen

Am ersten Tag der Durchführung gab es für alle Kinder, die an der Zeichenaufgabe teilnehmen wollten, den englischen Arbeitsauftrag das Tier zu zeichnen, das sie gerne sein würden. Der grundlegende Gedanke dieses Arbeitsauftrages war der, dass die Darstellung in Tieren (wie beim Zeichentest »Familie in Tieren«) etwa ab dem Schulalter²⁰ die Möglichkeit der Projektion erleichtert. (Vgl. Seidel 2007, S. 360) Zur Bearbeitung der Aufgabe wurde eine begrenzte Zahl an weißen DIN A5 Blättern zur Verfügung gestellt, sowie eine eingeschränkte Anzahl an Buntstiften.²¹ Die Kinder zeichneten meist im Stehen am ohnehin relativ hohen Tisch und benutzen ein Buch zur Unterlage. Es soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass diese Voraussetzungen für die Kinder absolut alltäglich sind und nicht als besonders schlecht bewertet werden – im Gegenteil war der kurze Besitz von Stift und Papier etwas ganz Besonderes. Die Atmosphäre war trotz der späten Stunde recht unruhig, da immer wieder Kinder, die nicht zeichneten, im Spiel an den arbeitenden Kindern vorbeiliefen oder neugierig über deren Schulter schauten. Insbesondere die häufige, fordernde Frage nach Bleistiften war bei der Durchführung auffällig. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Schoppe Grauwerte auf den Zeichnungen als kritisch-negative Grundhaltung einordnet. (Vgl. Schoppe 1991, S. 211) Auf diesen Ansatz soll in der folgenden Analyse noch genauer eingegangen werden.

Am zweiten Tag lautete die Aufgabe »Male oder zeichne den Ort, an dem du dich am liebsten aufhältst.«, die mit dem gleichen Material wie am Vortag bearbeitet werden sollte und unter den gleichen Voraussetzungen durchgeführt wurde. Zum Zeitpunkt der Durchführung befanden sich im Unterschied zum Vortag mehr Helfer im Raum, sodass zwischenzeitlich der Eindruck entstand, dass die Kinder noch abgelenkter waren. Die Aufgabe musste außerdem früher beendet werden, da das gemeinsame Singen zum »Worship«²² vorverlegt wurde.

Die in der Auswertung als »freie Arbeiten« bezeichneten Werke sind im Monat August entstanden und sollen ergänzend mit herangezogen werden, da die aufgabenorientierten Bilder in ihren Darstellungen sehr eingeschränkt sind. Bis auf die situativen Einschränkungen aufgrund des Materials sind diese zusätzlichen 14 Werke ohne jegliche Vorgabe entstanden. Die Analyse der Heimbilder bezieht sich somit insgesamt auf eine Anzahl von 43 Kinderzeichnungen, wobei 21 von Jungen und 22 von Mädchen angefertigt wurden.

Anzumerken ist zuletzt, dass die Kinder bei der Bearbeitung der Tier- und Ortbilder gebeten wurden, ihren Namen und ihr Alter auf der Rückseite des Blattes festzuhalten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Altersangaben nicht unbedingt der Wahrheit entsprechen müssen, da das Geburtsjahr im Vergleich zum Wochentag²³, an dem das Kind geboren worden ist, für die Menschen in Ghana im Allgemeinen nicht von großer Bedeutung ist. Hinzu kommt, dass die Kinder durch ihre Situation im Heim niemanden haben, der ihr genaues Alter wissen könnte.

²⁰ Erst dann ist von einer ausreichenden Zeichenfähigkeit auszugehen. (Vgl. Seidel 2007, S. 373)

²¹ Die Beschaffung von Zeichenmaterial erwies sich als sehr schwierig.

²² Jeden Abend kommen alle Kinder des Heimes zusammen und singen gemeinsam etwa 10-15 Minuten christliche Lieder, bevor sie anschließend ins Bett gehen.

²³ Neugeborene Kinder bekommen ihren Namen entsprechend dem Wochentag, an dem sie geboren sind.

Es soll außerdem hinzugefügt werden, dass die Vertrauensbasis zwischen den Kindern und mir zum Zeitpunkt der Durchführung sehr stabil war. Die Kinder arbeiteten somit in einem Raum, der ihnen vollkommen bekannt ist, zwischen Menschen, zu denen sie ein generell positives Verhältnis haben.

Analyse der Heimbilder

Auf der Grundlage der Analysevorgänge von Seidel, John-Winde & Roth-Bojadziev, Schoppe sowie eigenen Ergänzungen ist ein Katalog zur Auswertung von Kinderzeichnungen entstanden (Vgl. Kriterienkatalog zur Auswertung von Kinderzeichnungen), der insbesondere für die Auswertung internationaler, in diesem Fall ghanaischer, Kinderzeichnungen hilfreich sein soll.

Der entwickelte Kriterienkatalog zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass er auf kulturelle Besonderheiten eingeht. Eine erste Möglichkeit, in der diese auffallen könnten, ist die erste Spalte mit der Kennzeichnung »Darstellung«, da hier das Hauptmotiv genannt wird. Dies steht in engem Zusammenhang mit der Darstellung von kulturspezifischen Attributen, aber auch kulturspezifischen, kulturübergreifenden oder erfundenen Zeichen. Ergänzend dazu lassen sich allerdings auch der Einsatz von Farbe sowie graphomotorischen Ausführungen je nach kulturellem Umfeld erklären.

Bei der Analyse von Kinderzeichnungen wird zunächst davon ausgegangen, dass das Kind das zeichnet, was es für wichtig und bedeutsam hält und damit Erfahrungen und Erlebnisse seines Lebens mit einbezieht. (Vgl. Schoppe 1991, S. 161 nach Piaget) Bei dieser Verarbeitung von Geschehnissen werden die persönliche Gefühls-, Wahrnehmungs- und Erlebnisintensität mit einbezogen. Daraus folgt, dass die Darstellungen der Kinder nicht unbedingt realitätsnah erfolgen müssen, sondern erscheinungsgerecht, das heißt, ihrer eigenen Wirklichkeit entsprechend. (Vgl. Reiß 1996, S. 7) In Hinblick auf die Analyse soll jedoch beachtet werden, dass die »Wahrnehmung und Phantasie [...] in der Kinderzeichnung zu einer Einheit [verschmelzen]« (Schoppe 1991: 22) – die Fantasie entspricht dabei natürlich immer noch der Wahrheit über die Wahrnehmung des Kindes, allerdings ist sie in keinem Fall repräsentativ.

Die folgende Analyse umfasst für diesen Beitrag einzeln herausgegriffene Auswertungen der zu Beginn des Kriterienkatalogs gestellten Hypothesen, als auch weitere auffällige Beobachtungen.

Hypothese I: »Mädchen und Jungen zeichnen sehr ähnlich.«

Hinsichtlich der ersten Hypothese ist auffällig, dass sich die Werke aller Mädchen- und Jungenzeichnungen tatsächlich sowohl im Inhalt als auch bezüglich der graphischen Mittel sehr stark ähneln. Es liegt diesbezüglich die Erklärung nahe, dass es hinsichtlich der Aufgabenverteilung und Freizeitbeschäftigung bei den Kindern im Heim kaum einen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen gibt. So müssen beide Geschlechter beim Kochen mithelfen, das Geschirr abwaschen, ihre Wäsche waschen und Wasser transportieren. Einzig die Aufgabe, frisches Holz aus den Baumkronen zu sägen, um anschließend Holzkohle herzustellen, wird ausschließlich von den Jungen übernommen. Auch in ihrer Freizeit ist kein großer

Unterschied auszumachen, ob sich ein Geschlecht lieber verkleidet, Fußball spielt, Klatsch- und Hüpfspiele macht, sich vorlesen lässt oder Bilder (aus)malt.

Hypothese II: »Viele Zeichnungen werden unfertig erscheinen«

Auch die zweite Hypothese trifft zu. Insgesamt erscheinen nur 56% der Zeichnungen, das heißt nur ein Bild mehr als die Hälfte, vollständig und abgeschlossen. Mit 68% überwiegt der Anteil abgeschlossener Zeichnungen bei den Mädchen etwas gegenüber dem Anteil der Jungen von 43%. Dies steht außerdem mit der Blattausnutzung in Zusammenhang, die sich meist auf einen Gegenstand in der Bildmitte beschränkt. Auffällig ist diesbezüglich, dass während der Durchführung immer wieder nach neuen Papierbögen gefragt worden ist. Weiterhin auffällig ist, dass Darstellungen generell eher einfach gehalten wurden, beziehungsweise so, dass sich der Inhalt schnell offenbart. Dies wird zudem durch erklärende Begriffe auf den Bildern ergänzt. In diesem Kontext scheint es allerdings verwirrend, dass bei 23% aller Zeichnungen auf der Rückseite noch einmal begonnen wurde, um scheinbar ein besseres Ergebnis zu erreichen.

Es sollte hier beachtet werden, dass sich bei schnell angefertigten Zeichnungen die Zeichnungsentwicklung nur unzuverlässig abschätzen lässt. (Vgl. Seidel 2007, S. 363) Sie erwecken allerdings ebenfalls den Eindruck, dass sie sehr persönlich sind und nur wenig von anderen Kindern und Zeichnungen beeinflusst wurden.

Hypothese III: »Die Zeichnungen werden einander ähneln«

Die hier angesprochene These baut darauf auf, dass häufig eine gewisse Ähnlichkeit zur Zeichnung des Sitznachbarn erwartet werden kann. (Vgl. Wolter 2007, S. 349) Besonders bei den freien Zeichnungen lassen sich tatsächlich einige Gruppierungen ausmachen: so tauchen zweimal fast identische »Herzköpfe« (Vgl. Abb. 40/41) von zwei unterschiedlichen Mädchen auf. Außerdem scheinen zwei Formen der Blumendarstellung sehr beliebt zu sein, wie auf den Abbildungen 43 und 44 sowie 46, 47 und 48 deutlich wird. Auffällig ist außerdem die extrem ähnliche Darstellung der Bücherei auf den Abbildungen 32 und 33. Hier ist anzumerken, dass die Zeichnungen nacheinander angefertigt worden sind und somit ein mögliches Übernehmen von Strukturen unmöglich war. Beide Male wurde symbolhaft für die Bibliothek dessen Herzstück, das Regal mit Büchern, dargestellt. Ebenfalls wurde beide Male begonnen auch die Bücher darzustellen, allerdings wurde dieser Versuch schon nach wenigen Minuten abgebrochen, da die ausführenden Jungen keine Lust mehr hatten. Eine gewisse Ähnlichkeit zu anderen Bildern ist somit vereinzelt feststellbar, allerdings nicht dominant.

Hypothese IV: »Die Zeichnungen verweisen auf kulturelle Besonderheiten«

Wie zu erwarten, lässt insbesondere die Wahl der abgebildeten Objekte sowie die vereinzelt dargestellten, kulturspezifischen Attribute auf die Herkunft der Bilder schließen. Die Heimbilder können damit als weiteres Beispiel dafür gesehen werden, dass die kulturelle Umwelt (und damit auch die kulturellen Werte) einen großen Einfluss auf die Kinderzeichnung hat. (Schuster 1993, S. 109/111-112) Besonders bei den Darstellungen der Lieblingsorte der Kinder ist eine erhöhte Anzahl von Attributen auszumachen. Dies ist damit zu erklären, dass sich dieser Ort in der unmittelbaren, sehr gut bekannten Umgebung des Kindes befindet und dort verbreite, kulturelle Besonderheiten aufweist. Bezüglich der Inhalte fallen in diesem

Zusammenhang die Darstellung von Affe, Schlange, Löwe und Kirche auf, aber auch die Tiere Katze, Huhn und Hund scheinen typisch, zumal sie in Ghana auffällig häufig in allen Haushalten zu finden sind. Da die Grundlage für die Einordnung von Eigenschaften von Tieren »Märchen und gegebene Kenntnisse über Eigenschaften von Tieren« (Ebd. 129) sind, der Kenntnisstand der Kinder in diesen Bereichen allerdings nur ungenügend eingeschätzt werden kann, soll auf die Bedeutung der Tiere hier nicht genauer eingegangen werden.²⁴

Kulturspezifische Attribute, die verwendet wurden, sind der Rohrstock, der jeweils auf den Abbildungen von Schulen in der Hand des Lehrers zu sehen ist, das Mikrofon in der Hand des Priesters und die Frisur des Mädchens auf Abbildung 39. Ins Auge fallen außerdem besondere architektonische Merkmale auf den Abbildungen 31 und 36.

Die Menschdarstellung auf Abbildung 39

Auffällig ist die Zeichnung der Abbildung 39, auf der ein neunjähriger Junge nach eigener Aussage seine liebste Helferin abgebildet hat. Die Darstellung zeigt eine Frau in einem blauen Kleid. Es ist nicht klar auszumachen, ob die Füße unter dem Rock verschwinden und die Beine daher etwas verkürzt dargestellt sind oder ob die Darstellung an den Knien aufgrund die Blattkante unterbrochen werden musste. Weiterhin sind Kopf, Hals, Oberkörper, Schultern und Hände auszumachen, wobei letztere Merkmale fließend ineinander übergehen. Anzumerken ist, dass die Schultern zwar sehr breit sind, insgesamt aber realistische Größenverhältnisse angewendet wurden. An den Händen sind vier kleine Bögen auszumachen, was den Anschein gibt, dass die Frau ihre Hände in Fäuste ballt. Ins Auge springt bei der Betrachtung besonders, dass die sonst blonde, hellhäutige junge Frau hier mit schwarzen Haaren und dunkler Hautfarbe dargestellt wird.

In diesem Zusammenhang fällt außerdem auf, dass eine Umrisszeichnung eines Menschen auf einem weißen Blatt automatisch die Hautfarbe vorgibt. Auf diese Tatsache macht auch Paget aufmerksam, indem er angibt, dass die Darstellung der Hautfarbe für ein dunkelhäutiges Kind ganz anders und deutlich schwieriger als für ein weißes Kind ist. (Vgl. Paget 1932, S. 129) Selbstverständlich kann die weiße Farbe des Untergrundes auch als neutral verstanden werden, was erklären würde, warum andere Menschzeichnungen nicht koloriert wurden, den unfertigen Zustand dieser Zeichnungen allerdings noch einmal betont.

Beachtlich ist außerdem, dass die dargestellte Frau auf Abbildung 39 mit zwei Armbändern, einer Kette, Ohrringen und Haarschmuck deutlich mehr Schmuck trägt als im Alltag. Da die Menschen in Ghana überwiegend sehr kurze Haare tragen (insbesondere in dem Heim aus dem die Zeichnungen stammen), wurden die sehr langen Haare der Helferin, die außerdem durch ihre helle Farbe sehr auffällig waren, häufig gelobt. Dieser Eindruck ist auch auf der Zeichnung wiederzufinden. Es liegt somit die Vermutung nahe, dass der Junge seine Freundin als eine Frau seines Volkes abgebildet und diese mit weiteren Attributen wie Schmuck weiter aufgewertet hat. Die Zeichnung ist somit in erster Linie urscheinungsgerecht, nicht wahrheitsgetreu.

²⁴ »[D]as assoziative Umfeld der Tierarten [ist] bei Kindern zu wenig erforscht. Es wäre wünschenswert, [...] zu klären, wie einheitlich das assoziative Umfeld ist, in dem verschiedene Tiere in den Augen der Kinder stehen und ob die spätere – generelle – Interpretation durch die vorgefundene Einheitlichkeit gerechtfertigt ist.« (Schuster 1993: 129)

Verwendung von Zeichen

Auffällig ist, dass insgesamt sehr wenig Zeichen verwendet wurden, sowohl kulturspezifische als auch kulturgebundene. Zwar tauchen international bekannte Formen wie das Herz oder die Blume immer wieder auf, allerdings gibt es sehr wenige Alternativen. Auffällig ist auch, dass mehr Mädchen als Jungen Zeichen verwenden. Dabei ist zu beachten, dass aufgrund der höheren Anzahl der Mädchenzeichnungen bei den »freien Arbeiten« darauf geschlossen werden kann, dass es eine Tendenz zu geben scheint, das Mädchen in ihrer Freizeit mehr zeichnen als Jungen.

In Hinblick auf die kulturspezifischen Zeichen fällt insbesondere das für die Darstellung der Nase auf. (Vgl. Abb. 8/12/29) Ins Auge fällt, dass alle Kinder, die das Zeichen anwenden, generell eher selten zeichnen und somit auch sehr wenig von den Zeichnungen mitbekommen, die andere Kinder mit den Helfern erstellen. Anders als Nasendarstellungen in Form eines Hakens (wie sie vermehrt im westlichen Raum zu finden ist) wird sie hier als w dargestellt. Alternativ wird sie auf Abbildung 8 so geformt, dass sie mit einem leichten nach unten geöffneten Bogen für die Darstellung der Augenbraue beginnt, dann hinunter geht und das w formt, dann wieder hoch geht und in einem weiteren Bogen für die zweite Augenbraue endet. Da diese Formel kulturspezifisch ist, muss davon ausgegangen werden, dass sie von jemandem übernommen worden ist, der aus dem gleichen Kulturraum stammt. Andere Kinder, die auch mit den Helfern aus westlichen Ländern zeichnen, benutzen dagegen vermehrt die Formel für die Hakennase, wie auf den Abbildungen 39, sowie 40 und 41 zu sehen ist oder benutzen einen Punkt (Vgl. Abbildungen 34, 38) oder einen kurzen, horizontalen Strich (Vgl. Abb. 52). Sowohl die w-Nase als auch der horizontale Strich gehen dabei das kulturspezifische Merkmal der für Afrikaner typischen, etwas breiteren Nase ein.

Insgesamt ist ein Zeichen zu finden, dass frei erfunden wurde. Dieses ist auf Abbildung 28 hinter dem Namen zu erkennen. Es erinnert stark an die Adinkra-Symbole²⁵, die in Ghana und in der Elfenbeinküste verwendet werden. Auch das Herz (»Akoma«) ist als Adinkra-Symbol mit der Bedeutung für Geduld und Toleranz zu finden und muss somit sowohl als kulturspezifisches, als auch als kulturgebundenes Zeichen gesehen werden.

Bei der Durchsicht der Bilder fällt auf, dass deutlich häufiger als bestimmte Zeichen, Formeln für gewisse Darstellungen angewendet werden. Dabei fallen insbesondere die Art der Darstellung für Blumen (Vgl. Abbildung 1, 22, 34, 44, 46-48), Schmetterlinge (Vgl. Abbildung 4, 9, 23 und 26) und die Verwendung von Strichmännchen (Vgl. Abbildung 31, 34-36 und 50) auf, aber auch die karikaturähnlichen Malereien auf Abbildung 14 und 16 lassen auf die Anwendung bestimmter Muster schließen. Mit der Anwendung einer Formel geht meist ein hoher Bekanntheitsgrad einher, der sicherstellt, dass das jeweilige Objekt als solches erkannt wird, was bei einer individuellen Zeichnung nicht unbedingt gegeben ist. Der Einsatz von Formeln kann dem Kind somit eine gewisse Sicherheit vermitteln, dass seine Zeichnung verstanden wird. Ein interessantes Beispiel für die Anwendung der Formel »Taube« sind die Kinderzeichnungen der Abbildungen 25 und 1. Dabei ist erklärend anzufügen, dass zuerst Abbildung 1 hergestellt wurde. Diese sollte bereits als »fertig« abgegeben

²⁵ Zu vergleichen mit einer Art Zeichensprache, die ursprünglich von einer der größten Volksgruppen Ghanas, den Ashanti, stammt.

werden und stellte bis zu jenem Augenblick den Hund, die darunter gezeichnete Wiese mit Blumen sowie den Namen des Kindes dar. Kurz darauf sah der Junge jedoch die Zeichnung des Mädchens auf Abbildung 25, forderte seine Zeichnung zurück und versuchte sich selbst an der Darstellung der Taube, die, wie an den drei Ansätzen zu erkennen ist, scheinbar durch das Zusammensetzen festgelegter Formen entstehen sollte.

Dieses Beispiel zeigt, dass der Erfolg der Zeichnung für das Kind wichtig ist und mit in die Motivwahl einfließt. Dies erklärt weiterhin die Unentschlossenheit vieler Kinder zu Beginn der Aufgabe: es musste scheinbar oft erst abgewogen werden, was dargestellt werden sollte (Vgl. Aufgabenstellung), was dargestellt werden wollte und was nach eigenem Empfinden dargestellt werden konnte.

Bildtexte

Bei der Auswertung der Bildtexte fiel auf, dass im Fall einer Darstellung des Namens dieser sehr groß dargestellt wird. Der Name wird in diesen Fällen der Zeichnung mindestens gleichgeordnet, wenn nicht sogar übergeordnet (Vgl. Abbildung 5). Es ist darauf hinzuweisen, dass auch der Name an sich eine gewisse Aussage hat. So haben die Kinder im Heim in der Regel zwei Namen, einen englischen und einen ghanaischen. Je nachdem, welcher Name auf dem Bild verzeichnet wird, wird somit ein Hinweis darauf gegeben, mit welchem Namen sich das Kind identifiziert. In diesem Zusammenhang lässt sich außerdem vermuten, dass die Mehrheit der Kinder diesem Problem ausgewichen ist, indem sie ihr Bild (trotz Aufforderung) weder auf Rück- noch auf Vorderseite mit ihrem Namen versehen haben – oder es schlichtweg vergessen haben.

In Hinblick auf die scheinbare Vorliebe einzelner Kinder, die Zeichnungen als Briefe zu verwenden, ist anzufügen, dass auch »die Zeichnung [...] letztenendes eine Art Schrift [ist]«. (Widlöcher 1984: 71)

Rolle des Adressaten

Weiterhin wurde bei der Auswertung der Bilder durch die Bildüberschriften immer wieder deutlich, dass auch der Adressat eine wichtige Rolle in Bezug auf den Anreiz der Aufgabe gegeben haben muss. Obwohl den Kindern gesagt worden ist, dass sie Name und Alter auf der Rückseite vermerken sollten, sind diese Angaben in den meisten Fällen auf der Bildvorderseite zu sehen. Die Bilder bekommen dadurch einen stärkeren Briefcharakter und deuten an, dass es eher um die Erfüllung einer gestellten Aufgabe ging, als um eine freiwillige Zeichnung. Da besonders die freien Arbeiten mit Botschaften und Namen (des Empfängers und des Künstlers) versehen sind, liegt außerdem die Vermutung nahe, dass dieses Verhalten schlicht für die Tier- und Ortbilder übernommen worden ist.

Vergleichende Analyse der Kinderzeichnungen aus dem Heim, Kumasi und Gumyoko

Während der Durchsicht der Kinderzeichnungen fällt auf, dass sowohl die Kinder in Gumyoko als auch die Kinder aus dem Kinderheim sehr häufig sehr gute Zeichenfähigkeiten zeigen, obwohl sie keinen Kunstunterricht besuchen. Besonders aus deutscher Perspektive ist dies als besonders positiv zu vermerken, da es den Anschein hat, dass hier insbesondere durch

die neuen Medien, die vielfach die Wahrnehmungs- und Vorstellungskraft negativ beeinflussen, das Darstellungsvermögen verschlechtert wird. (Vgl. Richter 2001, S. 14) Es liegt somit die Vermutung nahe, dass von ghanaischen Kindern einzelne Objekte sehr bewusst wahrgenommen werden. Da die Wahrnehmung ein aktiver Vorgang ist und es sich »beim Zeichenakt um eine Verstehenshandlung handelt, dem ein Auslegungsprozess zu Grunde liegt« (Reiß 1996: 31), müssen sich die Kinder aktiv mit den Objekten auseinandersetzen um diese nicht nur an sich, sondern auch in ihrer Form zu verstehen, zu verinnerlichen und gegebenenfalls anzuwenden. Anzumerken ist hier, dass die Kinder in Ghana sehr viel im Freien spielen und nur wenig Spielzeug haben – der Blick ist damit immer wieder offen für Objekte, die interessant sein könnten. Schließlich zeigt das Kind »in seinen zeichnerischen Umsetzungen [und besonders der Ausdifferenzierung von Einzelheiten], [...] ob es diese begriffen hat«. (Wolter 2007: 165) Eine Aussage über das ganze Land darf dabei allerdings nicht gemacht werden, da die ein Kind umgebenden Einflüsse stets individuell wahrgenommen werden, eine Tendenz ist jedoch wie oben beschrieben auszumachen.

Seidel schreibt, dass häufig übersehen werden würde, das Formen und graphische Zeichen von Geschwistern, Freunden und Sitznachbarn übernommen werden. (Vgl. Seidel 2007, S. 363) Weiterhin können »die verschiedenen Ansprechpartner (Kommunikationspartner) [...] Ausführungen und Inhalte die Zeichnungen maßgeblich beeinflussen[...].« (Ebd., S. 362 f.) Es soll daher noch einmal der Fokus auf die Rolle der Helfer und Helferinnen im Heim gelenkt werden.

Zum Zeitpunkt der Untersuchung waren alle Kinder mit den anwesenden Helfern vertraut und es herrschte ein allgemein positives Verhältnis. Da für die Kinder der einzige Weg an Zeichenmaterial zu kommen (ausgenommen von Zeichnungen im Sand) über den der Helfer führt, kommt diesen in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle zu. Aufgrund dieser Verbindung von Material und Helfer ist es in der Regel der Fall, dass eben dieser den Zeichenvorgang beobachtet, kommentiert, Anreize gibt und lobt. Immer wieder ist es außerdem der Fall, dass auch der Helfer oder die Helferin entweder selbst beginnt zu zeichnen oder auf Anfrage etwas vormalt. Motive und Vorgehensweisen werden somit nicht immer selbst entwickelt, sondern werden von anderen Kindern und Helfern beeinflusst. Der Einfluss ist damit interkulturell.

Besonders bei der Auswertung von Kinderzeichnungen aus einem anderen Kulturkreis, wie hier der Kinderzeichnungen aus Ghana, ist dahingehend Vorsicht angesagt, wenn es um die Interpretation von Mimik und Gestik, aber auch wie oben bereits angedeutet um Zeichen geht, da die eigene, individuelle Einschätzung der dargestellten Situation großen Einfluss auf die Interpretation hat. Ein Beispiel dafür ist, dass das Öffnen und Schließen der Hand in Deutschland als Zeichen zum Gruß verstanden wird. Dieses kann allerdings sehr leicht mit dem in Ghana verwendeten Zeichen verwechselt werden, dass »Komm!« bedeutet. Hierzu wird die erhobene Hand mit abgespreizten Fingern zu einer Faust geformt.

In Hinblick auf die Analyse der Kinderzeichnungen aus dem Kinderheim sind rückblickend einige Punkte kritisch zu betrachten. Der Schwerwiegendste ist dabei das Alter der Teilnehmer. Das Problem ist hier, dass der Begriff der »Kinderzeichnung« sich auf Werke bis zum 10./12. Lebensjahr bezieht, da ab der Pubertät eine neue Bewertung des eigenen Zeichenprodukts einsetzt. (Vgl. John-Winde/Roth-Bojadzhiev 1993, S. 12) Wie an den Bildun-

terschriften deutlich wird, schwankt der Altersdurchschnitt bei den vorliegenden Arbeiten stark. Zwar liegt der Großteil zwischen einem Alter von fünf und zehn Jahren, allerdings fallen zwei Jungenzeichnungen (14 und 12 Jahre) und fünf Mädchenzeichnungen (2x12, 2x14, 1x16 Jahre) deutlich heraus. Besonders bei der Bewertung eingesetzter erfundener Zeichen fällt dies ins Gewicht, da das einzige erfundene Zeichen von einem 14-jährigen Mädchen stammt. Es soll jedoch unabhängig davon trotzdem in die Analyse mit einfließen, da es auf die kulturelle Besonderheit aufmerksam macht.

Bei der Auswertung der Ergebnisse fiel weiterhin auf, dass die Kinder während des Zeichnens und auch bei der Abgabe einer fertigen Arbeit ihr Werk nur sehr wenig kommentierten. Dies hätte durch gezieltes Nachfragen noch gefördert werden können.

Schlussbemerkung und Ausblick

Die Analyse der Kinderzeichnungen zeigt, dass die ästhetische Sozialisation bei den Kinderzeichnungen aus Ghana starken Einfluss auf die Zeichnungen selbst hat. Um genauer zu untersuchen, inwieweit das äußere Umfeld Einfluss auf die Zeichenfähigkeit hat, wäre es interessant zu überprüfen, wie Kinderzeichnungen von Kindern aussehen, die bisher ganz ohne Schulbildung aufgewachsen sind und daher angenommen werden könnte, dass schon der Umgang mit einem Stift eine neue Erfahrung wäre. In diesem Zusammenhang wäre auch eine Analyse von Erwachsenenzeichnung ohne Schulbildung (und daher mit wenig Erfahrung mit Stiften) aufschlussreich.

Ein weiterer Forschungsausblick zur Analyse der Heimbilder wäre, sich dem entwicklungs-spezifischen Zustand der Kinder zu widmen. Dabei könnte insbesondere auf Hinweise zu Störungstendenzen bei der Formbildung und der altersentsprechenden Darstellung eingegangen werden. Da diese Einschätzungen von mir allerdings nur laienhaft vorgenommen werden könnten, da ich weder über psychodiagnostische, noch psychotherapeutische Kenntnisse verfüge, sind sie in dieser Arbeit ausgelassen worden. Unterstützt wird diese Aussage von Seidel, die angibt, dass bei der Analyse sowohl entwicklungspsychologisches und psychologisches Grundlagenwissen, sowie klinisch-psychologische Erfahrungen Grundbedingung für eine erfolgreiche Analyse sind. (Vgl. Seidel 2007, S. 346) Durch Gespräche mit den Kindern und einer genaueren Analyse ihres momentanen geistigen und körperlichen Zustandes könnte sich diesem Bereich allerdings angenähert werden.

Kriterien- und Bildkatalog zur Auswertung von Kinderzeichnungen

Teil 1/2: Beobachtung

Wer führt die Untersuchung durch?	Marie Wittig, Helferin (Lehramtsstudentin für Kunst und Englisch an Gymnasien und Gesamtschulen)
Für wen zeichnet das Kind?	Für sich/für die die Durchführung leitende Helferin
Wo wird gezeichnet?	In der Bücherei des Kinderheimes, Ghana Stehend am Tisch
Wann wurde gezeichnet?	Am Abend des 17.08.14 und 18.08.14 Die freien Arbeiten entstanden verteilt über den Monat August
Wird allein od. in der Gruppe gezeichnet? Wie groß ist die Gruppe?	Es wird in der Gruppe gezeichnet, die Konstellation wechselt Es zeichnen etwa 5-10 Kinder zur gleichen Zeit Um die zeichnenden Kinder herum spielen andere Kinder
Wie ist der allgemeine Gesundheitszustand einzuschätzen?	Die meisten Kinder sind unterernährt
Wie war das Arbeitsverhalten?	Mit zunehmenden Alter konzentrierter Meist unruhig Häufig unsicher, was gezeichnet werden soll, lange »Vorbereitungsphase«
Gab es Verhaltensauffälligkeiten?	Allgemein laute Stimmung Nur wenige Kinder sind während der ganzen Zeit zur Bearbeitung der Aufgabe konzentriert Das Verhalten untereinander ist oft unfreundlich, Stifte werden einander weggenommen
Gab es eine Aufgabenstellung? Wie lautete diese?	1) Stelle das Tier dar, das du gerne wärst. 2) Zeichne den Ort, wo du dich am liebsten aufhältst.
Welches Material wurde zur Verfügung gestellt?	Papier in DIN A5 Größe Buntstifte, wenige Bleistiften
Wie ist der Gesamteindruck?	Allgemein hohe Motivation Hohe Begeisterung bezüglich des kurzen Besitzes von Papier und Stift Am 2. Tag wird der Aufgabe mit deutlich weniger Begeisterung nachgegangen, lieber möchten eigene Muster, Briefe etc. gemalt werden
Lassen sich bereits Hypothesen bezüglich der Auswertung der Kinderzeichnungen formulieren?	Mädchen und Jungen zeichnen sehr ähnlich. Viele Zeichnungen werden unfertig erscheinen. Die Zeichnungen werden einander ähneln. Die Zeichnungen verweisen auf kulturelle Besonderheiten.

Teil 2/2: Auswertung der Ergebnisse

Tierbilder			Ortbilder			freie Arbeiten			alle Arbeiten		
m	w	insg.	m	w	insg.	m	w	insg.	m	w	insg.
13 ¹	9	22	4	3	7	4	10	14	21	22	43

INHALT

Darstellung	Katze, Huhn, Schmetterling, Hund, Affe, Schlangen, Fisch, Löwe	Katze, Schmetterling, Hase, Taube, Vogel, Maus, Fisch	Haus, Hotel, Bücherei	Schule, Kirche		Superheld, Marie, Comic, Blume	Herzgesicht (2x), Blume (4x), Fenster, ?, Baum, Fee				
hohe Differenzierung des Motivs	45	70	57	50	25	38	90	70	80	55	52
Realistische Größendarstellung	Es wird kein Umraum dargestellt → kein Maßstab		100	100	100	100	90	95	100	95	98
Auftreten von illustrierenden Elementen	31	56	41	25	33	29	-	30	21	24	41
Verwendung kulturspezifischer Attribute	-	-	-	25	100	57	25	-	7	10	14
Auftreten von Karikaturen	13	22	14	-	-	-	25	10	14	10	14
Bild ist eindeutig abgeschlossen	23	67	41	50	67	57	100	70	79	43	68
Die Rückseite wird für ein weiteres Bild verwendet	13	-	5	-	-	-	-	20	14	5	9
Auf der Rückseite wird neu angefangen	46	11	32	-	33	14	-	20	14	29	18

Menschdarstellung

Ist vorhanden	-	-	-	25	100	57	50	30	36	14	27	21
1-2	-	-	-	25	-	14	50	30	36	14	14	12
3-4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5-6	-	-	-	25	-	14	-	-	-	5	-	2
>6	-	-	-	-	100	43	-	-	-	-	14	7

Tierbilder			Ortbilder			freie Arbeiten			alle Arbeiten		
m	w	insg.	m	w	insg.	m	w	insg.	m	w	insg.
13 ¹	9	22	4	3	7	4	10	14	21	22	43

Vollständigkeit der menschlichen Figur

(Merkmale: Kopf, Hals, Oberkörper, Unterkörper, mind. 1 Arm, mind. 1 Hand, mind. 1 Bein, mind. 1 Fuß,
Charakteristische Merkmale)

1-3 Merkmale	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3-4 Merkmale	-	-	-	25	-	14	-	-	-	5	-
5-6 Merkmale	-	-	-	-	67	29	-	-	-	9	5
7-8 Merkmale	-	-	-	25	33	29	25	10	14	10	9
Merkmale	-	-	-	-	-	-	25	20	21	5	9
Strichmännchen	-	-	-	25	100	57	50	20	29	14	23
Statisch, ohne Tätigkeit	-	-	-	25	33	29	25	10	14	10	9
Aktiv	-	-	-	25	67	43	25	20	21	10	18
Figurendarstellung im Zusammenhang zum Bildinhalt	-	-	-	50	100	71	-	-	-	10	14
Mimik, Gestik ist vorhanden	-	-	-	-	67	29	25	30	29	5	23
Bezug der Personen ist untereinander	-	-	-	-	100	43	-	10	7	-	18

Einsatz von Zeichen

Einsatz von kulturspezifischen Zeichen	15	11	14	-	-	-	-	-	-	10	5	7
Einsatz kulturreziproker Zeichen	8	22	14	-	-	-	50	40	43	14	23	19
Einsatz erfundener Zeichen	-	11	5	-	-	-	-	-	-	-	5	2
Einsatz von Formeln	15	33	23	25	33	29	25	40	36	14	36	26

Bildtexte

Titel/Untertitel	31	22	27	-	-	-	-	-	-	19	9	14
Name des Kindes	38	44	41	-	-	-	75	30	43	38	32	35
Begriffe zur Erläuterung	-	-	-	-	33	14	-	-	-	-	5	2
Botschaft an den Empfänger	-	33	14	25	33	29	25	30	29	10	32	21

GRAPHISCHE MITTEL

Tierbilder			Ortbilder			freie Arbeiten			alle Arbeiten		
m	w	insg.	m	w	insg.	m	w	insg.	m	w	insg.
13*	9	22	4	3	7	4	10	14	21	22	43

Bildorganisation

Blattausnutzung

0-25 %	8	11	9	-	-	-	-	-	5	5	5
25-50%	46	-	27	-	-	-	-	-	29	-	14
50-75%	31	11	23	25	33	29	-	10	7	24	14
75-100%	15	78	41	75	67	71	100	90	93	43	82

Bildaufteilung

Streubild	91	70	85	-	-	-	75	60	64	55	43	50
Standlinienvbild	9	10	10	100	75	88	-	40	29	36	42	42
Steilbild	-	20	10	-	25	13	-	-	-	-	15	8
Überschneidungen	8	-	5	-	-	-	-	10	7	5	5	5
Streichungen (nicht auf der Rückseite)	8	-	5	-	-	-	-	-	-	5	-	2
Andeutungen von Raumillusionen	-	22	-	25	67	43	-	-	-	5	18	12

Farbe

Quantität der Farbe

mehr als 2 Farben	18	40	28	50	50	50	75	30	43	48	40	40
Bleistift	15	33	23	-	66	29	25	10	14	13	36	22

Qualität der Farbe

bunt, leuchtend	9	40	23	50	50	50	75	40	50	45	43	41
bunt, pastellartig	27	-	14	50	50	50	-	50	36	26	33	33
Tendenz zu schwarz/ grau/weiß	9	40	23	-	50	25	25	10	14	11	33	21
Färbung von Flächen	63	40	52	50	25	38	25	40	36	46	35	42
Dominanz des Untergrundes	54	30	42	25	50	38	50	60	57	43	47	46

* Die Zahlen dieser Zeile geben die Anzahl der eingesammelten Werke im jeweiligen Bereich an

Tierbilder			Ortbilder			freie Arbeiten			alle Arbeiten		
m	w	insg.	m	w	insg.	m	w	insg.	m	w	insg.
13 ¹	9	22	4	3	7	4	10	14	21	22	43

Graphomotorik

Flächenbildung

... durch Umriss	38	-	23	75	100	86	19	23	21	57	36	47
... durch Schraffur	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
... durch Ausmalen/ Gestalten der Fläche	54	67	59	25	-	14	5	18	12	43	45	44

Linienführung

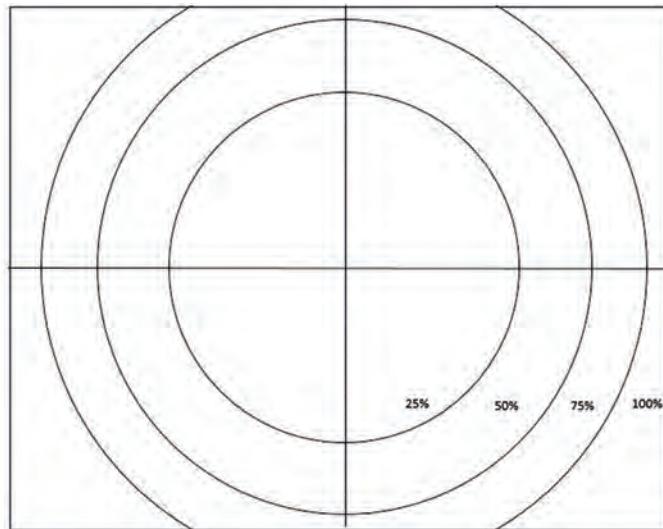
Gleichverteilung von runden und eckigen/ geraden Linien	38	33	36	25	-	14	100	90	93	48	55	51
Bevorzugung von runden Linien	31	33	32	-	-	-	-	-	-	19	14	16
Bevorzugung von eckigen/geraden Linien	15	-	9	75	100	86	-	10	7	24	18	21
auffällig häufiger Einsatz des rechten Winkels	8	-	5	75	-	43	-	-	-	19	-	9

Strichcharakter

Anzahl kurzer und langer Linien ist ausgewogen	62	55	59	75	100	86	25	70	57	57	68	63
Umrisskontur wird mehrfach wiederholt	8	-	5	-	-	-	-	10	7	5	5	5
der Umriss besteht aus einer Vielzahl kurzer, aufeinanderfolgender Striche	23	44	32	25	-	14	75	20	36	33	27	30
eine Form wird überwiegend aus wenigen langen Formen zusammen gesetzt	231	-	14	-	-	-	-	-	-	14	-	7

Alle Angaben sind auf die ganze Zahl gerundet und in Prozent angegeben

Graphik 1: Ausgefüllter Kriterienkatalog zur Auswertung von Kinderzeichnung

**Graphik 2:** Verkleinerte Darstellung der Kopiervorlage für die Folie zur Einordnung der genutzten Bildfläche

	Gumyoko*	Kumasi**	Heimbilder
Blattausnutzung			
0-25%	36	12	5
25-50%	59	27	14
50-75%	-	-	19
75-100%	7	18	63
Figurendarstellung			
in Bewegung	88	11	14
ganze Figur	36	-	88
Figurendarstellung mit Zusammenhang	40	13	22
Farbeinsatz			
bunt, leuchtend	55	18	41
bunt, pastellartig	32	64	33
Tendenz zu einer Farbe		5	29
Tendenz zu schwarz/weiß/grau	9	-	21
Dominanz des Untergrundes	-	-	46
Bildaufteilung			
Streubild	61	100	50
Standlinienbild	5	-	42
Steilbild	35	-	8

Graphik 3: Gegenüberstellung der Ergebnisse aus Gumyoko, Kumasi und dem Kinderheim
(alle Angaben sind auf die ganze Zahl gerundet und in Prozent angegeben)

* Die hier verwendeten Zahlen beruhen auf den Ergebnissen von Heidrun Wolter. ** Vgl. Ebd.



Abb. 1: T1, männlich, 9 Jahre, »Dog«, DIN A5

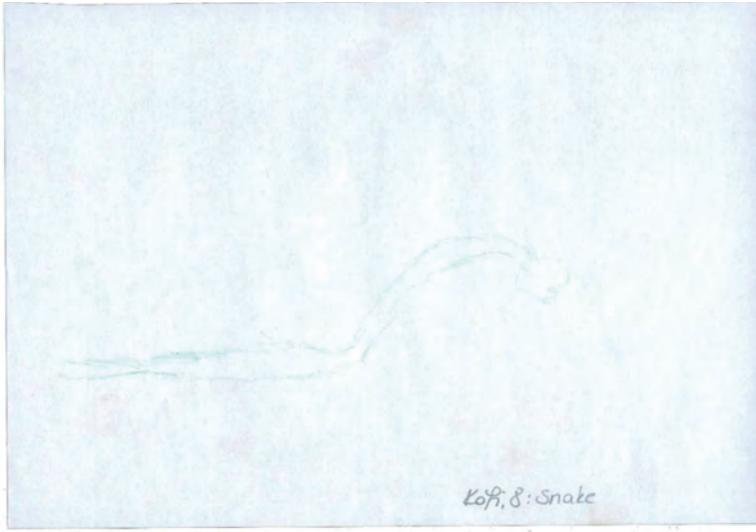


Abb. 4: T3, männlich, 8 Jahre, »Snake«, DIN A5

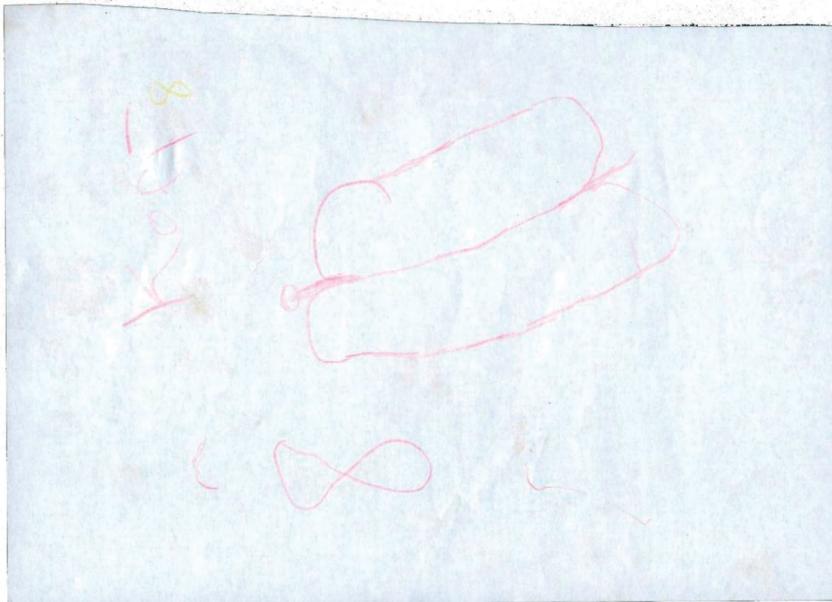


Abb. 5: T4, männlich, 8 Jahre, »Butterfly«, DIN A5



Abb. 9: T7, männlich, 8 Jahre, »Butterfly«, DIN A5

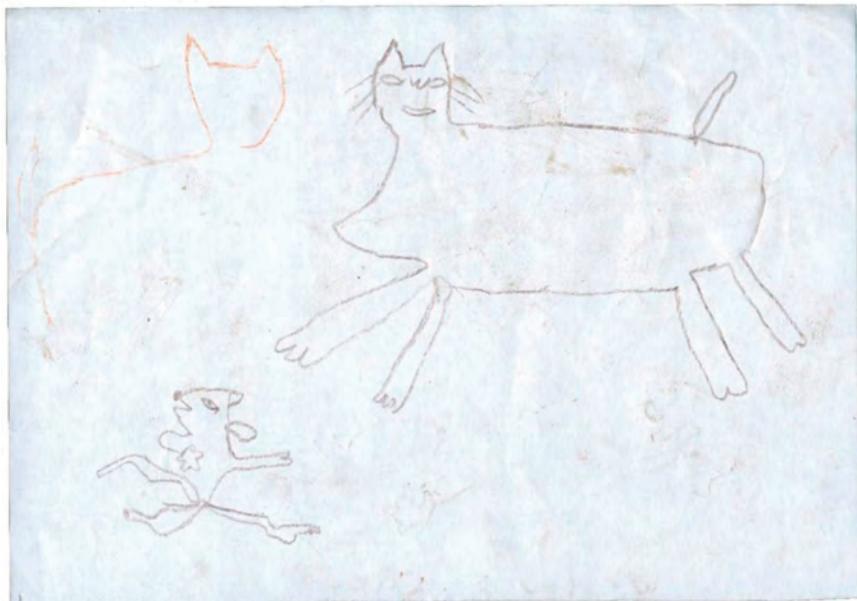


Abb. 12: T8 R



Abb. 14: T10, männlich, 10 Jahre, »Hen«



Abb. 16: T11 R



Abb. 22: T16, weiblich, 12 Jahre, »Cat«, DIN A5



Abb. 23: T17, weiblich, 7 Jahre, »Butterfly«, DIN A5



Abb. 25: T18, weiblich, 11 Jahre, DIN A5



Abb. 26: T19, weiblich, 7 Jahre, DIN A5

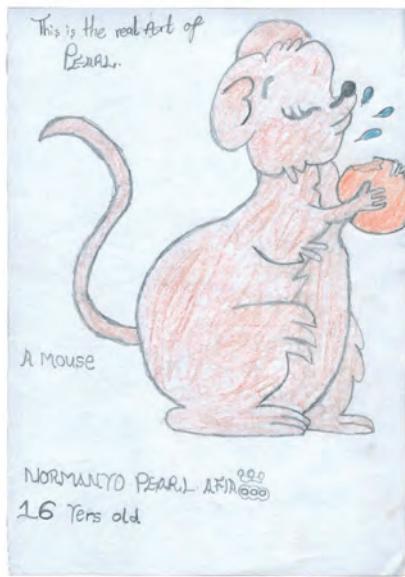


Abb. 28: T21, weiblich, 16 Jahre, DIN A5



Abb. 29: T22, weiblich, 9 Jahre, DIN A5



Abb. 31: O2, männlich, DIN A5, »The Continental«

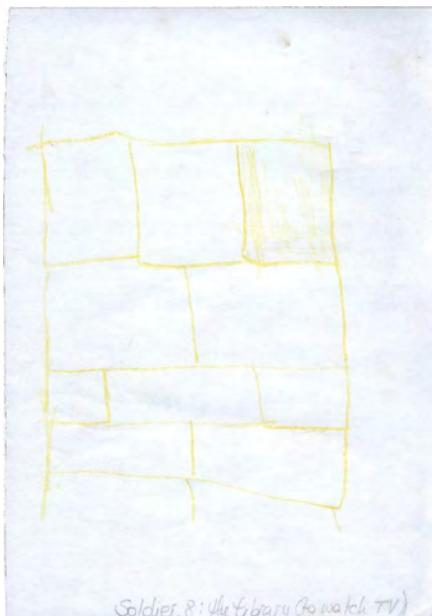


Abb. 32: O3, männlich, 8 Jahre, DIN A5



Abb. 33: O5, männlich, 12 Jahre, DIN A5



Abb. 34: O5, weiblich, 7 Jahre, DIN A5

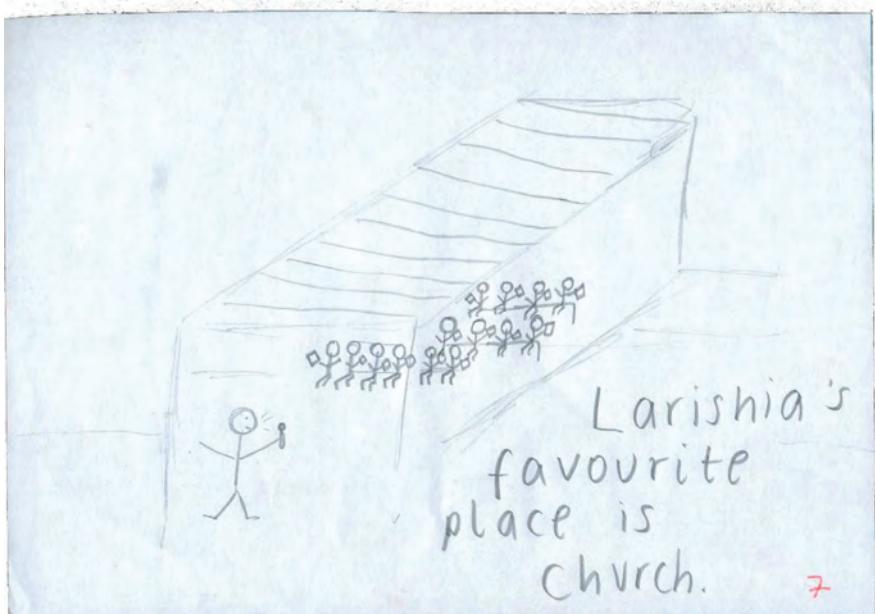


Abb. 35: O6, weiblich, 7 Jahre, DIN A5

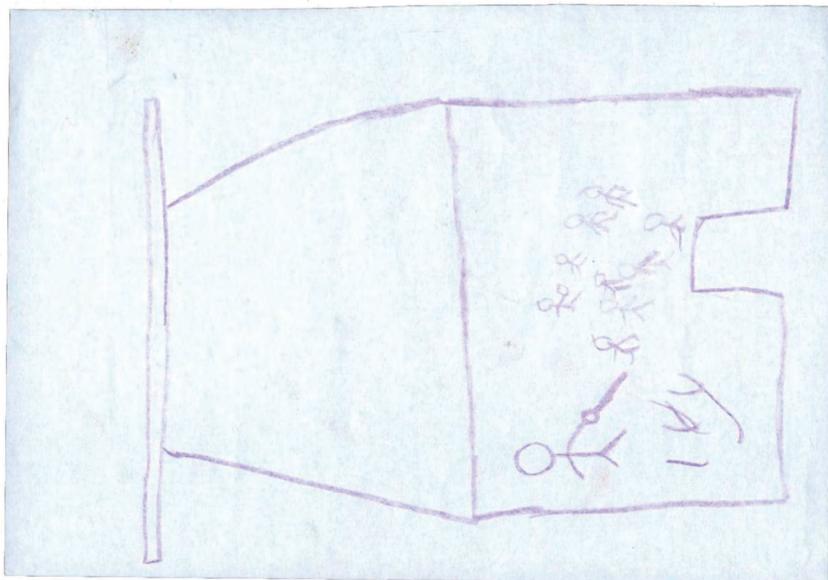


Abb. 36: O7, weiblich, 7 Jahre, „Schools“, DIN A5



Abb. 38: FA1, männlich, 9 Jahre, DIN A6

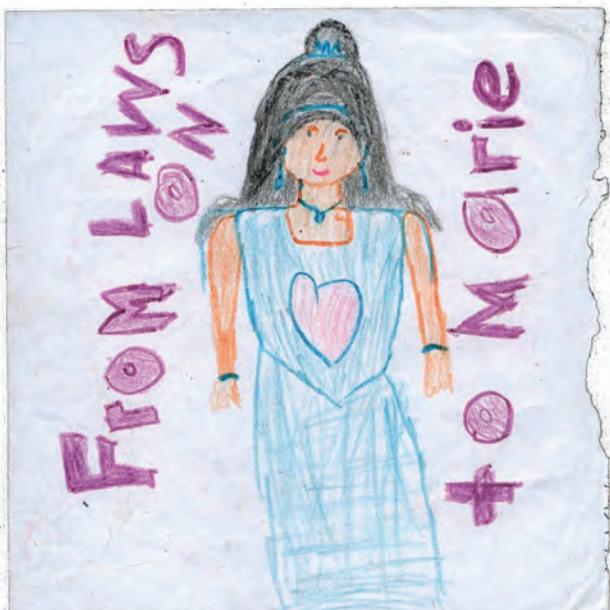


Abb. 39: FA2, männlich, 20 x 20cm



Abb. 40: FA3, weiblich, 7 Jahre, DIN A5



Abb. 41: FA4, weiblich, 7 Jahre (T19 R), DIN A5



Abb. 43: FA8, weiblich, 7 Jahre, DIN A5



Abb. 44: FA9, weiblich, 7 Jahre, DIN A5

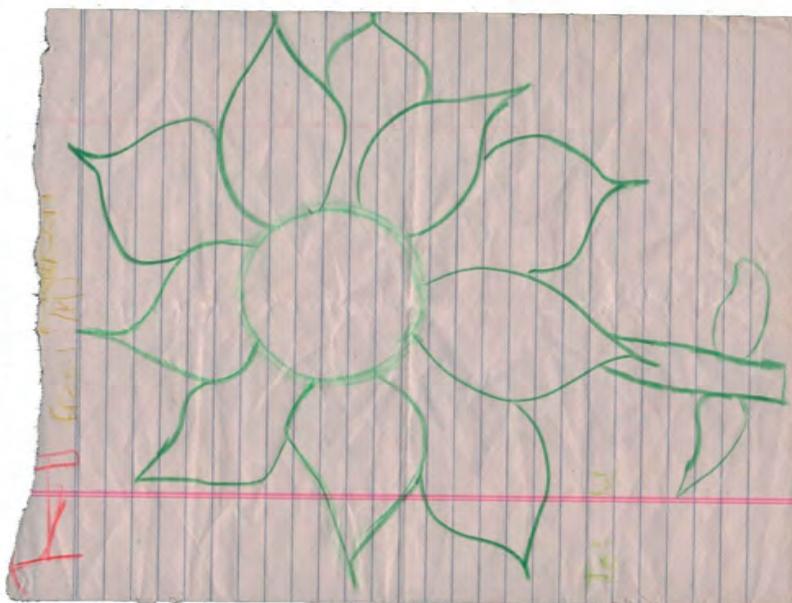


Abb. 47: FA12, weiblich, 5 Jahre, 18 x 23 cm



Abb. 46: FA11, männlich, 9 Jahre, DIN A6



Abb. 48: FA13, weiblich, 9 Jahre, DIN A6



Abb. 50: FA14, weiblich, 6 Jahre, DIN A5



Abb. 52: FA15, weiblich, 12 Jahre, DIN A5

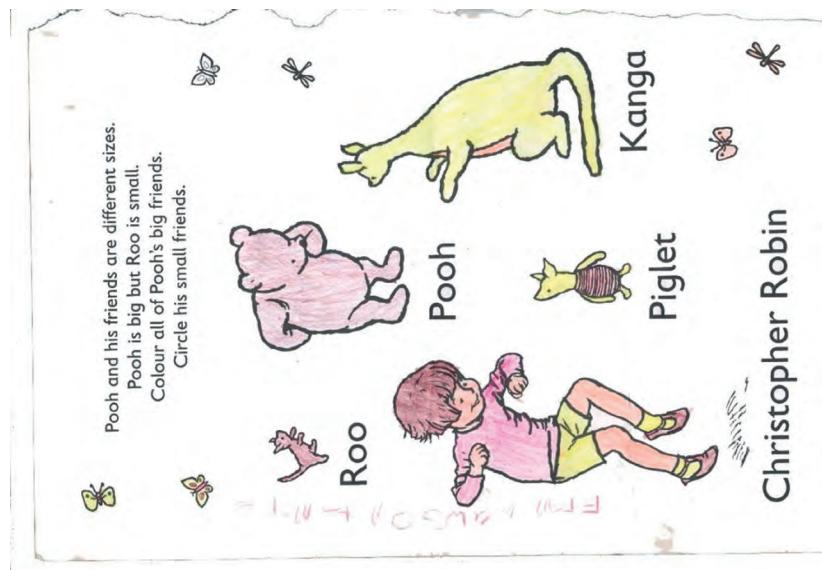


Abb. 55: FA18, männlich, 9 Jahre, DIN A4

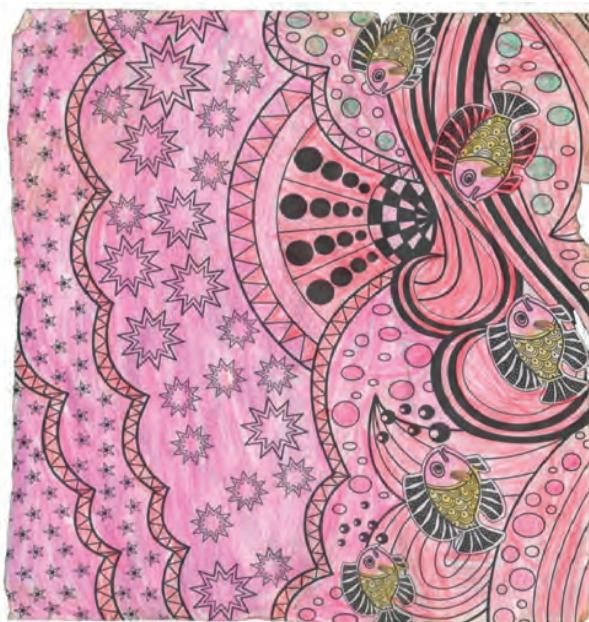


Abb. 54: FA17, weiblich, 7 Jahre, 21 x 20 cm

Literatur

- Aissen-Crewett, Maike: Kinderzeichnungen verstehen. Von der Kritzelpause bis zum Grundschulalter. München: Don Bosco Verlag, 1988.
- Bibliographisches Institut GmbH: Kind, das, <http://www.duden.de/rechtschreibung/Kind>, Download am 10.01.2015.
- John-Winde, Helga; Gertrud Roth-Bojadzhiev: Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen: Untersuchung zur Veränderung von der Kinder- zur Erwachsenenzeichnung. Baltmannsweiler: Schneiderverlag Hohengehren, 1993.
- Paget, G.W.. Some drawings of men and women made by children of certain non-european races. In: The journal of the Royal Anthropological Institut of Great Britain and Ireland. Oxford (01/1932) Vol. 62, S. 127-144.
- Reiß, Wolfgang: Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung. Berlin: Luchterhand, 1996.
- Richter, Hans-Günther: Kinderzeichnung interkulturell. Zur vergleichenden Erforschung der Bildnerei von Heranwachsenden aus verschiedenen Kulturen. Münster/Hamburg: LIT, 2001.
- Schoppe, Andreas: Kinderzeichnung und Lebenswelt: neue Wege zum Verständnis kindlichen Gestaltens. Herne: Verl. für Wiss. und Kunst, 1991.
- Schuster, Martin: Die Psychologie der Kinderzeichnung. Berlin: Springer Verlag Berlin Heidelberg, 1993.
- Seidel, Chista: Leitlinien zur Interpretation von Kinderzeichnung: praxisbezogene Anwendung in Diagnostik, Beratung, Förderung und Therapie. Lienz i. Ostd.: Journal-Verlag, 2007.
- Wolter, Heidrun: Kinderzeichnungen – Empirische Forschungen und Interkulturalität unter besonderer Berücksichtigung von Ghana. Paderborn. 2007. Univ. Dissertation. Digital abrufbar.
- Widlöcher, Daniel: Was eine Kinderzeichnung verrät. Methode und Beispiele psychoanalytischer Deutung. Frankfurt am Main: Geist und Psyche Fischer, 1984.

Graphiken

Graphik 1: Ausgefüllter Kriterienkatalog zur Auswertung von Kinderzeichnungen

Graphik 2: Verkleinerte Darstellung der Kopiervorlage für die Folie zur Einordnung der genutzten Bildfläche

Graphik 3: Tabellarische Gegenüberstellung der Ergebnisse aus dem Heim, Kumasi und Gumyoko

Abbildungen

- Abb. 1: T1, männlich, 9 Jahre, »Dog«, DIN A5
Abb. 4: T3, männlich, 8 Jahre, »Snake«, DIN A5
Abb. 5: T4, männlich, 8 Jahre, »Butterfly«, DIN A5
Abb. 9: T7, männlich, 8 Jahre, »Butterfly«, DIN A5
Abb. 12: T8 R
Abb. 14: T10, männlich, 10 Jahre, »Hen«, DIN A5
Abb. 16: T11 R
Abb. 22: T16, weiblich, 12 Jahre, »Cat«, DIN A5
Abb. 23: T17, weiblich, 7 Jahre, »Butterfly«, DIN A5
Abb. 25: T18, weiblich, 11 Jahre, DIN A5
Abb. 26: T19, weiblich, 7 Jahre, DIN A5
Abb. 28: T21, weiblich, 16 Jahre, DIN A5
Abb. 29: T22, weiblich, 9 Jahre, DIN A5
Abb. 31: O2, männlich, 9 Jahre, »The Continental«, DIN A5
Abb. 32: O3, männlich, 8 Jahre, DIN A5
Abb. 33: O5, männlich, 12 Jahre, DIN A5
Abb. 34: O5, weiblich, 7 Jahre, DIN A5
Abb. 35: O6, weiblich, 7 Jahre, DIN A5
Abb. 36: O7, weiblich, 7 Jahre, »School«, DIN A5
Abb. 38: FA1, männlich, 9 Jahre, DIN A6
Abb. 39: FA2, männlich, 20 x 20cm
Abb. 40: FA3, weiblich, 7 Jahre, DIN A5
Abb. 41: FA4, weiblich, 7 Jahre (T19 R), DIN A5
Abb. 43: FA8, weiblich, 7 Jahre, DIN A5
Abb. 44: FA9, weiblich, 7 Jahre, DIN A5
Abb. 47: FA12, weiblich, 5 Jahre, 18 x 23 cm
Abb. 46: FA11, männlich, 9 Jahre, DIN A6
Abb. 48: FA13, weiblich, 9 Jahre, DIN A6

Abb. 50: FA14, weiblich, 6 Jahre, DIN A5

Abb. 52: FA15, weiblich, 12 Jahre, DIN A5

Abb. 55: FA18, männlich, 9 Jahre, DIN A4

Abb. 54: FA17, weiblich, 7 Jahre, 21 x 20 cm

Aktuelle Kinderzeichnungen von Flüchtlingen

Es ist allgemein bekannt, dass Kinder in ihren Bildern stets ihre Wünsche, Hoffnungen, Visionen und Erwartungen, aber auch ihre negativen Erfahrungen, wie ihre Ängste, Befürchtungen, Verletzungen, einfließen lassen. (Vgl. Seitz 1998, S.23) Bildnerische Werke von Kindern und Jugendlichen dienen dem aufmerksamen und geschulten Betrachter als Informationsquelle über deren Wahrnehmung der Umwelt gepaart mit ihrem Verständnis für alles was um sie herum und zugleich in ihrem tiefsten Inneren vor sich geht. Somit sind sie eine Ausdrucksform von hoher Informationsdichte. »Kinder finden ihre Themen aus den Ereignissen, Erlebnissen, Eindrücken, Hoffnungen und Ängsten, ihren Traurigkeiten und gefühlsmäßig besetzten Gedanken und nicht aus irgendwelchen Themen, die Erwachsene vorgeben und zur Darstellung für angemessen halten.« (Krenz 2010: 166)

Doch wie sehen die Bilder und Zeichnungen von Kindern und Jugendlichen aus, die den Schrecken des Krieges am eigenen Leibe erfahren haben?

Die folgende Untersuchung von Kinderzeichnungen im Zusammenhang mit einem, vom Krieg geprägten, Hintergrund intendierte die Erforschung inwieweit diese Ereignisse Kinder und Jugendliche in ihrem kreativen Gestaltungsprozess beeinflussen und inwiefern sich Motive erkennen lassen, die sich als Produkt eben dieser Erfahrungen definieren lassen.

Da es sich hierbei um die Zeichnungen von Flüchtlingskindern handelt, untersuchte ich insbesondere ob und inwieweit die Probanden ihre Kriegserfahrungen aus der Heimat und ihre gegenwärtige Situation als Flüchtling in Deutschland, in ihren Arbeiten thematisieren. Elementar für die Untersuchung der Mitteilungsabsicht der Probanden war die freie Wahl des Themas sowie die Ermutigung zu Kommentaren über ihre Bilder. Die Vorgabe eines Themas hätte die Unterschätzung der Kinder in ihrer eigenen Ausdrucksfähigkeit bedeutet und die Ergebnisse verfälscht. Während der bildnerischen Tätigkeit mit den drei Probanden (Malak, Rowla und Maysam), gab es aus diesem Grund nie eine Aufgabenstellung, keine zeitliche Begrenzung und keine Einschränkung in Bezug auf die Quantität bzw. Anzahl der anzufertigenden Bilder, sodass diese vollkommen frei in ihrem kreativen Schaffensprozess waren. Meine Intention war es, der Gruppe die Möglichkeit zu bieten, sich vollkommen frei auszudrücken, weswegen ich versuchte, während des gesamten Prozesses, passiv zu bleiben, um diese nicht in eine Richtung zu lenken.

Die Kinder- und Jugendzeichnung, als ein Medium der Interaktion zwischen dem Kind bzw. Jugendlichen und seiner Umwelt, benötigt eine umfassende Untersuchung und Analyse des Entstehungsprozesses sowie die Berücksichtigung der währenddessen auftretenden kommunikativen Momente und eine Beleuchtung der biografischen Bezüge des Kindes bzw. Jugendlichen, um ganzheitlich erfasst werden zu können.

Im Zuge meiner Forschung habe ich mit folgenden qualitativ-empirischen Forschungsmethoden gearbeitet: Bei dem Untersuchungsdesign fiel meine Wahl auf die Fallforschung, um mich auf den zu untersuchenden Gegenstandsbereich in seiner Komplexität konzentrieren zu können. Die Erhebung sozialer Daten erfolgte in meinem Fall auf der Basis der qualitativ-teilnehmenden Beobachtung. Mit dieser Methode verbunden ist das nicht standardisierte

Interview, das Interview als informelles Gespräch, welches die Ergebnisse aus der teilnehmenden Beobachtung ergänzt.

Das Material wurde anschließend mithilfe der phänomenologisch-orientierten Analyse ausgewertet. Im Zentrum meiner Arbeit stand die Interpretation dreier, aus einer Bilderserie ausgewählter, Bilder im Hinblick auf die Motivfindung und die Mitteilungsabsicht der drei Probanden. Dazu wurden die, aus der teilnehmenden Beobachtung und dem Interview, erhobenen Informationen hinzugezogen, um den gesamten ästhetischen Entstehungsprozess nachvollziehen zu können. Alle Bilder und Beobachtungsprotokolle der einzelnen Workshops sind im Anhang aufgeführt. Für jeden Probanden wurde während des bildnerischen Schaffensprozesses ein Beobachtungsprotokoll ausgefüllt, welches aus sechs Kategorien besteht. Diese sollen im Folgenden genauer erläutert werden.

Kategorie	Beobachtung
Herangehensweise	Bei der Herangehensweise ging es in erster Linie darum zu beobachten, wie motiviert die Probanden an die Arbeit gingen, wie schnell sie eine Idee für ihr Werk entwickelten und wie schnell sie sich für ein dazu geeignetes Material entschieden, um mit der malerischen Tätigkeit zu beginnen. Weiterhin wurde dokumentiert, wie die Probanden mögliche Darstellungsprobleme lösten und wie konzentriert sie arbeiteten.
Auswahl und Umgang mit den Materialien	In dieser Kategorie wird genau festgehalten, welche Materialien die Probanden nutzten und welche Fertigkeiten diese im Umgang mit den Materialien zeigten.
Selbstständigkeit	Bezüglich der Selbstständigkeit wurde dokumentiert, ob die Probanden während des Schaffensprozesses eigenständig arbeiteten oder die Hilfe von mir oder den anderen Probanden in Anspruch nahmen.
Beeinflussung	In dieser Rubrik wurde festgehalten, inwieweit sich die Probanden untereinander beeinflussen ließen und sich Bildinhalte abschauten.
Arbeitstempo	In der Spalte zum Arbeitstempo wurde beobachtet, wie zügig die Probanden arbeiteten, um ihr angestrebtes Bild zu erreichen oder ob diese sich ablenken ließen.
Motiv/Endprodukt	Bei diesem Abschnitt wurden die Bildinhalte und das Endprodukt des jeweiligen Probanden beschrieben.

Im Folgenden sollen die Biographien der drei Mädchen grob erläutert werden.

Biographien der Probanden

Maysam

Die Fünfzehnjährige Maysam ist eine Palästinenserin, die in Hama, eine Stadt in Syrien geboren ist. Sie hat drei ältere Brüder und eine Schwester. Ihr Vater ist Arzt und ihre Mutter Hausfrau. Seit einem Monat lebt sie gemeinsam mit ihrer Mutter und ihrem Bruder in der Busdorfschule, welche als Notunterkunft für Flüchtlinge in Paderborn dient. Ihre beiden anderen Brüder sind in Dortmund und Meschede untergebracht. Zwei ihrer Brüder mussten ihr Ingenieursstudium wegen der Flucht abbrechen und erhoffen sich nun in Deutschland studieren zu dürfen. Der Vater Maysams konnte sie, aufgrund seiner gesundheitlichen Lage, nicht mit nach Deutschland begleiten. Da die Flucht mit einem Flugzeug nicht möglich war, ist dieser gemeinsam mit seiner älteren Tochter in Syrien geblieben, welche ihr Englischstudium nicht abbrechen wollte. Bevor Maysam mit ihren Brüdern und ihrer Mutter nach Deutschland geflohen ist, hat sie in Syrien ein sehr gutes Leben in Wohlstand geführt. Sie hat in ihrem Heimatland die 9. Klasse besucht und war eine sehr fleißige sowie gute Schülerin. Ihr größter Wunsch ist es Medizin zu studieren und in die Fußstapfen ihres Vaters zu treten. Die deutsche Sprache beherrscht Maysam kaum, da sie erst seit drei Monaten in Deutschland lebt und bisher nicht die Schule besuchen darf. Sie vermisst die Schule sehr und erhofft sich bald auch hier eingeschult zu werden. Ihren Angaben zufolge gefällt ihr Deutschland und sie kann sich vorstellen, ihr Leben in diesem Land künftig fortzuführen.

Rowla

Rowla ist ein siebzehnjähriges syrisches Mädchen, welches in Damaskus, in Syrien, geboren ist. Ihre Eltern stammen ursprünglich aus Palästina. Gemeinsam mit ihrer Mutter und ihren beiden Schwestern, Samah (20) und Malak (9), ist sie vor drei Monaten nach Deutschland geflohen. Ihr fünfundzwanzigjähriger Bruder ist in Syrien geblieben, um sein Ingenieursstudium für Erdöl- und Erdgastechnik zu beenden. Auch Rowla ist die Tochter eines Akademikers und einer Hausfrau. Nach dem Ausbruch des Krieges ist die Familie vor vier Jahren nach Latakia, die einzige große Hansestadt Syriens, gezogen, weil ihnen Letzteres sicherer erschien. Rowlas Vater ist vor seiner Ermordung, seitens der IS-Soldaten, ein ansehnlicher Ingenieur der Luft- und Raumfahrttechnik gewesen. Vor drei Jahren wurde dieser in seinem luxuriösen Auto beraubt und anschließend getötet. Die alleinerziehende Mutter hat sich gemeinsam mit ihren drei Töchtern auf die Flucht nach Deutschland begeben, wo sie zunächst in einer Erstaufnahmeeinrichtung in Gronau untergebracht wurden. Seit einem Monat leben alle gemeinsam in der Notunterkunft für Flüchtlinge in Paderborn. Sie haben in ihrer Heimat ein Leben in Wohlstand geführt, wo es ihnen an nichts gefehlt hat. Vor ihrer Flucht hat Rowla die 12. Klasse besucht und war ebenfalls eine sehr erfolgreiche Schülerin. Nach ihrem Abschluss beabsichtigt sie ein Pharmaziestudium zu beginnen. Auch sie spricht kaum Deutsch und wünscht sich, ihre Deutschkenntnisse nach der Aufnahme an einer Schule zu verbessern. Sie kann sich jedoch nicht mit dem Gedanken anfreunden, für immer in Deutschland zu leben und möchte am liebsten nach der Beendigung des Kriegszustandes zurück in ihre Heimat. Ausschlaggebend dafür ist die Tatsache, dass Rowla seit sechs Monaten verlobt ist und durch die Flucht von ihrem Geliebten getrennt wurde, den sie sehr vermisst. Dieser ist in einer Flüchtlingseinrichtung in Alsdorf untergebracht und versucht Rowla so oft es geht zu besuchen.

Malak

Malak, die jüngere Schwester von Rowla, ist neun Jahre alt. Wie o.g. lebt sie gemeinsam mit ihrer Mutter und ihren beiden Schwestern als Asylbewerberin in der Busdorfschule in Paderborn. Eingeschult wurde Malak in Latakia, wo sie eine Hochbegabtenschule besucht hat. Dort lernte sie bereits ab der ersten Klasse Englisch. Ihre Englischkenntnisse sind so gut, dass wir uns problemlos verständigen konnten. Da sie seit einer Woche, als einzige der drei Mädchen, zur Schule geht, hat sie bereits etwas Deutsch gelernt und versucht bei unseren Gesprächen ihr Können unter Beweis zu stellen. Auch sie möchte, wie ihre ältere Schwester Rowla, Pharmazeutikerin werden.

Das Leben als Flüchtlings

Gemäß der Angaben des Landrats Manfred Müller, leben derzeit im Kreis Paderborn rund 3.900 Flüchtlinge. (Vgl. Blickpunkt-OWL) Das Deutsche Rote Kreuz im Kreis Paderborn wurde wegen den anhaltend hohen Flüchtlingszahlen mit der Errichtung einer Erstaufnahmeeinrichtung für 200 Flüchtlinge in der ehemaligen Busdorfschule beauftragt. Die Klassenzimmer wurden dementsprechend hergerichtet. Pro Klassenraum wurden durchschnittlich drei bis vier Familien untergebracht, so dass ca. zwanzig Personen auf engstem Raum schliefen. Die Schlafbereiche wurden mit Stellwänden abgetrennt, um die Privatsphäre der Familien zu wahren. Den Mädchen zufolge fühlten diese sich in der Einrichtung unwohl und konnten es kaum erwarten, in eine Wohnung zu ziehen, was zu diesem Zeitpunkt nicht absehbar zu sein schien. An der Busdorfschule standen jedem registrierten Asylanten bis zu einem Alter von achtzehn Jahren monatlich 120 Euro und jedem Volljährigen 180 Euro zu. Das Essen im Camp ließ sich als eintönig beschreiben. Dies lag zum einen daran, dass sowohl das Frühstück als auch das Abendessen identisch waren und zum anderen an der Tatsache, dass das Menü generell wenig bis gar nicht variiert wurde. Hinzu kam, dass sich die deutsche Küche sehr stark von der syrischen unterschied, weshalb die drei Mädchen ungern in der Einrichtung speisten, sondern ihr gesamtes Taschengeld dazu verwendeten so zu speisen, wie sie es aus ihrer Heimat gewohnt waren.

Zusammenfassend lässt sich im speziellen Fall der drei Mädchen sagen, dass sich ihre momentane Situation sehr stark von ihrem früheren Leben unterscheidet, da sie ein Leben in Wohlstand und Luxus gewohnt waren und nun ihre Bedürfnisse auf ein Minimum reduzieren müssen. Hierbei ist zu erwähnen, dass alle genannten Informationen auf Aussagen der Mädchen beruhen, da mir die Johanniter aus datenschutzrechtlichen Gründen keine nähere Auskunft geben konnten.

Ort der Forschung

Die Treffen fanden in meiner Wohnung in Marienloh (Paderborn) statt, weil es mir wichtig erschien, dass sich die Mädchen wohlfühlten, um sich frei entfalten zu können. Durch die einladende und informelle Umgebung sorgte ich für eine freundliche und angenehme Atmosphäre, in der die genannte Entfaltung möglich war. Die lockere Umgebung sorgte zusätzlich für eine persönliche und vertraute Beziehung, die keine hierarchischen Strukturen zuließ und intime Gespräche ermöglichte.

Ich bemühte mich sehr, ihnen, mittels traditionellen Speisen und Getränken der türkischen Küche, welche der syrischen sehr ähnelt, ein Gefühl von Heimat zu vermitteln und sie, wenn auch nur für eine kurze Zeit, von ihrem aktuell trostlosen Flüchtlingsdasein loszulösen. Im Hintergrund ließ ich leise arabische Musik laufen, über die sich die Mädchen sehr freuten. Sie spielten auch ihre Musik ab, um mir ihre Lieblingslieder zu zeigen und sangen mir mit Freude etwas vor.

Untersuchungsverlauf

Jeden Mittwoch fanden die insgesamt drei, geplant waren vier, Treffen mit den drei Mädchen statt. Die Regelmäßigkeit der Treffen sowie der geringe Zeitabstand ermöglichen einen schnelleren Vertrauensaufbau und die Gewöhnung aneinander.

Das Forschungsmaterial wurde jedes Mal auf die gleiche Art und Weise erhoben. Nach jedem Treffen wurden alle Gedanken, Eindrücke und zentralen Gesprächsinhalte ausführlich notiert und den erhobenen Beobachtungsprotokollen ergänzend beigefügt.

Das letzte geplante Treffen sollte am 24. Dezember, an Heiligabend, stattfinden, wo ich zum Abschluss der Untersuchung mit den Mädchen u. a. Weihnachtsplätzchen backen und Weihnachtslieder singen wollte. Leider kam es nicht dazu, da Maysams Familie ganz plötzlich, gegen ihren Willen, in ein anderes Lager verlegt worden war, sodass ich diese zunächst nicht erreichen konnte. Die Familie von Rowla war aus Angst ebenfalls verlegt zu werden, für eine längere Zeit nach Aachen zu Rowlas Verlobten gereist.

Inhaltliches Resümee

Durch die ganzheitliche Betrachtung der Fallstudien von Malak, Rowla und Maysam konnten interessante Einblicke in die ästhetische Praxis von Flüchtlingskindern gewonnen werden.

Die These von Kerschensteiner, Luquet und Widlöcher, welche besagt, dass im Mittelpunkt der Kinderzeichnung die Funktion des Erzählers, Informierens sowie Kommunizierens steht, zeigt sich in meinen Forschungsergebnissen sehr deutlich. (Vgl. Glas 2010, S.43) Die im kreativen Schöpfungsprozess entstandenen Bilder von Kindern und Jugendlichen repräsentieren gewissermaßen das Bildnis ihrer Seele, die es Erwachsenen zulässt auf Wünsche und Hoffnungen jener zu schließen und ein Verständnis dafür zu entwickeln, was sie dadurch einzufordern versuchen. Dabei geht es weniger um eine Einforderung auf materieller Ebene, vielmehr um einen stummen Schrei nach einem seelischen Gleichgewicht. (Vgl. Krenz 2010, S.19)

Die Mädchen haben versucht, sich mir, mittels der Bildsprache mitzuteilen. Anhand der entstandenen Bilder und dazugehörigen Erläuterungen, war ein Einblick in das soziale und emotionale Empfinden möglich. Durch das Zeichnen bzw. die Malerei setzten sich alle mit ihrer Umwelt auseinander und thematisierten ihre Freude, Trauer, Angst, Visionen, Sehnsüchte und Träume. Auffällig war, dass sich die Motive der Bilder sowohl auf die Vergangenheit (Syrien und Latakia), die Gegenwart (Bilder von Deutschland und dem gegenwärtigen Krieg in Syrien), als auch die Zukunft (Maysams Traumberuf und Malaks Wunsch einer eigenen Wohnung für die Familie) bezogen haben. Die Bildinhalte der drei Probanden

waren sehr breit gefächert und variierten häufig im Laufe der Untersuchungen, was mithilfe der Beschreibung der gesamten Bilderreihen äußerst deutlich wurde.

Maysam bearbeitete in ihren Bildern viele verschiedene Aspekte, wie z. B. ihre Sehnsucht nach dem Schulalltag (Repräsentativ durch die Vase), ihre Trauer über ihr zerstörtes Heimatland (Kriegsdarstellung), ihre Pubertät (heranwachsende Blume) sowie ihre Zukunftsvision (Arztpraxis) und berichtete zugleich detailliert über all diese Themen. In den Gesprächen wurde deutlich, dass sie enormen Redebedarf hatte, ihre Erlebnisse reflektierte und diese mittels der Zeichnungen ausdrücken wollte. Während des Prozesses zeigte sich, dass es ihr, insbesondere durch ihre künstlerische Sicherheit und Kreativität, nicht schwer viel, in ihren Bildern die genannten Thematiken darzustellen. Maysam ist in meiner Untersuchung, durch ihre Offenheit und ihren Mut, zu einer Schlüsselfigur geworden. Anders war es bei Rowla, die diese Themen zwar in ihren Bildern zum Ausdruck bringen wollte, sich aber ihre Motive aus sozialen Netzwerken abschaute. Rowla, die älteste der drei Probanden, schien sich sehr viele Gedanken über die Situation in Syrien zu machen. Bei der Präsentation ihrer Werke entwickelten sich interessante Gespräche, die von zunehmender Intensität waren. Es kam mir überdies fast so vor, als würde sie bewusst solche Motive wählen, um anschließend darüber zu erzählen und diskutieren zu können. Die neunjährige Malak, meine jüngste Probandin, thematisierte in ihren Bildern hauptsächlich ihre gegenwärtige Situation in Deutschland, zu der auch ihre Eindrücke der Weihnachtszeit und das Erlernen einer neuen Sprache gehörten. Sie war die Einzige, die sich vollkommen von der Kriegsthematik distanzierte. Dabei ist unklar, ob es daran lag, dass sie zu diesem Zeitpunkt noch nicht das Bewusstsein dafür entwickelt hatte oder ob sie versucht hatte zu verdrängen, was geschehen war, um sich mit ihrem neuen Leben zufrieden geben zu können. In dem letzten Bild ihrer Bildreihe thematisierte sie zum ersten Mal, eigenständig, ein vergangenes Ereignis und erinnerte sich an die schöne Zeit in ihrer Heimat zurück. Denkbar ist, dass sie länger brauchte, um sich zu öffnen und so auf tiefgründigere Inhalte einzugehen. Aus diesem Grund ist es nicht auszuschließen, dass sie in den nächsten Sitzungen weitere Themen aus der Vergangenheit abgebildet hätte. Um genauere Aussagen darüber treffen zu können, hätten weitere Sitzungen stattfinden müssen. Bedauerlicherweise musste die Untersuchung aus dem bereits zuvor erwähnten Grund abgebrochen werden.

Die Untersuchung der Kinderzeichnungen von den drei Flüchtlingskindern ergab, dass diese in ihren Arbeiten in unterschiedlicher Form Bezug zu ihren Kriegserfahrungen aus der Heimat sowie ihrer gegenwärtigen Situation als Flüchtlinge in Deutschland nahmen. Sie thematisierten nicht nur die Grausamkeit des Krieges und die Zerstörung ihrer Heimat, sondern auch ihr neues Leben in Deutschland. Doch vor allem das Motiv der Sehnsucht ist von den drei syrischen Flüchtlingskindern des Öfteren in den Bildern sowie in den Gesprächen zum Ausdruck gebracht worden. Die abrupte Flucht in ein fremdes Land, bedingt durch den grausamen Kriegszustand, verursachte die Sehnsucht nach ihrer Heimat und dem einst unbeschwerten, friedlichen Leben.

Der Vergleich des Kommunikations- und Mitteilungsbedürfnisses der drei Probanden unterschiedlichen Alters zeigte zudem große Unterschiede in der bildlichen Darstellungsweise von Kindern und Jugendlichen. Denn, während Malak über das Symbolsystem Zeichnung ein angemessenes Mittel sah, sich mitzuteilen und aus diesem Grund die sprachliche Artikulation für das Verständnis ihrer Bildthematik nicht für notwendig hielt, versuchten Rowla

und Maysam ihre Bildinhalte immer wieder mit Textfragmenten, Überschriften und Kommentaren zu verdeutlichen. Es fiel vor allem der experimentelle und spielerische Umgang mit Symbolen und Schriftsprache in den Bildern auf sowie die detaillierten Erläuterungen der entstandenen Arbeiten in den Gesprächssituationen. Der Grund dafür könnten die, so empfundenen, Defizite des eigenen gestalterischen Produktes sein, da Jugendliche oft dazu neigen, diese in Beziehung mit künstlerischen Darstellungsweisen oder medialen Vorlagen zu setzen. Vordergründig ist innerhalb der Bilder die Widerspiegelung und die geeignete Repräsentation der Gefühle und Gedanken, was unter anderem Sehnsüchte, Fantasien und Ängste beinhaltet. Zentrale Aspekte innerhalb der Zeichnung sind die Suche nach dem Sinn und der Orientierung, sowie die begrifflich-sprachliche Natur der Mitteilungsebene. Ideen, steigender Komplexität, die besonders bewegende und bedeutsame Inhalte thematisieren, gehen den Zeichnungen voraus, was auch der Grund dafür sein kann, dass ihnen die reine Zeichnung nicht ausreichte, um das Beabsichtigte abzubilden. »Das Ergreifende an Kinderbildern ist nicht ihr Können, der ästhetische Ausdruck, die Kunst des Beherrschens bestimmter Techniken oder das »Schöne« einer bildnerischen Darstellung, sondern das Ursprüngliche, der Seelenausdruck, das Ehrliche und damit der Spiegel des ganzen Menschenkindes!« (Krenz 2010: 20)



Abb. 1: Rowla, Untitled, Buntstifzeichnung (Zweites Bild des zweiten Workshops am 09.12.2015).

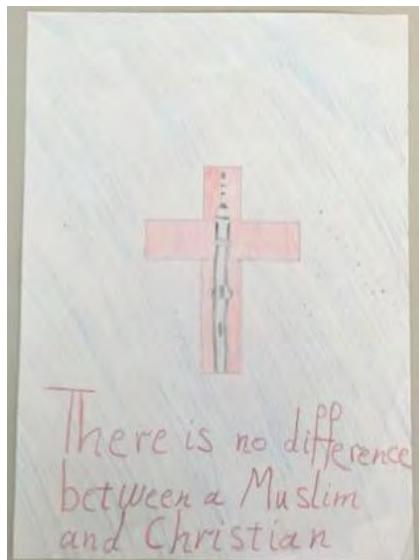


Abb. 2: Rowla, Untitled, Buntstift- und Bleistiftzeichnung (Zweites Bild des letzten Workshops am 16.12.2015).



Abb. 3: Maysam, »Syria«, Acrylmalerei (Erstes Bild des zweiten Workshops am 09.12.2015).



Abb. 4: Maysam, »My Dream«, Buntstiftzeichnung (Bild des letzten Workshops am 16.12.2015).

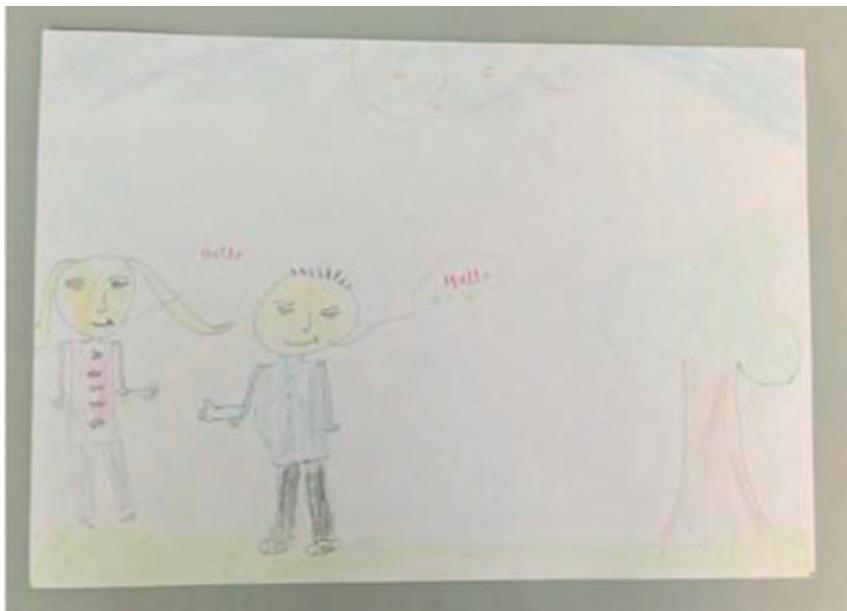


Abb. 5: Malak, »Germany«, Buntstiftzeichnung (Erstes Bild des zweiten Workshops am 09.12.2015).



Abb. 6: Malak, »Latakia«, Buntstiftzeichnung (Zweites Bild des letzten Workshops am 16.12.2015).

Literatur

Blickpunkt-OWL: Flüchtlingssituation im Kreis PB, http://blickpunkt-owl.de/content/news/artikel-owl/?tx_news_pi1%5Bnews%5D=296&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=acbca27ccc665b21fc08b313d013222c, Download am 23.01.2016.

Glas, Alexander: Bildhaftes Denken im Wort- und Bild-Verhältnis. In: Kirchner, Constanze; Kirschenmann, Johannes; Miller, Monika: Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck: Forschungsstand, Forschungsperspektiven. München: Kopaed Verlag, 2010.

Krenz, Armin: Was Kinderzeichnungen erzählen: Kinder in ihrer Bildsprache verstehen. 3. Auflage. Dortmund: Verlag-Modernes-Lernen, 2010.

Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. 4. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2012.

Seitz, Rudolf: Zeichnen und Malen mit Kindern. Vom Kritzelalter bis zum 8. Lebensjahr. München: Don Bosco Verlag, 1998.

Ausgewählte Abbildungen aus den drei Workshops

- Abb. 1: Rowla, Untitled, Buntstiftzeichnung (Zweites Bild des zweiten Workshops am 09.12.2015).
- Abb. 2: Rowla, Untitled, Buntstift- und Bleistiftzeichnung (Zweites Bild des letzten Workshops am 16.12.2015).
- Abb. 3: Maysam, »Syria«, Acrylmalerei (Erstes Bild des zweiten Workshops am 09.12.2015).
- Abb. 4: Maysam, »My Dream«, Buntstiftzeichnung (Bild des letzten Workshops am 16.12.2015).
- Abb. 5: Malak, »Germany«, Buntstiftzeichnung (Erstes Bild des zweiten Workshops am 09.12.2015).
- Abb. 6: Malak, »Latakia«, Buntstiftzeichnung (Zweites Bild des letzten Workshops am 16.12.2015).

4. ASPEKTE QUALITATIVER FORSCHUNG

Kategorisierungen von Kinderzeichnungen in Forschungskontexten

In Forschungskontexten empfiehlt es sich, eine Kategorisierung von Kinderzeichnungen vorzunehmen, welche die unterschiedlichen Entstehungskontexte und die jeweiligen situativen Bedingungen berücksichtigt. Hier wird eine Kategorisierungsmöglichkeit dargestellt:

Es kann unterschieden werden zwischen der

1. »freien« Zeichnung (keine zeitnah vorangegangene Vermittlung konkreter Inhalte, fantastischer Motive,...) und
2. der inhalts- bzw. medienbezogenen Zeichnung
 - zu visuellen Inhalten (z. B. Buch),
 - zu akustischen Inhalten (z. B. Hörspiel),
 - zu visuell-akustischen Inhalten (z. B. Fernseher) und
 - zu virtuellen Inhalten (z. B. Computerspiel).

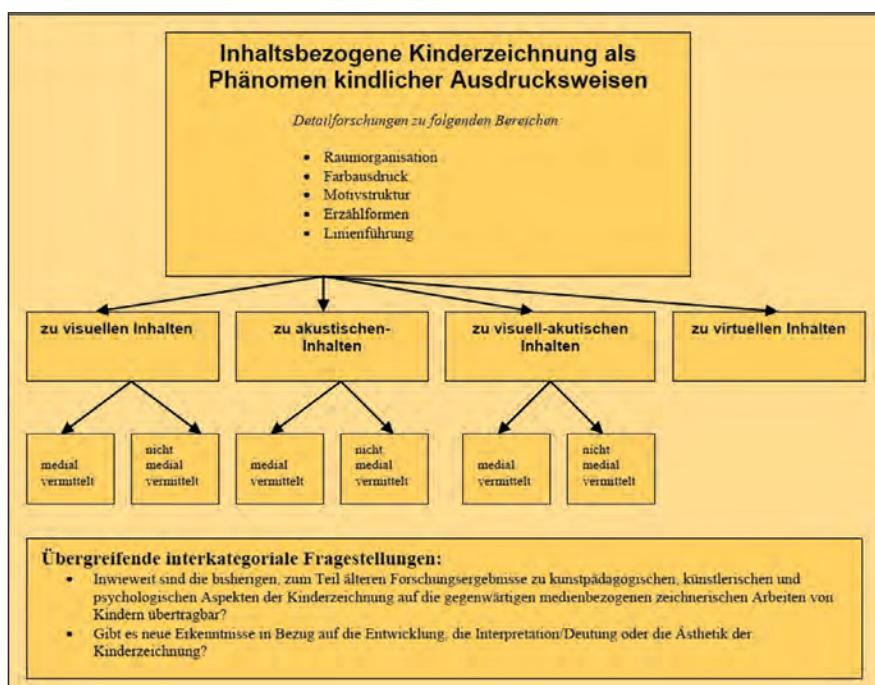


Abb. 1: Inhaltsbezogene Kinderzeichnung als Phänomen kindlicher Ausdrucksweisen, 2006.

Die digitale Kinderzeichnung stellt eine weitere Form dar (Mohr 2005). Die Frage, inwieweit die oben genannte »freie« Kinderzeichnung auch medial geprägt ist, kann an dieser Stelle diskutiert werden. Das internationale Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungfernsehen veröffentlichte im Jahr 2006 eine Studie, nach welcher auch Zeichnungen, die ohne konkrete Themenvorgabe angefertigt werden, medial geprägt sind (Götz/Lemish 2006; Götz 2006).

Die Unterteilung der inhaltsbezogenen Kinderzeichnung in diese vier Hauptkategorien ist idealtypischer Natur. Sie lässt sich in den ersten drei Kategorien nochmals in Unterkategorien differenzieren, und zwar jeweils in Zeichnungen, die zu nicht-medialen Inhalten entstanden sind, und in Abbildungen, welche zu medialen Vorgaben angefertigt wurden. Diese Inhalte können wiederum in Eigenmotivation oder durch Aufforderung rezipiert worden sein. Mischformen unterschiedlichster Art sind denkbar.

3. Innerhalb dieser Forschungsfelder können Detailforschungen zu den Bereichen Raumorganisation, Farbausdruck, Motivstruktur, Erzählformen und Linienführung durchgeführt werden. Dabei kann methodisch *intrakategorial* vorgegangen werden.
4. Es ist ebenfalls möglich, durch einen *interkategorialen* Vergleich Erkenntnisse zu generieren, d.h. Kinderzeichnungen verschiedener Kategorien werden zueinander in Beziehung gesetzt. Eine Integration beider methodischer Vorgehensweisen bietet sich in besonderer Weise an.

Literatur

Götz, Maya: Mit Pokémon in Harry Potters Welt. München: kopaed-Verlag 2006.

Götz, Maya; Dafna, Lemish: Mit Laserschwert und Sissi-Kleid – Medienspuren in den Fantasien der Kinder und ihre Bedeutung. In: Götz, Maya (Hrsg.): Mit Pokémon in Harry Potters Welt. München: kopaed-Verlag 2006, S. 139–162.

Mohr, Anja: Digitale Kinderzeichnung. Aspekte ästhetischen Verhaltens von Grundschulkindern am Computer. München: kopaed-Verlag 2005.

Wiegelmann-Bals, Annette: Die Kinderzeichnung im Kontext der Neuen Medien – eine qualitativ-empirische Untersuchung von zeichnerischen Arbeiten zu Computerspielen. Oberhausen 2009 (Hinweis: Aus dieser Arbeit enthält dieser Artikel Textauszüge.).

Abbildung

Abb. 1: Inhaltsbezogene Kinderzeichnung als Phänomen kindlicher Ausdrucksweisen, 2006. Quelle: Wiegelmann-Bals, Annette: Die Kinderzeichnung im Kontext der Neuen Medien – eine qualitativ-empirische Untersuchung von zeichnerischen Arbeiten zu Computerspielen. Oberhausen 2009, S. 118)

Modell zur Analyse von Kinderzeichnungen

Das folgende Analysemodell zur Analyse von Kinderzeichnungen zu Bildschirmspielen wurde ausgehend von den Überlegungen Hinkels (Vgl. Hinkel 2000, S. 62–65), Neuß (Vgl. Neuß 2000, S. 134 f.) und Richters (Vgl. Richter 1997, S. 166 f.) für ein Dissertationsprojekt (Vgl. Wiegelmann-Bals 2009) konstruiert.

Das skizzierte Handlungsmodell betont durch die Einbettung aller Elemente in den soziokulturellen Kontext, dass alle Produktions- und Interpretationsprozesse in gesellschaftliche Strukturen eingebettet sind und damit raum-zeitlichen Bedingungen unterliegen.

Es visualisiert darüber hinaus die Ebenen der Zeichnung, das Kind bzw. den Jugendlichen, das Bildschirmspiel und die AdressatInnen mit den zugrunde liegenden Interdependenzen.

Erwähnenswert ist an dieser Stelle die ambivalente Relevanz der Funktionen, welche die Kinderzeichnung aufweist: Durch die Zeichnung erhalten Kinder bzw. Jugendliche die Möglichkeit, für sich selbst oder im Rahmen eines Forschungsprojektes Erlebnisse im Rahmen intrapersonaler Kommunikation zu *reflektieren*, spezielle Erinnerungen und Handlungsmuster zu *akzentuieren*, ihre Erlebnisse, Emotionen und Assoziationen zu *strukturieren*, diese im Hinblick auf die AdressatInnen zu *objektivieren* und ihre Zeichnung als *Erzählstimulus* zu nutzen. (Vgl. Neuß 2000, S. 134 f.)

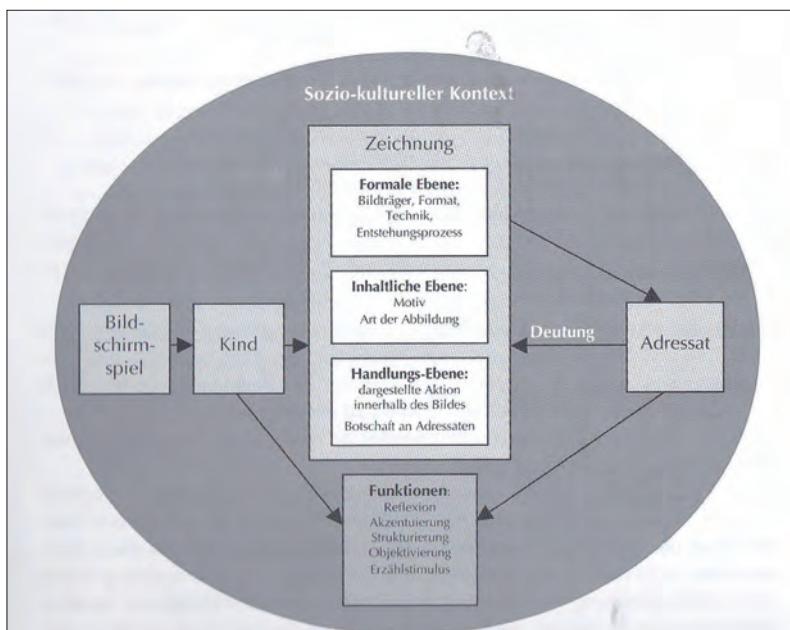


Abb. 1: Modell zur Analyse von Kinderzeichnungen zu Bildschirmspielen

Als Grundlage der Analyse werden an dieser Stelle die verschiedenen Ebenen einer Zeichnung empfohlen. Die formale Ebene umfasst vorwiegend den Bildträger, das Format, die Technik und den Entstehungsprozess.

Auf der inhaltlichen Ebene werden das Motiv bzw. der Inhalt der Zeichnung sowie die Art der Abbildung untersucht. An dieser Stelle rücken nicht nur die Gesamtkomposition, die Bild- und Raumordnung sowie die Ausdifferenzierung von Einzelformen und Zeichen in den Blickpunkt, sondern auch Farbkonzepte und ggf. die Farbsymbolik.

Wenn die Zeichnung auf der dritten Ebene, der Handlungsebene, betrachtet wird, ergibt sich die Frage nach dargestellten Aktionen bzw. Kommunikationssituationen. Hierbei muss unterschieden werden zwischen der dargestellten Aktion innerhalb des Bildes und der Botschaft, die aus dem Bild heraus an den Adressaten gerichtet ist.

Literatur

Hinkel, H.: Analysemodell zur Interpretation von Kinder- und Jugendzeichnungen. In: Kunst + Unterricht (2000) H. 246/247, S. 62–65.

Neuß, Norbert: Medienbezogene Kinderzeichnung als Instrument der qualitativen Rezeptionsforschung. In: Paus-Haase, Ingrid; Bernd Schorb (Hrsg.): Qualitative Kinder- und Jugend-Medienforschung. München: kopaed-Verlag, 2000.

Richter, Hans-Günther: Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. 1. Aufl., 5. Druck. Berlin: Cornelsen, 1997.

Wiegelmann-Bals, Annette: Die Kinderzeichnung im Kontext der Neuen Medien – eine qualitativ-empirische Untersuchung von zeichnerischen Arbeiten zu Computerspielen. Oberhausen 2009 (Hinweis: Aus dieser Arbeit enthält dieser Artikel Textauszüge.).

Abbildung

Abb. 1: Modell zur Analyse von Kinderzeichnungen zu Bildschirmspielen erstellt von Wiegelmann-Bals in Anlehnung an Hinkel, Neuß und Richter. Quelle: Wiegelmann-Bals, Annette: Die Kinderzeichnung im Kontext der Neuen Medien – eine qualitativ-empirische Untersuchung von zeichnerischen Arbeiten zu Computerspielen. Oberhausen 2009, S. 127.

Kinderzeichnungen im Kontext qualitativer Forschung

Nicht nur durch den *iconic turn*²⁶, sondern auch aufgrund der Eigenart der Zeichnung gewinnen die Kinderzeichnungen als bildnerische Untersuchungsmethode insbesondere in der qualitativen Rezeptionsforschung zunehmend an Bedeutung. Auf die Vorzüge und Besonderheiten dieser Methoden soll im Folgenden eingegangen werden.

Im Zentrum der medienpädagogischen Forschung mit Kindern steht »der adäquate Nachvollzug des subjektiv gemeinten Sinns«. (Paus-Haase 2000, S. 16) Dafür ist ein verstehender Zugang zur Lebenswirklichkeit von Kindern unumgänglich. (Vgl. ebd., S. 16f.) Neben verbalen Daten, die zur Erreichung dieses Ziels im Rahmen qualitativer Forschung erhoben und analysiert werden, wird der »Hermeneutik nichtsprachlichen Ausdrucks« (Neuß 2004) zunehmend mehr Aufmerksamkeit geschenkt.

Die methodische Erweiterung des Verstehens auf nonverbale Bereiche des Ausdrucks bei Kindern verlangt ein Instrumentarium, welches der Komplexität des visuellen Eindrucks und seiner Verarbeitung begegnet. (Vgl. ebd.) Ein Bestandteil der beschriebenen Forschungsrichtung besteht in der qualitativ-hermeneutischen Betrachtung medienbezogener Kinderzeichnungen. Langer hat für diesen Weg der Erkenntnis in ihrem Werk »Philosophie auf neuem Wege« (Vgl. Langer 1987, S. 132) einen philosophischen Grundstein gelegt. Sie zweifelt in ihrem Werk folgende Thesen der Erkenntnistheorie an: »Sprache [ist] das einzige Mittel, um artikuliert zu denken« und »alles, was nicht aussprechbarer Gedanke [ist] [...], [ist] Gefühl«. (Langer 1987, S. 93)

Langer betont, dass es »Dinge gibt, welche mit den grammatischen Ausdrucksschemata nicht kompatibel sind und daher durch ein divergierendes symbolisches Schema als die diskursive Sprache begriffen werden müssen.« (Ebd., S. 95) Das menschliche Bewusstsein wird von der Autorin als ein andauernder Prozess der symbolischen Transformation psychophysischer Impulse beschrieben. Die präsentativen Symbolisierungsformen, wie z. B. Bilder, Musik, Tanz usw., erlangen in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung. Sie werden im Wesentlichen durch die Fähigkeit zu komplexeren Kombinationen, die Möglichkeit, gefühlsmäßige und unaussprechliche Anteile der Weltaneignung zu binden, und die Regelmäßigkeit bei der Wahrnehmung charakterisiert.

Bei der Betrachtung von Kinderzeichnungen kristallisieren sich nach Neuss im Vergleich zum sprachlichen Ausdruck folgende Qualitäten des ästhetischen Ausdrucks heraus:

- Kinderzeichnungen binden emotionale Anteile der Medienaneignung stärker ein.
- Kinderzeichnungen entsprechen stärker der symbolischen Präsentation von visuellen Medienangeboten und dementsprechend auch den bildverarbeitenden kognitiven Prozessen.

²⁶ Dieser Begriff geht auf den Professor für neuere Kunstgeschichte der Universität Basel zurück (Vgl. Bachmann-Medick, D.: *Iconic Turn*. In: Bachmann-Medick, D. (Hrsg.): *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg 2006, S. 329–380.)

- In Kinderzeichnungen sind Sein und Erscheinungsweise nicht voneinander getrennt.²⁷
- Kinderzeichnungen nehmen psychomotorische Impulse der medialen Erinnerung und ihrer Verarbeitung auf.
- Kinderzeichnungen fördern den Ausdruck von Konflikthaftigkeit. (Vgl. Neuß 2005, S. 333 ff.; Neuß 2000, S. 133 f.)

Die folgenden Aspekte beschreiben in Anlehnung an Neuss die Funktionen, welche die Kinderzeichnung im Rahmen qualitativer Medienwirkungsforschungsprozesse beinhaltet.

Adressatenorientierung

Die Adressatenorientierung bei der Anwendung von Kinderzeichnungen impliziert als methodisches Postulat die Kenntnis und Berücksichtigung der Voraussetzungen der zu untersuchenden Subjekte.

Reflexion

Beim Zeichnen findet eine sprachfreie intrapersonale Kommunikation und Reflexion über etwas Erlebtes statt. Der Zugang zur Medienerinnerung erfolgt im Rahmen der Kinderzeichnung ohne Erzähldruck oder andere Zwänge.

Akzentuierung und Strukturierung

Das gestaltende Kind trifft während des Zeichenprozesses mehrere Entscheidungen, da die erinnerten Bilder, Sequenzen oder Stimmungen mit den Zeichenkomponenten abgeglichen werden müssen. Dadurch erfährt das Erlebte eine symbolische Verdichtung und Akzentuierung.

Objektivierung

Durch den Zeichenprozess werden Sichtweisen und bestimmte Szenen, Figuren oder Handlungen deutlich. Die subjektive Darstellung wird für das produzierende Kind und den Forscher zur symbolischen Objektivierung und macht den Bewusstseinsinhalt kommunizierbar, analysierbar und interpretierbar.

Erzählstimulus

Zusätzlich erhält die Zeichnung im qualitativen Forschungsprozess die Funktion des Erzählstimulus. (Vgl. Neuß 2000, S. 134 f.)

Aufgrund dieser Überlegungen sei das Potential der Kinderzeichnung im Kontext qualitativer Forschung ausdrücklich betont.

²⁷ Beispiel von Boehm: »Während ein reales Ding, z. B. ein Baum, sich im Wechsel seiner Erscheinungen (kahl, belaubt,...) als der immer gleiche kategoriale Sachbestand behauptet und als solcher auch sprachlich bestimmt zu werden vermag, kann dies von einem gemalten Baum niemals gelten.« (Vgl. Boehm, G.: Zu einer Hermeneutik des Bildes. In: Gadamer, H.-G.; G., Boehm (Hrsg.): Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften. Frankfurt a. M. 1978, S. 444–472, zit. n. Neuß 2000.)

Literatur

- Bachmann-Medick, Doris: Iconic Turn. In: Bachmann-Medick, Doris (Hrsg.): Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek bei Hamburg 2006, S. 329–380.
- Boehm, G.: Zu einer Hermeneutik des Bildes. In: Gadamer, Hans Georg; Gottfried Boehm (Hrsg.): Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften. Frankfurt a. M. 1978, S. 444–472.
- Langer, Susanne K.: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag 1987.
- Mühle, Günther: Prinzipien und Grenzen der Interpretation von Kinderzeichnungen. In Wieck, Hans H. (Hrsg.): Psychopathologie musischer Gestaltung. Stuttgart/New York: Schattauer Verlag 1994, S. 215.
- Neuß, Norbert: Bilder des Verstehens: Zeichnungen als Erhebungsinstrument der qualitativen Rezeptionsforschung, <http://home.t-online.de/home/320051974731-001/pubquali.htm>, Download am 25.01.2004.
- Neuß, Norbert: Kinderzeichnung. In: Mikos, Lothar; Claudia Wegener (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft 2005, S. 333–342.
- Neuß, Norbert: Medienbezogene Kinderzeichnung als Instrument der qualitativen Rezeptionsforschung. In: Paus-Haase, Ingrid; Bernd Schorb (Hrsg.): Qualitative Kinder- und Jugend-Medienforschung. München: kopaed-Verlag 2000.
- Paus-Haase, I.: Medienrezeptionsforschung mit Kindern. Prämissen und Vorgehensweisen. Das Modell der Triangulation. In: Paus-Haase, I.; B. Schorb (Hrsg.): Qualitative Kinder- und Jugend-Medienforschung. München 2000, S. 16.
- Richter, Hans-Günther: Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. 1. Aufl., 5. Druck. Berlin: Cornelsen 1997, S. 13.
- Tulodziecki, G.: Einführung in die Medienforschung. Köln 1981.
- Wiegelmann-Bals, Annette: Die Kinderzeichnung im Kontext der Neuen Medien – eine qualitativ-empirische Untersuchung von zeichnerischen Arbeiten zu Computerspielen. Oberhausen 2009 (Hinweis: Aus dieser Arbeit enthält dieser Artikel Textauszüge.).

5. HISTORISCHE KINDER- UND JUGENDZEICHNUNGSFORSCHUNG

Kinderzeichnungen im historischen Vergleich

Einige Forschungsergebnisse zur Kinderzeichnung wie z.B. die Stufenfolgen zeichnerischen Gestaltens oder besondere Merkmale der zeichnerischen Bildkomposition wurden in der Vergangenheit zunächst als universelle Phänomene beschrieben. (Vgl. Schuster 2000, S. 128) Erst in jüngerer Zeit wird diskutiert, »wie sehr menschliches Verhalten durch kulturelles Wissen vermittelt ist, also sowohl im Kulturvergleich als auch im historischen Vergleich zu erforschen ist«. (Ebd.)

Empirische Untersuchungen legen inzwischen nahe, dass die Dauer und das zeitliche Auftreten der Abschnitte in der Entwicklung des Zeichnens und inhaltliche Aspekte von verschiedenen Faktoren wie sozio-kulturellen Bedingungen (Vgl. John-Winde 1981; Koppitz 1972; Mollenhauer 1969; Schoppe 1991), historischen und kulturellen Mustern und Systemen sowie emotionaler Befindlichkeit (Vgl. Bürgin 1978, S. 18) beeinflusst werden können.

Diese wissenschaftlichen Erkenntnisse zeigen, dass die Zeichentätigkeit nicht als determiniertes, isoliertes Phänomen betrachtet werden darf, sondern der gesamte Komplex des ästhetischen und bildnerischen Verhaltens gesellschaftlich, kulturell und damit auch medial vermittelt ist. (Vgl. Koeppe-Lokai 1996, S. 18)

Untersuchung

Seit längerem wird von erfahrenen Kunstpädagoginnen bzw. Kunstpädagogen die Beobachtung geäußert, die Qualität der Kinderzeichnungen habe sich in den letzten Jahrzehnten verändert. Um dieser Behauptung nachzugehen, werden in den folgenden Ausführungen Filzstiftzeichnungen aus den Jahren 1966 bis 1970 mit solchen aus dem Zeitraum von 1999 bis 2002 aus einem digitalen Archiv für Kinderzeichnungen (Archiv für Kinderzeichnungen; Erfurt, 2007) miteinander verglichen.

Es sei vorangestellt, dass diese Überlegungen neben der interpretativen Subjektivität auf der Folie gelesen werden müssen, dass die folgenden Ausführungen ohne Kenntnis der konkreten situativen Entstehungsbedingungen, des Zeichenprozesses sowie ohne Informationen über die Kinder als Urheber dieser ästhetischen Produktionen formuliert werden und damit den Status induktiv gewonnener Thesen einnehmen. Die nachfolgend beschriebenen Ergebnisse dieses Vergleiches gelten nicht als repräsentativ oder wissenschaftlich gesichert, dennoch geben sie erste Hinweise auf historische Veränderungen der Kinderzeichnung auch im Kontext des Einflusses der Neuen Medien.

Aus dem digitalen Archiv für Kinderzeichnungen in Erfurt wurden exemplarisch jeweils 9 Filzstiftzeichnungen von 10- bis 13-jährigen Mädchen und Jungen aus den oben genannten Zeiträumen miteinander verglichen, nachdem zunächst ein allgemeiner Eindruck einer Vielzahl von Zeichnungen gewonnen worden war (ist).

Auswertung

Auf den Zeichnungen lassen sich historische Veränderungen in der Motivstruktur wiederfinden. Während die älteren Zeichnungen märchenhafte Motive oder Alltagssituationen beinhalten, stellen die neueren Bilder auch Weltraumfantasien, Adaptionen von Comic-Darstellungen und politisch motivierte Inhalte dar.

Die älteren Zeichnungen erscheinen in dieser Untersuchung in Bezug auf die Formgebung differenzierter und mit Blick auf die Bildkomposition und (die) darin enthaltene Elemente komplexer angelegt als die neueren ästhetischen Produktionen.

Die Raumorganisationen der Kinderzeichnungen divergieren tendenziell. Insbesondere die Flächentiefe ist bei den meisten der älteren Arbeiten stärker ausgeprägt als bei den Zeichnungen jüngeren Datums. Raumschaffende Kompositionselemente in den Arbeiten aus den Jahren von 1966 bis 1970 wecken den Eindruck der Plastizität.

Die Farbgebungen und -kombinationen tragen in den älteren Bildern zu einer größeren Ausdruckssteigerung des Gesamtbildes als in den jüngeren Zeichnungen bei. Da es über die Anzahl der Farbtöne, welche den Kindern beim Zeichnen zur Verfügung gestanden haben, keine Informationen gibt, wird an dieser Stelle auf auswertende Überlegungen zum quantitativen Farbverhalten verzichtet.

Generell kann in Bezug auf die prozessuale Zeichtätigkeit der Kinder die Vermutung formuliert werden, dass diese vor etwa 35 Jahren beim Anfertigen der hier vorliegenden Arbeiten konzentrierter und ausdauernder bildnerisch gearbeitet haben. Die dadurch intensivere inhaltliche und formal zeichnerische Auseinandersetzung manifestiert sich in komplexeren und differenzierteren Bildkompositionen.

Zusammenfassendes Ergebnis

Zusammenfassend für diese Untersuchung kann festgehalten werden, dass die betrachteten älteren Zeichnungen in Bezug auf die Bildkompositionen, Raumorganisationen und Farbkonzepte tendenziell eine andere bildnerische Qualität aufweisen als die untersuchten Arbeiten aus den Jahren 1999 bis 2002.

Erklärungsansätze

In diesem Kontext scheint es nahe liegend, die Ursache der veränderten Bildqualität in den veränderten Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen der Kindheit zu suchen.

Neben den sozio-kulturellen Einflüssen im Allgemeinen, welche sich in den letzten Jahrzehnten Jahren gravierend gewandelt haben, stellen offensichtlich die »Neuen« Medien einen wesentlichen Faktor innerhalb der veränderten Kindheit dar. Innerhalb des historischen und kulturellen Bedingungsgefüges, so die hier formulierte These, wirkt sich die medial geprägte Vermittlung und Aneignung der symbolischen und materiellen Kultur auf die Zeichenfähigkeit der Heranwachsenden aus.

Folgende Überlegungen zur Veränderung der Kinderzeichnung im Kontext des Einflusses der neuen Medien lassen sich formulieren:

Veränderter Modus der Kulturaneignung

Die Bilder, mit denen die Heranwachsenden im medialen Zeitalter konfrontiert werden, weisen zunehmend einen dynamischen Charakter auf. Das Leben stellt sich oft nicht mehr in statischen Einzelbildern, sondern prozessual dar. Die kognitiven und insbesondere die rezeptiven Fähigkeiten der Kinder haben sich dieser qualitativ modifizierten Wahrnehmung angepasst.

Das veränderte ästhetische Erleben und der medial determinierte Rezeptionsmodus bedingen ein Umorganisieren innerer Vorstellungen und Bilder. Dadurch verringert sich der innere Grundbestand an fest verankerten und stark vernetzten, klassischen Motiven, welche an Wertigkeit verlieren zugunsten eines verzeitlichten Reservoirs fluktuierender Eindrücke. Dieser Trend spiegelt sich in der veränderten Bildqualität der neueren Kinderzeichnungen wider. Diese werden insbesondere von den Jungen zunehmend als Handlungsräum begriffen.

Geringe zeitliche Ressourcen für das Ausbilden zeichnerischer Fähigkeiten und Fertigkeiten

Historische Veränderungen in den Zielsetzungen des Kunstunterrichts, welche an Vielfalt und Komplexität zugenumommen haben, verringern die Unterrichtszeit, welche für die Ausbildung der formalen Zeichenfähigkeit aufgebracht wird. Dazu kommt der Umstand, dass gegenwärtig Heranwachsende ihre Freizeit vermehrt den Angeboten der neuen Informati onstechnologien widmen und sich während dieser Zeit nicht im bildnerischen Arbeiten üben. Stattdessen tritt ein medial geprägter Modus der Aneignung der materiellen und kulturellen Welt in den Vordergrund, der sich in der Ausbildung anderer Fähigkeiten und Fertigkeiten manifestiert. Die Herstellung digitaler Kinderzeichnungen oder die Anwendung von Bildbearbeitungsprogrammen sind zwei Beispiele in diesem Kontext.

Mangel an realen Erfahrungen

Ein anderer Begründungszusammenhang lässt sich aus dem Mangel an multimodalen Erfahrungen durch die reduzierte reale Eigentätigkeit in der aktuellen Gegenwartskultur generieren: Haptische Wahrnehmungen als »Synthese zwischen taktilen Wahrnehmungen der äußeren Wirklichkeit und jenen subjektiven Erfahrungen, die so eng an die Erfahrung des Selbst gebunden zu sein scheinen« (Vgl. Mühle 1967, S. 45) und nach Lowenfeld (Lowenfeld 1993) substanzialer Typ von Auffassung und Gestaltung sind, sind durch das medial vermittelte Leben »aus zweiter Hand« (Rolff/Zimmermann 1985) seltener geworden. Es stellt sich die Frage, ob dieses Defizit beim *Be-greifen* im Zusammenhang mit dem zeichnerischen *Ge-stalten* der Formen steht. Diese sind in den Zeichnungen jüngeren Datums weit weniger differenziert und ausgeprägt dargestellt. In Anbetracht dessen, dass Wirklichkeitskriterien immer auch Relevanzkriterien darstellen und damit die Bedeutung eines wahrgenommenen Gegenstandes oder Sachverhaltes erhöhen, stellt sich die Frage: Wird auch deswegen anders bildnerisch gearbeitet, weil Objekte als weniger real und damit als weniger wichtig erscheinen?

Standardisierung von stereotypen Zeichenschemata und -strategien

Aus der Flut der medial-inszenierten Bildwelten resultiert nicht nur eine mögliche Kolonialisierung der Fantasie (Leuschner 2001, S. 17), sondern auch eine Popularität und Dominanz

diverser medialer Figuren, die sich in den Kinder- und Jugendkulturen manifestieren. Das Bedürfnis, diese Motive möglichst perfekt darstellen zu können, mündet im wiederholten zeichnerischen Reproduzieren der Gestalten und Formen, wodurch sich standardisierte Zeichenschemata sowie stereotype Zeichenstrategien ausprägen. Als Beispiel kann in diesem Kontext das beliebte Zeichnen von Mangas angeführt werden. Die Tendenz zur bildnerischen Adaptionen von medialen, stereotypen Motiven mit dem Ziel der Perfektionierung, welche auch der Identitätsbildung und Alltagsbewältigung dient (Vgl. Götz 2007, S. 42 ff.), steht neben dem abgekoppelten Bereich der freien zeichnerischen Darstellung und einer offenen Ausdruckskultur.

In schulischen Kontexten wurde bei der zeichnerischen Wiedergabe von narrativen, dynamischen Prozessen beispielsweise einer Bildergeschichte in diesem Zusammenhang beobachtet, dass die Tendenz zum standardisierten Zeichnen mit einer statischen Denkweise korreliert. Dieser Trend zur Übernahme visueller grafischer Systeme erfordert eine ästhetische Erziehung, welche den entwicklungspsychologisch und motivational bedeutsamen Charakter des reproduzierenden Zeichnens berücksichtigt und darüber hinaus kritische Distanznahme sowie bildnerische Reflexionsfähigkeit und Kreativität schult.

Literatur

Archiv für Kinderzeichnungen; Erfurt, Kinderkunst e.V., <http://www.kinderkunst-ev.de/index.php?m=0>, Download am 28.02.2007.

Bürgin, Dieter: Das Kind, die lebensbedrohende Krankheit und der Tod. Bern: Huber 1978, zit. n. Koeppe-Lokai 1996, S. 18.

Götz, M.: Fantasien bieten Kindern Schutz. In: Psychologie heute 5/2007, S. 42–46.

John-Winde, Helga: Kriterien zur Bewertung von Kinderzeichnungen. Bonn: Grundmann 1981.

Koeppe-Lokai, Gabriele: Der Prozess des Zeichnens. Empirische Analysen der graphischen Abläufe bei der Menschdarstellung durch vier- bis sechsjährige Kinder. Münster: Waxmann 1996, S. 18.

Koppitz, Elizabeth: Die Menschendarstellung in Kinderzeichnungen und ihre psychologische Auswertung. Stuttgart: Hippokrates Verlag 1972.

Leuschner, W.: Sie kolonisieren unsere Phantasie. In: Süddeutsche Zeitung (16.10.01), S. 17.

Lowenfeld, Viktor: The nature of creative activity. Experimental and comparative studies of visual and non-visual sources of drawing, painting, and sculpture by means of the artistic products of weak sighted and blind subjects and of the art of different epochs and cultures. London: Routledge & Paul 1993.

Mollenhauer, Klaus: Sozialisation und Schulerfolg. In Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett 1969, S. 269–296.

Mühle, Günther: Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens. Grundlagen, Formen und Wege in der Kinderzeichnung. 2. unveränd. Aufl. München: Barth 1967, S. 45.

Rolff, Hans-Günther; Peter Zimmermann: Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter Weinheim/Basel: Beltz 1985, Inhaltsverzeichnis.

Roth, Gerhard: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997, S. 321 ff.

Schoppe, Andreas: Kinderzeichnung und Lebenswelt. Neue Wege zum Verständnis des kindlichen Gestaltens. Herne: Verlag für Wissenschaft und Kunst 1991.

Schuster, Martin: Die Psychologie der Kinderzeichnung. 3., überarb. Aufl. Göttingen: Verlag für Psychologie 2000, S. 128.

Wiegelmann-Bals, Annette: Die Kinderzeichnung im Kontext der Neuen Medien – eine qualitativ-empirische Untersuchung von zeichnerischen Arbeiten zu Computerspielen. Oberhausen 2009 (Hinweis: Aus dieser Arbeit enthält dieser Artikel Textauszüge.).

Kultur- und Dokumentenerbe Kinderzeichnung Weihnachten 1913

Eine Kinderzeichnung von Walter Macke (13. April 1910 – 10. März 1927)

Im Rahmen der Diskussionen zum UNESCO Weltdokumentenerbe soll mit Blick auf historische Kinder- und Jugendzeichnungen auf einen bisher in diesen Kontext kaum wahrgekommenen, aber mehr als bedeutenden Bereich hingewiesen werden, der das Gedächtnis der Menschheit aus der Perspektive der Kinder wiedergibt. Dieser Text versteht sich in diesem Sinne auch als Plädoyer wie als Anregung, bedeutende Kinderzeichnungsarchive mit einem transnationalen Verbund in das Memory of the World Register aufzunehmen.

Die im Folgenden vorgestellte Kinderzeichnung wurde von dem dreijährigen Walter Carl August Macke (1910-1927) an Weihnachten 1913 gestaltet. Sie gilt als Vermächtnis und Erinnerung an den hochbegabten und früh verstorbenen Sohn des Künstlers August Macke (1887-1914) und Elisabeth Macke (1888-1978). Dieses wertvolle Dokument befindet sich heute im August Macke Haus, Bonn, dem früheren Wohn- und Arbeitsort des Malers und seiner jungen Familie. Hier lebte und wirkte der Künstler in den Jahren zwischen 1911 und 1914, bis zu seinem frühen Kriegstod im September 1914. Die frühe Kinderzeichnung des ersten Sohnes des Ehepaars Macke wird heute in einer Vitrine des Künstlerhauses aufbewahrt. Sie befindet sich in der Seitenkammer des Dachateliers von Macke, zusammen mit weiteren Kunstobjekten und privaten Gegenständen des Künstlers. Innerhalb der Kinderzeichnungsfor- schung verdient sie eine besondere Aufmerksamkeit.

Kinder- und Jugendzeichnungen werden erst seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert mit größerer Aufmerksamkeit betrachtet, erforscht und auch gesammelt. Lange Jahre schwerpunktmäßig unter entwicklungspsychologischen Aspekten untersucht, werden heute Kinder- und Jugendzeichnungen zunehmend als historische Dokumente und Vermächtnisse, auch im Kontext der Gedenk- und Erinnerungskultur wahrgenommen. (Vgl. Kass 2015) Sie eröffnen nicht nur Einblicke in die Sehweisen und zeichnerischen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen vorangegangener Generationen, sondern sind auch wertvolle Kommentare zum Zeitgeschehen, zum Alltagsleben, zu Wünschen und Sehnstüchten. In ihnen ist geschichtlicher Wandel ablesbar, ebenso können Erziehungssysteme, wie aber auch die kulturpolitischen und sozialen Bedingungen wahrgenommen werden.



Abb.1: Walter Carl August Macke, »Unser Haus«, 1913, 11 x 8,5 cm, Farbstifte auf Papier, Tinte.

nommen werden. Sie erlauben zugleich erweiterte Einblicke in die unterschiedlichen Bedingungen der ästhetischen Sozialisation, in das Aufwachsen von Jungen und Mädchen.

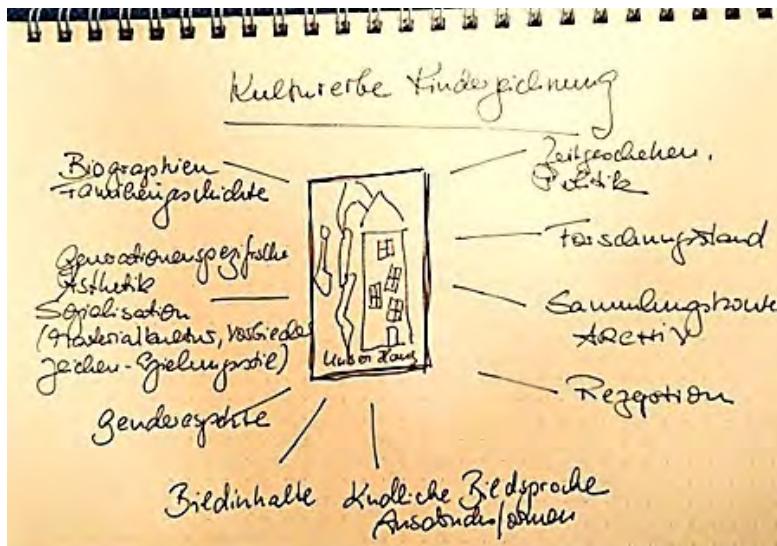


Abb. 2: Jutta Ströter-Bender, Mindmap, 2015

Zum Entstehungskontext der Zeichnung

Die kleine Zeichnung »Unser Haus« entstand Weihnachten 1913, in Hilterfingen am Thuner See, als Walter Macke 3 Jahre und knapp acht Monate alt war. Die Familie Macke hielt sich für einen längeren Zeitraum von Oktober 1913 bis zum Juni 1914 am Thunersee in der Schweiz auf. Hier arbeitete der Künstler intensiv. Walter war, wie auch seine Mutter, ein beliebtes künstlerisches Sujet für August Macke. In zahlreichen Skizzen wie in Gemälden hielt der Künstler die Entwicklungsphasen seines Sohnes fest, der liebevoll mit den Namen »Walterchen« oder auch »Bubi« gerufen wurde. Der Junge war von Anfang an mit der Atelierarbeit seines Vaters vertraut. Dabei zeigten sich schon sehr rasch das Interesse und die Begeisterung des Kindes an der Zeichentätigkeit, was von den Eltern mit großem Engagement aufgenommen, intensiv unterstützt, begleitet wie gefördert wurde. Wir können daher durchaus annehmen, dass für Walter Macke sehr früh eine Förderung seiner kindlichen Zeichentätigkeit mit gezielter elterlicher Lenkung, – was Linienführung, Handhaltung der Stifte und Ausmaltätigkeit betrifft, erfolgte.

Die Mutter Elisabeth Erdmann-Macke schrieb in ihren Erinnerungen: »Er konnte noch kaum sprechen, da verlangte er in seinem Kinderstühlchen sitzend nach »Pipier« [Papier] und »Barwawa« [Bleistift], und nie vergesse ich seine überraschte Freude, als er mit einem Buntstifte rumhantierte und plötzlich hell aufjauchzte, als er mit seinen kleinen Händchen den ersten Kreis gezogen hatte. August kaufte ihm Buntstifte und Makulaturpapier, und es verging kein Tag, an dem er nicht malte... Walter durfte manchmal zu ihm [zum Vater Au-

gust Macke] aufs Atelier kommen, wenn er arbeitete. Dann stellte er ihm eine große Pappe hin, dazu ein Glas mit Wasser, gab ihm einen Pinsel, und der Junge malte darauf allerlei Linien und Formen, die gleich wieder eintrockneten.« (Eliabeth Erdmann-Macke 1962: 183/252)

Beschreibung der Kinderzeichnung »Unser Haus«

Nach Erika Urner gehört das Motiv eines Hauses zu den beliebtesten Darstellungen in spontan Zeichnungen von kleineren Kindern: »Mit der Hauszeichnung vermag das Kind zwei Hauptaussagen zu machen: es gewährt uns zum einen Einblick in die Art und Weise, wie es Geborgenheit, Zuwendung und zwischenmenschliche Kontakte erlebt.« (Urner 1993: 8) Neben der Menschenfigur ist es auch das Motiv des Hauses, das über seine vielgestaltigen Ausdrucksmöglichkeiten informiert und dokumentiert, ob sich ein Kind geborgen, behütet, gesund und glücklich erlebt.

Die Ausgestaltung der Kinderzeichnung »Unser Haus« von Walter Macke erstaunt in ihrer konzentrierten Fassung und mit dem in erstaunlicher Sicherheit umrissenen Motiv umso mehr, wenn im entwicklungspsychologischen Kontext bedacht wird, dass sich Kinder dieser Altersgruppe weitgehend noch in der so genannten Kritzelpause befinden, in der deutliche Schemata von Objekten eher selten vorkommen, die Bildfläche noch im Kontext des Zeichenprozesses gedreht und nicht mit räumlicher Konzeption in Oben und Unten strukturiert wird.

Die sehr kleinformatige Zeichnung (Format 11 x 8,5 cm) ist auf ein vorgeschnittenes Stück Zeichenpapier angefertigt worden. Es ist für den Jungen bereits ein vertrautes Material wie auch die Farbstifte. Zu diesem historischen Zeitpunkt wurden in der Kinderzeichnung weitgehend Bleistifte und Farbstifte verwendet. Die Zeichnung ist im Hochformat aufgeführt. Auf der rechten Bildhälfte dominiert die Darstellung des elterlichen Wohnhauses in Bonn. Das Hausschema ist fest umrissen, es spricht von der genauen Beobachtung wie der konkreten Erinnerung des Kindes, es zeigt die hohen Stockwerke und das verhältnismäßig kleinere



Abb. 3: August Macke, »Elisabeth mit Walterchen«, 1911, 98 x 80 cm, Öl auf Leinwand, Aachen: Sammlung Ludwig.

Dach (mit dem Atelier). Das Haus ist frontal dargestellt. Die kleine Eingangstür ist verschlossen d.h. übermalt, die hohen Fenster geben den Blick in das Haus frei. Die Kontur ist sicher, fest und klar. Hierzu könnte ein Bleistift oder ein dunklerer Stift verwendet worden sein. Von der linken Seite des Hauses zieht sich von oben bis nach unten ein schmaler Strang, der ausgemalt ist. Hier soll es sich, so die beigelegte Erläuterung der Mutter, um einen Baum handeln. Auf der linken Bildhälfte ist gleichfalls ein kleineres Baummotiv dargestellt. Weiter oben befinden sich zwei kleine Schemata, diese sollen jeweils einen Nagel darstellen.

Diese Kinderzeichnung wurde nicht gekritzelt, sodass sie bereits auf eine feste, sichere Schemabildung verweist. Die Aussage des Kindes wird hier eindeutig formuliert und verdeutlicht seine feinmotorische Gestaltungsfähigkeit. Die farbige Ausgestaltung der Motive wird durch weiche, feste Buntstiftstriche bestimmt, auch sie zeigen bereits, dass die Handhabung der Materialien dem Kind geläufig ist. Dabei wird die Form des Hauses relativ sorgfältig berücksichtigt und eine authentische Farbwiedergabe gesucht. Anders als bei den meisten Kindern dieser Altersgruppe, die die Farben gewöhnlich nach zufälligen Kriterien, nach Stimmungen oder Lieblingsfarben auswählen.

Wir haben es bereits hier mit dem konzentrierten und sorgfältigen Bemühen eines Kindes zu tun, dem inneren Bild, der Erinnerung an das Elternhaus gerecht zu werden. Damit handelt es sich an dieser Stelle, wie bereits ausgeführt, um eine für das Alter eher ungewöhnliche Gestaltung einer Kinderzeichnung. Auch muss vermerkt werden, dass das kleine Format des Zeichenblattes von Walter Macke in der Komposition und Ausgestaltung sicher genutzt wird. Anders als oft angenommen, kann sich hier ein dreijähriges Kind bereits auf dem kleinstmöglichen Format intensiv ausdrücken.

Deutung

Kinderzeichnungen sind Manifestationen des kindlichen Lebensgeschehens. Die Ausdrucksdimensionen einer Zeichnung öffnen Wege zum Verständnis der kindlichen Sehweisen. Dieses Potenzial zeigt sich auch besonders darin, dass unaussprechliche und emotionale Anteile zumeist stärker durch Kinderzeichnungen formuliert werden können als durch gesprochene Worte. Auch lassen sich innere Bilder wie visuelle Erlebnisse gerade bei jungen Kindern oftmals oder nur unzulänglich mit sprachlichen Begriffen ausdrücken oder detailliert beschreiben. Gefühle und innere Bilder können anhand von Formen und Farben, Linien und Flächen einfacher dargestellt werden, und damit eine deutlichere Wirkung entfalten. Zugleich können Kinderzeichnungen als Aufarbeitungshilfe von vergangenen Erfahrungen dienen. Und sie erhalten dadurch in der Gegenwart hinein einen Bedeutungsgehalt, der kommuniziert werden kann.

Eine komplexe wie auch eindeutige Interpretation der kleinen Zeichnung sollte nach einem so langen Zeitraum nicht vorgenommen werden. Aber, in der Einfühlung in die Bildsprache des Kindes kann Folgendes gedeutet werden: Der kleine Walter war bereits durch den Aufenthalt in Hilterfingen über drei Monate hinweg von seinem Bonner Zuhause getrennt. Auch wenn er in der Geborgenheit der Familie lebte, erinnerte er sich mit Hilfe dieser Zeichnung an sein Elternhaus in Bonn, in dessen unmittelbarer Nähe auch die anderen Familienmitglieder wie seine Großmutter lebten. Die Wiedergabe des Hauses könnte daher auch die Formulierung eines Heimwehs gewesen sein.



Abb. 4: Walter Carl August Macke, »Unser Haus«, 1913.

Die gezeichnete Linie des Hauses verdeutlicht Standfestigkeit, Stärke und Stabilität. Die Schwerpunkte in der Komposition können mit der Deutung von zeitlichen Aspekten verbunden werden. In der Kinderzeichnungsforschung werden mittig platzierte Motive für den Moment der Gegenwart gedeutet, was hier dem Baum und der äußeren Randlinie des Hauses entsprechen würde. Die rechte Hälfte der Fläche ist bei Heranwachsenden meist jenen Motiven gewidmet, die für zukunftsrelevante Perspektive oder auch zukünftige Wünsche von Bedeutung erscheinen. Somit kann die eindeutig rechte Gewichtung des Hausschemas in der Flächenkomposition auch daraufhin gedeutet werden, dass das Kind sich wünscht, nach Hause zurückzukehren.

Das innere Bild des Elternhauses wird in dieser Kinderzeichnung mit dem intensiven Gefühl einer Sehnsucht zu einer ausdrucksvollen Darstellung verarbeitet, die somit ein aussagefähiges Dokument für eine Kindheit im frühen 20. Jahrhunderts darstellt.

Ein familiärer Dialog

Was wir aus dieser Kinderzeichnung weiterhin herauslesen können, ist aber auch noch eine andere Ebene, die in der Forschungsliteratur nur selten behandelt wird. Kinderzeichnungen entstehen häufig im Dialog mit den Erwachsenen, sie sind zu einem Ausdruck von Erlebnissen, Erinnerungen und Wünschen, von inneren Bedürfnissen und von Erzählungen geworden. Zum anderen aber werden auch bestimmte Motive in Kinderzeichnungen von den Erwachsenen ermutigt, kommentiert, positiv angenommen oder auch abgelehnt. Es sind hier traditionell gesehen vor allem die Mütter, die diesem Prozess beiwohnen und ihn dialogisch begleiten wie auch intervenieren. Es sind dann aber auch vor allem die Mütter, die Kinderzeichnungen als wertvoll erachten, als Ausdruck für eine bestimmte Phase der Entwicklung ihres Kindes, und daher Kinderzeichnungen beschriften, aufheben und sammeln, wie hier Elisabeth Macke. Den Kommunikationsprozess zwischen Kind und Mutter können wir anhand der sorgfältig ausgeführten Schriftkommentare zu den einzelnen Bildgegenständen verfolgen. Die Mutter beschriftet die durch das Kind benannten und erklärten Bildobjekte mit sorgfältiger Schrift. Quer am rechten Rand erfolgt die Datierung »Bubi, Weihnachten 1913«.

Somit wird diese Kinderzeichnung auch zu einem Dokument eines familiären Dialoges. Sie wurde aber kurz darauf für Elisabeth Macke eine kostbare Erinnerung an eine glückliche Familienzeit. Nur knapp 10 Monate später fand diese durch den Ersten Weltkrieg und den frühen Kriegstod von August Macke ein jähes Ende.

Die Kinderzeichnung »Unser Haus« als historisches Dokument

Die Kinderzeichnung von Walter Macke ist zugleich ein Dokument für eine Form des Aufwachsens von Kindern, wie sie heute global weitgehend selten geworden ist. Sie dokumentiert das Leben in der Geborgenheit einer bürgerlichen Familie, mit der Anwesenheit von Eltern und vielen Freunden. Die Möglichkeit, die Welt in Ruhe und Aufmerksamkeit zu betrachten und in sie hineinzuwachsen, lässt sich in dieser Weise durch die im Laufe der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zunehmende Alltagspräsenz der Medien (Radio, Film,



Abb. 5: Foto: Jutta Ströter-Bender (2015), Das August Macke Museum 2015.

Fernsehen, Zeitschriftenkultur und heute digitalen Medien und Handys) fast nicht mehr vorstellen. In der Forschung der vergangenen Jahre ist es immer deutlicher geworden, dass sich Kinderzeichnungen im vergangenen Jahrhundert durch den Wandel der Aufmerksamkeit und des Lebens mit einer Vielfalt von visuellen und akustischen Medien wie auch durch die Vereinzelung der Kindheit intensiv geändert haben, – und Kinderzeichnungen heute häufig einen Mangel an Konzentration in der Intensität einer komplexen Schemabildung, in der Ausarbeitung und der Entwicklung von narrativen Ebenen aufweisen.

Zum künstlerischen Vermächtnis von Walter Mackes

Ebenso aber steht diese Kinderzeichnung von Walter Macke auch als ein historisches Dokument für eine ganze Generation von Heranwachsenden, die ihren Vater im Ersten Weltkrieg verlor und mit vielerlei Brüchen in eine andere Zeit hineinwuchs, mit den (oftmals idealisierten) Erinnerungen an die Väter leben musste, wie auch den eigenen Weg zu finden hatte. Walter Macke fand sich mit seinem Bruder in ein neues Familienleben nach der Wiederverheiratung der Mutter (im Jahre 1916) mit Lothar Erdmann (1939 von den Nationalsozialisten ermordet) hinein.

Zugleich wird diese Zeichnung als eine Art Vorläufer mit Blick auf die späteren Skizzenbücher von Walter Macke gewertet, der sich von früher Jugend an vorgenommen hatte, wie sein von ihm tief bewunderter Vater, Künstler zu werden. Der Heranwachsende galt künstlerisch als hochbegabt. Er arbeitete intensiv an der Vervollkommnung seiner zeichnerischen Fähigkeiten und übte sich konsequent in der Erprobung von künstlerischen Fertigkeiten.

Lothar Erdmann, der Stiefvater, zählte nach dem unerwarteten Tod von Walter Macke (der noch das Gymnasium besuchte) im Alter von 17 Jahren in Berlin (10. März 1927) 63 Skizzenbücher. Davon sind heute noch 38 erhalten (Vgl. Auflistung in Bd. 5 Schriftenreihe Verein August Macke Haus 1992, S. 49). Lothar Erdmann veranlasste auch, dass nach dem Tod von Walter Marke seine (1925 begonnenen) Tagebücher und Briefe abgeschrieben wurden. Am Donnerstag, den 24. Februar 1927 schrieb Walter Macke in seinem letzten Tagebucheintrag: »Ob ich diesen Sommer wirklich dazu komme, Bilder zu malen? Ach, ich wünschte, ich könnte mal etwas Positives machen, ich meine mit Farben. Ich glaube, wenn ich einige Zeit dafür hätte, würde ich mich auch in die Malerei eingewöhnen. Ich meine oft, sie läge mir noch mehr als die Zeichnerei. Heute habe mir lange den Seiltänzer angesehen. Es ist bestimmt eins von den besten Bildern, die Papa gemalt hat. Mir selbst ist jetzt fast am liebsten. Alles ist in ihm vereinigt: Klarheit, Kraft, Harmonie der Farben Formen, Farbigkeit, Leben. Welches Empfinden muss dazu gehören, ein solches Bild zu malen. ... Ich bin so froh, dass ich jeden Tag in Papas Bildern auch seinen Geist, seine Lebensfreude um mich spüre. Wie wäre es, wenn all dieses nicht wäre? Ich bin so unendlich froh, dass sich nur noch ein Jahr zur Schule muss. Ich freue mich jetzt schon ungemein darauf, zu malen und darin feste zu arbeiten. Was muss das für eine Freude sein...« (Walter Macke, zit. in Bd. 5 Schriftenreihe Verein August Macke Haus 1992: 173)

Im Jahre 1992 widmete das August Macke Haus in Bonn Walter Macke eine erste, würdige Ausstellung und stellte eine Fülle seiner beeindruckenden Skizzen, Farbstudien, Aquarelle und Druckgrafiken vor, ergänzt durch Fotografien und Texte. (Vgl. die zahlreichen

Abbildungen in Bd. 5 Schriftenreihe Verein August Macke Haus 1992) Die Ausstellung zeigte die intensive Auseinandersetzung des Jugendlichen mit dem künstlerischen Vorbild seines Vaters und dokumentierte seine damals bereits vorhandene Bemühung, künstlerisch eine eigene Bildsprache zu finden.

Literatur

- Aubel, Henning u. a.: Das Gedächtnis der Menschheit. Das Dokumentenerbe der UNESCO. Bücher, Handschriftenpartituren, Bild-, Ton-, und Filmarchive. München: Kuhnt, 2010.
- Buchheim Museum: Paper Worlds. Kinder- und Jugendzeichnungen zeitgenössischer Künstler. Bernried 2015.
- Erdmann-Macke, Elisabeth: Erinnerungen an August Macke. Stuttgart 1962.
- Kass, Sarah: Kinderzeichnungen aus dem Ghetto Theresienstadt (1941-1945): Ein Beitrag zur Erinnerungs- und Vermächtniskultur (Herausgegeben vom Jüdischen Museum in Prag). Marburg: Tectum, 2015.
- Krenz, Armin: Was Kinderzeichnungen erzählen. Kinder in ihrer Bildsprache verstehen. Dortmund 2010.
- Schriftenreihe Verein August Macke Haus: Walter Macke – Das väterliche Vermächtnis als künstlerische Herausforderung, Bd. 5. Bonn 1992.
- Urner, Erika: Häuser erzählen Geschichten. Die Bedeutung des Hauses in der Kinderzeichnung. Zürich 1993.

Abbildungen

Abb. 1: Walter Carl August Macke, geb. 13.04.1910, »Unser Haus«, 11 x 8,5 cm, Farbstifte auf Papier. Sie entstand Weihnachten 1913 in Hilterfingen am Thuner See, als er 3,8 Jahre alt war. Beschriftung durch die Mutter Elisabeth Erdmann-Macke mit grauer Tinte. Foto: mit freundlicher Genehmigung August Macke Haus, Bonn. Die Zeichnung wurde bereits publiziert in »Walter Macke – Das väterliche Vermächtnis als künstlerische Herausforderung«, Bd. 5, Schriftenreihe Verein August Macke Haus, Bonn 1992.

Abb. 2: Jutta Ströter-Bender, Mindmap, 2015.

Abb. 3: August Macke, »Elisabeth Macke mit Walterchen«, 1911, 98 x 80 cm, Öl auf Leinwand, Aachen: Sammlung Ludwig. (<http://www.zeno.org/nid/20004144767>. Lizenz: Gemeinfrei)

Bedeutsamerweise finden sich erste Dokumente der Kinderzeichnungen von Walter Marke auch in den Skizzenbüchern seines Vaters. Sie sprechen von der Wertschätzung des Vaters für die kreativen Äußerungen seines Sohnes. Als auffallend wird von Anfang an die Kompetenz des Kindes geschildert, die Striche der Farbstifte in Formen zusammenzufassen.

Abb. 4: Walter Carl August Macke, »Unser Haus«, 1913. (mehr Details siehe Abb.1)

Abb. 5: Foto: Jutta Ströter-Bender (2015): Das August Macke Museum 2015. August Macke Haus, Bornheimer Straße 96, 53119 Bonn. www.august-macke-haus.de.

Die Bedeutung der Kinderzeichnung durch Paul Klee

Zusammenfassung

In Paul Klees Spätwerk wird die Bedeutung der eigenen Kinderzeichnungen ersichtlich, von denen sich der Künstler immer wieder zu inspirieren versuchte. Klee »kopierte« die Einfachheit und die künstlerischen Techniken der Kindheit und intensivierte seine Reduktionen der einfachen Linien in den Erwachsenenwerken zunehmend. Sein Spätwerk stellt somit eine Art Rückkehr zu den künstlerischen Ursprüngen dar. Es kostet ihn ein ganzes Leben, um sich das »kindliche Zeichnen« anzueignen, in dem er stilistische Eigenwilligkeiten mit einem starken Gestaltungsdrang ausbildet.

Bedeutung und Bewertung der Kinderzeichnungen durch Paul Klee

Es sind bestimmte Ereignisse und Motive aus der Kindheit, die sich in unserem Unterbewusstsein einprägen; sie stellen ein Stück weit Heimat für uns dar und tauchen in Erinnerungen, Träumen oder auch in Zeichnungen immer wieder bewusst oder unbewusst auf.

Paul Klees ältere Schwester Mathilde bewahrt die Kinderzeichnungen des Künstlers auf, und überreicht sie ihm im Jahre 1911. Diese frühen Arbeiten bereichern Klees Spätwerk durch die kindliche Unbefangenheit, die sich in ihnen spiegelt. Seine Kinderzeichnungen bewegen ihn derart, dass er sie als das für ihn Bedeutendste bezeichnet. Er würdigt die stilistische Freiheit und die kindliche Naivität so hochgradig, dass er einige seiner frühesten Zeichnungen (s. Abb. 1 bis 3), die einen enormen Gestaltungswillen zeigen, als fertige Kunstwerke benennt und sie in sein Werkverzeichnis aufnimmt (vgl. Rümelin 2004: 6f.).

In den darauffolgenden Jahren wird sich Klee darüber bewusst, welche Bedeutung er seinen künstlerischen Anfängen, die diese Kinderzeichnung gegenüber seinen späteren Werken zum Ausdruck gebracht haben, zuschreiben will, und wie er von dieser kindlichen Kreativität profitieren kann. Es kommt zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den Techniken und Materialien, denen sich Kinder im künstlerischen Prozess bedienen und zum bewussten Rückgriff auf Vorlagen eigener Kinderzeichnungen. »Kinder müssen wir werden, wenn wir das Beste erreichen wollen.« (Helfenstein 1995: 178) Das Künstlerdasein und die Kindheit sollen sich im Malstil Klees vereinen. »Die Hinwendung zu den Kinderzeichnungen beinhaltete für Klee einen wichtigen Impuls zur Befreiung der eigenen Kreativität.« (Baumgartner 2011: 16) Der Künstler liefert dafür ein geeignetes Beispiel, indem er sich unter anderem auf die Kinderzeichnung *Christkind mit gelben Flügeln* (s. Abb. 3) bezieht, durch die er sich bei der Visualisierung seiner Emotionen zu inspirieren versucht. »Vermutlich glaubte er, daß solches Gut seinem ureigenen Wesen am nächsten lag. Klee hatte sich auf die Suche nach Authentizität begeben, nach den Wurzeln seiner eigenen Kreativität.« (Fineberg/Friedel 1995: 93) Die Zeichnung *Christkind mit gelben Flügeln*, die Klee mit Bleistift und Kreide in einem Alter von ungefähr fünf Jahren angefertigt hat und die zu seinen ersten künstlerischen Versuchen zählt, verwendet der Künstler vierundfünfzig Jahre später für seine Arbeit *Engel vom Stern* (s. Abb. 4), angefertigt mit Bleistift und Kleisterfarben, bei der er das Motiv des Engels erneut aufgreift.



Abb. 1: Foto: Tabea Selina Sobbe (2015): Paul Klee, »Christkind ohne Flügel«, 1883.



Abb. 2: Foto: Tabea Selina Sobbe (2015): Paul Klee, »Weihnachtsbaum mit Christkind u. Eisenbahn«, 1884.



Abb. 3: Paul Klee, »Christkind mit gelben Flügeln«, 1885.

Klee fokussiert sich in der Zeichnung auf die äußere Gestaltung der Figur und verzichtet auf eine detaillierte Ausarbeitung der inneren Strukturen sowie eine perspektivische Tiefenwirkung. Der große Kopf und der zusammengestauchte Rumpf stehen in direkter Verbindung zu kindlichen Darstellungen einer Gestalt. In den späten Engeldarstellungen erreicht Klee einen zunehmend reduzierten Zeichenstil, der an das »Primitive« grenzt. Seine Engelwesen verbildlichen seine große Vorstellungskraft und erinnern an Zeichnungen von Kindern, wenn sie einen zuvor noch nie gesehenen Gegenstand malen. Der Rückgang zu einer stilistischen Einfachheit verbindet sich in Klees Bewusstsein mit seinem künstlerischen Verständnis (vgl. Franciscono 1995: 38). »Diese Abstraktion kann das Gegenständliche von vornherein

schemenhafter, märchenhafter, ungegenständlicher und dies ungleich mit größerer Präzision geben. Je reiner wir graphisch arbeiten, d. h. je mehr wir uns ihrer zugrunde liegenden Elemente annehmen, desto weniger sind wir zu einer realistischen Darstellung der Dinge gerüstet... Reine Kunst entsteht.« (Grohmann 1959: 11)

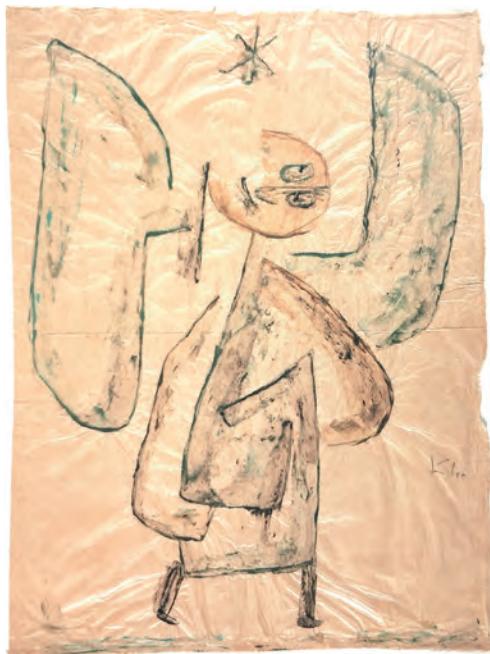


Abb. 4: Paul Klee, »Engel vom Stern«, 1939.

Die Engel in seinen frühen Kinderzeichnungen werden zu einem Leitmotiv für sein spätes Schaffen, in dem sich Klee immer wieder auf das Ursprüngliche konzentriert. »Der Künstler [...] müsse alles so sehen, als würde er es zum allerersten Mal erblicken: er muß das Leben genauso sehen, wie er es als Kind sah, und wenn er diese Fähigkeit verliert, kann er sich nicht mehr originell – das heißt persönlich – ausdrücken.« (Fineberg/Friedel 1995: 28) Die bewusst einfach gezeichneten Gestalten spiegeln die Authentizität in Klees

Kindheitswerken wider, die er in seiner Schaffensphase der Engel sucht. Durch die vereinfachte Bildkomposition und die schemenhaften, »gekritzten« Figuren, die kindlichen Strichmännchen ähneln, erscheint das Werk wie eine Rückkehr zu den Arbeiten kleiner Kinder. Die Reduktion auf Umrisse lassen Engelwesen und Menschen nahezu gleich erscheinen. Der Engel besitzt Flügel, wirkt aber geistig und körperlich zugleich. Durch diese Repräsentation des Menschlichen hebt sich die Grenze zwischen dem Himmel und der Erde auf. Die Umrisslinie kennzeichnet nicht nur das äußere Objekt, sondern auch etwas von seiner Innenwelt, ähnlich wie Kinder mit Zeichenstrukturen emotionale Aussagen zu Papier bringen. Engel sollten den Beginn einer neuen Werkphase darstellen, geprägt von einer bedeutenden Schlichtheit, um den Mal- und Zeichenstil zwangloser zu gestalten.

Klees Arbeiten, die zwischen 1938 und 1940 entstehen und Himmel und Erde vereinen, sind eng mit seinem gesundheitlichen Befinden verbunden: Sein häufigstes Bildmotiv, der Engel, lässt erkennen, wie intensiv er sich bereits mit der Thematik des Todes auseinandersetzt. In dieser Zeit werden auch weitere Darstellungen des Christkindes aus den frühen Kindheitswerken Klees zur Vorlage seines späten Schaffens. »Frühkindliche Schlüsselerlebnisse manifestieren sich [...] in allerersten Werken und durchziehen die gesamte Schaffenszeit als Leitmotive.« (Blaschke 1990: 7) Von Beginn an begleiten die Engeldarstellungen Gemälde und Zeichnungen Klees. Diese Anfänge der »großen Kunst« sind Motive, die Paul Klee mit prägenden Ereignissen aus seiner Kindheit in Bern verband und stellen eine Art Schlüssel zu seiner Ursprünglichkeit dar, die er durch die Wiederholung der kindlichen Techniken »wiederzubeleben« versucht. Es kostet ihn ein ganzes Leben, um sich das »kindliche Zeichnen« anzueignen.

Die Rückkehr zu Paul Klees künstlerischen Anfängen enthüllt unvermutete Entdeckungen, die der Betrachter bei der alleinigen Untersuchung seines Spätwerkes nicht erfassen würde: der hohe Stellenwert der eigenen Kinderzeichnungen für den Künstler. Im Stile des Werkes wird die Rückführung Klees zu seiner Kindheit sichtbar, als wollte er, hinsichtlich seiner schweren Erkrankung, sein Leben noch einmal künstlerisch an sich vorbeiziehen lassen. Vor allem seine späten Engel visualisieren ein verschlüsseltes Selbstbildnis und werden zum Kern seiner künstlerischen Identitätssuche.

Museum für Kindheits- und Jugendwerke bedeutender Künstler in Halle (Westfalen)

Einige Kindheitswerke Paul Klees wurden in die Sammlung des *Museums für Kindheits- und Jugendwerke bedeutender Künstler* in Halle (Westfalen) (s. Abb. 5) aufgenommen. Das Museum wurde 1987 von der Museumsleiterin Ursula Ruth Blaschke im ältesten Haus Halles, einem historischen Bruchsteingebäude aus dem 13. Jahrhundert, eröffnet und seitdem von ihr geleitet.

Die Museumsräume zeigen eine weltweit einmalige und beeindruckende Auswahl an Kinderwerken berühmter Künstler. Neben Werken von Paul Klee sind auch Kindheits- und Jugendwerke von Andy Warhol, Ernst Ludwig Kirchner, Pablo Picasso, Otto Dix oder Caspar David Friedrich in der Dauerausstellung zu betrachten. In unregelmäßigen Ab-

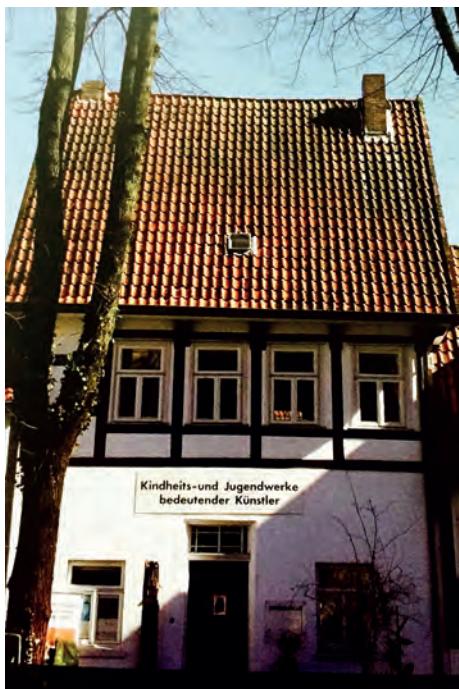


Abb. 5: Foto: Tabea Selina Sobbe (2015):
Museum Halle (Westfalen).

ständen werden in dem Museum auch Sonderausstellungen gezeigt, die häufig frühe Werke mit dem Spätwerk eines Künstlers vergleichen oder eine Gegenüberstellung der Kindheitswerke mit Arbeiten anderer Kinder ermöglichen.

Die Museumsleiterin Ursula Ruth Blaschke und ihr wissenschaftlicher Mitarbeiter Adolf Eickhorst standen im direkten Kontakt mit den Künstlern oder ihren Familien, denen die Ausstellungen gewidmet sind. Künstler wie Paul Klee oder sein Sohn Felix besuchten das Museum in Halle mehrmals, steuerten Zeichnungen aus dem Privatbesitz bei und gaben persönliche Informationen zu den ausgestellten Werken.

Mit einführenden Vorträgen, die sich auf die persönlichen Informationen durch die Künstler beziehen, gelingt es der Museumsleiterin Ursula Ruth Blaschke immer wieder, für alle Altersgruppen und auch für ihre internationalen Besucher museumspädagogisch zu wirken (vgl. Museum für Kindheits- und Jugendwerke bedeutender Künstler Halle). Innerhalb der Frühwerke lässt sich bereits der intensive Gestaltungsdrang im kindlichen Bildschaffen erkennen, der zu großartigen Arbeiten führt. »Selbst Motive, die ganze Lebenswerke durchziehen, können dabei auftauchen – Stierkampfszenen beim neunjährigen Picasso etwa oder die charakteristischen überdimensionierten Köpfe bei Paula Modersohn-Becker.« (Blaschke 2011: 9)

Literatur

- Baumgartner, Michael: Paul Klee – die Entdeckung der Kindheit. In: Zentrum Paul Klee, Bern (Hrsg.): Klee und Cobra. Ein Kinderspiel. Ostfildern: Hatje Cantz, 2011, S. 12-23.
- Blaschke, Ursula: Ein Spiegel natürlicher Kreativität. In: Museum Halle/Westfalen (Hrsg.): Keimlinge der großen Kunst. Andreas von Weizsäcker. Halle/Westfalen: Ein-Druck-Verlag, 1990, S. 5-8.
- Blaschke, Ursula: Kinder nicht über den grünen KLEE loben. In: BOGART (2011), S. 9.
- Franciscono, Marcel: Paul Klee und die Kinderzeichnung. In: Fineberg, Jonathan David (Hrsg.): Kinderzeichnung und die Kunst des 20. Jahrhunderts. 3. Auflage. Ostfildern: Gerd Hatje, 1995, S. 26-55.
- Friedel, Helmut; Josef Helfenstein Fineberg: Mit dem Auge des Kindes: Kinderzeichnung und moderne Kunst. Stuttgart: Gerd Hatje, 1995.
- Grohmann, Will: Paul Klee – Handzeichnungen. Köln: DuMont Schauberg, 1959.
- Helfenstein, Josef: Die Thematik der Kindheit im Spätwerk von Klee. In: Eichhorn, Herbert (Hrsg.): KinderBlicke: Kindheit und Moderne von Klee bis Boltanski. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz, 2001, S. 172-197.
- Museum für Kindheits- und Jugendwerke bedeutender Künstler Halle (Westfalen), <http://museum-halle.de>, Download am 31.07.2015.
- Rümelin, Christian: Paul Klee: Leben und Werk. München: Beck, 2004.

Abbildungen

- Abb. 1: Foto: Tabea Selina Sobbe (2015): Paul Klee, »Christkind ohne Flügel«, 1883, 9,2 x 13,8 cm, Bleistift und Kreide auf Papier, Halle/Westfalen; Museum für Kindheits- und Jugendwerke bedeutender Künstler.
- Abb. 2: Foto: Tabea Selina Sobbe (2015): Paul Klee, »Weihnachtsbaum mit Christkind u. Eisenbahn«, 1884, 12,7 x 8 cm, Bleistift und Kreide auf Papier, Halle/Westfalen; Museum für Kindheits- und Jugendwerke bedeutender Künstler.
- Abb. 3: Paul Klee, »Christkind mit gelben Flügeln«, 1885, 22,5 x 18,1 cm, Bleistift und Kreide auf Papier auf Karton, Bern; Zentrum Paul Klee. In: Zentrum Paul Klee (Hrsg.): Klee und Cobra. Ein Kinderspiel. Ostfildern: Hatje Cantz, 2011, S. 23.
- Abb. 4: Paul Klee, »Engel vom Stern«, 1939, 61,8 x 46,2 cm, Kleisterfarbe und Bleistift auf Papier auf Karton, Bern; Zentrum Paul Klee. In: Zentrum Paul Klee (Hrsg.): Paul Klee – Die Engel. Ostfildern: Hatje Cantz, 2012, S. 83.
- Abb. 5: Foto: Tabea Selina Sobbe (2015): Museum Halle Westfalen.

Kinderzeichnungen aus dem Ghetto Theresienstadt

Das Vermächtnis der Kinder: Ein Beitrag zur Erinnerungs- und Vermächtniskultur (Vgl. Kass 2015)

Wie ist es heute noch möglich, an das dunkelste Kapitel der Deutschen Geschichte zu erinnern, wenn bald niemand mehr davon erzählen kann?

Das Tagebuch der Anne Frank ist nur *ein* eindrucksvoller Beweis dafür, dass der Weg der Erinnerung nur über die Vermittlung von Einzelschicksalen möglich ist, wenn der bedeutendste Zugang zur Geschichte, die »oral history«, die Schilderungen von Zeitzeugen, wegfällt. Eine bisher kaum beachtete Möglichkeit der Vermittlung des Holocaust bieten unmittelbare und direkte Spuren der damaligen Zeit, die bis heute erhalten sind und von Kindern stammen, die im Ghetto Theresienstadt inhaftiert waren: Das Vermächtnis von knapp 6.000 Kinderzeichnungen, die an einigen Stellen nicht nur Aufschluss darüber geben, wie sie mit der Unausweichlichkeit ihres Schicksals umgingen, sondern die in einigen Fällen die einzigen Beweise für die Existenz einzelner Kinder sind. Etwa Dreiviertel der Kinder, die am Gesamtwerk dieser Zeichnungen beteiligt waren und deren Namen (teilweise) bekannt sind, wurden in Auschwitz ermordet. Allein das Betrachten dieser Kinderzeichnungen bringt uns unweigerlich auf den Weg der Identifizierung und Auseinandersetzung mit den Opfern, die uns die Grausamkeit und die Auswirkungen des Naziregimes auf besonders tragische Weise bewusst machen. Unter den sechs Millionen Menschen, die nach den »Nürnberger Rassengesetzen« als Jüdinnen und Juden galten und im Holocaust ermordet wurden, waren etwa 1,5 Millionen Kinder.

Dieses noch erhaltene Gesamtwerk der Kinderzeichnungen aus dem Ghetto Theresienstadt sollte deshalb heute als Vermächtnis der Erinnerungskultur gesehen werden, denn es ist von unschätzbarem Wert. Entstanden ist es zwischen 1941 und 1945 im Ghetto Theresienstadt, einem Durchgangs- und Zwischenlager für Jüdinnen und Juden, hauptsächlich aus dem damaligen Protektorat Böhmen und Mähren. Zwar diente das Ghetto trotz der schlechten »Lebens-« Bedingungen als Muster- und Vorzeigeghetto für die Propaganda der Nationalsozialisten, aber auch darüber hinaus war Theresienstadt anders als alle anderen Ghettos und Lager. Das lag zum einen daran, dass prominente Künstler/innen und Wissenschaftler/innen dort untergebracht wurden, die ihre Arbeit, so gut es ging, im Ghetto fortsetzen, und zum anderen waren die Mitglieder der durch die Nazis aufgezwungene »Selbstverwaltung« unter anderem darum bemüht, kulturelle Aktivitäten zu fördern und zu unterstützen.

So entstanden in Theresienstadt zahlreiche Kunstwerke, musikalische Kompositionen, wissenschaftliche Schriften und Vorträge; es wurden Opern, Theater und Konzerte aufgeführt, unter anderem die bis heute bekannte Kinderoper »Brundibár«. Auch der heimliche Schulunterricht für Kinder war ein Ergebnis der Bemühungen der erwachsenen Häftlinge, die in den jüngsten Gefangenen die Zukunft und Hoffnung des jüdischen Volkes sahen und die es zu bilden und zu schützen galt, wenn auch am Ende vergeblich, denn fast alle Häftlinge wurden nach ihrem Aufenthalt in Theresienstadt weiter in das Vernichtungslager Auschwitz

im heutigen Polen deportiert und dort ermordet, oder sie starben an den schlechten Bedingungen im Lager.

Eine der Lehrerinnen und Lehrer im Ghetto war Friedl Dicker-Brandeis, eine ehemalige Bauhaus-Studentin, die den Kindern Kunstunterricht erteilte. Ihr ist es zu verdanken, dass das Gesamtwerk von knapp 6.000 Zeichnungen bis heute erhalten geblieben ist, denn kurz vor ihrer Deportation versteckte sie die Bilder in Koffern und bat einen Mithäftling, die Zeichnungen der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen, sollte er den Krieg überleben. Genauso ist es geschehen, denn Willy Groag versteckte die kleinen Werke auf einem Dachboden im Ghetto und brachte sie nach dem Krieg zur Jüdischen Gemeinde nach Prag. Dank ihnen und dem grenzenlosen und unermüdlichen Engagement weiterer Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher entstanden diese einzigartigen Relikte der gefangenen Kinder. Es gibt aber auch nachweislich Bilder, die die Kinder aus eigener Initiative und der eigenen Schaffenslust heraus angefertigt haben.

Die Inhalte der Zeichnungen geben in vielen Fällen auch Aufschluss über die Gefühlswelt der Kinder, denn in der Untersuchung der Zeichnungen wird davon ausgegangen, dass die Kinder zu Papier bringen, was in ihrer Psyche, ihrem Geist, ihrer Seele bereits vorhanden ist und sich als Zeichnung widerspiegelt. Das Ergebnis ist im ersten Augenblick ebenso überraschend wie beeindruckend, denn erwartet man unter den Motiven, dass sie den grausamen Ghettoalltag, Hunger, Angst und Tod dokumentieren, so irrt man. Der Großteil der Bilder zeigt tatsächlich eine Welt voll Harmonie, Natur und Idylle. Man findet Darstellungen von Erinnerungen an die Vergangenheit, die gleichzeitig als Hoffnung für die Zukunft zu deuten sind: Schul- und Zirkusbesuche, Familienfeiern, Tiere und Märchen.

Geht man davon aus, dass die Kinder zu Papier brachten, was ihren »inneren Bildern« (ihren Imaginationen) entsprach, so kann man von »Bildern an der Schwelle« zwischen Leben und Tod sprechen. Die Auswahl derartiger Motive kann als eine Art »Flucht« der Kinder vom Ghettoalltag interpretiert werden und gibt gleichzeitig Aufschluss darüber, welche Bilder die Kinder kurz vor ihrem Tod in sich trugen, auch wenn heute nicht mehr geklärt werden kann, ob sie diesen bewusst oder unbewusst ahnten oder nicht: Sie träumten von Harmonie, Natur, Menschen und Tieren. Eine Studie aus dem Jahr 2002 (Vgl. Götz/Lemish/Aidman/Hyesung 2002) ergab im Vergleich dazu folgendes Ergebnis: Kinder aus verschiedenen Ländern wurden dazu aufgefordert, Fantasiewelten und Wunschträume zu malen. Auch hier waren Zeichnungen mit diesen Themen am häufigsten vertreten.

Auch das Erfüllen von Wünschen ist nach Schuster (Vgl. Schuster 2010) durch das Anfertigen von Zeichnungen möglich und deute auf einen aktuell erlebten Mangel hin. Das trifft auf fast alle hier untersuchten Kinderzeichnungen zu und reicht von der Darstellung eines Schlaraffenlandes, was auf den Mangel an Essen hinweist, bis hin zu der eines Festes an einer großen Tafel, in der die Sehnsucht und der Wunsch nach ihrem Zuhause und ihrer Familie zum Ausdruck kommen könnte.

Den zweitgrößten Anteil machen die Bilder aus, die mit hoher Wahrscheinlichkeit im Unterricht entstanden sind. Neben Friedl Dicker-Brandeis gab es zahlreiche weitere engagierte Lehrerinnen und Lehrer, die die Kinder in vielen Fächern unterrichteten, so auch in der Kunst. Unter diesen Bildern finden sich verschiedene Techniken und Materialien wie Was-

serfarbbilder, Aquarelle, Bunt- und Bleistiftzeichnungen, Scherenschnitte, Klebearbeiten, Stickereien auf Papier und andere. Auch inhaltlich finden sich Themen, die auf eine Anfertigung im Schulunterricht hindeuten, wie zum Beispiel Stillleben, Farben und Formen, Bilder in Anlehnung an berühmte Künstlerinnen und Künstler. Sowohl die Existenz als auch die Qualität dieser Bilder geben wieder einmal mehr Aufschluss über die enorme Leistung der Lehrerinnen und Lehrer, die es den Kindern in ihren Unterrichtsstunden ermöglichten, den Ghettoalltag für eine gewisse Zeit zu vergessen.

Neben diesen beiden großen Bilder-Gruppen finden sich drei weitere Themen: »Die Welt des Reisens«, »Begebenheiten vor Ort« und »Diverse«. In der erst genannten sind Bilder vertreten, die im allgemeinen Sinne mit dem Reisen oder Fortbewegung im Zusammenhang stehen, so sieht man Bilder von Zügen, Schiffen, Flugzeugen und Wanderern. Den kleinsten Teil des Gesamtwerks der knapp 6.000 Zeichnungen machen Motive aus, die Begebenheiten in Theresienstadt abbilden. Hierbei handelt es sich um Gebäude und Statuen, Darstellungen der Kinderzimmer mit Hochbetten oder der »besonderer« Erlebnisse wie eine Szene in einer Sammelsusche. Die letzte Gruppe besteht aus Bildern, die keinem Thema zugeordnet werden konnten, da sie nichts Gegenständliches erkennen ließen oder zu verblasst waren, um ausreichend zu analysieren. Aber auch diese Bilder sollten nicht weniger wertgeschätzt werden, als die anderen. Denn parallel zu den Inhalten der Bilder sollten Kinderzeichnungen als Spuren gesehen werden, die die Kinder in einigen Fällen sogar als *einzigsten* Hinweis auf ihre (vergangene) Existenz hinterlassen haben.

Der Begriff der »Generativität«, begründet durch den Psychoanalytiker E. H. Erikson (Vgl. Erikson 2010), meint die Auseinandersetzung des einzelnen Menschen mit seinem eigenen Lebensweg und seiner Vergangenheit, aus der das Bedürfnis entstehe, etwas an nachfolgende Generationen weiterzugeben. Das impliziere v.a. auch die Weitergabe von Wissen, Kultur, Kunst und sozialem Engagement. Als Voraussetzung für die Entwicklung von Generativität sieht er das menschliche Bewusstsein über die eigene Sterblichkeit und das Ende der eigenen Existenz. Zwar tritt diese Phase laut Erikson im mittleren Alter (zw. 40 und 60 Jahren) auf, aber es stellt sich dennoch die Frage, ob die Kinder, die vor allem Zeichnungen auch unabhängig vom heimlichen Unterricht und somit aus eigener Motivation heraus anfertigten, ihren baldigen Tod ahnten und daraus das Bedürfnis entwickelten, Spuren zu hinterlassen. Diese Frage ist im Nachhinein nicht mehr eindeutig zu beantworten, aber Fakt ist, dass sie diese Spuren hinterlassen haben, die die Kinder überdauerten und uns heute ihr einstiges Dasein beweisen. Diese symbolische Unsterblichkeit ist ihnen gelungen. Somit sind uns die Zeichnungen der Kinder aus Theresienstadt als stumme Relikte hinterlassen worden, die in dem Moment anfangen zu erzählen, in dem wir ihre Bedeutung für die Erinnerungs- und Vermächtniskultur sehen und erkennen.

Neben diesen knapp 6.000 Zeichnungen existieren rund 100 weitere, die von einem Kind angefertigt wurden, das zur Zeit der Inhaftierung zwölf Jahre alt war: Helga Weissová (heute Helga Hošová). (Vgl. Weissová 1998) Ihre Zeichnungen unterscheiden sich drastisch von allen anderen in Theresienstadt angefertigten Bildern von Kindern, die heute bekannt sind, denn sie dokumentieren die Geschehnisse vor der Deportation nach Theresienstadt, die Begebenheiten und Geschehnisse in Theresienstadt und Szenen in Auschwitz und auf den Todesmärschen. Die Darstellungen ihrer letzten Themengruppe entstanden nach dem Krieg. Der Grund für die zeichnerische Dokumentation der Geschehnisse ist der, dass sie der Auf-

forderung ihres Vaters nachgekommen ist, der sie mit den Worten »Zeichne, was du siehst.« dazu motivieren konnte, den Alltag im Ghetto Theresienstadt bildnerisch zu beschreiben. So entstanden zum Beispiel Bilder von Szenen in den Schlafräumen, in denen dargestellt ist, wie Menschen im Schlaf überrascht und für den Abtransport in ein anderes Lager oder ein Vernichtungslager ausgewählt wurden, Bilder von der Essensausgabe oder von den Szenen in den provisorisch eingerichteten Krankenhäusern. Trotz des klaren Auftrags ihres Vaters finden sich auch unter den Zeichnungen der Zwölfjährigen Darstellungen ihrer Wünsche für die Zukunft. So zeichnet sie für eine Freundin ein Bild, dass diese in der Vergangenheit als Babys im Krankenhaus bei ihrer Geburt, 1943 im Ghetto Theresienstadt und 1958 als Mütter in Prag, die ihre Kinderwagen schieben. Sie schenkte dieses Bild ihrer Freundin zum 14. Geburtstag. Es war ihr letzter. Dieses Werk von ebenfalls unschätzbarem Wert hat vor allem deshalb einen so bedeutsamen historisch-dokumentarischen Charakter, weil es neben einem Propagandafilm kaum Bildkunst aus Theresienstadt gibt, die die Begebenheiten vor Ort wiedergeben.

Alle diese Kinderzeichnungen werden in zweifacher Hinsicht zu Vermittlern von Erinnerungskultur: sie basieren auf Einzelschicksalen und dokumentieren Geschichte. Beides zusammen ermöglicht sowohl einen affektiven als auch einen kognitiven Zugang zur Vergangenheit, der als Voraussetzung für einen zukunftsorientierten und verantwortungsvollen Umgang zur Geschichte gesehen werden kann. Es ist dringend darüber nachzudenken, wie in Zukunft die entsprechende Aufarbeitung von Zeichnungen von Kindern, die als Flüchtlinge zu uns nach Europa gereist sind, in die Integrationsarbeit einbezogen werden kann, um eine gegenseitige Identifizierung, Annäherung und den kulturellen Austausch zu erleichtern und zu fördern. Die knapp 6.000 Kinderzeichnungen wurden in einer umfangreichen Dissertation erforscht und unter dem Titel *Kinderzeichnungen aus dem Ghetto Theresienstadt (1941-1945) Ein Beitrag zur Erinnerungs- und Vermächtniskultur* im Tectum-Verlag veröffentlicht.

Hinweis: Die Rechte an den Kinderzeichnungen (nicht gemeint sind die von Helga Weisssová) liegen beim Jüdischen Museum Prag und können deshalb nicht an dieser Stelle veröffentlicht werden.

Literatur

Erikson, Erik H.; Käte Hügel: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2010.

Götz, Maya; Dafna Lemish; Amy Aidman; Moon Hyesung: Kinderfantasien und Fernsehen im mehrnationalen Vergleich. In: *TelevIZIOn. Fachzeitschrift, Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen IZI München* (14.01.2002).

Kass, Sarah: Kinderzeichnungen aus dem Ghetto Theresienstadt (1941-1945): ein Beitrag zur Erinnerungs- und Vermächtniskultur. Marburg: Tectum Verlag, 2015.

Makarova, Elena; Friedl Dicker: Friedl Dicker-Brandeis : ein Leben für Kunst und Lehre; Wien – Weimar – Prag – Hronov – Theresienstadt – Auschwitz. Wien: Brandstätter, 2000.

Schuster, Martin: Kinderzeichnungen. Wie sie entstehen, was sie bedeuten. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2010.

Weissová, Helga: Zeichne, was du siehst. Zeichnungen eines Kindes aus Theresienstadt. Göttingen: Wallstein Verlag, 1998.

Weiterführende Literatur

Blodig, Vojtěch: Theresienstadt in der »Endlösung der Judenfrage« 1941-1945. Führer durch die Dauerausstellung des Ghetto-Museums in Theresienstadt. Terezín: Památník Terezín, 2003.

Derorí, Hana; Jehuda Huppert: Theresienstadt. Ein Wegweiser. Prag: Vitalis Verlag, 1999.

Kárny, Miroslav: Theresienstadt in der »Endlösung der Judenfrage«. Prag: Panorama Verlag, 1992.

Historische Kinderzeichnungen zum Themenfeld *Masters of the Universe (1982-1988)*

Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht die Analyse historischer Kinderzeichnungen aus den 1980er-Jahren, die sich der Produktlinie *Masters of the Universe (MotU)* widmen. Dabei handelt es sich um Spielzeuge in Verbindung mit Medienprodukten, welche sich damals vornehmlich an Jungen richteten und bei einem Großteil der Kinder bekannt und sehr beliebt waren. Der kommerzielle Erfolg der Spielzeugreihe war enorm, sodass um die Mitte des Jahrzehnts jeder dritte Junge in der Bundesrepublik mindestens eine, häufig jedoch mehrere *Masters*-Figuren besaß. (Vgl. Fuchs 2001: 19) Ein besonderes Merkmal stellte dabei der sogenannte Medienverbund dar. Die Spielfiguren mit ihrer Fülle an Zubehör waren Teil eines komplexen und sehr breit angelegten Systems, das beispielsweise von Comics, Zeichentrickfilmen und Hörspielen über Mal- und Bilderbücher bis hin zu Pausenboxen oder Bettwäsche reichte. Ganze Lebenswelten der Kinder konnten so thematisch gestaltet werden. Die Produktlinie fand sowohl haptisch als Spielzeug als auch in audiovisueller Form Eingang in viele Kinderzimmer der 80er-Jahre. Ein Phänomen, welches sich in Bezug auf seinen derart reichhaltigen Umfang und hinsichtlich seiner Leitmedien und Rahmenbedingungen in den folgenden Jahrzehnten gewandelt hat.

Die Zeichnungen zu *MotU* stehen »in der Geschichte der ästhetischen Sozialisation an einer historischen ‚Nahtstelle‘, kurz vor der Einführung des Privatfernsehens und der Einführung der Bildschirmspiele. Entwicklungen, die dann durch schnellere Sehweisen und komplexere Bilderfahrungen die Kinderzeichnungen in ihrer qualitativen Gestaltung verändern sollten.« (Ströter-Bender 2010: 241) So lassen sich anhand des bildnerischen Verarbeitungsprozesses dieser Spiel- und Medienwelt besondere Charakteristika feststellen, welche auf dem Gebiet der Kinderzeichnungsforschung gemessen werden können.

Zum Forschungsansatz

Grundlage dieser Untersuchung liefert eine Zusammenstellung von bisher über 200 unabhängig voneinander in der Bundesrepublik entstandenen Kinderzeichnungen von Jungen im Vor- und Grundschulalter aus den 80er-Jahren, die das Thema *MotU* behandeln. Zusätzlich zusammengetragenes Quellenmaterial ermöglicht in vielen Fällen eine nahezu lückenlose Rekonstruktion des Entstehungskontextes der Zeichnungen im Rückblick von teils über 30 Jahren. Dieses Hintergrundwissen beinhaltet weitgehend die »Kenntnisse über die Lebenswelt des Kindes, welche nötig sind, »um der Bedeutung der Zeichnung [...] näher zu kommen«. (Neuß 2000: 4) Dabei erheben sowohl die themengebundenen Arbeiten als auch die Auswahl des weiteren Forschungsmaterials keinen Anspruch auf Repräsentativität, sondern können als eine Reihe von Fallstudien betrachtet werden, anhand derer sich Zusammenhänge zu bestehenden Untersuchungen herstellen lassen. So ergeben sich verschiedene Fragestellungen, auf die im Zuge der folgenden Zusammenführung der Forschungsergebnisse eingegangen werden soll:

- Welche Motive werden genau dargestellt und wie werden diese gezeigt?
- Welche Zeichenträger und -materialien werden verwendet?
- Welche Aussagen lassen sich anhand der dargestellten Motive zur Raumorganisation, zur Farbwahl sowie zur Gegenstands- und Figurendarstellung treffen?
- Welche Zusammenhänge ergeben sich aus Alter und Geschlecht der Urheber?
- Können bestehende Forschungsergebnisse, vor allem zur medieninduzierten Kinderzeichnung, auf die historischen Bilder angewandt werden und welche Gemeinsamkeiten oder Unterschiede bilden sich dabei heraus?

Formale und inhaltliche Analyse

Zumeist wurden die Arbeiten auf gewöhnlichem DIN A4-Papier angefertigt. Durch die gesamte Altersspanne zeigen diese am häufigsten detailliert ausgearbeitete Frontaldarstellungen der einzelnen Charaktere, beziehungsweise die Funktionsweisen der jeweiligen Spielfiguren. Teilweise wurden die größeren DIN A3-Blätter verwendet, insbesondere um ganze Handlungsabläufe abzubilden. Davon abweichend sind vereinzelt skizzenhafte Zeichnungen zu finden, die sich auch anderer Formate bedienen.



Abb. 1: Filzstiftzeichnung, DIN A4, 1986
(Junge, 9 Jahre)



Abb. 2: Spielfigur »Man-At-Arms«



Abb. 3: Filzstiftzeichnung, DIN A4, 1986 (Junge, 5 Jahre)



Abb. 4: Filzstiftzeichnung, DIN A3, 1987 (Junge, 5 Jahre)

Als zeichnerische Mittel wurden fast ausschließlich Filzstifte verwendet. Nur in manchen Fällen griffen die Kinder auch auf Buntstifte und Kugelschreiber zurück oder die Filzstiftzeichnungen wurden mit Lack- und Bleistiften kombiniert, um spezifische Oberflächen der Figuren wiederzugeben.

Auffällig erscheint die meist äußerst sorgfältige Darstellung der Accessoires wie Waffen und Kostüme, welche zur eindeutigen Erkennbarkeit der Helden beitragen. Im Vergleich zur allgemeinen zeichnerischen Entwicklung werden schon früh anatomische Gesichtspunkte berücksichtigt. So erfolgt häufig eine genaue Differenzierung zwischen Kopf, Oberkörper und Unterleib. Bezüglich der Gliedmaßen wird teils zwischen den jeweiligen Segmentierungen unterschieden. Die Arme und Beine gehen oft fließend in den Körper über, wobei jedoch Überschneidungen und Seitenansichten vermieden werden. Weiter orientierten sich die Jungen stark an den Gegenstandsfarben der Vorbilder. Vor allem die Filzstifte erscheinen hier als ein adäquates Mittel zur Darstellung der kräftigen Farben. Fast ausschließlich liegt der Fokus auf den Figuren beziehungsweise auf der Handhabung der Spielzeuge. Die Hintergrundgestaltung wird weitgehend vernachlässigt. Nur selten tauchen einzelne Umgebungselemente auf, welche die Spielburgen oder Fahrzeuge zeigen. Die am häufigsten gewählte Form der räumlichen Darstellung bildet das Streifen- oder Standlinienbild.



Abb. 5: Filzstiftzeichnung, DIN A4, 1986 (Junge, 8 Jahre)

Dabei dient der untere Blattrand beziehungsweise eine eingezeichnete oder gedachte Linie als Standfläche für die Figuren. Bisweilen erscheinen im Rahmen der Szenendarstellungen bereits früh bildnerische Konzepte zur tiefenräumlichen Gestaltung in Form von Horizontbildern und perspektivischen Verkleinerungen.

Vor allem zur Handlungsdarstellung eigneten sich die Kinder Stilelemente der entsprechenden Comic-Hefte an. Sprechblasen, Lautschriften, Symbole sowie einzelne Linien unterstreichen die gezeichneten Bewegungsabläufe und verdeutlichen die Beziehung mehrerer Charaktere auf einem Blatt oder beschreiben die Funktionsweisen von Waffen und Zubehör. Zusätzliche Dynamik wird durch die dargestellten Körperhaltungen erzeugt.



Abb. 6: Filzstiftzeichnung, DIN A4, 1986
(Junge, 8 Jahre)



Abb. 7: Auszug aus einem Comic-Heft

Besondere Ausprägungen des gestalterischen Erfindungsreichtums belegen Beispiele von Sonderformen der Zeichnungen. Angeregt durch die vielen Begleitmedien entstanden auch fantasievolle Neuerfindungen von Charakteren und Fahrzeugen. Die Kinder gestalteten aufwendig eigene Bildergeschichten und bedienten sich der zahlreichen Vorlagen aus den Werbemagazinen und Comic-Heften, die unter anderem als Collagematerialien genutzt wurden.

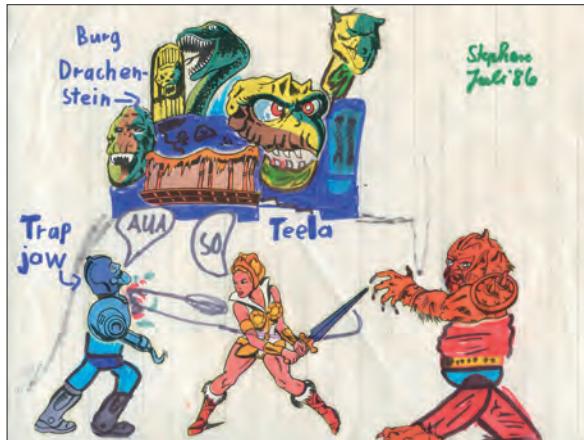


Abb. 8: Mischtechnik, DIN A5, 1986 (Junge, 9 Jahre)



Abb. 9: Auszüge einer Bildergeschichte, Mischtechnik, jeweils DIN A4, 1988 (Junge, 10 Jahre)

Interpretationsansätze

Insgesamt motivierten der Medienverbund von *MotU* und das Zusammenspiel unterschiedlicher sinnlicher Erfahrungen die Jungen zu einem äußerst regen zeichnerischen Verarbeitungsprozess. Meist lieferten die Spielzeuge den primären Anlass zur Zeichnung. Die Figuren aus buntem Plastik mit ihren spezifischen Funktionsweisen und Zubehörteilen boten haptische Erlebnisse. Durch das Spiel mit den *Masters*-Figuren, deren Gestaltaufbau sehr ähnlich war und über viele Jahre beibehalten wurde, manifestierte sich offenbar ein frühes Bewusstsein für grundlegende anatomische Gesetzmäßigkeiten und eine ausgeprägte Farb- und Detailbeobachtung. Dies sind Merkmale, welche sich bereits anhand der Zeichnungen der jüngsten Altersgruppe (fünf Jahre) belegen lassen. Früh erlernte Figurenschemata begünstigten die eindeutige bildnerische Wiedergabe der einzelnen Charaktere. Vor allem die Comic-Hefte, die Hörspiele und die Trickfilme intensivierten die Sinneseindrücke auf unterschiedlichen Ebenen.

Zum einen prägten sich also durch die vielen Geschichten die eindeutigen Eigenschaften, Fähigkeiten und Rollenzuschreibungen der Figuren ein, zum anderen wurden die *Masters* in Interaktion gehört und in Bewegung gesehen. Eingefügt in komplexe Handlungsabläufe wurden die Helden in Form von Szenendarstellungen und Begleitzeichnungen festgehalten. Durch das Nachstellen mit den Spielzeugen wurde so die menschlich Gestalt in Aktion vertieft. Wie die einzelnen Bildbeispiele zeigen, steht nicht das bloße Abbilden im Vordergrund, sondern ein weitaus komplexerer Aneignungs- und Gestaltungsprozess. Die angewandten Schemata werden dabei häufig »individuell und in die eigene Lebensgeschichte eingebettet, interpretiert und [...] souverän gehandhabt«. (Ströter-Bender 2010: 251) Gespeist durch die verschiedenen Wahrnehmungsebenen sind die Arbeiten als Ausdruck sinnlicher Faszination sowie intensiver Auseinandersetzung zu verstehen und dokumentieren die vielfältigen ästhetischen Erfahrungen der Kinder mit dem Phänomen *MotU*.

Die Kinderzeichnungen können weiter als eine Form der Wunscherfüllung ausgelegt werden. Besonders die Sammelstruktur der Spielzeuge veranlasste zur Anfertigung ganzer Serien von Zeichnungen. Das Verlangen, ein komplettes Figurensortiment samt Zubehör zu besitzen kommt damit zum Ausdruck.



Abb. 10: Filzstiftzeichnungen, jeweils DIN A4, 1988 (Junge, 10 Jahre)

Ergebnisauswertung

Die Auswertung der Forschungsergebnisse erfolgt innerhalb des Bezugsrahmens der Kinderzeichnungsforschung. Gemäß der Fragestellungen soll dabei insbesondere auf bestehende Erkenntnisse zur Entwicklung der Zeichentätigkeit sowie auf geschlechtsspezifische Merkmale der Kinderzeichnung eingegangen werden.

Entwicklung der Zeichentätigkeit

Die gesammelten Zeichnungen sind nach dem idealtypischen und altersabhängigen Stufenmodell durchwegs in die sogenannte Schemaphase einzuordnen, welche in drei Teilschnitte gegliedert ist. (Vgl. Eid 2002: 126 ff.) Die präsentierten Beispielzeichnungen mit den jüngsten Alterszuweisungen (fünf Jahre) bewegen sich an der Schwelle zwischen Vorschemaphase und der eigentlichen Schemaphase. Ausgehend von frühen Figurenschemata wie dem Prinzip des Kopffüßlers, ist dieser Abschnitt später durch erste Bemühungen geprägt, anatomische Gesichtspunkte genauer zu berücksichtigen. Dies spiegelt sich in der

Unterscheidung zwischen Kopf und Rumpf sowie Armen und Beinen wider. Im Vergleich mit den präsentierten Zeichnungen der damals fünfjährigen Jungen in den Abbildungen 3 und 4 wird diese Differenzierung deutlich. Die Arbeiten erscheinen jedoch hinsichtlich der Körperdarstellung bereits wesentlich fortschrittlicher, gemessen am allgemeinen Entwicklungsstand, welcher in der einschlägigen Grundlagenforschung beschrieben wird. Neben der Unterscheidung der einzelnen Körperteile erfolgt stellenweise vorzeitig die Segmentation einzelner, oft stufenlos in den Körper übergehender Gliedmaßen. Darüber hinaus werden auch sehr frühe Bestrebungen zur Darstellung von Bewegungsabläufen sichtbar. Ebenso augenfällig sind die verhältnismäßig vorzeitigen Versuche, spezifische Details der *Masters* sowie deren Oberflächenbeschaffenheit zu veranschaulichen. Bezüglich der Raum- und Farbdarstellung wird schon bei den jüngsten Zeichnern das Konzept des Streifen- oder Standlinienbildes angewandt und Gegenstandsfarben werden berücksichtigt. Im Vergleich mit der allgemeinen Abfolge der Zeichenentwicklung kommen diese Formen des bildnerischen Repertoires frühestens im Laufe der eigentlichen Schemaphase, sogar oft erst innerhalb der zweiten Schemaphase ab dem neunten Lebensjahr zum Ausdruck.

Die meisten Arbeiten bewegen sich in der Altersspanne von sechs bis zehn Jahren. Entsprechend der vorherrschenden Prägnanztendenz werden auch die *Masters* meist zentral ins Blatt gesetzt und in der Frontalansicht gezeichnet. Klar sind die Bemühungen der Jungen erkennbar, die einzelnen Figuren in möglichst charakteristischer und eindeutiger Ansicht darzustellen, wobei die detaillierten Abbildungen von Waffen, Kostümen und Accessoires zu dieser angestrebten Wiedererkennbarkeit beitragen. Deutliche Abweichungen lassen sich jedoch bezüglich des alterstypischen Primitivschemas der menschlichen Gestalt erkennen. Anders als bei diesem häufig angewandten zeichnerischen Verfahren, weisen die Figurenzeichnungen zu *MotU* weitaus weniger übergroße Köpfe auf und auch die Arbeiten der jüngsten Zeichner zeigen kaum unnatürlich wirkende Abspreizungen der Gliedmaßen. So scheinen die unabhängig voneinander erlernten Figurenschemata die Jungen schon sehr bald zur Wiedergabe eines stimmigen Körperbildes und zu realitätsnahen Abbildungen angeleitet zu haben. Die nun vermehrt auftretenden und vor allem durch die Begleitmedien motivierten Bewegungsdarstellungen markieren weitere verfrüh angewandte Ausdrucksformen. Entsprechend dem allgemeinen Entwicklungsstand werden jedoch Überschneidungen und Seitenansichten weitgehend vermieden. Die vereinzelten Darstellungsversuche von Tiefenräumlichkeit in Form des Horizontbildes veranschaulichen wiederum den Gebrauch fortschrittlicher bildnerischer Gestaltungskonzepte.

Auffällig erscheint, dass auch mit zunehmendem Alter meist an der prägnanten Frontaldarstellung der Charaktere festgehalten wird. Aufgrund der stark verinnerlichten Schemata bleibt in vielen Fällen die alterstypische Tendenz zur Profildarstellung aus und Überlappungen der Bildgegenstände werden nach wie vor kaum berücksichtigt. Im Gegensatz dazu nehmen die Konzentration auf die Detaildarstellungen sowie die präzise zeichnerische Ausarbeitung stetig zu und führen letztendlich zu einem äußerst souveränen Umgang mit den Vorbildern und dem Zeichenmaterial.

Geschlechtsspezifische Merkmale

Einen weiteren bedeutenden Vergleichspunkt liefern die bisherigen Forschungsergebnisse zu den geschlechtsspezifischen Merkmalen der Kinderzeichnung. Zu den grundlegenden geschlechterabhängigen Charakteristika ergeben sich erneut großteils signifikante Unterschiede. Anders als in der einschlägigen Literatur festgehalten, tendieren in diesem Fall auch die Jungen bereits sehr früh zu Personen- und Bewegungsdarstellungen. (Vgl. Reiß 1996, S. 84 f.) Insbesondere fallen die beschriebene differenzierte Wiedergabe von Details sowie die Neigung zur Abbildungstreue, zu stimmigen Körperproportionen und zur Wiedererkennbarkeit auf. Diese Attribute werden vor allem Zeichnungen der Mädchen zugewiesen. Die häufig beschriebenen Merkmale der Jungenzeichnung, nämlich Nüchternheit und formale Reduktion, scheinen im Rahmen der Arbeiten zu *MotU* nicht erkennbar. Bei der farbigen Ausgestaltung ergeben sich weitere Abweichungen.

Meist sind es die Mädchen, die im Rahmen der Schemaphase zu einem differenzierten Farbeinsatz tendieren und die Lokalfarben berücksichtigen. (Vgl. Reiß 1996, S. 79 ff.) Doch auch die hier untersuchten Filzstiftzeichnungen der Jungen zeigen den frühen Gebrauch möglichst vieler Farben sowie eine deutliche Orientierung an der Farbgebung der entsprechenden Vorbilder.

Vor dem Hintergrund der medialen Einflussnahme auf die geschlechtsspezifischen Merkmale der Kinderzeichnung sind die Untersuchungsergebnisse von Maya Götz anwendbar. (Vgl. Götz 2006, S. 400 ff.) So verdeutlichen die Zeichnungen zu *MotU*, wie sich auch Jungen klar an der Gestaltung der Medienhelden orientieren, wobei die Schwerpunkte insbesondere auf der Darstellung von Waffen, Kostümen und Zubehör sowie auf der eindeutigen Erkennbarkeit der Charaktere liegen.

Vergleichbar mit den Studien von Annette Wiegelmann-Bals wird deutlich, wie auch die Jungenzeichnungen im medialen Kontext ein hohes Niveau hinsichtlich Detailbewusstsein, präziser Figurendarstellung und Farbdifferenzierung aufweisen. (Vgl. Wiegelmann-Bals 2009, S. 168 ff.)

Die analysierten Arbeiten reflektieren eindeutig die angeführten Aussagen von Jutta Ströter-Bender zur Abbildung von Medienfiguren. (Vgl. Ströter-Bender 2004, S. 240.) So wenden die Jungen erlernte und verinnerlichte Abbildungsschemata an, die sicher und mit individueller Zielsetzung gebraucht werden. Ströter-Bender hält fest, dass aufgrund der medial vermittelten ästhetischen Erfahrungen auch Jungen dazu angeleitet werden, Figuren präzise darzustellen und entsprechende Einzelheiten genau wiederzugeben. Demnach sind eigentlich typische Merkmale der Mädchenzeichnung, wie sauberes Ausmalen, konsequente Ausarbeitung sowie Abbildungstreue und Detaildarstellung, gleichermaßen auf die Zeichnungen der Jungen zu übertragen.

Zusammenfassung

In der Zusammenstellung der Analyseergebnisse wurde deutlich, dass die Arbeiten verschiedene und individuell behandelte Schwerpunktsetzungen aufweisen. Die Zeichnungen zeigen besondere Charakteristika bezüglich des Bildaufbaus, der Farbwahl sowie der Behandlung von Details und der Qualität der Ausarbeitung. Im Rahmen der Figurendarstellung und der Wiedergabe von Handlungsabläufen werden diese spezifischen Merkmale offensichtlich. Es wurde veranschaulicht, wie die Spielzeuge und der Medienverbund rund um die *Masters* die damaligen Jungen zu einer regen und fantasievollen bildnerischen Auseinandersetzung motiviert haben. Die Kinderzeichnungen zu *MotU* können als Ausdruck von Faszination und intensiver sinnlicher Erfahrung sowie als eine Form der Wunscherfüllung interpretiert werden. Im Rahmen der Auswertung innerhalb des Bezugsfeldes der Kinderzeichnungsforschung ergeben sich Parallelen aber auch deutliche Abweichungen zu den bestehenden und einschlägigen Untersuchungsergebnissen. So ist, gemessen am allgemeinen Entwicklungsstand, ein verhältnismäßig verfrühter Einsatz gestalterischer Konzepte sowie ein fortschrittlicher Gebrauch adäquater grafischer Mittel, vor allem hinsichtlich der Wiedergabe von Figuren, zu dokumentieren. Ausschlaggebend dafür scheinen sowohl die genaue Beobachtung der materiellen Beschaffenheit der Spielzeuge als auch die ästhetischen Erfahrungen durch die Begleitmedien zu sein. Beziiglich geschlechterabhängiger Gesichtspunkte finden insgesamt die aktuelleren Untersuchungsergebnisse zur medieninduzierten Kinderzeichnung im Vergleich mit den Zeichnungen zu *MotU* Bestätigung. Gravierende Unterschiede sind in diesem Fall zu den allgemeinen geschlechtspezifischen Merkmalen festzustellen, bei denen keine mediale Einflussnahme vorherrscht.

Übertragen auf das Phänomen *MotU* können an dieser Stelle die Überlegungen von Constanze Kirchner bestätigt werden, wonach die Spielzeuge und der historische Medienverbund damals »zeitgemäße Angebote« lieferten, »um [...] mit Engagement und Intensität zu gestalten« (Kirchner 2006: 95.). Die angeeigneten Abbildungsschemata boten Hilfestellungen das Verlangen nach Wiedererkennbarkeit zu erfüllen und das Vertrauen in die eigenen gestalterischen Fähigkeiten zu stärken. Dabei wurden im Rahmen der aktiven bildnerischen Verarbeitung experimentelle Verfahrensweisen nicht behindert.

Die zum Vergleich herangezogenen basalen Untersuchungsergebnisse haben dabei lediglich idealtypische Gültigkeit und sind nicht als starre Markierungen zu verstehen. Wichtigste Einflussfaktoren auf die kindliche Zeichentätigkeit bilden individuelle Ausprägungen und kognitive Fähigkeiten sowie Umwelterfahrungen, bedingt durch die jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Strukturen. Die Anregungen durch medial vermittelte Bildwelten und durch die Neuen Medien innerhalb der letzten Jahrzehnte spielen dabei eine bedeutende Rolle. Dies betrifft nicht nur die Entwicklung des bildnerischen Darstellungsvermögens, sondern ebenso die Inhalte der Bildmotive. Andreas Schoppe benennt Kindheit als ein »gesellschaftlich geformtes Produkt« (Schoppe 1991: 8.), welches von der jeweiligen Zeit-epochen abhängig ist. Ein Umstand, der sich in Form der Kinderzeichnung widerspiegelt. Aufgrund dieser sich verändernden Lebensumstände und des kulturellen Wandels müssen Untersuchungsergebnisse auf dem Gebiet der Kinderzeichnungsforschung sowie Beobachtungen der Entwicklung kindlicher Darstellungsformen ständig neuen Betrachtungsweisen unterzogen werden.

Literatur

- Eid, Klaus u.a.: Grundlagen des Kunstuunterrichts. Eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis. 6. durchges. Aufl. Paderborn 2002.
- Fuchs, Claudia: Barbie trifft He-Man. Kinder erzählen über Spielwelten und ihre Alltagswelt. Freiburg i. Br. 2001.
- Götz, Maya: Fantasien und Medien im Generationen- und interkulturellen Vergleich. In: Götz, Maya (Hrsg.): Mit Pokémon in Harry Potters Welt. Medien in den Fantasien von Kindern. München 2006, S. 389-409.
- Kirchner, Constanze: Kinderzeichnung im Wandel. In: Kirschenmann, Johannes u.a. (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006, S. 82-97.
- Neuß, Norbert: Medienbezogene Kinderzeichnungen als Instrument der qualitativen Rezeptionsforschung (2000), <http://dr-neuss.de/app/download/5785487915/KiMeFoPa.pdf>, Download am 10.02.2016.
- Reiß, Wolfgang: Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung. Neuwied 1996.
- Richter, Hans-Günther: Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. 1. Aufl. Düsseldorf 1987.
- Scholter, Christoph-Maria: Die Kinderzeichnung im Kontext von Spiel- und Medienwelten der 1980er-Jahre. Historische Jungenzeichnungen zum Themenfeld *Masters of the Universe*. Baden-Baden 2017.
- Schoppe, Andreas: Kinderzeichnung und Lebenswelt. Neue Wege zum Verständnis des kindlichen Gestaltens. Herne 1991.
- Ströter-Bender, Jutta: »Danke für Age of Empires«. Bildeindrücke durch Medien im Kontext der ästhetischen Sozialisation. In: Mattenklott, Gundel u.a. (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim 2004, S. 239-252.
- Ströter-Bender, Jutta: »Masters of the Universe« 1985-1986 (MotU). In: Kirchner, Constanze u.a. (Hrsg.): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand – Forschungsperspektiven. München 2010, S. 241-252.
- Wiegelmann-Bals, Annette: Die Kinderzeichnung im Kontext der Neuen Medien. Eine qualitativ-empirische Studie von zeichnerischen Arbeiten zu Computerspielen. Oberhausen 2009.

Abbildungen

Abb. 1: Filzstiftzeichnung, DIN A4, 1986 (Junge, 9 Jahre).

Abb. 2: Spielfigur »Man-At-Arms«.

Abb. 3: Filzstiftzeichnung, DIN A4, 1986 (Junge, 5 Jahre).

- Abb. 4: Filzstiftzeichnung, DIN A3, 1987 (Junge, 5 Jahre).
- Abb. 5: Filzstiftzeichnung, DIN A4, 1986 (Junge, 8 Jahre).
- Abb. 6: Filzstiftzeichnung, DIN A4, 1986 (Junge, 8 Jahre).
- Abb. 7: Auszug aus einem Comic-Heft.
- Abb. 8: Mischtechnik, DIN A5, 1986 (Junge, 9 Jahre).
- Abb. 9: Auszüge einer Bildergeschichte, Mischtechnik, jeweils DIN A4, 1988 (Junge, 10 Jahre).
- Abb. 10: Filzstiftzeichnungen, jeweils DIN A4, 1988 (Junge, 10 Jahre).

Erforschung der Kinderzeichnung im Kontext der Neuen Medien

Wie drücken sich Kinder in der aktuellen, von den neuen Medien geprägten Gegenwartskultur zeichnerisch aus? Weist die Art und Weise, wie Kinder zu Computerspielen zeichnen, besondere Charakteristika auf? Diese Fragen standen im Mittelpunkt einer Studie, die an der Universität Paderborn und der Friedrich von Spee-Gesamtschule (Paderborn) durchgeführt und im Jahre 2009 veröffentlicht wurde.

Um den oben genannten Fragen nachzugehen, wurden von Schülerinnen und Schülern einer fünften Jahrgangsstufe 86 Zeichnungen zu Computerspielen angefertigt. Jedes Kind bekam dafür ein leeres DIN A4-Blatt, einen Bleistift, ein Radiergummi und jeweils zu zweit oder zu dritt 30 verschiedenfarbige Filzstifte. Der Arbeitsauftrag wurde folgendermaßen formuliert: »Stellt euch eine Situation aus einem Video- oder Computerspiel vor, in der eine Spielfigur zu sehen ist. Zeichnet diese Situation mit der Spielfigur auf euer Blatt.« Jedes Kind hatte dafür eine Doppelstunde (90 Minuten) Zeit. Die entstandenen Kinderzeichnungen wurden anschließend ausgewertet (Wiegelmann-Bals 2009).

Forschungsmethode

Neben detaillierten Computerspiel- und Screenshot-Analysen wurden die Kinderzeichnungen vornehmlich auf drei Ebenen analysiert. (Siehe auch das Kapitel »Modell zur Analyse von Kinderzeichnungen in diesem Buch.«)

Die erste, *formale* Ebene umfasste vorwiegend den Bildträger, das Format, die Technik und den Entstehungsprozess.

Auf der zweiten, *inhaltlichen* Ebene wurde das Motiv bzw. der Inhalt der Zeichnung sowie die Bildkomposition (Aufbau und die Beziehungen der Gestaltungselemente untereinander) untersucht. Hier rücken nicht nur die Gesamtkomposition, die Bild- und Raumordnung sowie die Ausdifferenzierung von Einzelformen und Zeichen in den Blickpunkt, sondern auch Farbkonzepte und Farbsymbolik.

Auf der dritten Ebene, der *Handlungsebene*, ergaben sich zwei Betrachtungsperspektiven: die dargestellte Aktion innerhalb des Bildes und die Botschaft, die aus dem Bild heraus an den Adressaten gerichtet wird.

Forschungsergebnisse

An der Erhebung nahmen insgesamt 49 Jungen und 37 Mädchen im Alter zwischen 10 und 12 Jahren teil. Alle Probanden besuchten in dem Untersuchungszeitraum (Januar 2004) eine Gesamtschule, wodurch ihr sozialer Hintergrund als gemischt und das Ausmaß an Mediennutzung, orientiert an der KIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest aus dem Jahr 2003 (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2003) als für das Alter typisch, bei einigen Probanden auch als erhöht bezeichnet werden kann.

Im Mittelpunkt der Analysen standen die Kinderzeichnungen zu den Spielen »Grand Theft Auto« und »Tomb Raider«. Im Verlaufe der Auswertung wurde deutlich, dass die bildschirmbezogenen Kinderzeichnungen, die im Rahmen dieser Untersuchung entstanden sind, im Gegensatz zu nicht medieninduzierten Zeichnungen besondere Charakteristika aufweisen. Um keine vorschnellen Generalisierungen festzuschreiben, werden die Ergebnisse dieser Untersuchung im Folgenden differenziert und in Bezug auf die drei oben beschriebenen Ebenen dargestellt.

1) Formale Ebene

Im Hinblick auf die formale Ebene kann konstatiert werden, dass auf dieser keine nennenswerte Unterschiede zwischen den 86 Kinderzeichnungen bestehen. Alle Zeichnungen wurden, wie oben beschrieben, auf DIN A4-Zeichenpapier mit Filzstiften, Bleistift und Radiergummi erstellt.

2) Inhaltliche Ebene

Auf der inhaltlichen Ebene sind folgende Aspekte festzustellen:

Gesamtkomposition/Bild- und Raumordnung

Alle Zeichnungen zu *Tomb Raider*, welche ausschließlich von Mädchen angefertigt wurden, weisen in der Gesamtkomposition und dem Bildaufbau sowie der Raumordnung deutliche Parallelen auf.

Die Figur Lara Croft ist auf allen bildnerischen Arbeiten mittig, frontal, zumeist großformatig und detailgetreu abgebildet. Die äußeren Erscheinungsbilder der Protagonistin sowie ihre Körperhaltung sind in den Mädchenzeichnungen ähnlich angelegt. Ihre weiblichen Rezipienten, welche ihre offensichtlich verinnerlichte Vorstellung von Lara Croft zeichnerisch umsetzen, hielten sich damit im Gegensatz zu anderen Kindern exakt an die vorgegebene Aufgabenstellung, *eine* Spielfigur darzustellen. Andere Probanden zeichneten trotz dieser Aufgabenstellung mehrere Spielfiguren. Das deutet darauf hin, dass ein komplexes Bild- bzw. Heldinnenschema in der Vorstellung der Computerspielerinnen existiert hat, welches im Rahmen des Zeichenvorganges objektiviert wurde.

Die Bild-Hintergründe dienen der Positionierung bzw. Verortung der Spielfigur sowie der Hervorhebung der Protagonisten innerhalb eines Figur-Grund-Kontrastes. Genau dieses Phänomen lässt sich auch in einer Zeichnung zu *GTA Vice City* feststellen, die ebenfalls von einem Mädchen angefertigt wurde. Auch hier ist der Protagonist mittig, frontal, großformatig und detailgetreu vor einem für das Computerspiel typischen Hintergrund wiedergegeben.

Bei den weiblichen Probanden scheint in Bezug auf beide Computerspiele ein verinnerlichtes Bildschema von der Hauptspielfigur vorgelegen zu haben, welches in den zeichnerischen Arbeiten zum Ausdruck kommt.

Die untersuchten Kinderzeichnungen zu *GTA Vice City* spiegeln divergierende räumliche Anordnungen und Bildkompositionen.

Während das einzige Mädchen, das zu diesem Spiel eine Zeichnung angefertigt hat, *eine* Figur dargestellt hat (wie bei den Zeichnungen zu *Tomb Raider*), integrierten fast alle Jun-

gen zusätzliche Bildgegenstände und/oder andere Spielfiguren in ihre Zeichnungen. Auf diese Art und Weise erweiterten sie den Handlungsinhalt ihrer Zeichnung. Diese erweiterte inhaltliche Dimension in einer Zeichnung findet insbesondere in einer Kumulation von Handlungsszenen mit narrativem Charakter ihren Ausdruck.

Ausdifferenzierung von Einzelformen und Zeichen

Auch in Bezug auf Einzelformen und Zeichen kann die Existenz eines homogenen, verinnerlichten Systems aus detaillierten Bildelementen von Lara Croft in der Vorstellung der weiblichen Probanden bestätigt werden, welches sich in den Zeichnungen manifestiert. Alle Zeichnerinnen von *Tomb Raider* stellen Details bzw. Merkmale, welche die Figur eindeutig als *Lara Croft* identifizierbar machen, differenziert und in ähnlicher Weise dar: der geflochtene Zopf, die Kleidung, Elemente des Gesichtes (große Augen mit Wimpern, volle Lippen) und die Pistolen, die Lara Croft trägt.

An dieser Stelle ist ein kurzer Blick auf andere Forschungsergebnisse aufschlussreich. Dorner (Dorner 1999, S. 104) führte im Jahr 1999 aus, dass Mädchen der menschlichen Figur beim Zeichnen häufig mehr Aufmerksamkeit schenken, z. B. durch die größere Anzahl ausgearbeiteter Details, durch die stimmigeren Proportionen oder durch die Größe der dargestellten Figur. Schuster (Schuster 2001, S. 58) und Brown (Brown 1990) weisen ebenfalls darauf hin, dass Mädchen bei der Darstellung von Menschen einen etwas differenzierteren Kopf mit z. B. Augenbrauen und Wimpern zeichnen als die Jungen. Diese Forschungsergebnisse können in dieser Erhebung mit Blick auf die Zeichnungen der Mädchen bestätigt werden. Mit Blick auf die Besonderheiten der untersuchten Zeichnungen, müssen sie jedoch in Bezug auf medienbezogene Jungenzeichnungen differenziert werden, da in dieser Untersuchung auch Jungen in ihren Bildkompositionen die Protagonisten in Form einer ausführlich ausgearbeiteten Gestalt abgebildet haben.

Diese im Rahmen der Studie formulierte Beobachtung wird durch die folgende Ausführung von Jutta Ströter-Bender bestätigt: »Zugleich widmen auch die Jungen dem Bereich der Kleidung ihrer Helden und Protagonisten höchste Aufmerksamkeit und zeichnen detailliert und sorgsam Accessoires, Schmuck und Gewandung«. (Ströter-Bender 2004, S. 240)

Eine Ursache dieser genderspezifischen Eigenart von Jungenzeichnungen zu Computerspielen könnte in der thematischen Motivation und/oder persönlichen Identifikation mit dem virtuellen Helden liegen.

Waffen in bildschirmbezogenen Kinderzeichnungen

Die Waffen, die in den ausgewählten Computerspielen der Probanden zum Einsatz kommen, scheinen sowohl den Rezipienten von *GTA Vice City* als auch von *Tomb Raider* in besonderer Erinnerung geblieben zu sein. Während diese Gegenstände jedoch für die Jungen offensichtlich eher einen Handlungs- und Funktionsträger darstellen, weisen sie auf den Zeichnungen der Mädchen eine eher dekorative Funktion auf.

Gewalthandlungen in Kinderzeichnungen

Die Zeichnungen zu *GTA Vice City* enthalten neben differenzierten Darstellungen der im Computerspiel relevanten Waffen auch dargestellte Gewalthandlungen. Dabei werden auch nicht sichtbare Abläufe der virtuellen Inszenierung in den Zeichnungen visualisiert. Zum

Beispiel wird der Flug eines Geschosses von einem männlichen Zeichner durch die Skizzierung von aufeinander folgenden, durch die Luft fliegenden Kugeln angedeutet.

Weiterhin kann festgehalten werden, dass die Opfer der gewalthaltigen Handlungen oft nur sehr grob bzw. schemenhaft skizziert wurden. Daraus kann auf eine periphere Wahrnehmung der Nebenfiguren mit wenig Handlungsrelevanz geschlossen werden.

Farbigkeit und Farbgebrauch

Im Rahmen dieses Analysekriteriums wird zwischen qualitativem und quantitativem Farbverhalten differenziert.

Qualitatives Farbverhalten

Zusammenfassend ist mit Blick auf die untersuchten Zeichnungen festzustellen, dass in den kindlichen Arbeiten zum größten Teil Lokal- oder Gegenstandsfarben verwendet worden sind.

Die Farbe Rot wurde in den Zeichnungen u. a. für die Darstellung von Blut verwendet, wodurch gewalthaltigen Handlungen besonderer Ausdruck verliehen wurde. An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass in den (meist deutschen) Spielversionen, die die Kinder angaben, kein Blut gezeigt wird. Offensichtlich assoziierten die Kinder trotzdem Spritzer oder Pfützen dieser Körperflüssigkeit. Die affektive bzw. emotionale Qualität dieser Farbgebungen im Zusammenhang von Gewalt dient offensichtlich der Ausdruckssteigerung in Bezug auf den Adressaten im Kontext der Detaillierungs- und Visualisierungsinention.

Quantitatives Farbverhalten

Beim Betrachten der gesamten Zeichnungen wird mit Blick auf alle 86 Zeichnungen deutlich, dass die Jungen, anders als in Untersuchungen zu nicht medienbezogenen Zeichnungen beschrieben (Reiß 1996, S. 79 ff.), zum Teil gleich viele oder sogar mehr unterschiedliche Farbtöne auswählten bzw. einsetzten als ihre andersgeschlechtlichen Altersgenossinnen.

Das spricht ebenso wie die differenzierten Heldendarstellungen für eine starke Motivation der Jungen bei der Anfertigung der computerspielbezogenen Kinderzeichnungen. Auch hier lässt sich diese Beobachtung, wie oben im Kontext der Einzelformen und Zeichen bereits beschrieben, auf eine hohe thematische Identifikation und hohe Motivation der männlichen Heranwachsenden zurückführen.

Handlungsebene

Auch in Bezug auf die Handlungsebene lässt sich folgende Annahme formulieren: In den Jungenzeichnungen dominieren Handlungsabläufe von z. T. konflikt- bzw. gewalthaltigen Situationen, während die weiblichen Probanden meist keine Spielszenen, sondern eher de-tailliert die Protagonisten darstellten.

Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Die untersuchten computerspielbezogenen Zeichnungen, insbesondere die Jungenzeichnungen, wiesen im Vergleich zu nicht medienbezogenen zeichnerischen Arbeiten besondere Charakteristika in Bezug auf die Gesamtkomposition und Bildaufbau, die Darstellung von

Waffen, die Darstellung der in den Computerspielen nicht sichtbaren Abläufe und die schemenhafte Darstellung der Opfer gewalthaltiger Handlungen auf.

Des Weiteren wurde in den Kinderzeichnungen die Farbe Rot für die Visualisierung von Blut verwendet, auch wenn in dem assoziierten Computerspiel, zu welchem die Zeichnung angefertigt wurde, kein Blut gezeigt wird.

Die Jungen zeichneten außerdem, anders als in einigen anderen Untersuchungen zu nicht medienbezogenen Kinderzeichnungen angenommen, ihre Computerspielhelden und Protagonisten sehr differenziert, was sich in detaillierten und farbenfrohen Accessoires, liebevoll gestaltetem Schmuck und in der Kleidung zeigte. Das ist vermutlich u.a. auf eine starke intrinsische Motivation und eine die Erinnerung massiv stützende Identifikation der Jungen bei der Anfertigung der computerspielbezogenen Kinderzeichnungen zurückzuführen.

Diese Studie aus dem Jahr 2009 liefert erste Hinweise darauf, dass durch die Neuen Medien, insbesondere durch Computerspiele, die zeichnerischen Ausdrucksformen der Kinder und Jugendlichen beeinflusst werden.

Literatur

Brown, Eleese V.: Developmental characteristics of figure drawings made by boys und girls ages five through eleven. In: Perceptual and Motor Skills 70 (1990) S. 279–288.

Dorner, Birgit: Pluralismen. Differenzen. Positionen kunstpädagogischer Frauenforschung in Deutschland und in den USA seit dem Ende der 60er Jahre. Münster 1999.

Götz, Maya: Mit Pokémon in Harry Potters Welt. München 2006.

Götz, Maya; Dafna Lemish: Mit Laserschwert und Sissi-Kleid – Medienspuren in den Phantasien der Kinder und ihre Bedeutung. In: Götz, Maya (Hrsg.): Mit Pokémon in Harry Potters Welt. München 2006, S. 139-162.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: Kim-Studie 2003, <http://www.mpfs.de/index.php?id=51> 2003, download 02.05.2007.

Kirchner, Constanze: Digitale Kinderzeichnung – Annotationen zum derzeitigen Forschungsstand. In: Kunst und Unterricht 246/247//2000, S. 32 – 45.; Vgl. Mohr, Anja: Digitale Kinderzeichnung – Aspekte ästhetischen Verhaltens von Grundschulkindern am Computer. München 2005.

Kirchner, Constanze: Kinderzeichnung im Wandel. In: Kirschenmann, Johannes; Frank Schulz; Hubert Sowa (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006, S. 82 – 97.

Kirchner, Constanze: Digitale Kinderzeichnung im Übergang zum Jugendalter. Eine Studie zur digitalen Bildgestaltung von Zwölf- bis Vierzehnjährigen. In: Peez, Geor (Hrsg.): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/ Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht. Baltmannsweiler 2007, S. 90 – 101.

- Kirschenmann, Johannes; Frank Schulz; Hubert Sowa: Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006.
- Ladas, Manuel: Brutale Spiele(r)? Wirkung und Nutzung von Gewalt in Computerspielen. Frankfurt am Main 2002.
- Mohr, Anja: Digitale Kinderzeichnung – Aspekte ästhetischen Verhaltens von Grundschulkindern am Computer. München 2005.
- Neuß, Norbert: Medienbezogene Kinderzeichnung als Instrument der qualitativen Rezeptionsforschung. In: Paus-Haase, Ingrid; Bernd Schorb (Hrsg.): Qualitative Kinder- und Jugend-Medienforschung. München 2000.
- Richter, Hans-Günther: Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation. In: Ästhetik, 1. Aufl., 5. Druck. Berlin 1997.
- Schuster, Martin: Kinderzeichnungen. Wie sie entstehen, was sie bedeuten, 2. neu bearb. Aufl. München 2001.
- Schorb, Bernd; Ingrid: Qualitative Kinder- und Jugend-Medienforschung. München 2000.
- Ströter-Bender, Jutta: Danke für Age of Empires. Bild-Eindrücke in der ästhetischen Sozialisation durch Computerspiele. In: Mattenkrott, Gundula; Constanze Rora (Hrsg.): Ästhetische Sozialisation. Weinheim 2004, S. 239-252.
- Mattenkrott, Gundel; Constanze Rora: Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Weinheim/München 2004.
- Theunert, Helga; Bernd Schorb: Begleiter der Kindheit. Zeichentrick und die Rezeption durch Kinder. München 1996.
- Wiegelmann-Bals, Annette: Die Kinderzeichnung im Kontext der Neuen Medien – eine qualitativ-empirische Untersuchung von zeichnerischen Arbeiten zu Computerspielen. Oberhausen 2009 (Hinweis: Aus dieser Arbeit enthält dieser Artikel Textauszüge.).

6. PSYCHODIAGNOSTISCHE EBENEN

Aspekte psychologischer Deutung von Kinderzeichnungen

Dieses Kapitel umfasst einige grundlegende Ausführungen zu der Frage, wie sich in einem Bild innere Zustände widerspiegeln können.

Der Psychologe Jung hat sich intensiv mit diesem Aspekt auseinandergesetzt. Jung empfand in seiner Analytischen Psychologie schon früh das Bedürfnis, seelische Zustände im Bilde zu ergründen. In seiner wissenschaftlich-psychologischen Abhandlung »Wandlungen und Symbole der Libido« (Jung 1985: 6) zog er das symboltragende Bild zur Klärung dieses Kontextes heran. Wichtige Impulse empfing Jung durch Zimmer, insbesondere durch dessen richtungsweisendes Werk »Kunstform und Yoga« (Zimmer 1926, zit. n. Jacobi 1985: 6), in welchem der Autor tiefe Zusammenhänge erklärt und darlegt, in welcher Form sich die innere Anschauung der Seele zeigen kann. Der Ansatz, Kinderzeichnungen als Spiegel des Unbewussten zu begreifen, basiert auf der Annahme, dass Bilder seelische Inhalte oder Vorgänge sichtbar werden lassen. Letztere können veranlasst worden sein durch »eine mehr oder minder vage Vorstellung, einen Zustand, ein Gefühl, eine Erinnerung, eine Fantasie, eine Traum- und Wachversion, ein Geschehen usw., das wir in Worte nicht adäquat ausdrücken können, weil es in abstrakte Begriffe kaum zu fassen ist.« (Jacobi 1985: 34)

Einen methodischen Leitfaden zum Verstehen von Bildern im oben beschriebenen Sinne entwickelte Jacobi, Schülerin und langjährige Mitarbeiterin Jungs. Dieser impliziert Interpretationen zu

- dem allgemeinen Eindrucks- und Ausdruckscharakter des Bildes der Bedeutung des verwendeten Materials,
- der Beziehung zwischen Bild und Raum,
- den Proportionen,
- der Organisiertheit des Bildes,
- der Bewegung,
- der Perspektive,
- den Farben,
- den Zahlen,
- den Bildelementen und zu
- der individuellen und kollektiven Bedeutung des Bildes.

Die folgenden Ausführungen beinhalten Überlegungen zur Bewegung und Strichführung. (Vgl. Jacobi 1985: 9 ff.)

Bewegung

Die Emotionalität des Seelenhintergrundes kann in einer Zeichnung deutlich werden:

- durch die Bewegung der Linien und Formen,
- durch die Bewegtheit des Bildes bzw. seiner Elemente in eine oder mehrere Richtungen,
- durch die verwendeten Intensitätsgrade und Farben und/oder
- durch bestimmte Darstellungsmotive.

Die Psyche stellt ein System zur Selbstregulierung dar und ist dem Gesetz der Kompensation unterworfen. Aus dieser Perspektive betrachtet wirkt sich jeder Bewegungsausdruck in einem Bild auf das Innenleben der Zeichnerin bzw. des Zeichners polarisierend und ausgleichend aus. Der Bewegungsausdruck verdient aus diesem Grund aufmerksame Beachtung. (Vgl. Jacobi 1985: 79 ff.)

Literatur

- Jacobi, Jolande: Vom Bilderreich der Seele. Wege und Umwege zu sich selbst. 2. Aufl. d. Sonderausgabe. Olten: Walter-Verlag 1985.
- Jung, C. G.: Gesammelte Werke. Band 9/II. Zürich 1951. S. 90, zit. n. Jacobi 1985, S. 82.
- Jung, Carl G.: Wandlungen und Symbole der Libido. Beiträge zur Entwicklungsgeschichte des Denkens. Leipzig/Wien 1912, zit. n. Jacobi, J.: Vom Bilderreich der Seele. Wege und Umwege zu sich selbst. Olten 1985, S. 6.
- Wiegelmann-Bals, Annette: Die Kinderzeichnung im Kontext der Neuen Medien – eine qualitativ-empirische Untersuchung von zeichnerischen Arbeiten zu Computerspielen. Oberhausen 2009 (Hinweis: Aus dieser Arbeit enthält dieser Artikel Textauszüge.).
- Zimmer, H.: Kunstform und Yoga im indischen Kultbild. Berlin 1926, zit. n. Jacobi 1985, S. 6.

Zur psychologischen Bedeutung des Schattens in einer Kinderzeichnung

»Der Schatten hat mehr Macht als das Licht,
denn er kann das Licht abschaffen und die
Körper vollends des Lichts berauben.«

(Leonardo da Vinci)

Schatten in Kinderzeichnungen können auf der Folie psychologischer Überlegungen betrachtet werden. Dazu zunächst einige grundlegende Ausführungen zu der Frage, wie sich in einem Bild innere Zustände widerspiegeln können. Zu diesem Themenbereich wurden in der Vergangenheit vermehrt Forschungsergebnisse (Vgl. Brochmann 1997; Schuster 2001; Krenz 2002; Horn 1998; Weidenmann 1988, Fleck-Blangert 1994; Andersen 1998; Sehringer 1999; Schneebeli 2000; Reichelt 1996; Seitz 1995; Egger 1984; DiLeo 1992) publiziert. Auch der Psychologe Jung hat sich intensiv mit dieser Zugangsweise auseinandergesetzt. (Jung 1912)

Bilder enthalten natürlich nicht nur unbewusstes Material. Themen jeglicher Art können in ihnen aufgearbeitet werden. Die Auswahl dieser Inhalte wird jedoch nach Jacobi unbewusst gesteuert. Bilder ermöglichen uns Einblicke in Seelenlandschaften und die emotionalen Hintergründe der Psyche. »wo das Unaussprechbare, das nur Dunkel-Geahnte und Dumpf-Gespürte, das Unfassbare und doch gewaltig Drängende beheimatet ist, das sich einst in Kulten und Riten, Mythen und Märchen auszudrücken vermochte und heute oft nur mehr in Komplexen und Ressentiments, in neurotischen und psychischen Zuständen, in Symptomen physischer und psychischer Natur in Erscheinung tritt.« (Jacobi 1985: 35) In diesem Kontext ist zu betonen, dass der vergegenständlichte Ausdruck innerer psychischer Geschehnisse eine diagnostische Bedeutung aufweist.

Diagnostische Überlegungen

Nach Koppitz (Koppitz 1972) können Schattierungen von Körperteilen in der Menschendarstellung Hinweise auf Angst bezüglich des schattierten Teiles geben. (Vgl. Schuster 2000: 117) Zudem wird es von Cohen-Liebmann (Cohen-Liebmann 1995) als eines von vielen Merkmalen aufgeführt, welches auf sexuellen Missbrauch hinweisen kann. Auch in den Studien von Ogdon (Ogdon 1981: 26f) werden Schattierungen als graphologische und allgemeine Indices aufgeführt. Takahashi nennt »schattierte und schraffierte Linien, die das Blatt ausfüllen, gebogene, abfallende Linien und dünne Linien« (Takahashi 1995: 677) aufgrund von Depression und Niedergeschlagenheit als Strukturqualität von Kritzeleien. Der Gebrauch von Schattierungen wird auch auf Skalen zur schöpferischen Leistungsfähigkeit aufgegriffen. (Barr-Johnson 1982) Des Weiteren treten sie in Kodierungssystemen zur zeichnerischen Darstellung eines Menschen auf. (Vgl. Koppitz 1968; Cambier 1976; Naglieri/McNeish/Bardos 1996; Machover 1949; Thomas 1966; Mitchell/McArthur 1993)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Schatten, wenn er in Erscheinung tritt, verschiedene u. a. folgende Ursachen haben kann:

- Das Kind setzt sich mit dem Schatten als physikalisches Phänomen auseinander. (Siehe Abbildungen 1 und 2)
- Der Schatten²⁸ dient als darstellendes Mittel von »Tiefe« in der kindlichen Bildkomposition.
- Die Schattierung ist ein Indiz für Angst oder eine andere seelische Notsituation. In diesem Fall ist es zu empfehlen, dass Kind zu beobachten, mit ihm ins Gespräch zu kommen und ggf. ExpertInnen zu Rate zu ziehen.

Die Entstehung und Bedeutung eines Schattens in einer Kinderzeichnung sollte nur im



Abb. 1/Abb. 2: Kindliche Auseinandersetzung mit dem physikalischen Phänomen des Schattens

Kontext der Gesamtsituation (Entstehungssituation, Situation des Kindes, Vorerfahrungen, aktuelle Situation) erschlossen werden. Das Gespräch mit dem Kind z. B. über die Zeichnung bietet hier eine relevante Informationsquelle, auf welche nicht verzichtet werden kann. In der aktuellen Gegenwartskultur, in der die Diagnostik u. a. durch die Inklusion zunehmend an Bedeutung gewinnt, ist es von besonderem Wert, wissenschaftlich fundierte diagnostische Grundlagen in der ErzieherInnen- und LehrerInnenausbildung zu vermitteln und durch wissenschaftliche Forschung weiterzuentwickeln.

²⁸ Kinder im Kindergarten- oder Grundschulalter zeichnen in ihren spontanen, nicht angeleiteten Bildkompositionen selten einen Schlagschatten. Eine Befragung in einer Grundschule ergab, dass hundert Prozent der befragten Erst- und neunzig Prozent der befragten Drittklässler noch nie einen Schatten gezeichnet hatten. Die Frage nach dem Grund für das seltene Berücksichtigen eines Schattens in ihren Zeichnungen wurde von den Kindern folgendermaßen beantwortet: »Das ist zu schwierig.« Fast allen befragten Kindern war das Phänomen des Schattens jedoch aus ihrer Erfahrungswelt bekannt. Auf Nachfrage erzählten sie von körperlichen Empfindungen, wie den wohltuenden kühlen Schatten im Freibad oder am Strand, wenn die Sonne »brennt«. Untersuchungen von Elisabeth Plé haben ergeben, dass der Schatten für Kinder auch animistische Züge aufweisen kann. »Er verfolgt den eigenen Körper, kann einen erschrecken (vor allem nachts), und zeugt davon, dass jemand/etwas da ist.« (Plé, 2014)

Literatur

- Andersen, E.: Was Kinderzeichnungen uns sagen können. Hamburg 1998.
- Barr-Johnson, V.: Challenging the right side of brain. Creative Child and Adult Quarterly, 7, 4, 1982, S. 218 – 225.
- Brochmann, I.: Die Geheimnisse der Kinderzeichnungen. Stuttgart 1997.
- Cohen-Liebmann: Drawings as judicary aids in child sexual abuse litigation: a composite list of indicators. The Art in Psychotherapy 5, 1995, S. 475 – 483.
- DiLeo, J. H.: Die Deutung von Kinderzeichnungen. Karlsruhe 1992.
- Egger, B.: Bilder verstehen. Wahrnehmung und Entwicklung der bildnerischen Sprache. Gümlingen 1998.
- Fleck-Blangert, R.: Kinder setzen Zeichen. Kinderbilder sehen und verstehen. München 1994.
- Horn, G.: Kindheit und Phantasie. Entwicklungsphasen im Spiegel innerer Bilder. Lengerich/Berlin/Düsseldorf/Leipzig: Pabst 1998.
- Jacobi, J.: Vom Bilderreich der Seele. Wege und Umwege zu sich selbst. Olten 1985.
- Jung, Carl G.: Wandlungen und Symbole der Libido. Beiträge zur Entwicklungsgeschichte des Denkens. Leipzig/Wien 1912.
- Koppitz, E.: Die Menschdarstellung in Kinderzeichnungen und ihre psychologische Auswertung. Stuttgart: Hippokrates 1972.
- Koppitz, E. M.: Psychological Evaluation of Children's Human Figure Drawings. New York: Grune and Stratton 1968.
- Krenz, A.: Was Kinderzeichnungen erzählen. Kinder in ihrer Bildsprache verstehen. Dortmund 2002.
- Machover, K.: Personality Projection in the Drawing of the human Figure. Springfield Ill.: C.C. Thomas 1949.
- Mitchell, J.; R. Trennt; R. McArthur: Human Figure Drawing Test (HFDT). An Illustrated Handbook for Clinical Interpretation and Standardized Assessment of Cognitive Impairment. Los Angeles, CA: western Psychoogical Services 1993.
- Nagliari, J. A.; T. J. McNeish; A. N. Bardos: Draw A Person. Screening Procedure for Emotional Disturbance (DAP: SPED). Examiner's Manual. Austin, TX.: Pro Ed. And Los Angeles: Western Psychological Services 1996.
- Ogdon, D. P.: Handbook of Psychological Signs, Symptoms and Syndromes. Los Angeles: Western Psychological Services 1981, S. 26f.
- Osterrieth, P. A.; A., und Cambier: Les deux personnages: L'etre humain dessine par les garçons et les filles de 6 à 18 ans. Bruxelles: Editest 1976, S. 52f.

Plé, Elisabeth: Die Sonne, mein Schatten und ich. 2016, http://images.google.de/imgres?imgurl=http://www.sonnentaler.net/aktivitaeten/optik/licht-schatten/sonne-schatten-ich/images/schatten-3.jpg&imgrefurl=http://www.sonnentaler.net/aktivitaeten/optik/licht-schatten/sonne%25E2%2580%2591schatten%25E2%2580%2591ich/einleitung.html&h=289&w=400&tbnid=Ph819g58vom6HM:&zoom=1&tbnh=120&tbnw=166&usg=NAglkJulyzqIGdbNAhMBKTu1ty4%3D&docid=p1_t5_rjjRw8RM&sa=X&ei=VE3jU4WkDsPvOYWkgPgK&ved=0CC4Q9QEwBA, Download am 02.09.2016.

Reichelt, S.: Verstehen, was Kinder malen. Sorgen und Ängste der Kinder in ihren Bildern erkennen. Zürich 1996.

Schneebeli, E.: Kinderbilder innerer und äußerer Wirklichkeit. Basel 2000.

Schuster, Martin: Psychologie der Kinderzeichnung. 3., überarb. Aufl. Göttingen: Hogrefe 2000.

Sehringer, W.: Zeichnen und Malen als Instrumente der psychologischen Diagnostik. Ein Handbuch. 2., vollst. neubearb. Aufl. Heidelberg 1999.

Seitz, R.: Was hast du denn da gemalt? Wie Kinder zeichnen und was Eltern, Erzieherinnen und Lehrkräfte dafür tun können. München 1995.

Takahashi, S.: Aesthetic properties of pictorial perception. Psychological Review 102 (1995) 4, S. 671 – 683.

Thomas, C.B.: An Atlas of Figure Drawings. Studies on the Psychological Characteristics of Medical Students – III. Baltimore: Johns Hopkins Press, 1966.

Weidenmann, B.: Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern. Bern/Stuttgart/Toronto 1988.

Wiegelmann-Bals, Annette: Die Kinderzeichnung im Kontext der Neuen Medien – eine qualitativ-empirische Untersuchung von zeichnerischen Arbeiten zu Computerspielen. Oberhausen 2009 (Hinweis: Aus dieser Arbeit enthält dieser Artikel Textauszüge.).

Zimmer, H.: Kunstform und Yoga im indischen Kultbild. Berlin 1926.

Abbildungen

Abb. 1/Abb. 2: Kindliche Auseinandersetzung mit dem physikalischen Phänomen des Schattens.

7. RE-READING: KINDERZEICHNUNGSTEXTE AUS DER FACHGESCHICHTE

Kind und Kunst.

Die Kinderzeichnung und die Kunst im 20. Jahrhundert

Kind und Kunst – die Wortverbindung klingt so einprägsam und selbstverständlich, aber eine gemeinsame Geschichte dieser beiden Begriffe gibt es erst seit ungefähr 100 Jahren. Am Ende des 19. Jahrhunderts wurde der Zusammenhang von »Kind und Kunst« erstmals thematisiert und zwar in dreifacher Hinsicht: als wissenschaftliche Entdeckung, als pädagogisches Programm und als künstlerische Vision.

Die wissenschaftliche Entdeckung der Kinderzeichnung

Die wissenschaftliche Entdeckung der freien Kinderzeichnung begann mit dem italienischen Kunsthistoriker Corrado Ricci. »L'arte dei bambini« erschien 1887 in Bologna, aber erst fast zwanzig Jahre später in deutscher Übersetzung unter dem Titel »Kinderkunst« 1906 in Leipzig.

Die Vorgeschichte für diese erste Studie über die Kinderzeichnung hat uns Corrado Ricci in seinem Buch selbst überliefert: »Es war im Winter 1882–83, als mich eines Tages auf der Rückkehr von einem Spaziergang nach der Certosa von Bologna ein Platzregen überraschte, der mich nötigte, unter dem Bogengang, der zu Meloncello führt, Schutz zu suchen. Ich wußte damals noch nicht, daß der Schatten jenes Ganges eine ständige Ausstellung von künstlerischen und literarischen Werken birgt, die sich weder durch ästhetischen Wert noch durch besondere Sittlichkeit, wohl aber durch eine heutzutage sehr seltene Bescheidenheit der ausführenden Künstler auszeichnet. Wenige Werke tragen den Namen des Autors, so daß in dieser Richtung eine nie ausfüllbare Lücke in der Geschichte der italienischen Kunst und Literatur klafft. Jene Reime und Zeichnungen können sich des schrankenlosen Naturalismus rühmen, ja im Vergleich zu ihnen könnten gewisse nicht eben sittsame Sonette des Marino oder gewisse Novellen des Cast noch wie Moralpredigten erscheinen. Nur die Werke der kleineren Kinder, die natürlich an den niedrigeren Stellen angebracht sind, weisen geringere Technik und Logik, dafür aber weit mehr Sittlichkeitsgefühl auf. Außerdem (und dies sei hier lobend erwähnt) versiegt die poetische Ader hier beinahe ganz. Die wehmütige Stimmung des Tages, des Ortes und meines Herzens, die schlecht zu den unsauberer und giftigen Epigrammen der Künstler, die in der oberen Zone gearbeitet hatten, paßte, zog mich eher zur naiven Kunst der Kinder hin, und das war der erste Schritt zur vorliegenden Studie.« (Ricci 1906: 9-10)

In diesem biografischen Essay vermittelt Ricci nicht nur eine schöne Geschichte, an die sich jeder gebildete Kunsterzieher erinnert, der seither unter den historischen Bogengängen von Bologna wandelt. Er formuliert hier zugleich auch eine ironische Ästhetik der Graffiti, die die bis dahin unhinterfragte Geringschätzung der »Schmierereien« ungebildeter Erwachsener wie Kinder und Jugendlicher spiegelt. Es war aber sicher kein Zufall, auch wenn dies die Legende suggeriert, daß gerade ein Kunsthistoriker, der sich mit dem Studium prähistorischer Höhlenzeichnungen und frühromanischer Reliefkunst beschäftigte, in den Wandzeichnungen der jüngeren Kinder »naive Kunst« (wieder)entdeckte. Sein geschultes

Auge sah hier analoge Qualitäten, die seine wissenschaftliche Neugier weckten und ihn zur ersten systematischen Sammlung von mehr als 1000 Arbeiten von Kindern und Jugendlichen bei Freunden und in den umliegenden Schulen motivierte.

Ausgehend von Darwins Evolutionstheorie hatte sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts das wissenschaftliche Interesse in vielen Bereichen auf die Erforschung der Ursprünge menschlicher Natur und Kultur gerichtet. Auf dem Höhepunkt der Industrialisierung und des Kolonialismus sollte die Erforschung des »Primitiven« in der Vor- und Frühgeschichte der Menschheit sowie in (noch) »unzivilisierten« Stammeskulturen die wissenschaftliche Legitimation für die Notwendigkeit und Naturgesetzlichkeit des »Fortschritts« der Menschheit erbringen. Die Suche nach dem »Primitiven« in der eigenen Kultur führte folgerichtig zum Interesse an den Laien- und Volkskünsten, an der »Bildnerei der Geisteskranken« (Prinzhorn 1922) wie auch der »Kinderkunst«. Die Kunst der sogenannten »Wilden« schärfte den Blick für die Leistungen der »kleinen Wilden« im eigenen Haus, getreu der von Haeckels sogenannten, »biogenetischem Grundgesetz« (1866) abgeleiteten Auffassung, daß die Individualentwicklung eine verkürzte Wiederholung der Menschheitsentwicklung darstelle. So verglich schon Ricci die von ihm beschriebenen Phänomene der Kinderzeichnung mit prähistorischen Felszeichnungen, mit Zeichnungen von Indianern, mit afrikanischer Plastik und mit mittelalterlicher Kunst. Dieser Vergleich von Kinderzeichnungen mit »Parallelen aus der Urgeschichte, Kulturgeschichte und Völkerkunde« (Levinstein 1905) findet sich – mehr oder weniger differenziert – in allen frühen Untersuchungen der Kinderzeichnung.

Die erste umfassende Kinderpsychologie des Engländer James Sully von 1895, die bereits zwei Jahre später in deutscher Übersetzung unter dem Titel »Untersuchungen über die Kindheit« (Leipzig 1897) erschien, enthält schon zwei eigenständige Kapitel zu unserem Thema, die »Das Kind als Künstler« und »Der junge Zeichner« überschrieben sind. (Sully 1909) Während sich spätere Untersuchungen weitgehend auf die Erforschung der zeichnerischen Produktion beschränken, liegt dieser ersten zusammenfassenden Darstellung über die Psychologie des Kindes noch ein breites Konzept über das ästhetische Verhalten von Kindern zugrunde. Unter der Überschrift »Das Kind als Künstler« werden nämlich in drei Abschnitten zunächst »Die ersten Erwiderungen auf das Naturschöne«, »Die erste Haltung gegenüber der Kunst« und »Anfänge der Kunstproduktion« erörtert, bevor dann im Kapitel »Der junge Zeichner« die Darstellung der zeichnerischen Entwicklung von der »Stufe des unbestimmten formlosen Gekritzels« über die »Stufe des primitiven Entwurfes« bis zur dritten »Stufe der erkünstelteren Behandlung sowohl der menschlichen Figur als auch der Tiergestalten« (Sully 1909) folgt.

Dabei wird die Frage »ob eine kindliche Tätigkeit unter den Titel der wirklichen Kunstproduktion fällt« (Sully 1909: 253) immer wieder problematisiert und sehr ambivalent behandelt. Die Anfänge der Kunsttätigkeit sind nach Sully motiviert durch den »Schmucktrieb« und den »Spieltrieb« des Kindes. Während jedoch »in der Liebe zur persönlichen Schmückung bei dem Kinde ebensowohl wie bei dem Wilden – das ästhetische Motiv einem anderen und persönlichen oder eigennützigen Gefühle, der Eitelkeit oder der Liebe zur Bewunderung, untergeordnet« (Sully 1909: 270) erscheinen, enthält das Spiel der Kinder bereits alle Richtungen der Tätigkeit, welche die Hauptrichtungen der Kunstentwicklung darstellen. (Ebd: 277) Es ist, ebenso wie die »wahre Kunst« zweckfrei und lustvoll und enthält Momente der Nachahmung und der Erfindungen der Phantasie, während der »Schmucktrieb«

eher mit »niederer« Bedürfnissen nach Anerkennung verbunden wird. Die »Kinderkunst im eigentlichen Sinne des Wortes«, ist jedoch für Sully offensichtlich eine spezifisch kindliche Tätigkeit wie etwa das Geschichtenerzählen der Kinder untereinander und unterscheidet sich in ihrem Anspruch wesentlich von der Kunst der Erwachsenen. In diesem Sinne »vorkünstlerisch« und eine Art Spiel sind vor allem die Kinderzeichnungen, die allerdings zugleich als bedeutsame »Vorstufe« der Kunstartwicklung gesehen werden: »Obgleich nun dieses erste Zeichnen ganz kunstlos ist und durch seine Unansehnlichkeit den ästhetischen Sinn des reifen Künstlers verletzt, so ist es dennoch der Kunst nahe verwandt, da es tatsächlich gewissermaßen eine Vorstufe zum Bilderkonstruieren darstellt. Wir werden deshalb die Zeichnungen der Kinder als eine Art roher, im Keime vorhandener Kunst untersuchen. Dabei wird es unser besonderes Ziel sein, die den Kindern eigentümlichen Züge zu beschreiben und zu erklären. Das zwingt uns wiederum, bis zu einem gewissen Umfang auf die ersten Formen der Beobachtung und der Phantasie einzugehen. Wir werden meiner Ansicht nach finden, daß die ersten kunstlosen Zeichnungen wertvoll sind, weil sie auf das Wirken des kindlichen Geistes ein Licht werfen. Es mag sich vielleicht tatsächlich herausstellen, daß diese spontanen Bestrebungen der Kinderhand, Gegenstände abzubilden, für den Psychologen ein Ausdrucksmittel der ganzen Kindesnatur sind, das kaum weniger lehrreich ist als jenes der ersten Sprache.« (Sully 1909: 281f.)

In diesem letzten Zitat wird das von Anfang an doppelte Interesse der Kunsthistorik und der Psychologie nochmals deutlich thematisiert: die »Kinderkunst« gewinnt das Interesse der Wissenschaft zum einen als »Vorstufe« der Kunstartwicklung und zum anderen als Dokument zur Erforschung der »Natur« der kindlichen Entwicklung.

Die Kunst des Kindes als pädagogisches Programm

In Österreich hatte bereits vor der Jahrhundertwende Franz Cizek in privatem Rahmen seine gesammelten Kinderzeichnungen ausgestellt und 1897 eine Malschule eröffnet, die um 1910 als »Jugendkunstklasse« an der Kunstgewerbeschule fortgeführt wurde.

In Deutschland begann jedoch die Auseinandersetzung mit der sogenannten »Kinderkunst« erst im Jahr 1898 mit einer »Ausstellung von freien Kinderzeichnungen in der Kunsthalle zu Hamburg« (so der Untertitel), die von der reformorientierten »Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung« veranstaltet wurde. Der zugkräftige Titel der Ausstellung »Das Kind als Künstler« und der von dem Vorsitzenden der Hamburger Lehrervereinigung, dem Lehrer Carl Götze, verfasste informative und reich bebilderte Katalog, dessen propagandistische Wirkung nach Hans-Günther Richter nicht hoch genug eingeschätzt werden kann (Vgl. Richter 1987: 242), machten die »Kunst der Kinder« nun erstmals zu einem viel diskutierten pädagogischen Programm nicht nur für einzelne besonders »begabte« Kinder sondern als Reformimpuls für die allgemeinbildenden Schulen.

Bereits drei Jahre später wurde im September 1901 auf dem ersten Kunsterziehungstag in Dresden »die Frage der künstlerischen Erziehung der deutschen Jugend in Schule und Haus« (Kunsterziehung 1902: 7) im Kreise von insgesamt 250 Vertretern der Schulverwaltungen und Schulaufsichtsbehörden und der größeren Lehrervereine, von Schulmännern, Künstlern, Kunstfreunden, Museumsleitern und Förderern der Volkserziehung diskutiert. (Ebd.: 7f.) Die Referate bezogen sich jedoch nicht nur auf kunstpädagogische Ziele und Konzepte im

engeren Sinne, sondern umfassten – in heutiger Terminologie – alle Bereiche der ästhetischen Sozialisation der Kinder vom Kinderzimmer über das Schulgebäude bis zum Wand- schmuck und Bilderbuch. Während jedoch Konrad Lange in seinem Einleitungsvortrag über »Das Wesen der künstlerischen Erziehung« (Kunsterziehung 1902: 27ff.) vor allem »die Erziehung der Jugend zur Kunst« als wichtigstes Ziel propagierte, entwickelte Carl Götze in seinem Bericht über »Zeichnen und Formen« eine Vorstellung vom Zeichenunterricht im Sinne einer allgemeinen ästhetischen Erziehung *durch* die Entfaltung der künstlerischen Tätigkeiten. Seine Kritik an der vor allem auf Buchwissen begründeten Lernschule klingt auch heute noch aktuell: »Unsere hauptsächlich nach Rücksichten des Verstandes geordnete Bildung erzeugt daher unfehlbar die Gewohnheit eines anschauungsarmen, abstrakten Denkens – und das ist mit seinen von dem Leben der wirklichen Erscheinungen abgezogenen Begriffen und Allgemeinheiten das unbrauchbarste Werkzeug für die Entwicklung derjenigen Lebensäußerungen, durch die wir vermöge der Kunst unser Verhältnis zu Welt und Leben bestimmen.« (Kunsterziehung 1902: 142)

Aufgrund dieser Aufgabe der allgemeinen Sinnes- und Geistesbildung fordert Götze, »daß der Zeichenunterricht ein Hauptunterrichtsfach in jeder Schule werden müsse. Wir müssen dem Zeichnen gegenüber der Sprache seine natürliche Stellung zurückgeben. Das Zeichnen ist, wie das Sprechen, ein vom Kind und von der Menschheit selbstständig entwickeltes Ausdrucksmittel. [...] Und beides sind gleich notwendige Ausdrucksmittel, die sich wohl ergänzen, aber nicht ersetzen können. Neben dem Wort als begrifflichem Symbol behauptet sich das Bild – sinnlich wahrnehmbare Zeichen zum Ausdruck der den Geist beherrschenden Vorstellungen und Gefühle.« (Ebd: 144)

Eine bis heute für die kunstpädagogische Theoriebildung wichtige Weiterführung dieser Überlegungen findet sich in der von Susanne Langer 1942 erstmals veröffentlichte »Philosophie auf neuem Wege«, in der sie grundsätzlich diskursive und präsentiative Formen der Symbolisierung unterscheidet und damit die in der Kunstpädagogik entwickelten Theorien zum »bildnerischen Denken« überschreitet. (Langer 1987) Danach sind z. B. Bilder ebenso wie die Wortsprache Mittel der geistigen Erkenntnis, mit deren Hilfe die Bedeutung sinnlicher Wahrnehmungen geordnet und strukturiert wird. Für unsere Wahrnehmung der Wirklichkeit, für unser »Weltbild«, das Bild also, das wir uns von der Wirklichkeit machen, sind beide Formen der Symbolisierung gleichermaßen notwendig und bedeutsam. Insofern überschreitet schon die Forderung Götzes nach der gleichgewichtigen Ausbildung auch dieses bildhaften Denkens die immanent kunstpädagogische Zielsetzung und begründet einen allgemeinen Bildungsauftrag der Schule im ästhetischen Bereich. Nicht zu verwechseln ist dieses frühe Konzept ästhetischer Erziehung jedoch mit den antirational und antiintellektuell argumentierenden Positionen der sogenannten »musischen Bildung«, die sich in der Folge entwickelten.

Im gleichen Jahr wie der erste Kunsterziehungstag hatte im März 1901 auch eine zweite große Ausstellung von Kinderarbeiten im Hause der Berliner Secession unter dem Titel »Die Kunst im Leben des Kindes« stattgefunden. Obgleich auch hier wie in Hamburg sowohl im Titel als auch durch den Ort der Ausstellung die enge Verbindung zur Kunst im allgemeinen Sinne nahegelegt wird, offenbart der Katalogtext, daß ebenso wie bei Ricci und Sully der Bezug der Kinderzeichnungen zur Kunst aus der Sicht des an Realismus und Historismus orientierten Erwachsenen formuliert wird:

»Es darf der Hoffnung Raum gegeben werden, daß die kindlichen Zeichnungen, die in der Abteilung ‚Das Kind als Künstler‘ vorgeführt sind, ihrer besonderen Bedeutung gemäß bewertet werden. Indem das Kind als Künstler bezeichnet wurde, sollte natürlich nicht etwa der Anschein erweckt werden, als wären die vorgeführten Bestätigungen kindlichen Gestaltungstriebes Kunstwerken gleich gestellt. Enthalten auch die ersten Darstellungsversuche des Kindes wesentliche Momente jenes künstlerischen Triebes, dem wir die reifen Werke der bildenden Kunst verdanken, so steht, von anderem abgesehen, bei dem kindlichen Künstler Wollen und Können doch in einem zu starken Missverhältnis, als dass von seinen »Malereien« als von Kunstwerken gesprochen werden könnte.« (Die Kunst im Leben des Kindes 1901: 79)

Kind und Kunst als künstlerische Vision

Lange vor der »Entdeckung« der freien Kinderzeichnung durch die Wissenschaft und die Pädagogik hatten sich schon seit der Romantik Künstler, Literaten und Kunstkritiker auf der Suche nach den Ursprüngen des Schöpferischen für diese »Kritzeleien« von Kindern interessiert. »Die Vorstellung vom Kinde als dem unwissenden Seher war zwar bereits in der Antike geläufig, doch erst die Romantiker verknüpften die Idee kindlicher Naivität mit dem Konzept des ‚Genies‘.« (Fineberg 1995: 15)

Bereits Wolfgang Kemp hat in seiner Geschichte des Zeichnens und des Zeichenunterrichts dazu zahlreiche Quellen zusammengetragen (u. a. von Victor Hugo, Paul Verlaine, Wilhelm von Kaulbach) und berichtet z. B. über das kunsttheoretische Konzept des Genfer Schriftstellers und Zeichners Rodolphe Töpfer: »Er treibt seine Beweisführung auf die Spitze der These, daß den fertigen Michelangelo mehr mit dem kritzelnden Kind Michelangelo verbinde als mit dem lernenden Michelangelo. Die wahre Simplizität der hohen Kunst finde ihre Entsprechung nur in der primitiven, die Kunst liege komplett in ihren Anfängen beschlossen. Und diese seien international: die gleiche Form des Strichmännchens finde sich in Herkulanum und Genf, in Timbuktu und Quimper-Corentin.« (Kemp 1979: 234) In Courbets Atelierbild von 1854/55, das ja eine gemalte Kunsttheorie ist, kauert zu Füßen des Erforschers der Volkskunst Champfleury ein Junge, der ohne Blick für das vor ihm stehende Modell ein Strichmännchen zeichnet.

So war zwar seit der Romantik die Suche nach Naivität, Spontanität und Authentizität ein wichtiges Motiv der künstlerischen Entwicklung. Aber erst um 1900 verstärkte sich diese Orientierung zum sogenannten »Primitivismus« in der Kunst. »Gegen Ende des 19. Jahrhunderts verband sich das Interesse an der kindlichen Unschuld mit einer umfassenden Neugier, die sich auf all das bezog, was die Zivilisation verdrängt hatte und unter den schillernden Oberfläche des Fin de siècle verborgen lag. [...] ‚In den primitiven Künsten‘, so Gauguin, ‚fließen stets die Säfte des Lebens, in den Künsten einer unnatürlichen Zivilisation wohl kaum. [...] So lieferte die Auseinandersetzung um das ‚Primitive‘ ein Gegenmodell zum westlichen Materialismus und ein Mittel, um die hierarchische Erstarrung der europäischen Kultur zu bekämpfen. Unter diesem Vorzeichen wurde die Beschäftigung mit der Kinderkunst zu einer Spielart des Primitivismus.« (Fineberg 1995: 21f.)

Wie intensiv und weitreichend diese Beziehung zwischen der Kinderzeichnung und insbesondere dem Beginn der heute schon »klassisch« genannten Moderne am Anfang unseres

Jahrhunderts wirklich war, hat jedoch erst eine Ausstellung am Ende des 20. Jahrhunderts eindrucksvoll sichtbar gemacht.

»Mit dem Auge des Kindes – Kinderzeichnung und moderne Kunst«

Unter diesem Titel fand 1995 zunächst im unterirdischen Kunstbau des Lenbachhauses in München und dann im Kunstmuseum in Bern eine Ausstellung statt, die unseren Blick auf die Ursprünge der Moderne mindestens ebenso hätte verändern müssen wie die große Ausstellung »‘Primitivismus‘ in der Kunst des 20. Jahrhunderts« im Museum of Modern Art 1984 in New York, die die Affinität zwischen Stammeskunst und Moderne durch die direkte Gegenüberstellung entsprechender Kunstwerke und »Objekte« präsentierte hatte.

Für mich war diese Ausstellung in diesem unterirdischen U-Bahntunnel eine eher zufällige Entdeckung bei einem Aufenthalt in München und auch später habe ich darüber in der öffentlichen Diskussion wenig gehört. Selbst in der fachdidaktischen Diskussion hat sie bis heute erstaunlich wenig Resonanz gefunden. Entweder ist der Zusammenhang zwischen »Kind und Kunst« kein Thema mehr für die Kunstdidaktik – dem widersprechen jedoch die Vielzahl der Publikationen gerade in den letzten Jahren zur Kunst der Gegenwart im Kunstunterricht – oder dies berührt immer noch ein kunstwissenschaftliches Tabu.

Etwa um 1984 – zur Zeit der großen Primitivismusausstellung in New York – begann der amerikanische Kunsthistoriker Jonathan Fineberg (University of Illinois) auf Anregung seines Lehrers und Freundes Rudolf Arnheim mit den wissenschaftlichen Vorbereitungen für diese Ausstellung, die der »intuitiven Vermutung Arnheims, daß zwischen der Bildsprache des Kindes und den Meisterwerken unseres Jahrhunderts eine enge Verwandtschaft bestehen« (Fineberg 1995: 8) nachforschen sollte. Fineberg folgte dieser Spur, die zur aufregendsten kunsthistorischen Entdeckungsreise seiner ganzen Laufbahn werden sollte. (Vgl. ebd.)

Zunächst untersuchte er die Werke Kandinskys aus der Zeit vor dem 1. Weltkrieg, die auch das Thema seiner Dissertation waren. Als er die Bilder unter dieser neuen Fragestellung genau betrachtete, stand für ihn außer Frage, daß Kandinsky ein sehr detailliertes Wissen über Phänomene der Kinderzeichnung gehabt haben musste und daß er vermutlich selbst eine Sammlung von Kinderzeichnungen besaß. Falls diese noch erhalten wären, müssten sie im Nachlass von dem Murnauer Haus zu finden sein, in dem Kandinsky und Gabriele Münter bis 1914 zusammen gelebt hatten. Fineberg bat daher Armin Zweite, den damaligen Vorsitzenden der Gabriele Münter- und Johannes Eichner-Stiftung, in Münters Nachlass nach einer entsprechenden Sammlung zu suchen. »Und tatsächlich – er entdeckte sie sofort. Dieser Fund bildete den Auftakt zu einer gezielten Suche, die während der nächsten zehn Jahre eine Entdeckung nach der anderen mit sich brachte, indem die zahlreichen Sammlungen von Kinderzeichnungen aus dem Besitz moderner Meister allmählich wieder ans Licht kamen. [...] Durch die Entdeckung dieses Quellenmaterials gewann ich eine Reihe von völlig neuen Einblicken in die Kreativität einiger der größten Künstler des zwanzigsten Jahrhunderts; dabei begriff ich auch, dass die Motive dieser Künstler für die Beschäftigung mit Kinderkunst ebenso verschieden waren wie die Auswirkungen dieses Interesses auf ihr jeweiliges Oevre«. (Ebd.)

Im Titel für seine Ausstellung greift Fineberg den Titel auf, den Matisse selbst für seinen eigenen Lebensrückblick wählte: »Mit den Augen eines Kindes das Leben betrachten«. (Fineberg 1995) »Der Künstler, heißt es dort, müsse ‚alles so sehen, als würde er es zum allerersten Mal erblicken: er muß das Leben genauso sehen, wie er es als Kind sah, und wenn er diese Fähigkeit verliert, kann er sich nicht mehr originell – das heißt persönlich – ausdrücken‘. (Ebd: 28)

Ein Schlüsselwerk in diesem Sinne ist nach Fineberg das 1907 entstandene Porträt von Matisses Tochter Marguerite (Abb. 1), in dem er bewusst einige stilistische Merkmale der Kinderzeichnung nachahmte. Als Picasso und Matisse im gleichen Jahr Bilder tauschten, wählte Picasso dieses Bild aus. Später kommentierte er diese Wahl in einem Gespräch so: »Damals meinte man, ich hätte in böser Absicht ein schlechtes Beispiel von Matisses Kunst ausgesucht. Das stimmt aber nicht. Ich hielt das Bild schon damals für sehr wichtig, und das finde ich auch heute noch. Die Kritiker reden ständig von diesem oder jenem Einfluß auf Matisses Werk. Nun, in diesem Fall wurde er von seinen Kindern beeinflußt, die gerade mit dem Zeichnen angefangen hatten. Ihre naiven Zeichnungen faszinierten ihn und führten zu einer völligen Verwandlung seines Stils. Das weiß niemand, aber es ist einer der Schlüssel zum Verständnis von Matisse«. (Ebd: 30)



Abb. 1: Henri Matisse, »Marguerite«, 1907

Picasso selbst hob gelegentlich Zeichnungen seiner Kinder auf – einige Zeichnungen von Claude und Paloma waren in der Ausstellung zu sehen – doch war er kein systematischer Sammler von Kinderzeichnungen. Ein Foto überliefert jedoch z. B. eine »Zeichenstunde« im Jahr 1953, als Picasso zusammen mit Paloma und Claude zeichnet (Abb. 2). Später signierten alle drei dieses so entstandene Bild (Abb. 3).

Die Ausstellung belegte mit zahlreichen Beispielen beginnend mit seinem Skizzenbuch um 1899, dass Picasso sich immer wieder in den verschiedensten Phasen seines Werkes fasziniert mit kindlichem Zeichnen auseinandergesetzt hat. Dabei scheint für ihn der Prozess des Zeichnens besonders bedeutsam gewesen zu sein. 1946 bemerkte er in einem Gespräch mit dem Fotografen Brassai: »Wenn Kinder draußen auf der Straße oder an den Wänden zeichnen, bleibe ich immer stehen. Was unter ihren Händen entsteht, ist erstaunlich, ich lerne oft etwas dabei.« (Ebd: 130)

Durchaus repräsentativ für die Kunst im 20. Jahrhundert lieferte eine Pferdeskizze von Picasso für Guernica die Vorlage für das Titelblatt des Katalogs (Abb. 4). Offenbar ist für Picasso, den anerkannten Meister der Moderne, für dessen Werk die Auseinandersetzung mit der sogenannten primitiven Kunst seit langem bekannt ist, auch der Nachweis der Inspiration durch die Kinderzeichnung ungefährlich.

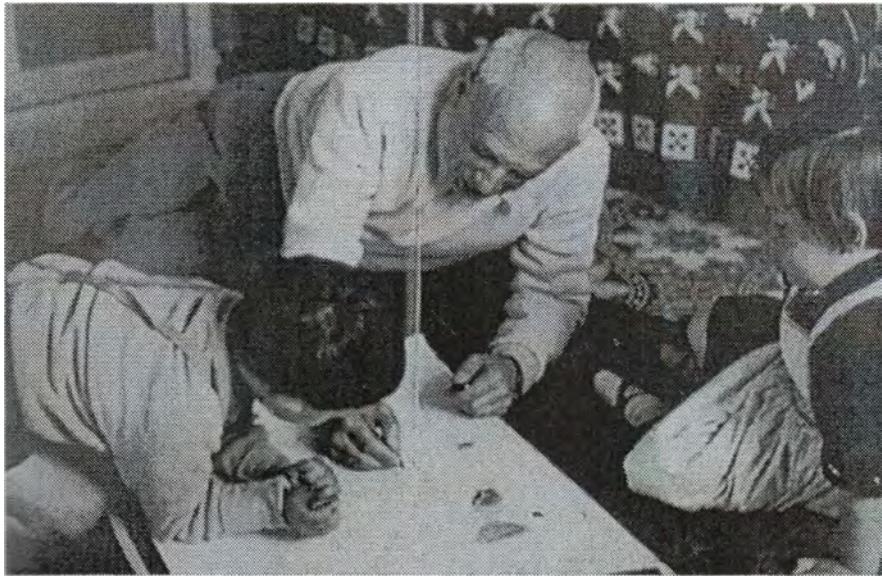


Abb. 2: Edward Quinn (Foto), »Leçon de Dessin«, 1953

Abschließend die vielzitierte Bemerkung Picassos im Gespräch mit Sir Herbert Read, der ihn 1945 beim Besuch einer Ausstellung von »Kinderkunst« in Arno Sterns Malatelier in Paris begleitet hatte, in der er seine vorzeitig geförderte technische Virtuosität bedauert:

»Als ich so alt war wie diese Kinder, da konnte ich zeichnen wie Raffael. Es hat viele Jahre gedauert, bis ich so zeichnen konnte wie diese Kinder.« (Ebd: 143)

Bekannt war auch spätestens seit einer Ausstellung im Württembergischen Kunstverein 1979 und dem Begleitbuch von Tillman Osterwold mit dem Titel »Ein Kind träumt sich« die große Bedeutung der Kinderzeichnung für das Werk Paul Klees gewesen. Paul Klee selbst hatte die von seiner älteren Schwester aufgehobenen Zeichnungen aus seinen ersten Lebensjahren, die er 1902 bei der Rückkehr aus Rom nach Abschluss seiner akademischen Ausbildung zufällig auf dem Speicher des elterlichen Hauses gefunden hatte, in seinen von 1911 an geführten Werkkatalog aufgenommen. »Den Anfang machte er mit achtzehn Zeichnungen, die zwischen seinem dritten und zehnten Lebensjahr entstanden waren. Alle seine jugendlichen Werke im Stil des Naturalismus überging er, ebenso – bis auf drei Ausnahmen – alle Werke, die während seiner Studienaufenthalte in München und Rom entstanden waren; er bezeichnete sie als ‚nicht künstlerisch‘.« (Ebd: 92)



Abb. 3: Pablo, Paloma und Claude Picasso, »Zeichenstunde«, 1953

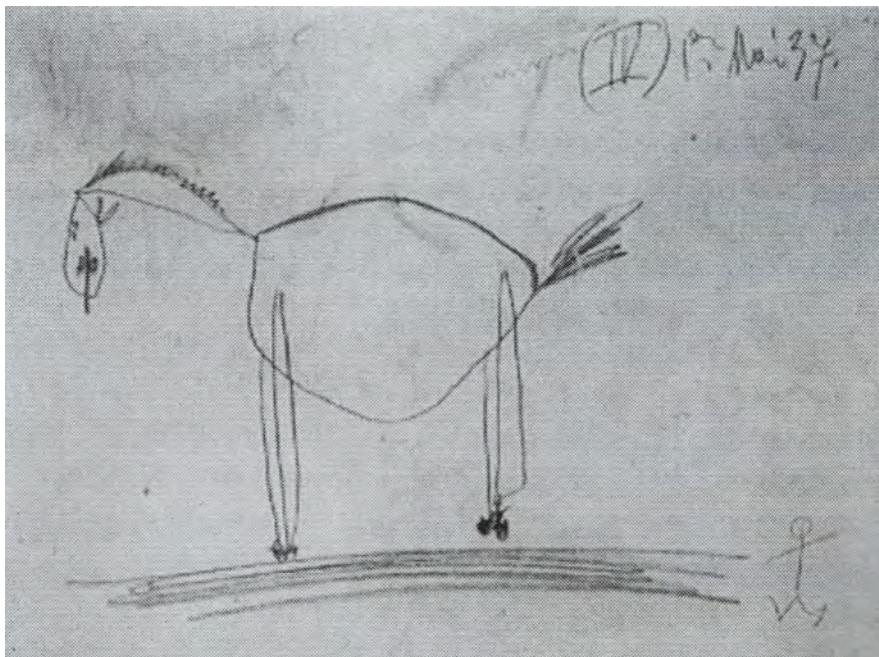


Abb. 4: Pablo Picasso, »Pferd, Skizze IV für Guernica«, 1937

Vertieft wird dieses Interesse für die »Uranfänge der Kunst« durch die intensive Beobachtung der Entwicklung seines 1907 geborenen Sohnes Felix, dessen frühe Zeichnungen er ebenso wie seine eigenen Kinderzeichnungen auf Karton aufzog, datierte und sammelte. »Die Nähe der damaligen Arbeit Paul Klees und der Zeichnungen von Felix besticht – sie entspringt sicherlich einer gegenseitigen Reaktion auf das eigene Tun, das ähnlichen Prinzipien unterlag.« (Osterwold 1979: 89 f.)

Da für Paul Klee die ursprüngliche Qualität von Kinderzeichnungen außer Frage stand, machte es ihm auch nichts aus, wenn seine Bilder mit denen von Kindern verglichen wurden. »Gewiß, gewiß, Kinderspiel! Die Herren Kritiker sagen es oft, daß meine Bilder Kritzeleien oder Schmierereien von Kindern gleichen. Mögen sie ihnen gleich sein! Die Bilder, die mein kleiner Felix gemalt hat, sind bessere Bilder als die Meinen, die oft durch das Gehirn hindurchgetropft sind...« gemerkte er am Bauhaus in einem Gespräch. (zitiert nach Felix Klee 1988: 47)

In seinem Spätwerk thematisiert Paul Klee direkt seinen Rückgriff auf die Zeichensprache der Kindheit bis in die Titel der Bilder: »Als ich noch jung war« 1938; »Wieder kindisch« 1939; »Kindheit« 1938. In seinem Tagebuch schreibt Paul Klee dazu bereits 1909: »Wenn bei meinen Sachen manchmal ein primitiver Eindruck entsteht, so erklärt sich diese ‚Primitivität‘ aus meiner Disziplin, auf wenige Stufen zu reduzieren. Sie ist nur Sparsamkeit,

also letzte professionelle Erkenntnis. Also das Gegenteil von wirklicher Primitivität.« (Klee 1957: 248)

Die Begegnung 1911 mit Kandinsky und dem Blauen Reiter hatte dieser persönlichen Zuwendung zur Kinderzeichnung eine breitere künstlerische und theoretische Basis gegeben. Auf der Suche nach einer universellen Bildsprache hatte Wassily Kandinsky zusammen mit Gabriele Münter um 1908 in Murnau eine Sammlung von Kinderzeichnungen angelegt, die im Laufe der nächsten Jahre auf ungefähr 250 Blätter anwuchs. Als Kandinsky in den zwanziger Jahren am Bauhaus arbeitete, begann er wieder Kinderzeichnungen zu sammeln, diesmal zusammen mit seinem Freund und Kollegen Paul Klee. (Vgl. Fineberg 1995: 59)



Abb. 5: Gabriele Münter, »Im Zimmer«, 1913

Nach Finebergs Forschungen machte auch Kandinsky intensiven Gebrauch von den Kinderzeichnungen. So verwandte er einzelne Bildzeichen, die er häufig noch stärker als in der Kinderzeichnung reduzierte, vor allem aber orientierte er sich an der räumlichen und proportionalen Bildordnung der Kinderzeichnung in seinen Kompositionen. Besonders in den ersten sogenannten abstrakten Bildern, die Kandinsky bis 1914 schuf, sind zahlreiche

gegenständliche Hinweise enthalten, die sich aus der Auseinandersetzung mit Kinderzeichnungen der Sammlung erklären lassen. Eines der zahlreichen von Fineberg dafür angeführten Beispiele ist die »Schwarzer Fleck« genannte Komposition von 1912, zu der auch eine Entwurfszeichnung erhalten ist.

Während bei Kandinsky kaum direkte Bildübernahmen von bestimmten Kinderzeichnungen identifiziert werden können, da er die Strukturprinzipien der Kinderzeichnung in seinen Werken zwar aufnahm, sie aber auch radikal nach seinen eigenen Vorstellungen umformte, fanden sich in der Sammlung der Kinderarbeiten Belege dafür, daß Gabriele Münter beinahe exakte Kopien von einzelnen Kinderzeichnungen anfertigte. In einem ihrer Bilder gibt sie selbst den direkten Hinweis auf diese »Vorbilder«: Auf dem 1913 entstandenen »Im Zimmer« (Abb. 5) sind zwei Gemälde zu sehen, die sie direkt von Bildern ihrer Nichte Friedel übernommen hat (Abb. 6).

Betrachtet man diese beiden Kinderarbeiten genauer, dann fällt auf, was schon die Bilder von Felix Klee und auch z. B. Bilder des damals siebenjährigen Andreas Jawlensky, des Sohnes von Alexej Jawlensky, belegen: Viele dieser »Künstlerkinder« zeigten eine sehr frühe Begabung, sie waren mit den Bildern der Künstler aus ihrem alltäglichen Umgang, auch im Atelier vertraut und malten und zeichneten selbst in dieser anregenden Arbeitssituation – z.T. zusammen mit den Erwachsenen. Deren Wertschätzung für ihre Arbeiten waren ihnen sicherlich ebenso bewusst wie für sie selbst das Herstellen von Bildern nicht nur kindliches Vergnügen war, sondern eine ernsthafte Erwachsenentätigkeit.

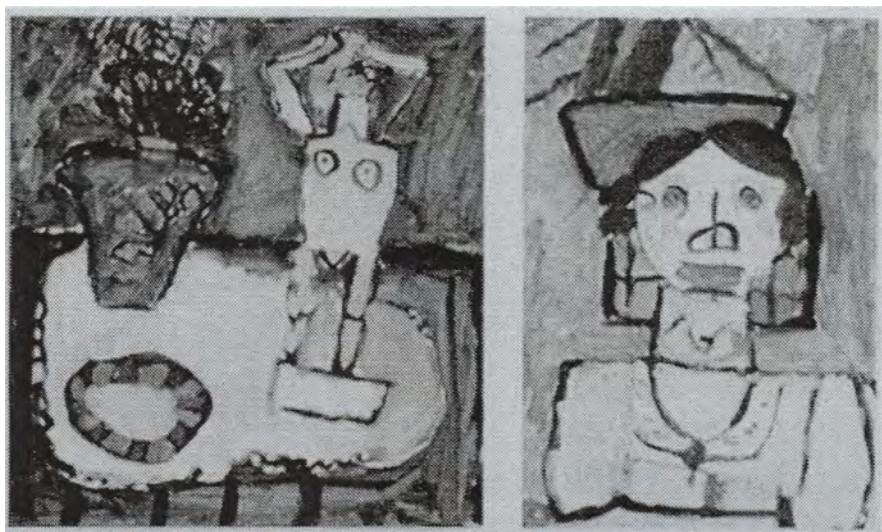


Abb. 6: Friedel: Zwei Kinderzeichnungen

Felix Klee schreibt später selbst zu seinem Bild »Hommage à Kandinsky« von 1914 – er war damals fast sieben Jahre alt: »Und dieser Kandinsky wohnte nur zwei Häuser von uns entfernt in der Ainmillerstraße 36. Besuche gab es hin und her, und ich war natürlich fast immer dabei. Mich faszinierte der Onkel Kandinsky außergewöhnlich, und wenn ich daheim in unserer kleinen Wohnung zu laut wurde, lieferte man mich in das Haus 36 ab, wo ich mit Wassily um die Wette malte. In der Ausstellung FELIX, in Halle, sind zwei Werke ganz im Stile von Kandinsky und auch die berühmte Tunisreise von Paul, Macke und Moilliet an Ostern 1914 fand ihr Echo in drei Arbeiten ganz im tunesischen Stil. Heute betrachte ich diese Arbeiten als außergewöhnlich, als ob eine fremde Hand mir den Pinsel führte.« (Klee 1988: 13)



Abb. 7: Felix Klee, »Hommage à Kandinsky«, 1914

Kind und Kunst – Gleichheit und Differenz

Wenn jedoch z.T., wie überliefert, die Bilder des Sohnes Andreas Jawlensky für Arbeiten des Vaters gehalten wurden, so trifft dies einen bis heute heiklen Punkt: Schon den Impressionisten wurde von der Kunstkritik Infantilität vorgeworfen; 1874 bemerkte z. B. ein Kritiker zu Monets Schlüsselwerk des Impressionismus »Impression – Sonnenaufgang«, das Bild sei »mit der kindlichen Hand eines Schuljungen ausgeführt, der Farbe zum allersten Mal benutzt«. (Fineberg 1995: 14) Und dieser Vorwurf ist auch bis heute immer wieder zu hören, wenn es darum geht, das »Kunstlose« moderner Kunst zu diffamieren, und damit natürlich ihren Kunstwert insgesamt zu bezweifeln.

Für die Künstler zu Beginn dieses Jahrhundert scheint – zumindest in ihrer eigenen Sicht – diese Nähe zur »Kinderkunst« noch weniger bedrohlich gewesen zu sein, ihnen war die entdeckte Universalität der neuen Bildsprache wie auch in Relation zur Volkskunst und zur »Stammenskunst« noch wichtiger. Dies wird auch dadurch belegt, daß nach der Jahrhundertwende nicht nur Wissenschaftler, sondern immer häufiger auch Künstler Kinderzeichnungen ausstellten. »Die Expressionisten, Kubisten, Futuristen und die Künstler der russischen Avantgarde interessierten sich alle auf jeweils eigene Weise für die Kinderkunst und zeigten ausgewählte Kinderzeichnungen neben den eigenen Werken in ihren bahnbrechenden programmatischen Ausstellungen. Im ersten Raum der Wiener Kunstschau von 1908 beispielsweise, wo Oskar Kokoschka sein Ausstellungsdebüt hatte, war eine Sammlung der Werke der Eleven Franz Ciceks zu sehen. [...] Von der Jahrhundertwende bis zum Beginn des Ersten Weltkriegs fand jedes Jahr mindestens eine bedeutende Ausstellung zur Kinderkunst in den großen Kunstmetropolen statt.« (Fineberg 1995: 24)

Spätestens seit der Münchener Ausstellung »entarteter« Kunst war in Deutschland jedoch kein unbefangener direkter Bildvergleich zwischen moderner Kunst und sogenannten »Primiven« mehr möglich. Selbst die Münchener Ausstellung »Mit dem Auge des Kindes« (1995) präsentierte Kinderarbeiten und Kunstwerke nicht direkt nebeneinander wie im Katalog. Die Wände blieben ausschließlich den Kunstwerken vorbehalten, während die Kinderarbeiten auf verglasten Tischen ausgelegt waren. Mir ist auch keine *didaktische* Ausstellung in einem Museum bekannt, wo die »Vorbilder« für die im Museum gemalten Kinderbilder direkt neben diesen an der gleichen Wand gehängt waren. Eine Ausnahme bilden lediglich die »Keimlinge der großen Kunst«. Unter diesem Titel sammelt in Halle bei Bielefeld ein privates Museum die Kindheits- und Jugendwerke von Künstlern, wie z. B. von Felix Klee und Andreas von Weizsäcker. (Museum Halle 1988/1990)

Finebergs Ausstellung umfasste noch verschiedene Stationen von Miro über Dubuffet, Asger Jorn und die Gruppe Cobra bis in die Gegenwartskunst u. a. mit Claes Oldenburg, David Hockney, Jasper Johns und A.R.Penck, die eindrücklich zeigte, daß unser Bild von der Kunst der Gegenwart ohne den vielfältigen Einfluss der Bildsprache der Kinderzeichnung gar nicht mehr zu denken ist. Insofern besteht heute, am Ende dieses sogenannten »Jahrhundert des Kindes« (Ellen Key 1900) ein grundsätzlich anderes Verhältnis zwischen »Kind« und »Kunst« als um 1900 und dies verdanken wir vor allem den Künstlerinnen und Künstlern dieses Jahrhunderts, die uns mit dieser Bildwelt so vertraut gemacht haben. Am Ende des 19. Jahrhunderts nobilitierten die fortschrittlichen »Entdecker« der Kinderzeichnung sie zwar einerseits zu einer »Kinderkunst«, zugleich maßen sie die Kinderzeichnung entsprechend ihrem naturalistisch geprägten Kunstverständnis immer noch an der inzwischen längst von der Fotografie übernommenen Aufgabe der wirklichkeitsgetreuen Darstellung. Diese eingeschränkte Vorstellung von der Kunst wurde durch die Kunst des 20. Jh. selbst grundlegend verändert. Paul Klee fasste diese Erkenntnis 1918 in den vielzitierten Satz: »Kunst gibt nicht das Sichtbare wieder, sondern macht sichtbar.« (Fineberg 1995: 100)

Zugleich scheint es jetzt jedoch auch leichter möglich, das je Spezifische der Kunst und der sogenannten »Kinderkunst« genauer zu bestimmen, als dies vor 100 Jahren möglich war. Waren damals Wissenschaftler, Pädagogen und Künstler angeregt und fasziniert von der Entdeckung der Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten, so scheint es heute notwendig, auch die Unterschiede zwischen einer Kinderzeichnung und einem Kunstwerk genauer zu

bestimmen, gerade weil dies heute am Bild allein oft kaum zu entscheiden ist. Nicht die vordergründige Feststellung der Gleichheit sondern die Differenz fordert unsere theoretische Anstrengung.

Im 20. Jh. haben mehrere Künstler darüber berichtet, daß sie selbst zusammen mit Kindern gezeichnet und gemalt haben – bei Picasso ist dies auch im Foto dokumentiert und durch die drei Signaturen im Bild belegt. Zweifellos ist das Bild, das aus diesem gemeinsamen Spiel entstanden ist, heute ein Kunstwerk – allerdings nur, weil es auch von Picasso selbst signiert und entsprechend publiziert wurde. Der (leider viel zu früh verstorbene) Künstler und Kunsthistoriker Thomas Lehnerer hat diese »Schlüsselszene« für sich selbst beschrieben und auf den Begriff gebracht: »Individuelle Rituale, wie etwa die Kritzeleien, die ich mit meiner Tochter veranstalte, sind (wenn überhaupt) ‚Kunst‘ erst dann, wenn sie ‚als‘ individuelle Rituale (also in kognitiver und sozialer Distanz) von mir und anderen gesehen und – wie auch immer – öffentlich kommuniziert werden können.« (Lehnerer 1994: 22)

Denn Kunst ist am Ende des 20. Jahrhunderts nicht mehr aus der Analyse der Werkes allein bestimmbar, das Konzept des Künstlers oder der Künstlerin gehört untrennbar dazu, erst in Auseinandersetzung mit diesem Kontext lässt sich – vielleicht – der Sinn und die Bedeutung eines Werkes erschließen. »Das Denken des Künstlers ist konstitutiver Bestandteil des Werks.« (Lehnerer 1994: 8) Insofern hat auch erst die »Theoriearbeit« der Künstler wie der Wissenschaftler den künstlerischen Wert der Kinderzeichnung sichtbar gemacht, erst durch das geschulte Auge von Corrado Ricci wurden die Graffiti unter den Bogengängen von Bologna – wenn auch zunächst nur ironisch – zum Kunstwerk gemacht. »Theoriearbeit ist konstitutiver Bestandteil künstlerischer Arbeit« (ebd: 7) in der Moderne. Dies gilt auch z. B. für die Kunst von Kranken, die als »naive« oder »primitive« Kunst in unseren Museen ausgestellt wird und für die in einer Art Arbeitsteilung zwischen »Künstler« und »Theoretiker« z. B. der Psychiater und Kunsttheoretiker das theoretische Konzept geliefert hat und uns so »die Augen geöffnet« hat. »Ohne diese Theoriearbeit könnten wir die entsprechenden Bilder nicht als ‚Kunst‘ begreifen, ja wir hätten sie vermutlich niemals gesehen.« (Ebd: 9)

Der Eigen-Sinn der Kinderzeichnung

Insofern ist Kunst ohne Frage ein Phänomen der Erwachsenenwelt, die Kinderzeichnung hat für das Kind eine prinzipiell andere Funktion. Ebenso wie das Kinderspiel ist das Kritzeln, Zeichnen und Malen eine spezifisch kindliche Weise der Auseinandersetzung mit der Welt. Kinder machen keine Kunst, aber sie sind darauf angewiesen, sich ein eigenes Bild von der Welt zu machen. Wie in anderen Bereichen auch besteht diese Entwicklung aus einer Mischung von Nachahmung und eigenen Erfindungen. Wenn kleine Kinder entdeckt haben, daß sie – mit irgendeinem Material – bleibende Spuren in dieser Welt hinterlassen können, dann wiederholen sie dieses Spiel immer wieder. In Auseinandersetzung mit seiner Umgebung entwickelt das Kind in aktiver Tätigkeit eine Bildsprache, in der es seine Wahrnehmungen von sich und seiner Realität und die emotionale Verarbeitung dieser Erfahrungen zum Ausdruck bringen kann. Die Unmittelbarkeit und Spontanität dieser Erkundungen der eigenen Möglichkeiten faszinieren uns als Erwachsene, wir bewundern die Originalität und Kreativität dieser Produktivität. Das Kind genießt sein wachsendes Können und seine Fähigkeit, sich auf diese Weise seine Umwelt zu eigen zu machen und sich mitzuteilen.

Allerdings sind wir Erwachsene auch von Anfang an mit im Spiel: Unser Lob für die brave stille Beschäftigung oder unsere Rückfragen »Was ist das?« bestimmen ebenso die weitere Bedeutung dieser Tätigkeit für das Kind wie die inzwischen fast selbstverständliche Wertschätzung und Sammlung der Kinderzeichnungen oder ihre Indienstname als »Geschenke« für Oma und Opa. Insofern ist auch die frühe Kinderzeichnung kein reines »Naturphänomen« wie die Romantiker glaubten, sondern sozial und historisch beeinflusst, allerdings in viel geringerem Maße als die jeweilige Kunstentwicklung.

Defizite und Perspektiven ästhetischer Erziehung

Schon vor der Schulzeit beginnt im Kindergarten auch eine direkte institutionalisierte ästhetische Erziehung, die vom Basteln und Ausmalen nach Vorlagen bis zu einer bewussten Wahrnehmungserziehung und Entfaltung der »Hundert Sprachen des Kindes« reichen kann, wie sie z. B. die Reggio-Pädagogik entwickelt und in eindrucksvollen Ausstellungen dokumentiert hat. (Vgl. Hermann u. a. 1987; Dreier 1993) Im Zentrum dieser ästhetischen Erziehung sollte das Kind stehen mit seinen spezifischen Interessen und Bedürfnissen, nicht die Produktion »schöner« Ergebnisse und Bilder, die wir uns zuvor in unserem eigenen Kopf als »kindgemäß« entworfen haben. Schon in den ersten Schuljahren verlieren leider viele Kinder ihre ursprüngliche Gestaltungsfreude, weil ihr individuell entwickeltes Zeichenrepertoire ihren wachsenden Ansprüchen und ihrer Realitätserfahrung nicht mehr genügt. Hier die »naiven« Formen künstlich erhalten zu wollen, weil sie unseren ästhetischen Normen einer »kindlichen« Bildsprache entsprechen, geht an den Lernbedürfnissen und Lernmöglichkeiten der Kinder vorbei. Weder der sogenannte »Kinderexpressionismus« noch die an der »Volkskunst« orientierte sogenannte »Kinderkunst« konnten Kindern und Jugendlichen eine ihnen angemessene Ausdrucksmöglichkeit für diese eigene Welterfahrung vermitteln. Sie helfen sich dann mit der Nachahmung und der Verfestigung von oft stereotypen Bildklassen und leider dominieren im Schulalter eher Hilflosigkeit, Belanglosigkeit und Ödnis in ihren Arbeiten.

Kinder sind zwar kreativ – aber ihre Phantasie und Kreativität braucht auch Anregung und »Futter«, Unterricht ist zur Kultivierung dieser Fähigkeiten hier genauso notwendig wie in allen anderen Lernbereichen. Bereits seit den 70er-Jahren wurde immer wieder darauf hingewiesen, daß wir uns im Zeitalter der überwiegend über Bilder wirkenden Massenmedien diesen »visuellen Analphabetismus« nicht leisten können. Wenn wir uns heute statt nur konsumierender Rezeption einen selbstbestimmten Umgang mit den neuen Medien wünschen, dann ist auch dazu die Stärkung der eigenen Ausdrucksmöglichkeiten eine notwendige Voraussetzung.

Und hier wiederum können Kinder und Jugendliche bei der Kunst in die Schule gehen – so wie wir als Kunsterzieher von den experimentellen Verfahren der Künstlerinnen und Künstler des 20. Jahrhunderts gelernt haben und z. B. Collage und Montage selbstverständliche Arbeitstechniken geworden sind, so können wir auch heute von der Kunst der Gegenwart lernen, die Möglichkeiten und Grenzen der neuen Medien auszuprobieren, spielerisch zu überschreiten und zu verfremden. Grundlegend und komplementär dazu – nicht kompensatorisch-ablehnend – ist dafür jedoch die Kontrasterfahrung der nicht-technischen sinnlich-konkreten Materialien und Arbeitsverfahren notwendig, da erst sie die Freiheit der

Wahl ermöglichen. Der Philosoph Wolfgang Welsch formuliert diese »Gegenoptionen« so: »So lernen wir gegenüber der elektronischen Hypergeschwindigkeit die Trägheit neu zu schätzen, gegenüber der universellen Beweglichkeit und Veränderbarkeit die Widerständigkeit und Unveränderlichkeit. [...] Man kann die genannten Gegenwerte auf Stichworte wie Materie, Körper, Individualität, Einmaligkeit zusammenziehen. Was Eigenraum und Eigenzeit beansprucht, was nicht substituierbar oder austauschbar ist, was unwiederholbar ist, wird uns neu wichtig.« (Welsch 1995: 88f.)

Im 20. Jahrhundert hat sich unsere Vorstellung vom Kind – und hat sich die Kindheit – wohl ebenso rasant verändert wie die Kunst. Zugleich scheinen im Rückblick die wesentlichen Fragestellungen schon zu Beginn dieses Jahrhunderts entwickelt worden zu sein, und wir sind jetzt weiter denn je von kurzen Antworten entfernt. Skepsis ist wohl angebracht, ob im Jahr 2000 vergleichbar weitreichende Visionen für das neue Jahrhundert entwickelt werden könnten, obgleich oder vielleicht auch weil sich in den letzten 20 Jahren die Wahrnehmungs- und Kommunikationsmöglichkeiten durch die globale Vernetzung der technischen Medien so stark verändert hat.

Es war viel von »Entdeckungen« die Rede – bei Corrado Riccis Spaziergang, bei Paul Klees Fund seiner eigenen Kinderzeichnungen auf dem Dachboden in Bern, bei Finebergs Entdeckung der Sammlungen von Kinderzeichnungen in den Nachlässen der Künstler, auch bei mir, die »zufällige« Entdeckung der unterirdischen Ausstellung im Münchener U-Bahntunnel – aber alle diese Entdeckungen waren keineswegs zufällig, sondern immer war die Aufmerksamkeit dafür gewissermaßen vorbereitet. Kunst öffnet die Augen – dies gilt offenbar in ganz besonderem Maße für die Kinderzeichnung im 20. Jahrhundert!

Anmerkung

Der vorliegende Beitrag geht auf einen in Wien gehaltenen Vortrag zurück, veröffentlicht in Marie Schreiner-Maierhofer: Kinder kennen/können Kunst. Wien: Verlag Johannes Heyn 1998.

Der Text erschien vorher in: Sievert-Staudte: Kind und Kunst. Die Kinderzeichnung und die Kunst im 20. Jahrhundert. In: Kirschenmann, Johannes; Spickernagel, Ellen; Steinmüller, Gerd (Hrsg.): Ikonologie und Didaktik. Begegnungen zwischen Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. Festschrift für Axel von Criegern zum 60. Geburtstag. Weimar: VDK Verlag und Datenbank für Geisteswissenschaften, 1999.

Literatur

Die Kunst im Leben des Kindes. Katalog der Ausstellung im Hause der Berliner Secession, März 1901. Leipzig/Berlin 1901.

Dreier, Annette: Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnungen mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. Berlin 1993.

Fineberg, Jonathan: Mit dem Auge des Kindes. Kinderzeichnung und moderne Kunst. Katalog zur Ausstellung im Lenbachhaus, Kunstbau, München und im Kunstmuseum Bern 1995. Stuttgart 1995.

Götze, Carl: Das Kind als Künstler. Katalog zur Ausstellung von freien Kinderzeichnungen in der Kunsthalle Hamburg. Hamburg 1898.

Herrmann, Gisela u.a.: Das Auge schläft, bis es der Geist mit einer Frage weckt. Krippen und Kindergärten in Reggio/Emilia. 3. Auflage. Berlin 1987.

Kemp, Wolfgang: »...einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen« Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500-1870. Frankfurt 1979.

Klee, Paul: Tagebücher 1898-1918. Hrsg. u. eingel. von Felix Klee. Schauberg/Köln 1957.

Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden 1901. Leipzig 1902.

Langer, Susanne K.: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt 1987.

Lehnerer, Thomas: Methode der Kunst. Würzburg 1994.

Levinstein, Siegfried: Kinderzeichnungen bis zum 14. Lebensjahr. Mit Parallelen aus der Urgeschichte, Kulturgeschichte und Völkerkunde. Leipzig 1905.

Museum Halle (Hrsg.): Keimlinge der großen Kunst. Kindheits- und Jugendwerke des Felix Klee. Mönchengladbach 1988.

Museum Halle (Hrsg.): Keimlinge der großen Kunst. Andreas von Weizsäcker. Halle 1990.

Osterwold, Tilman: Paul Klee. Ein Kind träumt sich. Stuttgart 1979.

Ricci, Corrado: L'arte dei bambini. Bologna 1887. (dt. Ausgabe: Kinderkunst, Leipzig 1906)

Richter, Hans-Günther: Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Düsseldorf 1987.

Sully, James: Untersuchungen über die Kindheit (Studies of Childhood 1895). Leipzig 1897. (3. Auflage 1909)

Welsch, Wolfgang: Künstliche Paradiese? Betrachtungen zur Welt der elektronischen Medien – und zu anderen Welten. In: Baacke, Dieter; Franz-Josef, Röll (Hrsg.): Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit. Bildung als ästhetischer Lernprozeß. Opladen 1995, 71-95.

Abbildungen

Abb. 1: Henri Matisse, »Marguerite«, 1907

Abb. 2: Edward Quinn (Foto), »Lecon de Dessin«, 1953

Abb. 3: Pablo, Paloma und Claude Picasso, »Zeichenstunde«, 1953

Abb. 4: Pablo Picasso, »Pferd, Skizze IV für Guernica«, 1937

Abb. 5: Gabriele Münter, »Im Zimmer«, 1913

Abb. 6: Friedel: Zwei Kinderzeichnungen

Abb. 7: Felix Klee, »Hommage à Kandinsky«, 1914

Adelheid Sievert

Ist alles Kunst was Kinder malen?

Kinder machen nach unserem heutigen Kunstverständnis keine Kunst, sondern Bilder. Aus Respekt vor der Kunst und im Interesse der Kinder sollten wir uns vom Mythos der »Kinderkunst« verabschieden und sie von diesem unangemessenen Anspruch befreien.

»Ganz viele kleine Kunstwerke überzeugten unsere Jury« steht in der Zeitung, wenn nach dem Malwettbewerb zum Muttertag »viele kleine Picassos, Miros und junge Wilde« mit ihren Werken prämiert werden. (MAZ 2004) Ist Kunst wirklich ein Kinderspiel, wie es der wohl bewusst doppeldeutige Titel einer aktuellen Ausstellung nahelegt, in der Spielzeug und Kinderbücher von Künstlerinnen und Künstlern des 20. Jh. gezeigt werden? (Vgl. Schirn Kunsthalle 2004) Die Wortverbindung »Kind und Kunst« klingt so selbstverständlich und einprägsam, aber gerade darum lohnt es sich, einmal genauer hinzuschauen.

Denn erst seit dem Ende des 19. Jh. haben Künstler, Wissenschaftler und Pädagogen begonnen, sich für die kindlichen Kritzeleien zu interessieren und sie als eine ursprüngliche und eigenständige Bildsprache zu entdecken. Auf der Suche nach den Ursprüngen der Kunst entdeckten viele Künstler und Künstlerinnen nicht nur die »primitiven« Künste der Frühzeit und der Stammeskunst sondern auch die erstaunlichen Fähigkeiten der »kleinen Wilden« im eigenen Haus und begannen, Kinderarbeiten zu sammeln. Unter dem Titel »Mit dem Auge des Kindes« hat 1995 eine Ausstellung in München diese Zusammenhänge aufgezeigt und nachgewiesen, dass die Kunst der Gegenwart ohne den vielfältigen Einfluss der Bildsprache der Kinderzeichnung gar nicht mehr zu denken ist. (Vgl. Fineberg 1995) Insofern besteht jetzt, nach dem sogenannten »Jahrhundert des Kindes« (Ellen Key 1900) ein grundsätzlich anderes Verhältnis zwischen Kind und Kunst als um 1900. Dies verdanken wir der modernen Kunst und – nachdem die Fotografie die Aufgabe der wirklichkeitsgetreuen Darstellung übernommen hat – dem Ende des naturalistisch geprägten Kunstverständnisses.

Kinder sind keine Künstler und ihre Bilder sind keine Kunstwerke! Das ist keine Abwertung ihrer Kreativität, sondern ein Versuch, den eigenen Kunstabegriff zu schärfen und das je Spezifische der Kunst und der sogenannten »Kinderkunst« heute genauer zu bestimmen. Wir tun weder der Kunst noch den Kindern einen Gefallen mit der Vermischung von Kategorien, die weder der Kunst noch den Arbeiten von Kindern gerecht werden. »Es gibt viele Bilder; ein verschwindend kleiner Teil davon sind Kunstwerke. Grundsätzlich lassen sich Bilder der Kunst von anderen Bildern weder anhand materieller noch anhand sinnlicher Merkmale unterscheiden.« (Billmayer 2003) Denn Kunst ist heute nicht mehr aus der Analyse des Werkes allein bestimbar, das Konzept des Künstlers oder der Künstlerin gehört untrennbar dazu. Erst in Auseinandersetzung mit diesem Kontext lässt sich ein Werk erschließen. »Das Denken des Künstlers ist konstitutiver Bestandteil des Werks.« (Lehnerer 1994: 8) Erst die Theoriearbeit der Künstler wie der Wissenschaftler hat auch den künstlerischen Wert der Kinderzeichnung sichtbar gemacht. »Theoriearbeit ist konstitutiver Bestandteil künstlerischer Arbeit in der Moderne.« (Ebd: 9)

Kunst ist daher ohne Frage ein Phänomen der Erwachsenenwelt, die Kinderzeichnung hat für das Kind eine andere Funktion. Ebenso wie das Kinderspiel ist das Kritzeln, Zeichnen

und Malen eine spezifisch kindliche Weise der Auseinandersetzung mit der Welt. Kinder machen keine Kunst, aber sie sind darauf angewiesen, sich ein eigenes Bild von der Welt zu machen. Wie in anderen Bereichen auch besteht diese Entwicklung aus einer Mischung von Nachahmung und eigenen Erfindungen. Wenn kleine Kinder entdeckt haben, dass sie – mit irgendeinem Material – bleibende Spuren in dieser Welt hinterlassen können, dann wiederholen sie dieses Spiel immer wieder. In Auseinandersetzung mit seiner Umgebung entwickelt das Kind eine Bildsprache, in der es seine Wahrnehmung der Wirklichkeit und die emotionale Verarbeitung dieser Erfahrung zum Ausdruck bringen kann. Die Unmittelbarkeit und Spontanität dieser Erkundungen der eigenen Möglichkeiten faszinieren uns als Erwachsene, wir bewundern die Originalität und Kreativität dieser Produktivität. Das Kind genießt sein wachsendes Können und seine Fähigkeit, sich auf diese Weise seine Umwelt zu eigen zu machen und sich mitzuteilen.

Dabei sind wir Erwachsene von Anfang an mit im Spiel: Unser Lob für die brave stille Beschäftigung oder unsere Rückfragen »Was ist das?« bestimmen die weitere Bedeutung dieser Tätigkeit für das Kind wie die inzwischen fast selbstverständliche Wertschätzung und Sammlung der Kinderzeichnungen oder ihre Indienstnahme als »Geschenke« für Oma und Opa. Insofern ist auch die frühe Kinderzeichnung kein reines »Naturphänomen« wie die Romantiker glaubten, sondern sozial und historisch beeinflusst, allerdings in viel geringerem Maße als die jeweilige Kunstentwicklung.

Im Kindergarten beginnt die direkte ästhetische Erziehung, die vom Basteln und Ausmalen nach Vorlagen bis zu einer bewussten Wahrnehmungserziehung und Entfaltung der »Hundert Sprachen des Kindes« reichen kann, wie sie z. B. die Reggio-Pädagogik entwickelt und in eindrucksvollen Ausstellungen dokumentiert hat. (Vgl. Dreier 1993) Im Zentrum dieser ästhetischen Erziehung sollte das Kind mit seinen spezifischen Interessen und Bedürfnissen stehen, nicht die Produktion »schöner« Ergebnisse und Bilder, die wir uns zuvor in unserem eigenen Kopf als »kindgemäß« entworfen haben. Kinder sind zwar kreativ – aber ihre Phantasie und Kreativität braucht auch Anregung und »Futter«, die Kultivierung dieser Fähigkeiten ist hier genauso notwendig wie in allen anderen Lernbereichen. Dabei können Kinder von den experimentellen Verfahren der modernen Kunst lernen – »Kinder entdecken Künstler und ihre Techniken« in Künstler-Werkstätten »auf den Spuren großer Künstler« von Paul Klee bis Niki de Saint Phalle – diese Angebote der pädagogischen Verlage kann man nutzen, um ihre ästhetischen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.

Die Arbeitsergebnisse der Kinder sind wertvoll – nicht weil sie »Kunst« sind, sondern weil sie einzigartige Dokumente für die individuelle Entwicklung jedes einzelnen Kindes darstellen. Zugleich aber sind sie auch ein Spiegel der Impulse, die die Kinder in der Einrichtung erhalten haben. Die Bilder der Kinder sind für sie selbst, für ihre Eltern und für die Erzieherinnen wichtige Anregungen für die weitere Arbeit und sollten daher in den Räumen der Einrichtung überall präsent sein. Gesammelt bieten sie wichtiges Material für die Lernentwicklung, ganz ohne Tests und künstliche Aufgabenstellungen.

Aber zunächst sollte man sie aufhängen – in Augenhöhe für die Kinder, aber auch für die Eltern und Erzieherinnen als Anstöße und Hinweise und für diese ständige Wechselausstellung Pinnwände oder andere Haltevorrichtungen haben. Wichtig für alle Beteiligten ist auch die Beschriftung auf der Rückseite des Bildes und nicht »im Bild« – dort kann nur die eigene

Signatur stehen und zwar nach Entscheidung des Kindes. Also bitte hinten beschriften, und wenn genug Zeit ist, nicht nur mit Namen und Datum, sondern im Interesse eines Entwicklungsberichtes mit genauer Altersangabe mit Lebensjahr und -monaten (5;11 bedeutet: 5 Jahre und 11 Monate!).

Auch wenn Sie das Thema oder Details zum Bildinhalt notieren wollen, sollten Sie dies nicht in das Bild des Kindes hineinschreiben. Aus Achtung vor dem Bild, das das Kind so und nicht anders gemacht hat, sollte man auch dies nur auf der Rückseite tun! Wer einzelne Objekte oder Personen auf dem Bild genauer beschriften möchte, kann das Bild mit der Zeichnung nach außen an ein Fenster legen. Das Bild scheint durch und kann von hinten beschriftet werden.

Anmerkung

Der Text erschien vorher in: Welt des Kindes. Fachzeitschrift für Kindertageseinrichtungen, Heft 5, September/Oktober 2004, 22-24.

Literatur

Billmayer, Franz: Schau'n ma mal. Kunstwerke und andere Bilder. In: BDK-Mitteilungen, H.4/ (2003) H. 4, S. 2-4.

Dreier, Annette: Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnungen mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. Berlin 1993.

Fineberg, Jonathan: Mit dem Auge des Kindes. Kinderzeichnung und moderne Kunst. Katalog zur Ausstellung im Lenbachhaus, Kunstbau, München und im Kunstmuseum Bern 1995. Stuttgart 1995.

MAZ Mittelhessische Anzeigen Zeitung: Ganz viele kleine Kunstwerke überzeugten unsere Jury. Titelseite (05.05.2004).

Lehnerer, Thomas: Methode der Kunst. Würzburg 1994.

Schirn Kunsthalle Frankfurt: Ausstellung und Katalog »Kunst – ein Kinderspiel«. 9. Mai bis 18. Juli 2004.

Abbildungen

Abb. 1: Drache, Junge, 5; 9 Jahre

Abb. 2: Junge, 4; 3 Jahre

Abb. 3: Mädchen, 4; 1 Jahre

Abb. 4: Mädchen, 5; 3 Jahre



Abb. 1: Drache, Junge, 5; 9 Jahre



Abb. 2: Junge, 4; 3 Jahre



Abb. 3: Mädchen, 4; 1 Jahr



Abb. 4: Mädchen, 5; 3 Jahre

Jutta Ströter-Bender

»Meidet den roten Flammenwerfer«

Zur ästhetischen Wirkung von Computer- und Videospielen auf Kinder und Jugendliche (1996)

»Leben in Parallelwelten«

In den verinselten Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen bieten sich neue, kleine Inseln an – zum Teil in Taschenformat: Computer- und Videospiele eröffnen inneren Erlebnisräumen ungeahnte Welten der Imagination. In endlosen Labyrinthen warten Drachen, Dämonen und Monster auf tapfere, interaktive Helden und ihre magischen Waffen mit Feuerblitzen. Wettkämpfe können auf imaginären Sportplätzen ausgetragen werden. Diese Welten laden zu einer unbegrenzten Fülle von Erfahrungen ein – Erfahrungen von Spaß, Witz wie intensivster Stimulation und Erregung, denen jedoch Begrenzungen in der realen Welt auferlegt sind.

Am Vormittag besteht die soziale Rolle der Schüler und Schülerin, am Nachmittag führt man eine aufregende Existenz als Drachentöter oder Kampfjäger: Leben in »Parallelwelten« (Janke/Niehues 1995: 140) ist inzwischen alltäglicher Bestandteil von Kinder- und Jugendkultur. Bereits in der Gruppe der 6 bis 8-jährigen Kinder nutzen über 20 % häufig Computer und Video – ergänzend zum Fernseher – ca. 100 Minuten täglich. (Vgl. Glogauer 1993, S. 53f., dort mit ausführlicher Statistik)

In den folgenden Ausführungen formuliere ich einige Gedanken und Thesen zur Auseinandersetzung mit Computer- und Videospielen und ihren möglichen Wirkungen auf ästhetische, inhaltliche und auch geschlechtsspezifische Dispositionen bei Kindern und Jugendlichen. Dies geschieht mit der Intention, über bekannte Argumentationen hinaus (Vgl. Mayer/Steiner 1994, S. 74f.) eine intensive und längerfristige Diskussion zu einem relevanten Bereich anzuregen, der in seiner gesamten Komplexität und auch gesellschaftspolitischen Relevanz bisher immer noch nicht genügend Beachtung findet. Ein großer Teil der Zitate stammt (fast beliebig) aus Fachzeitschriften für Computer- und Videospiele, die zurzeit teilweise monatliche Auflagen von ca. 120.000-140.000 Exemplaren erzielen. Ihre Zielgruppen sind zu fast 90 % Jungen zwischen 12 und 16 Jahren.

Magische Farbenwelten, elektronische Klangfelder

In der sinnlich zunehmend eingegrenzten Alltagswelt von Kindern und Jugendlichen sind die meisten Kulturprodukte des täglichen Gebrauchs bereits vorgefertigt. Innerhalb der viereckigen Umrahmung des Bildschirms öffnen sich dagegen, einem mystischen Fenster gleich, die unendlichen Räume und Welten der Video- und Computerspiele, die Reisen in alle möglichen Perspektiven anbieten: »Euch sind praktisch keine Grenzen gesetzt.« (Power Play 12/91: 60) Dem farblosen Alltag leuchten auf dem Bildschirm die Spielwelten in ihrer Farbstähetik entgegen, die eigene Werte und Kategorien entfalten.



Abb. 1: »This is Kayin, Master of the Exploding Kicks: Schwer zu schlagen!« (Still aus *Video Games* 10/1995) /



Abb. 2: »Magische Sprüche sind auch optisch recht beeindruckend« (Still aus: *Video Games* 10/1995)

Gerade in den perfekten Farbgrafiken der neueren Spiele dominieren Konstruktionen extremer Farbe-an-sich- oder Hell-Dunkel-Kontraste, deren besondere Qualitäten sich durch kräftige, leuchtende Farbgebungen auszeichnen, die scheinbar glühen und durch ihre Intensität nach außen strahlen. Durch dieses Glühen erhalten zahlreiche Objekte, Personen und Raumebenen der Spiele eine magische Erhöhung. Sie scheinen aus einer verzauberten Welt mit eigenen Gesetzmäßigkeiten zu kommen. Die Leuchtkraft der Farben wird zum mystischen Bedeutungslicht, welches, übernatürlichen Energien gleich, aus ihnen selbst heraus zu strahlen scheint und sich deutlich von der Farbwelt der Alltagsumgebung abhebt.

Die psychologische Wirkung dieser Farbkonstruktionen auf Kinder und Jugendliche ist aber noch nicht ausreichend untersucht, doch kann davon ausgegangen werden, dass diese spezifischen Farbwelten die stimulierende und erregende Wirkung der Spiele wesentlich verstärken. Diese leuchtenden, sich ständig bewegenden Farbwelten werden jedoch in ihrer ausstrahlenden Dimension durch starke Flächeneingrenzungen und Linien »gebannt«:

Häufig heben sich die spielstrukturierenden Elemente, Objekte und Personen durch starke Umrandungen (aus hellem oder dunkelfarbigem Licht) von den Hintergründen ab. Hinzu kommt die viereckige Eingrenzung durch die Bildschirmfläche, sodass die nach außen strebende Farbmacht gebrochen und in ihren Rahmen verwiesen wird. In symbolischer Interpretation erscheinen diese ästhetischen Konstruktionsformen der Spiele als Spiegelbild der realen Situation von Kindern und Jugendlichen deren Lebenswelten verinselt, eingerahmt und isoliert erscheinen, wobei dem erleben von Spiel, Sinnlichkeit und Gefühl enge Raum- und Rahmenbedingungen gewährt werden. »Wir haben es hier mit einer sachgebundenen Form gesellschaftlicher Herrschaft über Kinder zu tun. In... Spielzeuge wirkt Herrschaft zunächst nicht durch Zwang, sondern durch Verlockung; denn der Gebrauch ist jedem Kind freigestellt. Wenn sich ein Kind dann aber für ein Tun entschieden hat, lenkt die räumlich – gegenständliche Beschaffenheit die Abläufe.« (Zeiher/Zeiher 1994: 26)

In den Spielen verbindet sich das »glühende« Farberleben mit dem Erklingen intensiver, durchdringender, elektronisch erzeugter Klangwelten, Sounds, Melodien und Töne. Sie geben verstärkende Spielimpulse, umrahmen die Spielhandlung, Misserfolge und Siege mit besonderen Klangnuancierungen und begrüßen das Betreten neuer Level und Schwierigkeitsgrade. »Schon wenn die ersten Takte der Spielmusik erklingen, taucht Sonja ab in eine

andere Welt voller Action und Abenteuer.« (Nintendo 7/94: 7 60) »Auch die glasklaren Soundeffekte beim Messerschwingen bis zum markigen Schrei des taumelnden Robo-Söldners schaffen viel Atmosphäre.« (Video-Games 6/94: 103)

Während der konzentrierten Phasen innerhalb des Spielverlaufs tritt die Musik jedoch häufig in den Hintergrund der bewussten Wahrnehmung, sie wird zur Begleitmusik und strukturiert Bewegungsmuster, beispielsweise in Ballerphasen, Kämpfen, Siegesmomenten. »Zur Unterhaltung trägt auch die witzige Begleitmusik bei. Sie ist oft etwas schräg, passt jedoch immer prima zur Flipperaction.« (Video-Games 12/93: 107)

Die Klangwelten der Kindheit und Jugend sind heute maßgebend von den elektronischen Medien geprägt. Das Hören von Radio, Fernsehen, Video, Kassetten, CDs etc. ist Bestandteil der akustischen Alltagskultur. Mit diesen Medien aber wird die Entwicklung des kindlichen Gehörs nicht gefördert oder verfeinert, sondern sie verflacht. »Wie kommt das? Die Schärfe des Gehörs entwickelt sich dadurch, dass man sich im Lauschen nach vielerlei differenzierten Klängen und Lauten übt. Indem man aktiver Lauschen lernt, wird das Klangvolumen immer weniger stark sein können: Durch die aktive Aufnahme wird das Ohr empfindlicher.... Die Passivität im Willenserleben im Gehör »der Medienbenutzer« rächt sich. Dadurch, dass ein Teil des Seelenlebens, und zwar das Lauschen als seelische Aktivität... brachliegt,... sogar abgestumpft wird, bahnt sich die unbenutzte Energie einen Ausweg zu einer Überbeweglichkeit und Unkonzentriertheit.« (Wilmar 1982: 28f.)

Archetypische Aktionsfelder – bio-psychische Ergriffenheit

Bei näherer Untersuchung der inhaltlichen Konstruktion der Spiele erstaunen die klassischen archetypischen Bildmotive, die uns in ihren Handlungsabläufen immer wieder begegnen, beispielsweise:

- Der Held mit dem Schwert oder der magischen Waffe,
- der Kampf im Labyrinth,
- gefährliche, angreifende Drachen, Monster und Dämonen,
- der verborgene Schatz in der Höhle der (Grals-)Burg.

Diese Motive stammen in ihren Konstruktionen aus der traditionellen Welt der Mythen und Märchen und sind symbolische Chiffren für komplexe unbewusste seelische Prozesse. Wenn sie aus dem »kollektiven Unterbewusstsein« (C. G. Jung) auftauchen, verbinden sie unbewusste Dimensionen der Psyche mit den Ich-Funktionen des Bewusstseins. Das Aufsteigen archetypischer Bildmotive ist daher in der Wirkung auf die Rezipienten keineswegs »neutral«. Denn mit der Wahrnehmung des Archetyps ist »stets auch ein bio-physisches Ergriffensein verbunden«. (Neumann 1974: 20) Die dynamische Auseinandersetzung mit Archetypen, wie sie beispielsweise längerfristig durch die Strukturen der Spiele vorgegeben werden, hat, so Erich Neumann, weitreichenden Einfluss auf die Stimmungslage, prägt Intentionen und Neigungen, das geistige Bewusstsein.

Die archetypischen »Grundmuster« der Spiele beschreiben zumeist Wege und Kämpfe des Helden, welcher die Projektionsgestalt des/der Spieler auf dem Bildschirm verkörpert. Dieses archetypische Motiv ist in tiefenpsychologischer Deutung ein Bild der »Suche nach dem

selbst«. (Müller 1989: 200) Die vielen Schwellen und Hindernisse repräsentieren Orte des Übergangs vom Bewussten zum Unbewussten – jenem Prozess der psychischen Ganzwierung, der in Etappen verläuft. Der Kampf mit den Drachen, den Monstern und Dämonen wird in tiefenpsychologischer Perspektive als eine konflikthafte Auseinandersetzung mit den eigenen, ungezügten Begehrlichkeiten interpretiert, die gemeistert werden sollen. Daher ist die psychische Attraktion dieser Spielkonstruktionen auf ihr jugendliches Publikum erklärbar, handelt es sich doch damit auch um Grundmotive der seelischen Entwicklung im Prozess des Heranwachsens, wobei durch die Spielstrukturen siegreiche Strategien des Handels vorgegeben werden: »[...] Denn nur der kann die Höhle betreten, der tief im Inneren reinen Herzens ist. Das ist der jungwitzige Aladin, auf den es Jaffar nun abgesehen hat. Nun tretet ihr in Aktion und übernehmt die Rolle des jungen Abenteurers. [...] Zudem bewerft ihr feindliche Figuren mit aufgesammelten Äpfeln. Habt ihr Feindberührung, verliert ihr etwas von eurer Lebensenergie.« (Video-Games 6/94: 114)

Das häufige »Eintauchen« in die archetypischen Welten kann problematische Aspekte besitzen: »[...] denn für die Auseinandersetzung mit dem Unbewussten bedarf es eines ausreichend starken, dialogfähigen Ichs, das seinen Standpunkt in der äußeren Realität ausreichend gut bewahren kann, um mit den auftauchenden Gefühlen und Affekten, Bildern und Fantasien nicht fortgeschwemmt zu werden.« (Müller 1989: 202)

Bis auf einige Ausnahmen werden die Spielstrukturen und ihre Grafiken von Männern konstruiert. Es sind bis zu 85 % Jungen, die diese Spiele in ihre Freizeit integrieren. Fast 90 % aller Spiele weisen nur männlichen Wesen eine aktive Rolle zu. Daher erscheint es nicht verwunderlich, wenn wir bei der Untersuchung der Spielinhalte auf Mythen, Helden und Spielstrukturen stoßen, die traditionellen patriarchalischen Denknormen, Mythen, Fantasien und Bildentwürfen entsprechen und diese stabilisieren, z. B. siegreiche Konfliktlösung durch Gewalt und Machtanwendung – »die Flamme erweitert eure Sprengkraft«. (Spielanweisung in Club Nintendo 1/95: 47)

Durch diese Konkretisierungen männlicher Fantasien werden kollektive Denknormen immer wieder neu stabilisiert. Das Video Computerspiel wird zu einer Sozialisationsinstanz. Lösungsmöglichkeiten für Konflikte werden zumeist durch Gewaltstrategien dargestellt. »In gesellschaftlichen Einrichtungen, die durch Männer Macht aufrechterhalten werden, zeigen sich die Projektionsbilder des Menschlichen Unbewussten immer aufs Neue fort und verschaffen sich einen Realitätscharakter, der kulturbildende Macht hat.« (Weiler 1991: S. 182)

Das Sprachrepertoire zahlreicher Spielbeschreibungen in Video und Computerzeitschriften weist häufig Anklänge faschistoider Strukturen auf. Dieser Aspekt sollte *dringend* in einem öffentlichen Raum Aufmerksamkeit finden. Wegen ihrer gewalttätigen Muster wird zurzeit ein großer Teil der Spiele von Mädchen abgelehnt, deren Titelangebot nicht ihren Interessen und Spielfantasien entspricht. Dieses Problem ist inzwischen von der Industrie erkannt worden, die neue Zielgruppen erschließen möchte. Erste Spiele, die von Frauen entworfen sind (z. B. »Kings Quest« von Roberta Williams) sind auf dem Markt, weitere in Planung. (Vgl. Video Games 12/93, S. 136-140)

Überschrift in der Zeit – gegen die Zeit

Innerhalb des aktiven Spiels vermischen sich unterschiedliche Komponenten von Zeiterfahrung, Zeiterleben. Bei einem großen Teil der Sport-, Kampf- und Ballerspiele führt allein schnelles Reaktionsvermögen zum Ziel, so der siegreichen Vernichtung des Gegners durch beständig neues, schnellstes Zerschießen von Kampfobjekten (z.B. im Science-Fiction Spiel »Over-Kill«). Höhepunkte erreichen die Spieler beispielsweise in einem der höchsten Level des neuen Nintendo-Spiels »Time« im Kampf gegen den »Endgegner Castoth«: »Als nächstes gilt es den Strahlen auszuweichen. Wenn der Kopf Castoths in die Reichweite des Schwerts kommt, muss der tapfere Kämpfer so schnell wie möglich Treffer landen. Dieses Spielchen wiederholt sich mehrmals. Hier ist gutes Timing gefragt.« (Nintendo 7/94: 13)

Der Kampf mit dem Gegner mündet daher immer auch in einen Kampf gegen die Zeit, die durch noch schnellere Handlungseinheiten besiegt werden muss. Computerspiele sind »Zeitkiller«. (Mayer/Seter 1994: 74) Das blitzschnelle Agieren mit dem Joystick oder der Maus erfordert höchste Reaktions- und Konzentrationsfähigkeiten der Spieler, wobei der reale Außenraum – das Kinder- oder Wohnzimmer – im Bewusstsein versinkt. Mit dieser Einstimmung auf kurze Zeiteinheiten, nach denen die jeweilige Spielszene verschwindet, um einen neuen Spielimpulsraum zu geben, werden die Jugendlichen Spieler durch fast tägliches, stundenlanges Training auf kurze, sekundenmäßig determinierte Zeitsequenzen sozialisiert – gekoppelt mit intensivsten emotionalen Markierungen im Sinne verhaltenspsychologischer Techniken.

Die Spielstrukturen vermitteln Zeitwahrnehmungsmodelle, die innerhalb der Bewegungsrichtung des westlichen Kulturdenkens stehen. Sie folgen einer theologischen Determination: dem Prinzip, dass Lebensbewegung (wie ein Pfeil) eine Bahn beschreibt, die zu einem höher gelegenen Ziel führen muss (Vgl. Heuermann 1994, S. 19 f.): »Losflitzen und zulegen« (Video Games 5/94: 99), ist die Devise. Dabei erhalten die zielstrebigsten Spielbewegungen am Bildschirm eine von den Bewegungen der realen Umwelt abgekoppelte Eigendynamik, deren Schnelligkeit sich voller Kraft an den Bewegungen von Produkten der Hochtechnologie zum Beispiel Raketen und Rennautos orientiert. »Wow! Wundert euch nicht, wenn ihr bei manchen Strecken einen Drehwurm bekommt. [...] Seht aber, ihr brettert über ein Turbofeld. Dann geht der Punkt ab, und ihr fetzt in doppelter bis dreifacher Geschwindigkeit die Kurve entlang. [...] Es kommt schon vor, dass er siegessicher mit 600 auf der Zielgeraden entlang rast und plötzlich ein Gegner wie ein Blitz vorbei zischt und euch auf den undankbaren vierten Platz verdrängt.« (Video Games 6/94: 107)

Ziel dieser Anstrengungen der Kinder und Jugendlichen im Spiel sind Entdeckung und das Enthüllen von Geheimnissen, ist der Gewinn, der Sieg über Gegner, Widrigkeiten, Mons-ter. Diese zeitlichen »Gewinnspannen« sind dann siegreiche »Bestzeiten« (des kindlichen Alltags?): »Ihr habt in der höchsten Kampfklasse die Möglichkeiten, eure Bestzeiten gegen schon geschlagene Gegner zu verbessern. Die besten Zeiten werden in einer Rekordliste mit eurem Namen verewigt.« (Club Nintendo 1/95. 13)

Interessanterweise steht die Orientierung auf »schnelle Bestzeiten« im Widerspruch zu den archetypischen, mythologisch inspirierten Inhalt- und Bildstrukturen zahlreicher Spielwelten. Denn das mythische Bewusstsein, aus dem die Gestalten der Archetypen auf den Bild-

schirmwelten auftauchen, basiert in seiner Struktur auf dem zyklischen Zeitbegriff, der auf der Reise nach »Innen« davon ausgeht, dass nur der periodische Blick zurück, zu den Quellen des Ursprung, das Leben gewährleistet. Der religiös-strukturierte Blick auf die Archetypen des Lebens war in früheren Traditionen im Ritual eingebunden und nur zu bestimmten Phasen des Jahres oder des Lebens überhaupt möglich. Die zeitliche Spielstrukturierung und die archetypischen Spielinhalte stehen sich somit widersprüchlich gegenüber, was jedoch von den Kindern und Jugendlichen nicht unbedingt wahrgenommen und empfunden wird. Vielmehr werden die einzelnen Spiletappen in den individuellen Zeitrhythmus des Tagesablaufes integriert. Die Magie der Spielfiguren wird auf die persönliche Spielerfolge übertragen: »nun denn, es bleibt mir wohl nichts anderes übrig, als mich an die gute, alte Zeit zu erinnern. Was war ich glücklich, als ich alle meine Gegner geschlagen und England wieder vereint hatte (Defender of the Crown), als mein erster Touchdown-Pass angekommen war (TV Sports Football), als ich C.W B A. Meister wurde (TV Sports Basketball) und als sich das Ameisenest gesprengt hatte (It came from the Desert) usw. [...] Selbst wenn man ein Spiel durchgespielt hatte, lud man es wieder.« (Leserbrief in Powerplay 12/91: 78)

Die spielerisch-instrumentalisierte Einübung in die vorstrukturierten Zeiterfahrungen verbinden sich bei Kindern im Grundschulalter zusätzlich mit ihren individuellen Strukturen des Zeiterlebens, die sich an emotional besetzten Daten orientieren (Geburtstag, Ostern, Sommerferien, Weihnachten etc.). In diesen Zyklen integriert sich in kindlicher Vision auch das Leben mit den Computerspielen. Der Game-Boy wird zur Projektionsgestalt eines »lebendigen« Spielgefährten: »Mein Super-Nintendo hat am 28.09.1994 seinen zweiten Geburtstag. So etwas schreibt sich ein echter Nintendo-Fan natürlich immer auf. Mein Game-Boy hat an Weihnachten Geburtstag. Er heißt, nebenbei bemerkt, »Stanley« und ist 2 Jahre alt.« (Leserbrief von Vanessa H. in Club Nintendo 7/95: 4)

Level um Level, Bewusstseinsstufe um Bewusstseinsstufe, durcheilen die Spieler und Spielerinnen auf der flimmernden Projektionsfläche des Bildschirms. Misserfolge durch mangelnde Geschicklichkeit und Schnelligkeit fordern das erneute – rückwärts erlebte – »Eintauchen« in die gerade erst verlassene Sphäre, um sich der Prüfung erneut zu stellen. Das Scheitern in einem Level wird in zahlreichen Spielen als »Sterben« bezeichnet, im Laufe des Spieles wird die Anzahl der »Tode« von einzelnen Teilnehmern gezählt und gespeichert: »Ich habe das Programm nun seit einem Monat, spiele es jeden Tag bis zu dreimal und habe jetzt erst den 1. Level geschafft.« (Leserbrief in Video 12/91: 7 70)

Zunehmende Perfektion in der Beherrschung der Spiletappen ist wünschenswert und erfolgreich, wobei sich die Schnelligkeit im Spielrhythmus mit blitzschnell auf- und untertauen Bildfolgen verbindet. Langsames, lang anhaltendes Betrachten einer Bildsequenz ist langweilig. Langsamkeit erweist sich in der Welt der Spiele als »tödlich«. Selten treffen wir in der Gegenwart noch auf jene sich langsam bewegende, tagträumende Kinder, die sich erst nach und nach, vorsichtig ertastend, neue Bereiche der Welt erobern.

Fragestellungen

Wie können wir – im Kontext des Kunstunterrichtes und der Fachwissenschaft – diesen aktuellen Entwicklungen innerhalb der ästhetischen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen überhaupt nur ansatzweise gerecht werden? Abschließend seien daher einige Fragen gestellt:

- Können in diesem Kontext die Diskussionen um neue Unterrichtsformen, beispielsweise »ästhetische Projekte« neue, wegweisende Impulse geben?
- Wie können wir dabei vermeiden, dass ästhetische Projekte gleichfalls zu unverbindlichen Erlebnisräumen werden?
- Mit welchen Inhalten und Methoden können »schnelle« Bilder in andere – beispielsweise »langsame« Zeiterfahrung integriert werden? Sollen und können die Schülerinnen und Schüler durch ihre Arbeit im Kunstunterricht zur »Ruhe« in eigenen Bildwelten finden?
- Benötigen wir zukünftig im Unterricht verstärkt eine Integration von Methoden der Kunsttherapie und Gestaltpädagogik?
- Welche analytischen Methoden zur Dekonstruktion der Bildermacht in den neuen Medien können im Unterricht sinnvoll sein? Wie kann eine emotionale Distanzierung von den Bildern erreicht werden, der Bann der Bilder gebrochen werden?
- Welche interdisziplinären Perspektiven gilt es in diesem Kontext zu entwickeln?...

Dabei scheint es unbedingt notwendig, Forschungsprojekte anzuregen, welche die ästhetischen Konzepte, Strukturierungen und Bildmodelle der Video- und Computerspiele sowie ihre biophysischen Auswirkungen zum Gegenstand haben.

Der Text erschien vorher in: Ströter-Bender, Jutta: »Meidet den roten Flammenwerfer« – Zur ästhetischen Wirkung von Bildschirmspielen auf Kinder und Jugendliche. Kontext-Artikel. In: Kunst & Unterricht. 201 (April 1996).

Literatur

Club Nintendo 7/94; Club Nintendo 1/95; Power Play 12/91; Video-Games 12/91; 12/93; 4/94; 5/94; 6/94; 3/95.

Heuermann, Hartmut; M. Kuzina: Gefährliche Musen. Medienmacht und Medienmissbrauch. Stuttgart 1994.

Janke, Klaus; Stephan Niehues: Echt abgedreht. Die Jugend der Neunzigerjahre. München 1994.

Mayer, Werner P.; Georg Seter: Computer-Kids. Ravensburg 1994.

Neumann, Erich: Die Große Mutter. Eine Phänomenologie der weiblichen Gestaltungen des Unbewussten. Olten/Freiburg im Breisgau 1974.

Sanders, Barry: Der Verlust der Sprachkultur. Frankfurt am Main 1995.

Weiler, Gerda: Der enteignete Mythos. Eine feministische Revision der Archetypenlehre C. G. Jungs und Erich Neumanns. Frankfurt 1991.

Wilma, Frits: Wie wirken Rundfunk und Fernsehen auf Kinder? Stuttgart 1981.

Zeiher, Hartmut; Helga Hartmut: Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Lernen im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim 1994.

Weitere Literatur zur Einführung

Bolz, Norbert; David Bosshardt: Kult-Marketing. Die neuen Götter des Marktes. Düsseldorf 1995.

Brinkemper, Peter; Bernhard von Dadelson; Thomas Seng: World Media Park. Globale Kulturvermarktung heute. Berlin 1994.

Buddemeier, Heinz: Leben in künstlichen Welten. Cyberspace, Videoclips und das alltägliche Fernsehen. Stuttgart 1993.

Geulen, Dieter: Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. Weinheim 1994.

Glogauer, Werner: Die neuen Medien verändern die Kindheit. Nutzung und Auswirkung des Fernsehens, der Videospiele, Videofilme u. a. Bei 6- bis 10-jährigen Kindern und Jugendlichen. Weinheim 1993.

Greenfield, Patricia M.: Kinder und neue Medien. Die Wirkungen von Fernsehen, Videospielen und Computern. Weinheim 1987.

Heuermann, Hartmut: Medienkultur und Mythen. Regressive Tendenzen im Fortschritt der Moderne. Hamburg 1994.

Sheef, D.: Nintendo »Game Boy«. Ein japanisches Unternehmen erobert die Welt. München 1995.

Weidenmann, Bernd: Wissenserwerbs mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogramm. Bern/Göttingen 1994.

Abbildungen

Abb. 1: »This is Kayin, Master of the Exploding Kicks: Schwer zu schlagen!« (Still aus Video Games 10/1995)

Abb. 2: »Magische Sprüche sind auch optisch recht beeindruckend« (Still aus: Video Games 10/1995)

Jutta Ströter-Bender

»Mondstein, flieg und sieg!«

Zur ästhetischen Sozialisation durch die Kultserie *Sailor Moon* (1999)

Die Kultserie *Sailor Moon*

Im Oktober 1995 wurde in Deutschland (im ZDF) erstmalig die japanische Anime (Zeichentrick)-Serie »*Sailor Moon – Das Mädchen mit den Zauberkräften*« ausgestrahlt. Sie gehört im nachmittäglichen Kinderprogramm, inzwischen von RTL2 übernommen, zu den erfolgreichsten Serien – vor allem bei Mädchen zwischen sieben und 14 Jahren.

Sailor Moon ist ein sogenanntes verfilmtes Kinder-Manga. Diese sind in der populären Alltagskultur Japans jene zahllose Comic-Serien, welche überall, an jedem Kiosk präsent, von Millionen Fans gelesen werden. Die spezifische Bildsprache der Mangas mit ihren extremen, oftmals märchenhaften und mythologischen Stilisierungen von Gut und Böse, Männlichkeit und Weiblichkeit (häufig mit pornographischen Akzenten), Action, Romantik, Witz und Humor hat auch die graphische Gestaltung von *Sailor Moon* und die Animation ihrer Helden beeinflusst.

Das Konzept der Serie geht auf die Entwürfe der Manga-Zeichnerin Naoko Takeuchi für ein Comic-Magazin im Jahre 1991 zurück. Noch im gleichen Jahr entstand aus ihren Ideen ein eigenständiges Manga. Nach dessen großem Erfolg wurde Naoko Takeuchi Produzentin der ersten Staffel von *Bishōjo Senshi Sailor Moon*, die sehr bald die erforderlichen Quoten (11%) brachte. Bald bildeten sich die ersten Fanclubs, es folgten neue Staffeln. Zusätzlich wurden drei Kinofilme und ein Musical produziert. Die Serie wurde in den USA und in verschiedenen europäischen Ländern gleichfalls mit großer Resonanz aufgenommen. In den USA startete 1997 im Internet eine große SOS-Kampagne (»Save our Sailors«), als die Serie abgesetzt werden sollte. Anfang 1997 lief *Sailor Moon* in Japan nach über 200 Folgen endgültig aus.

Sailor Moon hat sich in den vergangenen Jahren, wie der Blick in die Werbeflächen der *Sailor Moon*-Hefte und in das Internet zeigt, zu einem gigantischen Medienverbund entwickelt. Er erstreckt sich vom Fan-Heft über Poster, Postkarten, Kalender, Videos, CDs, T-Shirts und Bettwäsche bis hin zu Ausschneidebögen, Malbüchern und den für die populäre Mädchenkultur so wichtigen Stickers und ihren Alben. *Sailor Moon*-Fans können sich damit ihr eigenes häusliches Universum schaffen.

Inhalt und Struktur der Serie

Sailor Moon bietet als Handlungskonzept die Abenteuer einer Mädchengruppe an, die über die traditionellen Rollenkisches klassischer Mädchendarstellungen weit hinausgehen. Die Kriegerinnen kämpfen und leiden, sind schwach und mutig zugleich und gehen immer an die Grenze ihrer Möglichkeiten. Von einer Frau konzipiert, gibt die Serie vor allem weibliche Perspektiven aus der Sicht von Mädchenfreundschaften wieder – Liebe, Eifersucht, Alltagserleben – und den inneren Bildreichtum von Träumen und Phantasien. Der Erfolg der Serie verweist darauf, dass Mädchen auf der Suche nach erweiterten Rollenvorstellungen

sind, die jedoch nicht mit jenen, die in der Medienwelt für Jungen entworfen werden, korrespondieren.

Die Serie basiert auf folgender Grunderzählung, die ein *Sailor Moon-Fan* in einer Homepage für alle Gleichgesinnten zusammenfasst: »Nun, vor Jahrhunderten wachte ein Königreich auf dem Mond über die Erde, das allerdings durch einen Dämon mit Hilfe der abtrünnigen Erdbewohnerin Beryl zerstört wurde. Der Mond-Königin Serinity gelang es unter Aufopferung ihres Lebens, den Dämon einzusperren und zu ewigem Schlaf zu verdammen, um wenigstens die Erde zu retten. Ihre Tochter Serenity, deren irdischer Freund, Prinz Endymion, und vier Sailor-Kriegerinnen des Königreiches wurden durch Serenities Kräfte im heutigen Tokio als normale Menschen wiedergeboren. Jedoch kann sich keiner von ihnen mehr an seine Vergangenheit erinnern. Erst als die sprechende Katze Luna auftaucht, um sie vor der ebenfalls wiedergeborenen Beryll zu warnen, die den Oberdämon mit Unterstützung zahlreicher Youmas (Hilfsdämonen) wiedererwecken will, kommt das Wissen um den jahrhundertealten Krieg allmählich zurück. Und so wird die 14jährige Schülerin Usagi gegen ihren Willen zur Kämpferin für die Rettung der Erde ausgerufen. Eine Rolle, in die sie im Verlauf der Serie sehr langsam hineinwachsen wird. [...] Es gibt in der Serie mehrere Folgen, wo sich Usagi in ihrer Rolle als Sailor Moon als liebevoll und fürsorglich profiliert, dass man sich erstaunlich stark ergriffen fühlt und sich fragt, ob man auch so gehandelt hätte. Die ernüchternde Antwort ist meistens: Nein. Sailor Moon erstaunt durch ihre immense Liebe immer wieder das Publikum und lässt sie vor allem an dieser Liebe teilhaben, was vom Zuschauer manchmal nur unterbewusst aufgenommen wird, ihm aber in jedem Fall ein wohlige warmes Gefühl vermittelt. [...] Man kann sich leicht in jeden der Charaktere hineinversetzen, mitlachen, mitbängeln und mitjubeln.« (The *Sailormoon* Vault)



Abb. 1: Aus der Bildersammlung in *The Sailormoon Vault*.

Neben der zentralen Gestalt von Usagi-»Sailor Moon« findet sich in der Serie eine umfangreiche Palette von Spielcharakteren und Identifikationsmöglichkeiten. Zu den guten Sailor-Kriegerinnen (die im Alltagsleben Schulfreundinnen sind) kommen sprechende, magisch begabte Katzen und Bösewichte mit ausgearbeiteten Profilen hinzu. Jede dieser Gestalten besitzt ihre eigene ästhetische Repräsentanz, die allen regelmäßigen Zuschauerinnen – nach einer Einarbeitungszeit in Charaktere und Beziehungsstrukturen – in familiärer Weise vertraut sind.

Sailor Moon im Alltag von Svenja und Ellen



Abb. 2: Sailor Merkur

Wiesbaden (Innenstadt), November 1998: Es ist einer der üblichen Werktagsnachmittage. Svenja und Ellen (beide 9 Jahre alt und beide in der 4. Klasse) treffen sich zum Spielen in der Wohnung von Ellen.

Svenja hat heute in ihrer kleinen, schwarzen Tasche wieder einige wichtige Spielutensilien dabei: eine breite, blau glänzende Satinschleife (aus dem Schreibwarengeschäft), einen kurzen Faltenrock, ein kleines Diadem aus Straß (aus dem Mickey-Mouse-Center) und einen kleinen durchsichtigen Plastikstab, gefüllt mit einer schweren, weißlichen Flüssigkeit, in welcher glitzernde Teilchen auf- und abschwimmen. Alle diese Dinge sind wichtig, um *Sailor Moon* nachzuspielen.

Svenja und Ellen sind bereits seit über einem Jahr richtige Fans der Fernsehserie *Sailor Moon*. Sie bemühen sich, keine Sendung zu verpassen. Der Nachmittag der beiden ist daher fest geplant. Nach Mittagessen und Hausaufgaben wird von 14.50 Uhr bis ca. 15.20 Uhr *Sailor Moon* in RTL2 angeschaut. Ellen hat zu ihrem neunten Geburtstag einen großen Fernseher für ihr Zimmer geschenkt bekommen. Die Mädchen sitzen auf dem cremefarbenen Teppichboden, vor den hellen Fichtenmöbeln des Kinderzimmers. Über dem Bett hängen die neuesten glänzenden *Sailor Moon*-Poster.

Die Sendung beginnt. Beim Klang des Titelsongs singen die Mädchen laut mit. Wenn die einzelnen Gestalten der »Sailor Crew« auftauchen, beginnen sie aufgeregt zu rufen. »Da bin ich!«, denn jede Hauptgestalt des Films ist unter den Mädchen »aufgeteilt«. Svenja ist immer »Sailor Jupiter«, Ellen dagegen immer »Sailor Merkur«. Da diese die Haare kurz trägt, hat sich auch Ellen die Haare im Stil ihres Vorbildes abschneiden lassen. Manchmal gibt es Streit, wenn ein anderes Mädchen dazu kommt, das die gleiche Gestalt aus dem Sailor-Team für sich besetzt hat. Dann wird verhandelt und neu aufgeteilt.

Während des Films knabbern die Kinder Süßigkeiten, die Ellen für diesen wichtigen Teil des Tages in einer Schüssel zusammengestellt hat. »Fernsehen ohne Süßigkeiten, das geht einfach nicht«, sagt sie zu ihrer Mutter, die kritisch auf die Schüssel schaut.

Nach dem Ende des Films werden die passenden Spielaccessoires von *Sailor Moon*, die sich die Mädchen zusammengestellt haben, angezogen und bereitgelegt. Die Rollen werden abwechselnd verteilt. Ellen ist jetzt ein böser Dämon und möchte das Herz und die Lebensenergie von Svenja- »Sailor Moon« rauben. Das Spiel geht lebhaft und recht lautstark zu. Schreie werden ausgestoßen. Der böse Dämon springt über Sofa und Sessel. Svenja-»Sai-

lor Moon« lauert hinter der Tür und schwenkt den glitzernden Plastikzauberstab: »Im Namen des Mondes: Ich werde dich besiegen.« Es ist eine Mischung aus Versteck- und Fangenspielen. Nachdem die Rollen noch einmal getauscht werden und nun Svenja eine Ellen-»Sailor Merkur« mit blauer Satinschleife durch die Wohnung gejagt hat, machen die beiden Spielkameradinnen gegen 16 Uhr eine Pause.

Sie trinken einen kalten Tee und essen ein Stück Streuselkuchen. Dann spielen sie noch eine Stunde Playmobil. Am liebsten spielen sie dabei mit einem Bauernhof und einer Pferdefarm. Ellen hat dazu alle Spieleinheiten. Liebenvoll werden die Ponys, Pferde und anderen Tiere in einer großen Ecke des Zimmers arrangiert und dekoriert. Kleine bunte Plastikblümchen und Bäume beleben die Spiellandschaft. In der Mitte ist der Bauernhof aufgebaut, mit vielen Möbeln für Wohn- und Schlafzimmer und eine Küche. Eine Mutterfigur mit Schürze sitzt am Herd.

Gegen 17.30 Uhr wird Svenja von ihrem Vater abgeholt. Die fünf Minuten zu ihrer Wohnung soll sie abends noch nicht alleine gehen. Morgen in der großen Pause, werden Ellen und Svenja wieder *Sailor Moon* spielen.



Abb. 3: Ellen

Message und Weltbilder

In einer Welt, die für Kinder und Jugendlichen vor allem »verinselte« Innenräume anbietet, weil sich die potentiellen Spiel- und Eroberungsmöglichkeiten der äußeren Umgebung allein schon aufgrund des wachsenden Verkehrsaufkommens in den vergangenen Jahrzehnten drastisch diminuiert haben (Vgl. Zeiher/Zeiher 1994), bietet eine Serie wie *Sailor Moon* bestimmte Erlebnismomente und Identifikationsmöglichkeiten an, welche die Möglichkeiten eines unverbindlichen Entertainments weit übersteigen.

Beim näheren Hinsehen zeigt sich *Sailor Moon* inhaltlich als eine Vermittlungsagentur von eindrucksvollen Vorbildern (für Mädchen), Weltbildern und Anregungen zur Lebensbewältigung (u. a. die Botschaft »gemeinsam sind wir stark«). Es werden Deutungsmuster zur Interpretation der eigenen Lebenssituation formuliert, die jedoch darüber hinaus einen mythischen Kontext besitzen. Dieser setzt sich aus Märchen- und Mythenfragmenten sowie Götter und Göttinnenbildern der unterschiedlichsten Kulturen zusammen, die mit populären esoterischen Modeströmungen (z. B. Edelsteinmagie) und traditionellen astralmythologischen Elementen für die globale Ausstrahlung vermischt sind. In manchen Szenen der Serie kann durchaus von einem »Mythenchaos« gesprochen werden.

Dabei steht der Inhalt von *Sailor Moon* auch im Zusammenhang mit den sogenannten neuen »Sternenreligionen«, in denen sich heute, im populär-religiösen Kontext, neue Weltbilder

aus Fantasy und Sciencefiction (z. B. UFO-Glaube) mit antiken Vorstellungen von der Wirkung der Sternbilder und einer kosmischen Herkunft der menschlichen Seele verbinden. (Vgl. Jung 1997)

In *Sailor Moon* erscheinen die antiken griechischen Sternengottheiten in feminisierter Version. Die Philosophien Platons über den »Sternenweg«, die Planetenreise einer jeden menschlichen Seele (vor der Geburt und nach dem Tod) werden in *Sailor Moon* lebendig. Jeder Helden ist ein Planet mit seinem Charakterpektrum zugeordnet, was jede Sailor-Kriegerin, die in ihrem weltlichen Leben nur ein Schulmädchen ist, zu einer geheimen, aber wirkungsvollen Sternenregentin macht. (Vgl. Barz 1988)

Die Serie handelt von der Unsterblichkeit und verborgenen spirituellen Schönheit einer jeden menschlichen Seele. Tier- und Pflanzenwelten sind beseelt. Geistige und irdische Welt durchdringen sich, besitzen aber unterschiedliche Erscheinungsformen. Die Zuschauerinnen werden auf ihre »geheime« geistige Herkunft verwiesen, die selbstverständlich sehr viel bedeutsamer ist als jene Rolle, die im realen Alltag ausgefüllt wird.

Die guten Sailor-Kriegerinnen sind – wie in den Märchen – von bösen Mächten bedroht, welche nichts anderes planen, als mit List und Tücke das Gute und Schöne in ihren Besitz zu bringen und endgültig zu vernichten. Aber das Gute siegt immer, wie auch die Liebe und die Gerechtigkeit.

Im Kampf gegen das Böse zählen Intuition und die Anwendung magischer Fähigkeiten, die auch den Zuschauerinnen zur Überwindung der Widrigkeiten ihres Lebens nahegelegt werden. Dazu gehören auch die berühmten Zaubersprüche und Kampfrufe von Usagi-»Sailor Moon« bei der fast rituellen Anrufung der Magie ihres geheimnisvollen Mondkristalls welcher ihre Kräfte »aktiviert«. Diese Rufe gehören auch, wie oben beschrieben, zum Spielrepertoire vieler Mädchen:

- »Ich bin Sailor Moon und im Namen des Mondes werde ich sie bestrafen!«
- »Mondstein – flieg und sieg!«
- »Macht des Mondsteines, vernichte ihn!«
- »Macht der Mondnebel, macht auf!«
- »Macht der Liebe, flieg und sieg!«

Magische Tipps zur Lebensbewältigung im Sinne einer Sailor-Kriegerin erteilt z. B. das Sonderheft *Sailor Moon für das Jahreshoroskop 1999*:

»Hi, ich bin ‚Sailor Mars‘. Mein Name Rei Hino bedeutet übrigens ‚Geist des Feuers‘. Das kommt daher, weil mein Geburtsplanet, der Mars, der Feuerplanet ist. Gemeinsam mit meinem Großvater lebe ich in einem Shinto-Tempel, und von ihm habe ich viel über Geisterbeschwörungen, Kartenlegen und andere magische Techniken gelernt. Mein größter Wunsch ist es, selbst einmal eine Hohepriesterin zu werden. [...] Soll ich euch meinen Freundschaftstipp gegen böse Mächte verraten? Dann paßt gut auf: Wenn meine Freunde das Gefühl haben, daß sich jemand mit dem Bösen gegen sie verbündet, konzentriere ich mich auf meinen Shinto-Bannzettel und schleudere ihn mit den Worten ‚Weiche, böser Geist!‘ hoch in die Luft. Genau diese Beschwörung hat uns Sailor-Kriegerinnen schon oft bei unserem Kampf geholfen. Durch die Konzentration übertrage ich meine ganze Kraft auf die Worte

auf dem Bannzettel. Probier das doch auch einmal, wenn du dich bedroht fühlst.« (Sailor Moon 1999: S. 3f.)

Der ständige Verweis der Serie auf die Möglichkeit der Weltveränderung durch gezielte magische Praxis zeigt jedoch auch schon wieder die Grenzen einer in ihren Ansätzen durchaus fortschrittlichen Konzeption von weiblichen Rollenvorstellungen in Bezug auf Mut, Lebendigkeit und Kreativität auf. Obwohl die Mädchen nicht mehr auf die berühmten drei Ks (Küche, Kirche, Kinder) hingewiesen werden, ist es doch das Eintauchen in die inneren Welten, in die religiöse Praxis und das Ausrufen von Gebeten und Zaubersprüchen, was letztthin die besondere machtvolle Qualität der Sailor-Kriegerinnen ausmacht. Sie stehen damit für die traditionellen Zuordnungen von Weiblichkeit gleich Spiritualität, für die Zuweisung auf Innenräume als Dimension weiblicher Handlungspotentiale. Das zeigt sich letztthin auch dadurch, dass die Kriegerinnen nicht mit dem Waffenpotential der Hochtechnologie kämpfen (wie vergleichbar die Jungen in den Konsolenspielen), sondern mit den »Waffen« einer Frau: durch die Verzauberung ihrer Gegner mit den Energiestrahlen des Mondkristalls.

Genre-Ästhetik

In der Serie treten uns bestimmte ästhetische Prinzipien gegenüber, die sich miteinander in einen fast unverwechselbaren Stil vermischen. Sie beziehen ihre Anleihen aus der bunten Comic-Welt der japanischen Mangas dem globalen Videoclip-Stil, dem »Barbie-Design« und der Konsolenspiel-Kultur. Zugleich finden wir eine Motiv-Mixtur aus Okkultismus, Astrologie, New-Age-Kunst und dem Sciencefiction-Blau des nächtlichen Sternenhimmels. So erhält *Sailor Moon* seine »mystische« Dimension und lässt die Serie zu einem nicht zu unterschätzenden Beitrag in der religiösen Bildsozialisation der jungen Zielgruppen werden. (Vgl. Gutmann 1998)

Die Entfaltung magischer Weltbilder und Vorstellungswelten, wie sie uns in *Sailor Moon* begegnen, »zeichnet sich vor allem durch sinnliche Konkretheit und formale Reichhaltigkeit ihrer Bilder aus. Da das Vorstellungsvermögen die Wirklichkeit nach den Prinzipien der Analogie und Assoziation statt nach denen von Analytik und Abstraktion gestaltet, verketten sich die Phänomene der Welt mittels Bildern. Bilder, ob metaphorisch oder symbolisch benutzt, sind die Bindeglieder zwischen Außen und Innen.« (Heuermann 1994, S. 187)

Aus der Ästhetik der globalen Videoclip-Kultur wird der extrem schnelle Sekundenschnitt und das collageartige assoziative Aneinanderfügen von unterschiedlichen Szenensequenzen entnommen, in denen sich schwindelerregende Perspektivwechsel, rasante Bewegungsmuster und Choreographien miteinander abwechseln. Oft werden einzelne dramatische Szenen nach der Musikabfolge geschnitten, sodass sich »kleine Clips« in einen großen bewegten Bilderbogen einfügen. Überschaulandschaften wechseln mit extremen Nahaufnahmen von Blicken und sich artikulierenden Münden der Kriegerinnen, die oft laut und schrill durcheinander schreien

Auffallend ist in der Serie auch die gegensätzliche Gestaltung jener zwei Welten (Alltagsrealität und mythische Existenz), in denen sich die Sailor Kriegerinnen bewegen.

In die hochtechnisierte Alltags- und Schulwelt der Mädchen zwischen Hochhäusern, Straßen und Einkaufszentren (meist »liebevoll« in sanften freundlichen Farbakzenten in Weich-

zeichnung dargestellt) bricht die jenseitige Welt der Bösen mit ihren leuchtenden Farbkontrasten und wirbelnden, zuckenden Choreographien von »Energieformen« ein. Zu diesen »Einbrüchen« gehören zusätzliche Schnittfolgen, die Geschwindigkeit und Beschleunigung assoziieren. Sie sind Vorboten der dramaturgischen Akzentuierung des jeweiligen Serien-Höhepunktes im Kampf zwischen den Mächten.

Im Kontrast zu diesen Überreizungen durch impulsartige Farb- und Lichtwechsel werden aber auch Momente des visuellen »Ausruhens« durch bestimmte, immer wieder eingebundene Standard-Motive gegeben. In jeder Serie sind die Eingangssequenz und die meist in der Mitte stattfindende Verwandlung der Mädchen in ihre »wahre« Kriegerinnengestalt gleich – auch das musikalische Leitmotiv. Diese klassischen Szenen und ihre Songs kennen die Daueresaherinnen der Serie »auswendig«.

»Gefährliche Ästhetik«

Sailor Moon geht – wie die meisten anderen japanischen Comic-Serien und Bildschirmspiele – mit seiner ästhetischen Konzeption den schmalen Weg zwischen der Anreizung, der »visuellen Fesselung« der Zuschauergruppen und einer potentiellen gesundheitlichen Gefährdung der Heranwachsenden (und ihrer Hirnfunktionen) durch einige Besonderheiten in der ästhetischen Gestaltung. Rasche Lichtblitze, schnelle Musterwechsel von Hell-Dunkel, aber auch flimmernde Bildschirmoberflächen können bei Heranwachsenden Schwindelgefühle, Sehstörungen, Kopfschmerzen, aber auch die sogenannte »fotosensible Epilepsie« auslösen (ca. 5% der Bevölkerung sind davon betroffen). Durch extreme ästhetische Akzentuierungen in Bilderfolgen erkrankten im Dezember 1996 in Japan 11.870 Kinder und Jugendliche, welche die Ausstrahlung der beliebten Zeichentrickserie *Pocket Monster* von Nintendo verfolgten – 685 Kinder mussten ins Krankenhaus eingeliefert werden. (Vgl. Becker/Meck 1996)

Aus diesem Grund haben die Produzenten von Comic-Filmen und Konsolenspielen seit einigen Jahren begonnen, darauf zu achten, extrem kontrastreiche Hell-Dunkel-Effekte zu vermeiden. Und auch die japanischen Sender sind angewiesen, bei der Bearbeitung und Ausstrahlung auf diese Problematik zu achten.

»Mädchen-Ästhetik«

Durch ihre Bildwelten führt *Sailor Moon* jene ästhetische Sozialisation der heranwachsenden Mädchen weiter, die meist mit bereits drei Jahren in die leuchtenden, freundlichen Farben des Barbie-Spieluniversums (Rosa, Weiß) und ihren glitzernden, funkelnden Materialien eingeführt wurden – aber dann, spätestens mit acht, neun Jahren, diese harmonische Barbie-Welt als zu langweilig und zu eng empfinden.

Sailor Moon bricht das Barbie-Universum durch seine facettenreichen Gestalten und kontrastierenden Farbwelten von »magischer Schönheit« zwar auf, führt es aber auch weiter. Die Serie zeigt vollkommen unbegrenzte weibliche Handlungsmöglichkeiten (im Guten wie im Bösen) – ohne jedoch in den äußereren Erscheinungen bestimmte, bereits verinnerlichte »Body-Standards« aus der Barbie-Welt vollkommen aufzugeben. Denn gleich Welch düstere visuelle Akzente sich bei der Rettung des Universums in zuckenden Blitzen und kos-

mischen Sphären ergeben: Die langbeinigen, schmalen, wohlgeformten Kriegerinnen des Sailor-Teams sehen immer wunderschön und anmutig gekleidet aus, ihre Haare wehen, die Augen glänzen und der Mond-Kristall funkelt. (Vgl. Wolf 1991, S. 142ff.)

Können wir nun bei der ästhetischen Gestaltung von *Sailor Moon*, gerade im Hinblick auf die begeisterten Zielgruppen der Serie von spezifischer »Mädchen-Ästhetik« sprechen, zumal sich Jungen von den Bildwelten der Serie sehr viel weniger angesprochen fühlen und »bezaubern« lassen? (Vgl. Ströter-Bender 1997, 1998)

Mit dieser Frage geht ein kurzer Blick auf jene Kriterien einher, die zum vagen Begriff der »Mädchen-Ästhetik« gehören und die in der kunstpädagogischen Literatur, wenn überhaupt, dann meist mit negativer Nuancierung für bildnerische Mädchenarbeiten genannt werden:

- dekorative Akzente (Vgl. Kanzleiter 1997);
- freundliche aufeinander abgestimmte Farbklänge;
- detaillierte, »feinfühliger«, »fleißigere« Ausarbeitung;
- »friedliche, harmonische« Wirkung (Vgl. Latz 1994);
- »Prinzessinnenstil« mit der Betonung von Kleidung, Frisuren und Accessoires;
- Achtsamkeit auf die erzählerische, genaue Wiedergabe beispielsweise von Möbeln, Tapeten, Haustieren [...]. (Vgl. Puritz 1983, 1994)

Einigen dieser Akzente trägt die Gestaltung von *Sailor Moon* – in ihrer globalen Konzeption – Rechnung: vor allem dem »Prinzessinnenstil«.

Innerhalb der Kunstpädagogik sind das sich auch in Zeichnungen formulierende Interesse von heranwachsenden Mädchen an Kleidern, Frisuren, Schmuck und phantasievollen Gewandarrangements und die dazugehörenden psychokulturellen Faktoren bisher noch nicht untersucht worden. Das mögliche Unbehagen mag auch dadurch begründet sein, dass in der (dominant männlich geprägten) Fachtradition solche Fragestellungen und Themen, zumal noch aus einem weiblich-populären Kontext kommend, der näheren Untersuchung gar nicht wert sind, weil sie »zu oberflächlich« erscheinen. Darstellungen im »Prinzessinnenstil« gehören zu dem, was im Rückblick auf die eigene Kindheit – so Gespräche mit Kunststudentinnen – eher als »typisch Mädchen« und damit als »peinlich« betrachtet wird.

Aber auch das bei Jungen vorkommende Interesse an detailliert dargestellten Rüstungen, Kampfanzügen und Helmen ist bisher nur ansatzweise erforscht. (Vgl. Schnack/Neutzling 1995) Es ginge in Rahmen dieser Fragestellung somit auch um die geschlechtsspezifische Relevanz von Themen, Motive und Gestaltungsformen – einbrisantes Thema für die koedukative Ausrichtung des Kunstuunterrichts.

Das »klassische Kostüm« der Sailor-Kriegerinnen lehnt sich an die japanischen Schulmädchenuniformen an, die das Repertoire erotischer Kleidung und Phantasien in diesem Kulturkreis immer wieder beleben: ein kurzes Faltenröckchen, Schleifen, nackte Oberschenkel und hohe Stiefel (oder elegante Lackschuhe) sowie schmale, lange Handschuhe, welche die (ebenfalls) nackten Arme bedecken. Unter diesem Aspekte nehmen aber die im westlichen Kulturkreis heranwachsenden Mädchen die Kleider ihrer Vorbilder nicht wahr. Sie verstehen diese eher als eine phantasievolle Mischung zwischen Eistanz- und Ballettkostüm:

Gewänder, die Bewegungsfreiheit, Tanz und Anmut und eine Ausweitung in alle möglichen Dimensionen (jedoch nur in den Innenräumen der Fantasy-Welten) ermöglichen. Zugleich sind es Kleider des »Übergangs«: kindlich und dennoch weiblich, verspielt und voller phantasievoller »traumhafter« Accessoires, die nicht zum alltäglichen Leben gehören. Sie sind damit auch symbolische Chiffren für die Lebensphase, in der sich die heranwachsenden Mädchen befinden. Indem die Uniformen der Sailor-Kriegerinnen in ihrem Grunddesign gleich sind, sich aber durch Verschiedenfarbigkeit, Schmuck und Symbole unterscheiden, bieten sie sowohl die Möglichkeit zur kollektiven wie auch zur individuellen Identifikation an. Dem Bedürfnis, zur Peer-group zu gehören, aber trotzdem die eigene Persönlichkeit zu entdecken, wird somit für die Heranwachsenden entsprochen

Sailor Moon und ihre Gefährtinnen gehören heute zu einem weitverbreiteten Motivspektrum in Mädchenzeichnungen. Dass die Mädchen ihre Lieblingsheldinnen so gerne zeichnen, liegt vermutlich auch daran, dass diese ihnen in ihrer ästhetischen Inszenierung »besonders gut gefallen« und den inneren Vorstellungen von »schönen« Darstellungsformen nahe kommen. Zugleich verweist aber auch das zeichnerische Bedürfnis der Heranwachsenden auf den Wunsch, das Gesehene zu verarbeiten und durch die bildnerische Darstellung in die eigene Welt zu integrieren. Was aber interessiert viele Mädchen so besonders an der bildnerischen Wiedergabe von Sailor Moon?



Abb. 4: Ausriß der Fan-Brief-Seite aus *Sailor Moon Magazin*, Heft 3/99

In den mir vorliegenden Mädchenzeichnungen sind es vor allem die Phantasieuniformen, die neben den Gestalten der einzelnen Heldinnen, ihren großen, runden Augen, den schmalen Körpern, Gesten, Frisuren und Symbolen die größte Aufmerksamkeit erfahren. Sehr viel weniger wird der räumliche Hintergrund mit einbezogen und wenn, dann um die Gestalten der Heldinnen mit der großen Mondsichel, Sternen oder astrologischen Symbolen der einzelnen Planeten zu umrahmen. Meist wird Hochformat zur Personendarstellung (Porträt, Brustbild oder Körper) bevorzugt. Es dominiert die Frontansicht. Sailor Moon und ihre

Gefährtinnen sind Personen, die ihren Zuschauerinnen im Alltagsleben durch den Bildschirm »gegenüberstehen« und mit genauem Blick »erfasst« sind.

In der Bleistift-Zeichnung von Anna (10 Jahre) ist die »ganze« Sailor Moon über die gesamte Bildfläche, mit klaren, festen Strich zentriert und frontal dargestellt. Person und Umraum sind klar voneinander abgegrenzt. Die Heldin erscheint hier lächelnd, wie eine Freundin, und steht sicher und selbstbewusst auf ihren schmalen Beinen. Die wichtigsten Besonderheiten, welche Anna an Sailor Moon interessieren, sind zusätzlich mit Filzstift farblich hervorgehoben: die langen, gelben Haarzöpfe, welche Sailor Moon fast ornamental umrahmen, das blaue Faltenröckchen, wobei sich hier um eine räumliche Darstellung bemüht wird: So schaut auch ein Teil der roten Rückenschleife hervor. Die roten Stiefel mit nur leicht erkennbaren Mondsymbolen zeigen auch die Absätze, und die rote Halsschleife ist schwungvoll und sorgfältig gemalt.

Es scheint fast, dass die jugendlichen Rezipientinnen der Serie »ihre« Sailor-Heldinnen visuell »auswendig« gelernt haben, denn sie können (ihrer Altersgruppe entsprechend) deren wesentliche Körper- und Kleider-Details genau wiedergeben. So habe ich erlebt, dass es bei Mädchen, die ihre Sailor-Lieblinge zeichnen und malen, zu einem regelrechten Wettbewerb kommen kann, wer die beste, d.h. die genaueste und ähnlichste Darstellung gestaltet.

Gehen wir davon aus, dass die Sailor-Kriegerinnen Projektionsgestalten sind, in denen sich die heranwachsenden Mädchen »widerspiegeln« können, so finden sie in ihnen die gleichen Grenzgänge zwischen äußeren Anforderungen und dem Eintauchen in innere Welten. Diese stehen für die Dimension des (noch kindlichen) Spiels, der Tagträume und Imaginationen über sich selbst: »Wer bin ich?« – »Wer und wie werde ich sein?« In der Ästhetik von *Sailor Moon*, die durch ihre archaische Symbolik zu den magischen Weltbildern der früheren Kindheit rückwärtsgewandt ist, können die heranwachsenden Mädchen auch noch so etwas wie eine Vergewisserung von Kindheit erleben.

»Eindrücke« fürs Leben

Das gemeinsame Anschauen und Spielen von *Sailor Moon* wird für die beiden Freundinnen Svenja und Ellen später ein Bestandteil sein von dem, was zu ihren schönen Kindheitserin-



Abb. 5: Annas Zeichnung

nerungen gehören wird: zum Vergegenwärtigen von vergangenen Atmosphären, Imaginationen, Melodien und dem Geschmack der Süßigkeiten, die während der Fernsehstunden verzehrt wurden. Die Gestalten und Szenen von *Sailor Moon* haben sich in ihre Biographien integriert, in den Reichtum ihrer inneren Bildwelten, in Weltvorstellungen und Ideale. »Abgelagert« in den unbewussten Schichten der zahllosen Bildeindrücke einer Medienkindheit von heute, werden sie dennoch besonders »leicht« wieder ins Bewusstsein kommen, in Träumen und Phantasien aufsteigen – allein schon durch die über Jahre hinweg andauernde intensive Rezeption, die *Sailor Moon* zu einem Bestandteil der ästhetischen Sozialisation vieler Mädchen gemacht hat.

Vielleicht werden Svenja und Ellen, wenn sie später einmal selbst Töchter haben, diesen mit nostalgischen Gefühlen *Sailor Moon* vorlesen; ähnlich wie die in den frühen 60er Jahren geborenen Mütter heute ihren Kindern gerne eine traditionelle Mickey Mouse ins Zimmer hängen und es als pädagogisch wertvoll erachten, mit ihren Kindern Walt-Disney-Videos anzuschauen. Auch die ästhetische Mediencooperation wirkt heute bereits über Generationen.

Nachtrag: (Januar 1999): Jetzt sind Svenja und Ellen erst einmal aus *Sailor Moon* »ausgestiegen«. »*Sailor Moon* ist blöd, weil die am Ende der Sendung immer gewinnen.«, meint Ellen. Alle Poster sind abgehängt und liegen verknickt neben dem Regal. Über dem Bett sind jetzt große Pferdeposter der Zeitschrift *Wendy* angebracht. Nachmittags geht aber das Fernsehprogramm weiter. Die beiden Freundinnen sind jetzt Fans von *Super Trio (Katzenaugen)*, einer anderen japanischen Zeichentrickserie. In dieser Serie sind die Heldinnen auch manchmal richtig böse.

Der Text erschien vorher in: Ströter-Bender, Jutta: »Mondstein, flieg und sieg!« – Zur ästhetischen Sozialisation durch die Kultserie *Sailor Moon*. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. 1. Aufl. Frankfurt a. M. 1999, S. 221-234.

Literatur

- Barz; Ellynor: Götter und Planeten. Grundlagen archetypischer Astrologie. Stuttgart 1988.
- Becker, Helmut; Georg Meck: Japan. Massenschock im Kinderzimmer. Vorsicht, Lichtblitz! Fernsehen, Computer und Videospiele können epileptische Anfälle auslösen. In: FOCUS Magazin Nr. 1 (1997), S. 147-149.
- Gutmann, Hans-Martin: Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen. Religion lehren zwischen Kirche Schule und populärer Kultur. Gütersloh: Kaiser, 1998.
- Heuermann; Hartwig: Medien und Mythen. Die Bedeutung regressiver Tendenzen in der westlichen Medienkultur. München 1994.
- Kanzleiter, Petra: Geschlechtsspezifische Kategorien in der zeitgenössischen Kunst. Künstlerinnen – ihr Werk – ihre Rezeption. Magisterarbeit. Institut für Kunst Pädagogik. Frankfurt a. Main. 1996.
- Latz, Kerstin: Kriterien der Beurteilung von Mädchenzeichnungen. Unveröffentl. Artikel. Frankfurt a. Main. 1994.

Puritz, Ulrich: Technikfantasien und behagliche Innenräume. Beobachtungen an Schülerarbeiten aus 6. Klassen. In: *Kunst + Unterricht* Heft 80 (1983), S. 15 – 20.

Puritz, Ulrich: Der ästhetische Prozessor – Anmerkungen eines Kunstprozessors. In: Selle, Gert; u. a. (Hrsg.): *Anstöße zum »Ästhetischen Projekt«: eine neue Aktionsform kunst- und kulturpädagogischer Praxis?*; Bericht zur Tagung »Das Ästhetische Projekt« vom 5. bis 7. März 1993 in Loccum. Hagen/Loccum 1994, S. 156 ff.

Sailor Moon. Das Mädchen mit den Zauberkräften Nr. 3 (1999).

Sailor Moon. Das Mädchen mit den Zauberkräften. Sonderheft Nr. 12 (1999).

Schnack Dieter; Rainer Neutzling: Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 1995.

Schneider, Sascha: Sascha´s Sailormoon Seiten. <http://www.sailormoon.de>.

Ströter-Bender, Jutta: »Flotte Grafik« und »Ohrenschmaus«. Zur ästhetischen Wirkung von Bildschirmspielen auf Heranwachsende mit Blick auf Kommentare in den Fachzeitschriften. In: Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Interaktiv: Im Labyrinth der Möglichkeiten; über Multimedia, Kindheit und Bildung; über reale und virtuelle Interaktion und Welten*. München 1997, S. 203-212.

Ströter-Bender, Jutta: »Im Mutterleib des Bösen«. Zur ästhetischen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen durch Bildschirmspiele. In: Richter, Heidi; Adelheid, Sievert (Hrsg.): *Eine Tulpe ist eine Tulpe ist eine Tulpe. Frauen, Kunst und neue Medien*. Königstein/Taurus: Helmer, 1998, S. 191-203.

»The Sailormoon Vault« unter der URL.: <http://www.sailormoon.de/sierra>

Tügel, Hanne: *Kult ums Kind: Großwerden in der Kaufrauschglitzercybergesellschaft*. München: Beck, 1996.

Wolf, Naomi: *Der Mythos Schönheit*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 1991.

Zeiher, Hartmut; Helga Zeiher: *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*. Weinheim/München: Juventa, 1994.

Abbildungen

Abb. 1: Aus der Bildersammlung in *The Sailormoon Vault*

Abb. 2: Sailor Merkur

Abb. 3: Ellen. Foto: J. Ströter-Bender

Abb. 4: Ausriß der Fan-Brief-Seite aus *Sailor Moon Magazin*, Heft 3/99

Abb. 5: Annas Zeichnung. Foto: J. Ströter-Bender

Jutta Ströter-Bender

»Danke für Age of Empires«

Bildeindrücke durch Medien im Kontext der ästhetischen Sozialisation (2004)

Medienbilder und »unvollkommene« Kinder-/Jugendzeichnungen

Aktuelle Untersuchungen von Kinderzeichnungen (vgl. Glas 2000:27) zeigen eine große Faszination der Kinder durch mediale Vorbilder aus Fernsehen, Film, Computerspielen und Printmedien, die unterschiedlich mit ganz individuellen Bilderfindung adaptiert werden. Medien sind heute »immenser Konkurrenten in der Aufmerksamkeitsökonomie« (Raulff 2001: 17) von Kindheit und Jugend, gerade auch im Vergleich mit traditionellen Bildungsmedien wie Büchern. 66% aller Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren besitzen einen eigenen Fernseher im Zimmer, 47% einen eigenen PC, eine Spielkonsole 35%. 44% der Jugendlichen spielen täglich oder mehrmals wöchentlich am Computer. 50% der Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren sprechen täglich oder mehrmals wöchentlich über Bildschirmspiele. Diese bestimmen somit einen nicht unbeträchtlichen Teil jener Inhalte, über die ein Gedankenaustausch erfolgt. Bei den Mädchen sind es hingegen 10%, wobei jedoch Gesprächsthemen über Fernsehprogramme mit durchschnittlich 60% bei beiden Geschlechtern dominieren. (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2002)

Die spezifischen Bildwelten der Videos, Daily-Soaps, Filme und Computerspiele, ihre Helden, Monster und Landschaften sind in den Imaginationen und Alltagsfantasien vieler Schüler und Schülerinnen präsent – und haben einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Entwicklung ihrer eigenen, inneren Vorstellungswelten, Tagträume, Fantasien und Spielkonzepte und somit auch auf die ästhetische Sozialisation. Jedes Genre in diesem Bereich hat eine ihm innewohnende Ästhetik, die auch sofort erkannt und zugeordnet werden kann. Die einzelnen »Medien-Segmente« leisten dabei, genau auf die jeweiligen Altersgruppen abgestimmt, einen Beitrag zur kulturellen Sozialisation und ästhetischen Bildung, auch mit dem Ziel, Dispositionen für langfristiges Konsumverhalten zu schaffen. Die medialen Helden, Stars und Vorbilder werden mit großer emotionaler Nähe, oft voller Bewunderung und Faszination betrachtet und sind gerade bei den Heranwachsenden zwischen 9 und 13 Jahren Gegenstand von Sammelleidenschaften (Bildchen, Zeitschriften, es werden Ordner angelegt etc.). Diese fast religiöse Verehrung kann strukturell durchaus mit den Formen hingebungsvollen Heiligenverehrung früherer Epochen verglichen werden, den kollektiven Kulten von Hingabe und Weihe, die zahlreiche Biografien und Lebensentwürfe nachhaltig geprägt haben. (vgl. Ströter-Bender 1996: 122-127)

Die Abbildungen der Helden/Heldinnen in Zeitschriften, Werbeprospekten, Videoclips und Spielen werden gerade in der Altersgruppe der 9- bis 12-Jährigen visuell »auswendig« gelernt und können mit ihren strukturellen Schemata mehr oder weniger schnell memoriert und oft mit komplexen Details in altersgemäßen Zeichnungen und Malereien »abgerufen« und reproduziert werden. Mädchen zeichnen und malen weibliche, Jungen männliche Helden, aber in wichtigen formalen Aspekten gleichen sich dabei in den vergangenen Jahren Jungen- und Mädchenzeichnungen in erstaunlicher Weise zunehmend an: Zum de-

taillierten »Prinzessinnenstil« in Kinderzeichnungen, bisher den Mädchen zugeordnet (vgl. Ströter-Bender 1999, S. 232), gesellt sich heute bei beiden Geschlechtern ein detaillierter Heldeninnen- und Heldenstil mit großer Beachtung des Waffenrepertoires. Über 90% aller dargestellten Heldenfiguren in unseren Untersuchungen zu Kinder-/Jugendzeichnung waren bewaffnet. Zugleich widmen auch die Jungen dem Bereich der Kleidung ihrer Helden und Protagonisten höchste Aufmerksamkeit und zeichnen detailliert und sorgsam Accessoires, Schmuck und Gewandung – was die Forschung bisher eher nur dem »dekorativen« Stil der Mädchen zuschrieb. (vgl. Dorner 1999: 131-152)

»Wunderbare« Momente

Spielfilmproduktionen für Heranwachsende (z. B. *Harry Potter*, *Herr der Ringe*, *Star Wars*) haben ihre ästhetischen Inszenierungen – auch durch die Möglichkeiten der digitalen Bildbearbeitung in Bezug auf Schnitt, Überschneidung, Einblendungen, Visualisierung von Materialität, Lichteffekten und Entwicklung von Perspektiven – einen Grad von Vollkommenheit und Möglichkeiten der Überwältigung erreicht, gegen die Filmproduktionen aus den 80er Jahren bereits archaisch wirken. Vor allem die Musikvideos haben sich mit den Sendern MTV und VIVA in den vergangenen zehn Jahren zu einer bedeutenden Sozialisationsinstanz für die Altersgruppe der 11- bis 15-Jährigen etabliert, die Musiktrends aufgreift und prägt, in perfekt ausgearbeiteten Bildern Trends und Moden propagiert und Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit globalisiert.

Vor allem Mädchen (zwischen 10 und 15 Jahren) lernen in den aktuellen Video-Dancing-Kursen der lokalen Tanzschulen und Sportvereine die Choreografien ihrer Lieblingsstars auswendig, die ihnen während der Trainingsstunden auf großen Leinwänden vorbildhaft »entgegentreten« und verinnerlichen mit Intensität und Begeisterung global standardisierte Tanzbewegungen und Musikkonzepte in die Bewegungsmuster ihrer heranwachsenden Körper. Zu den Musikvideos kommen im Fernsehen die eindrucksvollen ästhetischen Realisierungen von Serien (*Dragon Ball*), Daily-Soaps (z. B. *Friends*, *Charmed – Zauberhafte Hexen*), wöchentlichen Serien (z. B. *Buffy*, *Dark Angel*) und die im Stil einer jugendlichen Tageschau aufgemachten täglichen Teenie-News hinzu, beispielsweise bei RTL.

Eine bedeutende Entwicklung in der ästhetischen Inszenierung der Computerspiele hat dazu beigetragen, dass dieses Medium heute neben den anderen Medien zu einer global erfolgreichen, einflussreichen und nachhaltig prägenden Sozialisationsinstanz im Rahmen von Kindheit und Jugend werden konnte: Im Bereich der Bildschirmspiele revolutionierten die Spielgrafiker in den vergangenen zwei Jahrzehnten die bescheidenen, bunten Grafiken der frühen Spiele wie *Pacman*. Die Spiele-Designs älterer Spielekonsolen nehmen sich im Vergleich mit neuesten Produkten – so eine aktuelle Besprechung – aus »wie eine Kinderzeichnung neben Rembrandt. (Eine Kinderzeichnungen mit, unleugbar, ihren ganz eigenen Charme, aber dennoch [...]«. (Willmann 2002: 3) Heute dominieren in den Spielen spielfilmähnliche Sequenzen mit dem Zauberwort »3D-Perspektive«, die mit klassischen Illusionstechniken neue Maßstäbe zur Animation von Entgrenzungs- und Raumeroberungsstrategien setzen und zugleich die Identifikation mit den Spielfiguren ermöglichen.

Wir können mit Blick auf die ästhetischen Strategien beliebter Spiele inzwischen von einer eigenen Kunstform sprechen, in der einzelne Spiele, wie *Final Fantasy*, *Tomb Raider* oder

Resident Evil Geschichte schreiben. Die Bildsequenzen der unterschiedlichsten Spielgenres, u. a. der Adventures, Ego-Shooter, Rollen- und Strategiespiele, entfalten ihre Macht und tiefer gehende Wirkung durch die Kombination von Mythenfragmenten, globalen spirituellen Anleihen und einer archetypischen ästhetischen Inszenierung, die sich im Besonderen die archaischen Strukturen der Heldenreise zu eigen machen. (vgl. Campbell 1953) Die erzählerischen Ebenen von Spielen greifen damit sehr häufig auf die Bedürfnisse der Heranwachsenden nach mythologischen, religiösen Mustern von Welterklärung auf. Die Entwicklungskosten wichtiger Spiele, beispielsweise des Gamecube-Spiels *Resident Evil*, sind inzwischen vergleichbar mit den Produktionskosten von mittleren Hollywoodfilmen, können aber sehr viel höheren Gewinn erbringen.

Als besonderes Kriterium hoher visueller ästhetischer Qualität gilt bei den Produzenten wie

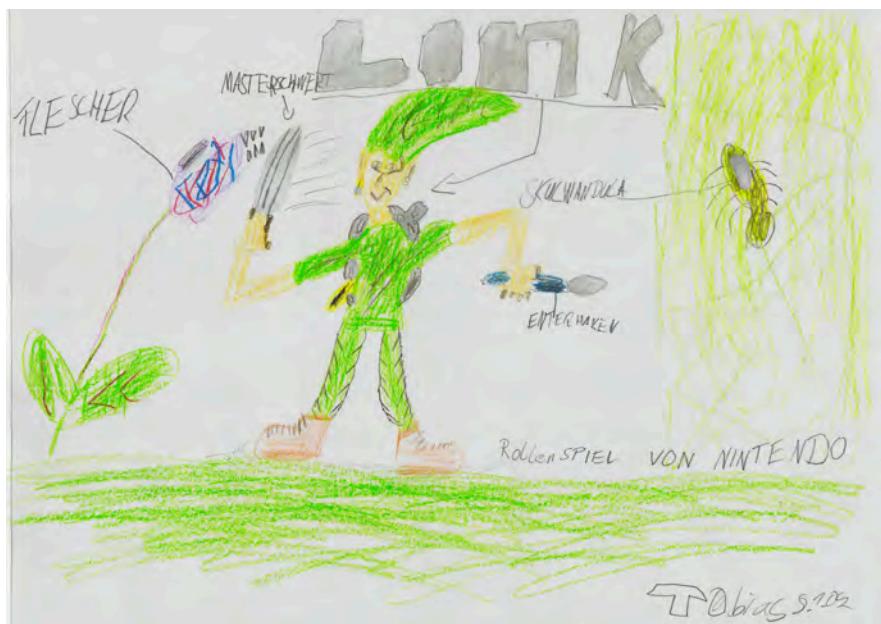


Abb. 1: Tobias. Nintendo-Spiel. DIN A4. 2002 (5. Klasse)

Konsumenten fast aller Spielgenres die möglichst wirklichkeitsgetreue Realisierung von Rauminszenierung, die das virtuelle Spielerleben steigert und »stärkste« und »wunderbare« Momente möglich macht. Spieldesigner werden in begeisterten Besprechungen neuer, erfolgreicher Spiele, mit »guten Zauberkünstlern« verglichen, die – so in Bezug auf das Spiel *Resident Evil 3* – mit »Stilwillen« besondere Atmosphären (hier: der Angst und des Unheimlichen) schaffen können und dem »digitalen Fleisch« der Protagonisten Leben und Persönlichkeit einhauchen. (vgl. ebd.: 8f.) Auch die Inszenierung von Bildbewegungen, die Lichtführung und Gestaltung der Oberflächentexturen gehören zu jenen ästhetischen Kriterien, die für den *Eindruck* beim Spielerlebnis wichtig sind und denen höchste Aufmerksamkeit gewidmet wird: Bei einer besonders gruseligen Szene in *Resident Evil 3* »zeigen sich

auch zwei andere neue Qualitäten des Spiels – die Belebung der Bilder und der meisterhafte Umgang mit dem Licht, dass hier viel mehr bedeutet als nur Beleuchtung: [...] Es gibt praktisch in jedem Bild etwas, das sich bewegt – auch wenn das manchmal nur mit der dem Spiel in anderen Bereichen eigenen, überraschenden Subtilität geschieht. Zitternde Schatten, wogendes Gras, im Mondlicht tanzender Staub: diese Welt ist ‚animiert‘ – auch im ursprünglichen Sinne von besetzt. Und das Licht, das aus den unterschiedlichen Quellen auf sie fällt, tut mehr, als einfach zu erhellen. Es schafft kleine Oasen der Helligkeit und düstere Seen von Schatten; [...] Oft auch flackert es und hüpfst und zuckt und lässt Räume aussehen, als wären sie unbeständig, launisch, wandelbar, als könne man nicht nur dem, was sie bergen, nicht trauen, sondern ihnen selbst genauso wenig.« (ebd.: 9f.)

Bilder der Macht

Der globale »ästhetische Erfolg« von Computerspielen hat in seiner nachhaltigen Einwirkung auf die Sehgewohnheiten, Vorstellungswelten und die Fantasietätigkeit von Millionen von Heranwachsenden weltweit manche Parallele in der Geschichte Europas wie in der Kolonialgeschichte. Die Beeinflussung der inneren Bild- und Vorstellungswelten breiter Bevölkerungsschichten war in unterschiedlichen Epochen Ziel politischer und gesellschaftlicher Macht. (vgl. Belting 1990) Im Laufe der europäischen Geschichte, seit dem römischen Reich, wurde die Stabilisierung politischer und religiöser Macht immer wieder mit der Kontrolle von Bildkonzepten verbunden. Bilder wurden in spezifischen Rollen eingesetzt, wie beispielsweise die zur öffentlichen kultischen Verehrung bestimmter römischen Kaiserdarstellungen, bei denen das Bildnis mit der dargestellten Person gleichgesetzt wurde und die die kaiserliche Macht auch in den entferntesten Provinzen repräsentierten. »Dieser Brauch führte dazu, daß das Bild in nahezu alle Ehren und Rechte eingesetzt wurde, die dem Kaiser selbst zukamen. Die staatsrechtliche Stellung des Kaisers wird auf dessen Bildnis übertragen. [...] Eine Abweisung des Bildes oder ein unkorrektes Einholen hätten Majestätsbeleidigung bedeutet.« (ebd.: 119)

In der Geschichte dieser Bilder ging es um ihre kollektive, identitätsstiftende Wirkung, sie waren Träger von Glauben, Macht, Projektion und Imagination, in Riten und Gebräuche eingebettet.

Erfolgreich im Sinne nachhaltiger Wirkung aber waren in der abendländischen Kulturgeschichte diese »von oben« eingesetzten Herrscherbilder nicht unbedingt, sie wurden im Sinne politischen Widerstandes immer wieder auch Ziele von Bilderstürmen und verschwanden mit dem Untergang des jeweiligen Herrschaftssystems. Als erfolgreich im Sinne von nachhaltigem Wirken erwiesen sich vor allem eher jene Bildwerke, in denen sich mit religiösen Bildprogrammen tiefen Schichten von kollektiver Erinnerung mit mythologischen und spirituellen Aspekten verbanden, wie beispielsweise in der Ausbreitung des Christentums bestimmte Darstellung Marias, der Mutter Jesu, in denen die alten Göttinnendarstellungen weiterlebten. Diese Kultbilder entfalteten eine über viele Generationen reichende Wirkung, sie besetzten die inneren Welten ihrer Rezipienten. Intensiv und mit Staunen betrachtet, begannen sie ein eigenes Leben in der Psyche der Menschen zu entfalten und wurden Inspirationsquellen von Träumen, Utopien und ästhetischen Ausdrucksweisen – ein Phänomen, das in der Kindheit heute in verschiedenen Aspekten der Bild- und Erzählstrukturen von

Computerspielen weitergeführ wird, z. B. in märchen- und mythenähnlichen Erzählungen und in den Reflexen religiöser Weltbilder, wie den Topographien von Himmel und Hölle und den Kontrasten von Gut und Böse. (vgl. Ströter-Bender 1998: 191-203)

Mit dem Beginn der Kolonialisierung Mittelamerikas begann die spanische Kolonialmacht neben militärischen und verwaltungstechnischen Strategien auch kulturpsychologische Methoden einzusetzen, welche die Psyche der sogenannten Eingeborenen in dem Sinne beeindrucken sollten, dass ihnen die »Minderwertigkeit« ihrer Kultur und Religion bewusst würde. Dazu gehörte auch der gezielte Einsatz von europäischen Bildwerken in der Mission. Die Sehgewohnheiten der europäischen Missionare, meist Mönche, waren in dieser frühen Epoche der Kolonisation durch Bildkonzeptionen der italienischen Renaissance geprägt, deren Modernität sich vor allem auszeichnete im Bemühen um

- eine naturalistische Wiedergabe,
- die Umsetzung der Zentralperspektive,
- stark akzentuierte Hell-Dunkel-Kontraste und
- eine weit reichende Raumwirkung.

Diese allgemeingültig empfundene Bildästhetik der Kolonialherren stand im Kontrast zu der Bildformulierung der indigenen Bevölkerung, die flächige, ornamentale Formen und eine lebhafte, leuchtende, fast grelle Farbgebung bevorzugte. Ohne Perspektive und Schatten gestaltet, wirkten ihre Bilder auf die spanischen Missionare unzüchtig und wurden von ihnen als Teufelswerk angesehen. Während der Missionierung machten die Mönche die Erfahrung, dass die aus Europa importierten Bildwerke auf die indigene Bevölkerung durch ihre »andere« Gestaltung einen überwältigenden und faszinierenden Eindruck machten, vor allem durch ihren illusionistischen und real wirkenden Charakter. Mit der scheinbar vollkommenen Wiedergabe »wirklicher« Inhalte erschienen die religiösen Motive »lebendig« und »beseelt« und erhielten eine illusionäre Realitätsnähe, welche den Zu-Missionierenden die Echtheit des Glaubens dokumentierte – und die Darstellung der traditionellen Glaubensinhalte grob und unvollkommen erscheinen ließ. Der Einsatz von religiöser Kunst, Gemälden und Kupferstichen wurde daher zu einem wichtigen und erfolgreichen Medium in dem Bemühen um Bekehrungen. (vgl. Edgerton 2001)

»Vergleichbar waren im Übrigen auch die Reaktionen der Chinesen auf die von den Jesuiten in ihr Land eingeführten Bilder. So rief ein Kaiser der Ming-Dynastie, als ihm der Leiter der Jesuitischen Mission in Peking im Jahre 1602 ein Bildnis der Madonna mit Kind zeigte: ‚Dies ist ein lebendiger Gott‘. Die Lebensnähe der europäischen Kunst beeindruckte und überzeugte die indigene Bevölkerung von der Macht Gottes und führte sie an den christlichen Glauben heran.« (Kornmeier 2001: 31)

Die illusionistische abendländische Kunst der Neuzeit, die raffinierte Wiedergabe von Raumtiefe, Licht, Schatten und Lebendigkeit in Verbindung mit religiösen Motiven, wurde somit zu einem Medium des Fortschritts, das in anderen Kulturen der Welt Faszination und Anerkennung auslöste. Nicht umsonst wurden diese künstlerischen Ausdrucksmittel auch als Propagandamittel im 17. Jahrhundert für die barocke Kunst der katholischen Gegenreformation in weiten Teilen Europas eingesetzt. In weiten Teilen der nach und nach kolonisierten Welt leistete diese Form von Kunst im Rahmen der christlichen Missionie-



Abb. 2: Kyrill Kuhn. Final Fantasy. DIN A4. 2002 (5. Klasse)

rung mit vielen anderen Mitteln einen Beitrag dazu, dass es gelingen konnte, einheimischen Bevölkerungsgruppen die Minderwertigkeit ihrer regionalen Kultur und lokalen Religion nahe zu bringen. »Indem das Vertrauen in die eigene Götterwelt ins Wanken gebracht wurde, war auch die Autorität des komplexen, raffiniert ausgewogenen sozialen Systems in Frage gestellt.« (Bender 1980: 13) Das hatte auch zur Folge, dass die lokalen Bildwelten und Produktionen in den Regionen selbst zunehmend als primitiv, unvollkommen und armselig gegenüber den europäischen Importware angesehen wurden – was neue Absatzmärkte für die Kolonialmächte erschloss, denn »das Warenangebot europäischer Importangebote war bestechend«. (ebd.: 15)

Computerspiele als »Kolonialisten«

»Die neue Ära des Kapitalismus rückt das Spiel in den Vordergrund des globalen Handels. Kulturelle Erfahrungen zu kommerzialisieren, ist vor allem ein Versuch, das Spiel in all seinen verschiedenen Dimensionen zu kolonisieren und es in einer handelbare Form zu transformieren. Wer den Zugang kontrolliert, bestimmt, wer teilnehmen – mitspielen – darf und wer nicht.« (Rifkin 2000: 351)

In ihrer Studie zum sozialen Lernen von Großstadtkindern beschreiben Zeiher/Zeiher die Ordnungsfunktion von bereits vorgefertigten Spielzeugen in den privaten und öffentlichen Räumen einer »verinselten« Kindheit westlicher Gesellschaften. Ihre Thesen zur subtilen, Herrschaft ausübenden Funktion von Spielzeugen, die Weltbilder vermitteln, beispielswei-

se: »Der Schnellste und Stärkste siegt«, und Kommunikationsmuster trainieren, beispielsweise: »Einer gegen Alle«, sind auch auf die gegenwärtige Bedeutung von Computerspielen in Kindern- und Jugendzimmern übertragbar: »Wir haben es hier mit einer sachgebundenen Form gesellschaftlicher Herrschaft über Kinder zu tun. In [...] Spielzeugen wirkt Herrschaft zunächst nicht durch Zwang, sondern durch Verlockung; denn der Gebrauch ist jedem Kind freigestellt. Wenn sich ein Kind dann aber für ein Tun entschieden hat, lenkt die räumliche Beschaffenheit die Abläufe.« (Zeiher/Zeiher 1994: 26)

Die vorgefertigten technischen Produkte, mit denen die faszinierenden Bildschirmspiele für die Heranwachsenden erst zugänglich werden, sind teuer. Das Begehrten, sie zu erwerben, die Entscheidung dafür und die Zeit, sie zu nutzen, bedeutet auch für die Heranwachsenden, dass sie ihren eigenen Erfindungsreichtum zugunsten individueller entwickelter Spielweisen (die nichts kosten) zurückstellen. Sie werden zu Teilnehmern in einem gigantischen Markt, an den sie langfristig – in der Zeit ihres Heranwachsens wie vielleicht auch darüber hinaus – gebunden und integriert sind.

Kinder und Jugendliche beanspruchen zugleich in der Zeit ihrer Nutzung von Medien und Bildschirmspielen keine elterliche Aufmerksamkeit. Sie sind im geschützten Innenräumen gebunden und gleichzeitig »freigegeben« für traumähnliche Zustände, in denen das Angebot besteht, die soziale Realität mit ihren Kontrollen zu verlassen. In die neueren Diskussionen um den möglichen Einfluss und die Macht von Computerspielen auf die Psyche ihrer Nutzer haben Begriffe wie Seelen-Bildung, »Kolonisierung« der inneren Bildwelten (vgl. Ströter-Bender 1998: 202 f.) und Vergleiche mit dem Imperialismus Eingang gefunden. Leuschner spricht von einem globalen »Großversuch« an Computer-spielenden Menschen unter der Perspektive, wie die Inhalte und Bilder von Tagträumen kolonisiert werden können. Er stellt aus psychoanalytischer Perspektive folgende These auf: »Die Einführung von Computer-Spielen ist [...] Eine Revolution, die die Kultur des spielerischen Rückzugs auf Unerledigtes, dass sich via Tagtraum parallel zum Spiel Ausdruck verschafft, in spezifischer Weise zerstört. Ihre große Anziehungskraft gewinnen diese Spiele durch das Angebot einer psychischen Arbeitsersparnis: wie im Film ersparen sie die Konstruktion und Animation von sinnlichen Bildern und Geräuschen, die sie als wirklichkeitsgetreue Wahrnehmung bereits vorgeben. Darüber hinaus sind die Inhalte steuerbar. Thematisch sind sie attraktiv, weil sie vorwiegend grausame und bedrohliche Fantasien wecken und dadurch destruktive Triebwünsche befriedigen. Sie geben vor, dass Angst und Bedrohung beherrscht werden können. [...] Waren klassische Spiele Aufhänger für Phantasien, die sich daran festmachen ließen und hinsichtlich persönlicher Bedürfnisse bearbeitet werden konnten, so sind Computer-spiele ‚geschlossene‘ Vorgaben; Figuren und Abläufe sind präzise festgelegt. [...]«

Jedoch ist es nicht der Spieler, der die Vorgaben des Spiels nutzt, die Spiele nutzen die Vorgaben der Spieler. Sie dringen in ihre Seelen ein und stacheln hier ihre Phantasien an, um sie dann zu manipulieren. Sie streben danach, die Nebengedanken als freie Probehandlungen die mit ihnen verknüpften Fantasien zu ‚kolonisieren‘. Anders als die früheren Gesellschaftsspiele sind Computer-Spieler also ‚Imperialisten‘.« (Leuschner 2001: 17)

In diesem Kontext kommt der ästhetischen Faszination, die die visuelle Bindung an das Spiel in besonderer Weise vertieft, eine große Bedeutung zu. Identifikationsangebote der Spiele werden durch die genannten visuellen Effekte verstärkt:

- möglichst realistische, d.h. spielfilmähnliche Wiedergabe von Räumen und Oberflächentexturen,
- Perspektivenräumige Landschaften,
- Licht- und Schattenwirkungen, die Bewegungsmuster intensivieren,
- farbige Umsetzung von Atmosphäre (verstärkt durch entsprechende Musik),
- möglichst realistische Wirkung der Protagonisten und ihrer Gegner.

Zugleich verbinden sich diese ästhetischen Anforderungen an ein gelungenes Spiel mit den Assoziationen von Höchstleistungstechnologie, Modernität, Fortschritt und Leistungsfähigkeit (der Spielkonsolen, Computer und Spielentwicklungsteams). »Von der Gabe der Zukunft« spricht das Handlungsmuster von *Myst II*, dem Nachfolger eines der erfolgreichsten Spiele des vergangenen Jahrzehnts. Als »Gabe der Zukunft« gilt das Vermögen, mit neuen Darstellungstechniken die inneren Räume der Spieler noch intensiver zu besetzen.

Spieleindrücke in Kinderzeichnungen

Die nachhaltigen Spuren und Eindrücke der Protagonisten und Bildschirmszenierungen, die in den unterschiedlichsten Situationen in Kinder- und Jugendzeichnung auftauchen, sollen anhand einzelner Beispiele aus dem Kunstunterricht dargestellt werden.

»Age of Empires«

Im Kunstunterricht einer 3. Klasse der Marienschule Paderborn wurde im November 2002 die deutsche Weltkulturerbestätte Wieskirche in Verbindung mit dem Thema »traditionelle Votivbilder« besprochen. In der anschließenden Aufgabenstellung ging es um Bildmotive zum »Danken« mit der Frage: »Wofür bin ich in meinem Leben besonders dankbar, was für ein Bild würde ich für die Wieskirche malen und dort aufhängen lassen?« Die übliche Ausstattung des Kunstunterrichts: Farbkasten, gröbere Pinsel, preiswerter Zeichenblock (mit Standardformat für alle Kinder) war dabei im Einsatz.

Frederik (9 Jahre) schrieb mit sehr großen goldenen Buchstaben auf die weiße Fläche des oberen Bilddrittels seines Blattes, die den »Himmel« seiner Arbeit repräsentiert:

WIESKIRCHE DANKE

ICH DANKE FÜR AGE OF EMPIRES

Im nächsten Arbeitsschritt gestaltete er den Bildraum von der Bodenlinie ausgehend – in der Organisationsform des altersmäßigen Streifenbildes – und malte sicher und konzentriert ein frontales Körperschema. Es ist, mit dem Silber des Farbkastens ausgemalt, ein bewaffneter Protagonist (Ritter Leonard) des Computerspiels Age auf Empires, mit Rüstung, erhobenem Schwert und Schild. Der Seeschlitz des Helmes bleibt frei. Das Schild verdeckt den Kopf eines Pferdes, das dem Helden zugewandt ist. Anschließend wurde dieses »Porträt« sehr sorgfältig von einem breiten, streifen förmigen Farbraum umrahmt, der wie ein verlängerter, leuchtender Bildschirm (oder eine Wiese?) mit dem Smaragdgrün des Farbkastens ausgestaltet wurde. Sehr treffend wird hierbei der Charakter des Starts einer typischen Spielsequenz wiedergegeben, indem sich der Ritter zum Kampf rüstet, ein spannungsreicher

bedeutungsvoller Moment voller Intensität, der der Faszination des Spiels späteren Schlacht vorausgeht.

»Final Fantasy 9«

Das Strategiespiel *Age auf Empires*, in dem 12 verschiedene Kulturen der Weltgeschichte zum virtuellen Leben erweckt werden, war aufgrund seiner 3D-Grafik und gigantischen Schlachtinszenierungen eines der erfolgreichsten Spiele der vergangenen Jahre.

In der 5. Klasse einer Paderborner Gesamtschule hatten die Kinder eine Stunde Zeit, um eine Zeichnung/Malerei von ihrem Lieblingshelden/-star aus den Bereichen Film und Fernsehen, Popmusik, Sport und Computerspielen anzufertigen, ein Thema, das erst große Resonanz und Motivation in der Klasse hervorrief. Arbeitsmaterial waren Buntstifte und Filzstifte. Da viele ihre Zeichenblöcke vergessen hatten, kamen Zettel von Blöcken und herausgerissene Blätter aus Heften zum Einsatz.

Insgesamt brach kurz nach dem Beginn der Arbeit eine große Unruhe aus, immer wieder wurde Papier zerknüllt, in den Papierkorb geworfen, das nervöse Hantieren mit dem Radiergummi und das Wegwischen der lästigen Krümel waren an vielen Tischen zu beobachten. Jungen wie Mädchen mühten sich, nach sehr genauen inneren Vorstellungen ein Abbild ihres Idols wiederzugeben. Wenn das Bild diesen nicht genau entsprach, kam es sehr schnell zu einem Gefühl des Versagens und der Entmutigung gegenüber der visuellen Vollkommenheit der Vorbilder.

Kyrill (13 Jahre) gehört zu den besten Zeichnern der Klasse. Er gilt auch in seiner Familie als so begabt, dass er nachmittags Zeichenunterricht erhält. Sicher, mit verstärkenden Bleistiftlinien zeichnete er im Bemühen um eine plastische Darstellung einen magischen Protagonisten des Bildschirmspiels Final Fantasy 9 (Squaresoft), das (wie seine Nachfolger) durch sein Drehbuch, die Raumgestaltung, Modellierung der Charaktere und Landschaften als eines der gelungensten, faszinierendsten Rollenspiele der vergangenen Jahre gilt. Auch wenn die Raumorganisation der querformatigen Fläche wie die Mischform eines Streifenbildes erscheinen mag (vgl. Reiß 2000: 58), zeigt sie sich bei näherer Betrachtung als hochkomplexe Bildlösung, mit der in der unteren Hälfte des Blattes das »Auftauchen« des Oberkörpers einer magischen Gestalt mit perspektivisch dargestelltem Zauberhut und bewegter, kreisförmiger Aura umgesetzt wird.

Es geht hier um die dramatische Inszenierung einer schnellen Spielsequenz, in der dem Spielenden am Bildschirm eine intensive »Erscheinung« aus dem unteren Bildrand zuteil wird. Im oberen Viertel der Fläche gibt die schräg bewegt umgesetzte Schrift »FINAL FANTASY 9« der Sinne eine Ordnung. Wie in einer Darstellung des Himmels wird ihre Wirkung mit einer düsteren Wolke verstärkt. Die Buchstaben sind als einziger Bereich mit einem Buntstift rot-orange koloriert. Die große Ziffer 9 verdeutlicht, dass es sich um eine der neuesten Spielversionen handelt. Dies ist für Kyrill so bedeutsam, dass er die Zahl mit Silber gestaltet hat. In ihrer Realisierung gibt die Zeichnung von Kyrill auch die Art und Weise der körperlichen Rezeption/Aktion beim Spielen wieder, in der die bewegten Sequenzen am Bildschirm frontal, hoch konzentriert, ganz intensiv, im Sitzen oder im Liegen, von Klängen begleitet aufgenommen werden. Das Auftauchen und Verschwinden im Sekundenrhythmus bedarf hier eines »schnellen« Strichs.

Bei der abschließenden Besprechung waren manche Kinder nicht zufrieden mit ihren Arbeiten: »Das habe ich nicht hinbekommen, das ist nichts.« Das gemeinsame Interesse, die Begeisterung für bestimmte Stars, Serien und Computerspiele einte jedoch einen großen Teil der Kinder über ethnische und nationale Grenzen hinweg, die sonst auch in vielen Konfliktsituationen im Klassenzimmer immer wieder hervorgehoben werden.

Die Bilder der Medienkulturen wirken identifikations- und kommunikationsstiftend, weit über einen engen kulturellen Herkunftsrahmen hinaus, was sich höchstwahrscheinlich später, in den Präferenzen der Jugendkulturen, beispielsweise der Begeisterung für bestimmte Musikstile und damit verbundene Moden, fortsetzen wird.

»Resident Evil«

Die düstere Ästhetik des Spiels Resident Evil von Capcom (die erste Version erschien 1996) machte das Werk zu einem der »besten« Horrorspiele der späten Neunzigerjahre, in denen düstere Zombies metzelnd eine Welt des Grauens bevölkern. Resident Evil 2 landete zum großen Bedauern seiner Fans auf dem Index. Auch die überaus erfolgreiche Ausgabe von Resident Evil 3 wurde den Erwartungen der großen Spielgemeinschaften weltweit gerecht (siehe Fanseiten im Internet) und zeigt eine Inszenierung von Handlungssituationen, Rätseln mit dunklen Räumen, Monstern und Zombies, deren Gruseleffekte auch auf sogenannte Vielspieler immer noch eine große Faszination ausüben.

In einer Bielefelder Realschule wurde eine Untersuchung im Kunstunterricht einer 6. Klasse von Maria Bergheim durchgeführt. (vgl. Bergheim 2002) Ihr Forschungsinteresse sind jene Vorbilder aus der Medienkultur, welche für die Altersgruppe der 11- bis 13-Jährigen besonders wichtig sind. Auf einem vorgegebenen Arbeitsblatt werden am unteren Bildrand folgende Fragen gestellt:

- Wie heißt dein Held/deine Helden?
- Was kann oder tut er/sie?

Es blieben dann für die Schüler zwanzig Minuten, um auf dem Blatt eine Zeichnung ihres Helden/ihrer Helden anzufertigen. Die Kinder favorisierten beispielsweise Vorbilder aus:

- Sport (Fußball, Wrestling),
- Spielfilmen (z. B. Men in Black, James Bond)
- Fernsehserien (Jungen vor allem Dragon Balls, Mädchen die Vampirserie Buffy),
- dem Musikbereich (ausschließlich Mädchen: Aaliyah, BroSis, Britney Spears, No Angels)
- und Computerspielen (Mädchen ausschließlich Tomb Raider; Jungen: Resident Evil).

Ein 12-jähriger Junge hat mit festen, eher groben Strichen seines schwarzen Filzstiftes den blutenden Körper eines »Hero« aus dem Computerspiel Resident Evil 3 umrissen, der gerade im Kampf gegen Zombies und Monster seinen Kopf verloren hat. Die frontale Darstellung des Gemetzelter ist genau durchdacht, denn feine, zum Teil ausradierte Bleistiftlinien weisen auf einen grundlegenden Bildentwurf hin, der mit Radiergummi mehrfach korrigiert wurde. Kontrastierend zu den schwarzen Linien der Horrorwesen sind blutige Spritzer,

Spuren und Wunden mit rotem Filzstift prozesshaft eingefügt. Sie fließen und strömen in Streifen, Tupfen von der Stelle aus, an der sich vormals der Kopf befand. Dieser fällt gerade nach unten oder wird vom linken Arm gehalten. Auch die linke Hand ist abgehackt und zeigt Bluttropfen, aus der angedeuteten rechten Hand strömt das Blut. Der kastenartige Leib des Wesens trägt in roter Schrift den Namen des Spiels, dass diese Zeichnung inspiriert hat. Eine große, rote Blutlache markiert den Ort, an dem sich die Gestalt auf der Bildfläche erhebt.

Es ist eine Zeichnung, die die dunkle Welt dieses Spiels, das in dieser Altersgruppe nach den Vorgaben des Gesetzgebers und des Jugendschutzes nicht gespielt/bekannt sein dürfte, mit seinen »grauenhaften« Effekten sehr klar und eindringlich beobachtet wiedergibt.

Zusammenfassung

Von der Übermacht und der ästhetischen Perfektion der medialen Bilder beeindruckt, hat die globale Kolonialisierung der Kinder- und Jugendräume und der inneren Bildwelten der Heranwachsenden durch Medien wie die Bildschirmspiele eine neue Phase der Intensivierung erreicht, deren prägende Nachhaltigkeit bereits aktuell in den Umsetzungen von Kinder- und Jugendzeichnungen, in intensiven Gesprächen/Diskussionen/Experturenunden von Kindern/Jugendlichen und der Organisation und Zeitstruktur der Alltagsabläufe von Heranwachsenden wahrnehmbar ist. Langfristig werden diese Eindrücke in den ästhetischen Dispositionen und kulturellen Ausdrucksweisen der nachkommenden Generationen noch deutlichere Spuren zeigen.

Der Text erschien vorher in: Ströter-Bender, Jutta: »Danke Age of Empires« – Bild-Eindrücke in der ästhetischen Sozialisation durch Computerspiele. In: Mattenkott, Gundula; Constanze Rora (Hrsg.): Ästhetische Sozialisation. 1. Aufl. Weinheim: Juventa, 2004, S. 239-252.

Literatur

- Belting, Hans: Bild und Kult. Eine Geschichte des Bildes vor dem Zeitalter der Kunst. München 1990.
- Bender, Wolfgang: Kunst und Kolonialismus in Nigeria. In: Ulli Beier (Hrsg.): Neue Kunst in Afrika. Berlin 1980, S. 11-22.
- Bergheim, Maria: Helden und Heldinnen der Medienkultur in Kinder-/Jugendzeichnungen. Unveröffentlichte Studie. Paderborn 2002.
- Blain, Francoise-Aline; Franck, Lamy: Peintures en France. Les nouveaux tubes. Dossier. In: Beaux Arts Magazine 219 (08.2002), S. 78-79.
- Campbell, Joseph: Der Heros in tausend Gestalten. Frankfurt am Main: Fischer 1953.
- Dorner, Birgit: Pluralismen. Differenzen. Positionen kunstpädagogischer Frauenforschung in Deutschland und in den USA seit dem Ende der 60er Jahre. Münster 1999.
- Edgerton, Samuel Y.: Theatres of Conversion: Religious Architecture and Indian Artisans in Colonial Mexico. Albuquerque 2001.

Frankfurter Allgemeine Zeitung: Die große Wut. Die Hassindustrie im Zeitalter des Internets: Eine Inventur in den Regalen der Zulieferungsbetriebe eines gesellschaftlichen Gefühls 100 (30. April 2002), S. 49.

Glas, Alexander: Form- und Symbolverständnis in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. In: Kunst & Unterricht 246/247 (2000), S. 22-27.

Heuermann, Hartmut: Medien und Mythen. Die Bedeutung regressiver Tendenzen in der westlichen Medienkultur. München 1994.

Kirchner, Constanze: Digitale Kinderzeichnung. In: Kunst/Unterricht 246/246 (2000), S. 32-45.

Kornmeier, Ute: Indios liebten die Malerei. Quetzalcoatl und die Linearperspektive. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (23. Mai 2001), S. 31.

Leuschner, Wolfgang: Sie kolonisieren unsere Phantasie. Die Computerspiele sind Imperialisten, die den Tagtraum des spielenden Menschen einer strengen Regie unterwerfen. In: Süddeutsche Zeitung (16. Oktober 2001), S. 17.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. JIM (=Jugend, Information und (Multi-)Media). 2002, www.mfps.de.

Neuß, Norbert: Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt am Main 1999 (=Beiträge zur Medienpädagogik, Bd. 5).

Raulff, Ulrich: Supermario und die Zauberer. Alte Schule, neue Spiele – wer gewinnt den Kampf? In: Süddeutsche Zeitung (10. September 2001), S. 17.

Reiß, Wolfgang: Die Darstellung des Raumes bei Kindern und Jugendlichen. In: Kunst/Unterricht 246/247 (2000), S. 56-60.

Rifkin, Jeremy: Access. Das Verschwinden des Eigentums. Frankfurt am Main 2000.

Röll, Franz Josef: Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt am Main 1998 (=Beiträge zur Medienpädagogik, Bd. 4).

Schmoll, Heike: Kinder brauchen Wurzeln. Ein Kongress von Erziehern und Psychiatern auf der Suche nach Orientierung. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (26. November 2001), S. 10.

Ströter-Bender, Jutta: Heiligenverehrung & Starkult. Religiöse Märchen in der modernen Medienwelt. In: Religion Heute Nr. 2 (1996), S. 122-127.

Ströter-Bender, Jutta: »Meidet den roten Flammenwerfer«. Zur ästhetischen Wirkung von Computer- und Videospielen auf Kinder und Jugendliche. In: Kunst/Unterricht 201 (1996), S. 10-13.

Ströter-Bender, Jutta: »Im Mutterleib des Bösen«. Zur ästhetischen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen durch Video- und Computerspiele. In: Heidi Richter; Adelheid

Sievert-Staudte (Hrsg.): Eine Tulpe ist eine Tulpe ist eine Tulpe. Frauen, Kunst und Neue Medien. Königstein 1998, S. 191-203.

Ströter-Bender, Jutta: »Mondstein, flieg und sieg!« Zur ästhetischen Sozialisation durch die Kultserie Sailor Moon. In: Norbert Neuß (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt am Main 1999 (=Beiträge zur Medienpädagogik, Bd. 5), S. 221-234.

Ströter-Bender, Jutta: »Ein Wesen, mit dem ich in der Wiege hab gesessen...« – Die unsichtbaren Begleiter in Volksglauben, Märchen, Religion und Esoterik. In: Norbert Neuß (Hrsg.): Phantasiegefährten. Warum Kinder unsichtbare Freunde erfinden. Psychologie, Ursachen, Umgang. Weinheim: Beltz, 2001, S. 91-112.

Walter, Michael: Die Macht der bösen Bilder. Über den Zusammenhang zwischen Gewalt und Medienkonsum gibt es nur noch wenig gesicherte Erkenntnisse. Dennoch offenbart die Forschung ein gefährliches Wechselspiel. In: DIE ZEIT Nr. 21 (16. Mai 2002), S. 38.

Willmann, Thomas: Resident Evil auf dem Gamecube: Alte Seele in neuem Fleisch. 2002, <https://www.heise.de/tp/features/Resident-Evil-auf-dem-Gamecube-Alte-Seele-in-neu-em-Fleisch-3426966.html>, Download am 10.01.2017.

Zeiher, Hartmut; Helga Zeiher: Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Lernen im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim 1994.

Abbildungen

Abb. 1: Tobias. Nintendo Spiel. DIN A4. 2002.

Abb. 2: Kyrill Kuhn. Final Fantasy. DIN A4. 2002.

8. »MEIN ERSTES BILD« – BIOGRAFISCHE ERINNERUNGSFRAGMENTE

Jutta Ströter-Bender

1963: Die Herberge der Tiere

Ein Bild im Kontext der Musischen Erziehung



Jutta Ströter: »Die Herberge der Tiere«, Ende 1963, 35 x 50 cm,
Schwarzer Karton und Deckfarben (Schulische Arbeit in der 6. Klasse).

Die Herberge der Tiere

Das Bild, inzwischen eine historische Kinderzeichnung, malte ich mit Deckfarben auf schwarzem, weichen Karton im Alter von zehnthalb Jahren. Es entstand im Kunstunterricht (Herbst 1963) und war für einen Malwettbewerb bestimmt. Das Thema konnte frei gewählt werden. Ich dachte mir das Motiv in Anlehnung an mythologische Geschichten indianischer Völker aus, die ich gerade gelesen hatte. Ausgangspunkt war allerdings die Wiedergabe meiner Schildkröte Lotti, auf der sich das ganze Geschehen im Hochformat und äußerst detailliert aufbaute. Ich beschrifte das Bild für den Wettbewerb auf der Rückseite mit folgender Erklärung: »Die Blume wächst auf dem Panzer einer Schildkröte. Um die Stiele der Pflanze ringeln sich Schlangen. An manchen Schlangen hängen Fledermäuse, die bei der Pflanze schlafen. Oben auf der Blüte liegt offen der eiförmige Samen, diesen picken die Vögel im Sommer auf. Die Herberge der Tiere.«

Kontexte

Familiäre Lesekultur

Das Familienleben in den frühen sechziger Jahren ist streng und hierarchisch geregelt. Können die Kinder nachmittags frei in den Hinterhöfen oder auf der Straße spielen, gibt es feste Abendbrotzeiten, nachdem der Vater von der Arbeit heimkehrt. Danach sitzt die ganze Familie im Wohnzimmer, hört das Vorabendprogramm im Radio und liest Bücher und Zeitschriften. Wir haben noch keinen Fernseher. Freitags begleite ich meine Mutter in die Stadtbibliothek, dazu laufen wir weit mehr als eine Stunde. Sonntags leihen wir uns Romane und Sachbücher bei der Kirchenbücherei aus. Die vielen Geschichten und klassischen Werke beflügeln meine Vorstellungen und Fantasien. Allerdings kontrollieren die Eltern meine Lesewünsche und nehmen mir Comics weg, damit ich durch deren Bilder nicht »verdorben« werde.

1963: Ein Gymnasium in Frankfurt

Es ist die Zeit des so genannten Bildungsnotstandes. Während in anderen europäischen Ländern bereits bis zu 20 % das Abitur erreichen, sind es in Deutschland um 1960 nur circa 10 % eines Jahrgangs. Daher beginnt die Bundesregierung eine umfangreiche Bildungsoffensive, die auch Kindern aus Arbeiter- und Angestelltenfamilien den Zugang zur höheren Bildung und zum Studium eröffnen soll. Eine der dafür entscheidenden Maßnahmen ist die Abschaffung des Schulgeldes für Gymnasien Anfang der sechziger Jahre und in zahlreichen Bundesländern der kostenlose Zugang zu Schulbüchern und Lehrmitteln. Die Initiative der Bildungspolitik ermutigt auch meine Eltern, denen durch den Zweiten Weltkrieg viele Bildungschancen genommen wurden. Entgegen den Protesten der Großeltern, die für ein Mädchen das Gymnasium kategorisch ablehnen (das Argument: Mädchen heiraten sowieso und dann war die ganze Investition umsonst) entscheiden sie, dass ich als erstes Kind der Familie ein Gymnasium besuchen darf. Allerdings machen Sie mir bereits mit dem Beginn des Schulwechsels klar, dass sie mich in keiner Weise beim Lernen unterstützen könnten, ich soll es alleine bewältigen. Sie wählen für mich ein Mädchen Gymnasium in unserem Stadtteil aus, die Schillerschule in Frankfurt-Sachsenhausen, eine traditionsreiche Institution mit großer Reputation.

Der Ansturm auf die Gymnasien spiegelt sich auch hier in riesigen Klassenverbänden mit über 40 Schülerinnen wieder. Der Unterrichtsstil ist autoritär, frontal und streng. Die soziale Auslese ist radikal, bis zum Ende der sechsten Klasse sind fast alle Schülerinnen, die nur etwas den lokalen hessischen Dialekt sprechen, wieder aus diesem sozialen Umfeld verschwunden. Die Kinder von Ärzten und Professoren werden besonders gut behandelt. Nicht jeder Lehrer ist mit der neuen, demokratisch ausgerichteten Bildungspolitik einverstanden, ihre Selektionsmechanismen sind subtil, aber wirksam. In diesem System fühle ich mich heillos überfordert und verunsichert. Meine Noten sind nicht sonderlich gut. Es gibt keinen Tag, an dem ich gerne in die Schule gehe. Es liegt ein grauer Schleier über diesen Lebensjahren, mit viel Angst und Druck. Es wird wenig gelacht. Mein Lichtblick in der Schule ist der Kunstunterricht und die Zuwendung einer warmherzigen, engagierten Kunstlehrerin, Frau Kohlhagen, die uns im Sinne der Musischen Erziehung unterrichtet und fördert.

Die Musische Erziehung im Blick der Nachkriegszeit

Das Konzept der Musischen Erziehung, das den Kunstunterricht der 50er- und frühen 60er-Jahre prägte (Vgl. Trümper 1953), wird bis heute im fachhistorischen Rückblick der Kunstpädagogik weitgehend negativ und kritisch gesehen, zumal Terminologien der NS-Zeit hier partiell auch weiterwirkten. Die Musische Erziehung könnte aber mit Blick auf die aktuellen Forschungsergebnisse zu den jahrzehntelang ignorierten Folgen der Nachwirkungen des Zweiten Weltkrieges auch in Bezug auf die schulischen Kontexte und Lehrinhalte differenzierter diskutiert werden. (Vgl. Baer/Frick-Baer 2015) Zum einen waren die Anfang der sechziger Jahre wirkenden Lehrenden entweder noch direkt ehemalige Kriegsteilnehmer oder ehemalige Kriegskinder. Zum anderen waren ihre Schülerinnen mit ihren Familien indirekt oder auch noch konkret, ebenso von den Traumatisierungen und Nachwirkungen der Kriegszeit betroffen. Es ging somit in der Epoche des Wiederaufbaus auch um kollektive psychische Beruhigung und Verdrängung der erlittenen Traumatisierungen. Daher erscheint es unter dieser Perspektive nicht verwunderlich, dass, wenn auch unausgesprochen, der Kunstunterricht mit dem Konzept der Musischen Erziehung mehr oder weniger fast eine therapeutische wie auch eine apolitische Dimension einnahm.

Ein wesentliches Ziel der Musischen Erziehung ist in dieser Epoche die Förderung der sogenannten Selbstentfaltungskräfte und der Fantasiätigkeit der Schüler. Als besonders wichtig für die Schulbildung wird daher erachtet, dass der Kunstunterricht ein freudiges, optimistisches Arbeitsklima erzeugen soll. »Wir sind durch Erfahrung überzeugt worden, dass eine Beschäftigung mit den ordnenden, auf Harmonie zählenden bildnerischen Mitteln in jeder Beziehung heilsam und fruchtbar ist.« (Trümper 1961: 34)

Das Malen und Zeichnen als einer der herausragenden Schwerpunkte wird als der Kinder »gegenwärtiges Glück« (Trümper 1961: 23) betrachtet, soll aber zugleich auf ihr künftiges Dasein einwirken, »der seelische Gehalt der Kunstpädagogik ist Freude«. (Adam 1966: 23) Daher werden die Lehrenden explizit angewiesen, harmonische kind- und jugendgemäße Motive in die Lehrpläne zu integrieren, diese werden äußerst differenziert in den unterschiedlichen Lehrplänen mit konkreten Vorgaben und Bildbeispielen vorgestellt. Für die 6. Klasse, in der das Bild »Die Herberge der Tiere« entstand, soll unter anderem die Gestaltungskraft und der selbstständige Ausdruck der Heranwachsenden verfestigt werden und erlebte Gemüts- und Gefühlskräfte eine Vertiefung finden. In diesem Sinne werden als mög-

liche Themenstellungen für die 6. Klasse unter anderem genannt: Die Arche Noah, Kämpfe mit Drachen, Aladin und die Wunderlampe, »Jedes Kind schützt die Tiere«, Erntedank, Grüne Insel im roten See, Das verschwundene Schloss, Handwerksbetriebe und jahreszeitliche Themen. (Vgl. Trümper 1916: 399-409) Ebenso gehören das Gestalten praktischer Weihnachtsgeschenke wie das Bemalen von Spanschachteln dazu.

Daher ist die Entstehung meiner schulischen Arbeit eng in diesen didaktischen Vorgaben und Anregungen zu sehen. Dieser harmonisierende und therapeutisch anmutende Kunstunterricht hat mich als überforderte Schülerin tatsächlich beruhigt und seelisch gestärkt. Das Vorbild einer engagierten Kunstpädagogin ermutigte mich zugleich, mich bereits als Schülerin intensiver mit Kunst auseinanderzusetzen und in die zusätzliche Kunst-AG zu gehen. Nur vier Jahre später verstarb Frau Kohlhagen. Als ich sie kurz vor ihrem Tod (da war ich bereits in der 10. Klasse) zum letzten Mal auf dem Schulhof traf, musste ich ihr versprechen, später einmal Kunst zu studieren.

Das Bild *Die Herberge der Tiere* ist mir immer wichtig gewesen, es hat zahlreiche Umzüge überstanden. Es ist das einzige Werk, dass ich aus meiner Schulzeit aufgehoben habe.

Literatur

Adam G. Hans und Autorengruppe: Die bildnerische Erziehung im Kunst-, Handarbeits- und Werkunterricht. Didaktik. Methodik. Praxis. Saarbrücken: Saar-Buch-Verlag GMBH, 1966.

Trümper, Helmut: Handbuch der Kunst- und Werkerziehung. Band 1. Allgemeine Grundlagen der Kunstpädagogik. Berlin: Rembrandt Verlag, 1953.

Trümper, Helmut: Handbuch der Kunst- und Werkerziehung. Band 3: Malen und Zeichnen in Kindheit und Jugend – Lehrbuch der bildnerischen Erziehung an Kindergärten, Grundschulen, Volksschulen, Mittelschulen sowie an praktischen und technischen Zweigen der Oberschulen. Berlin: Rembrandt Verlag, 1961.

Udo Baer; Gabriele Frick-Baer: Kriegserbe in der Seele: Was Kindern und Enkeln der Kriegsgeneration wirklich hilft. Weinheim: Beltz Verlag, 2015.

Abbildung

Foto: Jutta Ströter-Bender: Jutta Ströter: »Die Herberge der Tiere«, Ende 1963, 35 x 50 cm, Schwarzer Karton und Deckfarben (Schulische Arbeit in der 6. Klasse).

Ausgewählte Erinnerung an die eigene kindliche Zeichentätigkeit



Annette Wiegelmann-Bals: »Annette malt ein Haus«, Fotografie.

Als Kind habe ich gerne gezeichnet. Ich kann mich noch daran erinnern, dass ich dies besonders gern tat, wenn meine Mutter während dieser Zeit in der Küche hantierte. Häuser, Bäume, Blumen, Tiere und vieles mehr entstanden in großer Anzahl am Küchentisch.

Ich besaß in meiner Kindheit durchgängig Bunt- und Filzstifte, wobei ich die Filzstifte besonders mochte, da diese weich waren und sanft über das klassische weiße Din A4-Papier, welches es schon damals in 500er Pack gab, zu führen waren. In der Regel gab ich mich dem Zeichnen ganz hin (s. Abbildung). Ärgerlich war es, daran kann ich mich gut erinnern, wenn ein Stift blasser wurde, obwohl die anvisierte Fläche noch nicht gefüllt war.

Die schönsten Zeichnungen wurden an der Küchentür aufgehängt. In einem solchen Fall war ich besonders stolz. Andere Zeichnungen wurden in meiner Kindergartenmappe gesammelt.

Die Zeichnung auf dem Foto existiert leider nicht mehr. Ich habe ausschließlich positive Erinnerungen an meine eigene kindliche Zeichentätigkeit.

Sozialisatorische Aspekte

Als ich mich an meine frühere Zeichentätigkeit erinnerte, fielen mir auch andere Erinnerungen an meine Kindheit, die ich im Sauerland erlebt habe, ein. Ich hatte, wie viele andere Kinder meiner Generation das Glück, fast ausschließlich ein »Leben aus erster Hand« erleben zu dürfen. Die modernen Informationstechnologien, wie wir sie heute kennen, steckten in den 80er-Jahren noch in den »Kinderschuhen«. Wir Kinder verließen nach dem Mittagessen unser Elternhaus, verabschiedeten uns mit den einfachen Worten »Tschüss Mama«, worauf wir die Antwort erhielten: »Komm heim, wenn es dunkel wird.« In der Zwischenzeit haben wir tatsächlich ohne die heute nicht mehr wegzudenkende Handyverbindung freie, unbeobachtete und unkontrollierte Zeit in der Natur verbracht. Diese bestand aus langen Spaziergängen in unseren Wäldern sowie spontanen Rollenspielen mit Freundinnen und Freunden. Auch Ballspiele auf der Straße haben meine Kindheit geprägt, genauso wie das Hütten bauen im Wald, wozu wir alles nutzten, was wir auf der nahe gelegenen Müllkippe finden konnten. Und dort konnten wir vieles finden, da es zu der Zeit noch so gut wie keine Mülltrennung gab.

Viele der Erfahrungen, die ich in meiner Kindheit im wahrsten Sinne des Wortes mit allen Sinnen *erleben* und Gegenstände, die ich *begreifen* durfte, haben Einzug in meine Kinderzeichnungen gefunden. Ich bin heute sehr dankbar für diese erlebnisreiche, intensive und glückliche Zeit.

Nina Hinrichs

Mein erstes Bild



Nina Hinrichs

In meiner frühen zeichnerischen Tätigkeit finden sich bereits Motive aus meiner aktuellen Kunstpraxis. Im Kontext des »Artistic Research« erforsche ich mittels künstlerischer Strategien die vielfältigen Sehweisen auf das Meer.

Bereits aus dieser Kinderzeichnung können Assoziationen zur Weite und Unendlichkeit des Meeres und zum Zusammenspiel mit Wetterphänomenen evoziert werden. Auch das Segeln, als eine Möglichkeit mit dem Meer in Verbindung zu treten, ist aufgenommen.

Ich habe mich sehr gefreut, als ich bei der Sichtung alter Kinderzeichnungen auf dieses Bild stieß, da es bereits meine frühe kindliche Annäherung an das Meer spiegelt.

Johanna Tewes

Ausgewählte Erinnerung an die eigene kindliche Zeichentätigkeit



Johanna Tewes Kinderzeichnung, 02. März 1990, Wachsmalstifte.

Seit ich denken kann, hatte ich ein großes Verlangen danach, meine eigenen Erlebnisse oder auch Geschichten aus Büchern oder Fernsehserien, die mich stark beschäftigt haben, zeichnerisch festzuhalten. In den Jahren meiner Kindergarten- und Grundschulzeit verbrachte ich die Nachmittage meistens bei meiner Oma, denn meine Eltern waren beide berufstätig. Dort stand neben dem Küchentisch eine alte Nähmaschine, auf der das sogenannte »Schmierpapier« gesammelt wurde, das mein Bruder und ich bemalen durften. Ich erinnere mich, dass ich das Papier nicht sehr mochte, weil es vergilbt war, altertümlich roch und oft sehr dünn war, sodass die Filzstifte stark durchdrückten und das Papier beim Malen und Radieren schnell Knicke bekam.

Meine Ausstattung an Filz- und Buntstiften war demgegenüber immer sehr gut und ich hatte ein extra großes Etui mit zusätzlichem Fach zum Ausklappen, damit ich dort möglichst viele Stifte unterbringen konnte, die ich immer liebevoll nach Farben sortierte. Später war mir auch wichtig, dass die Filzstifte immer eine dicke und eine dünne Seite hatten, damit ich sie zum Ausmalen und Konturieren nutzen konnte.

Auf diese Weise habe ich zahllose Häuser mit Garten, Zaun und rauchendem Schornstein, Episoden aus Geschichten oder Bäume und Wälder gemalt. Pferde waren auch ein wichtiges Thema, denn geprägt durch *Winnetou, die unendliche Geschichte* und die Fernsehserie *Rivalen der Rennbahn* (1989) hatte ich schon früh ein großes Interesse daran, einen Pferdekörper möglichst realistisch darstellen zu können. Dazu lernte ich verschiedene Schemata, die mir die Erwachsenen gezeigt hatten, auswendig. Dies war sehr wichtig, da ich mich öfter mit meinen Freundinnen darüber stritt, wer die besten Pferde zeichnen könne. Außer in meiner Kindergartenmappe sind aus dieser Zeit jedoch keine meiner Zeichnungen erhalten geblieben, einige sammelte meine Mutter damals an ihrer Pinnwand in der Küche.

Die Zeichnung in der Abbildung zeigt meine Verkleidung als Ronja Räubertochter zum Karneval 1990. Das Bild entstand in meinem letzten Jahr im Kindergarten und ich erinnere mich, dass ich auf das Kostüm mit den Fransen, das meine Tante extra für mich genäht hatte, besonders stolz war und mich die Karnevalsfeier am Rosenmontag sehr beeindruckt hatte.

Autorinnen und Autoren

EVA CAPELL studierte von 2008-2014 an der Universität Paderborn Kunst und Französisch für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. Nach ihrem Studium entschied sie sich für eine Promotion im Fach Kunst und arbeitete von Oktober 2014 bis Oktober 2015 im Rahmen eines Stipendiums der Universität Paderborn als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Malerei und ihre Didaktik von Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender. In ihrer Dissertation widmet sich Eva Capell der Kinderzeichnungsforschung mit dem Schwerpunkt Mädchenzeichnung und digitale Medien.

REYHAN DURAL absolviert derzeit ihr Referendariat an einer Gesamtschule. Sie unterrichtet die Fächer Deutsch und Kunst. Da sie selbst einen Migrationshintergrund aufweist und aufgrund dessen oft mit Vorurteilen, während ihrer eigenen Schulzeit zu kämpfen hatte, hat sie es sich zur Aufgabe gemacht, insbesondere Schülerinnen und Schüler aus bildungsschwachen Milieus oder mit Zuwanderungsgeschichte zu fördern.

PD DR. NINA HINRICHES (1980) lehrt an der Universität Paderborn Kunstdidaktik und Kunstgeschichte. Zudem ist sie Studienrätin am Gymnasium Emden. Sie promovierte als DFG-Stipendiatin 2009 zur Rezeptionsgeschichte Caspar David Friedrichs. 2016 habilitierte sie sich im Rahmen eines Postdoc-Stipendiums und ihr wurde die *venia legendi* für die Fachgebiete Kunstgeschichte und Kunstdidaktik verliehen.

DR. SARAH KASS leitet das Deutsche Institut für Erinnerungskultur (www.difek.de) und beschäftigt sich seit vielen Jahren mit der Vermittlung des Holocaust. 2013 schloss sie ihre Promotion bei Prof. Ströter-Bender ab, in der sie Kinderzeichnungen aus dem Ghetto Theresienstadt untersuchte und in den Kontext von Erinnerungskultur stellte.

PROF. DR. IRIS KOLHOFF-KAHL, seit 1999 Universitätsprofessorin an der Universität Paderborn, Kulturwissenschaftliche Fakultät mit den Lehrgebieten Textilgestaltung und ihre Didaktik, Mode-Textil-Design und Kunst/Gestalten. Buchveröffentlichungen »Einführung in die Textildidaktik«, Auer-Verlag, Donauwörth, 4. Auflage 2013, Ästhetische Muster-Bildungen, kopaed Verlag, München 2009, »Ästhetische Werkstätten für den Textil- und Kunstunterricht, vier Bände 2010-13, Schöningh-Verlag, Paderborn.

LAURA KONSTANTELOS studierte an der Universität Paderborn die Fächer Kunst und Englisch für Gymnasial- und Gesamtschullehramt. Während dieser Zeit beschäftigte sie sich primär mit fachdidaktischen Fragestellungen sowie Themen aus dem Bereich der Gender Studies. Letzteres wurde durch ihre Arbeit im Zentrum für Geschlechterstudien der Universität angeregt. Seit 2017 ist sie in der Schulpraxis tätig.

JORINA BEESE, geborene Hofma, *1989, Gymnasiallehrerin für die Fächer Mathematik und Kunst.

DR. CHRISTOPH-MARIA SCHOLTER, geb. 1982, Kunsterzieher am Gymnasium (seit 2014). Studium Kunsterziehung, Kunstgeschichte, Pädagogik an der Universität in Regensburg (2003-2006); Studium Freie Malerei und Kunsterziehung an der Akademie der Bildenden Künste in Nürnberg (2006-2012); Promotion an der Fakultät für Kulturwissenschaften

der Universität Paderborn im Fach Kunst zu historischen Jungenzeichnungen der 1980er Jahre (2013-2016).

PROF. DR. ADELHEID SIEVERT ist emeritierte Professorin für Kunstpädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt. Ein Schwerpunkt ihrer Forschung und Lehre ist das ästhetische Verhalten von Vorschulkindern, insbesondere das ästhetischen Lernen im Elementar- und Primarbereich.

TABEA SELINA SOBBE, Studentin der Universität Paderborn, Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen mit den Fächern Kunst und Deutsch.

PROF. DR. JUTTA STRÖTER-BENDER, seit 2001 Professorin für Kunst und ihre Didaktik (Malerei) an der Universität Paderborn. Aktuelle Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Ästhetische Konzepte in der Malerei, UNESCO Weltdokumentenerbe und kulturelle Bildung. Koordinatorin des interdisziplinären Arbeitskreises World Heritage Education, Gründerin eines internationalen Forschungsverbundes von Kinderzeichnungsarchiven mit Blick auf eine Aufnahme in das Register des Weltdokumentenerbes. Internetzeitschrift: World Heritage and Arts Education (15 Ausgaben seit 2009)

JOHANNA TEWES ist Studienrätin am Walddörfer Gymnasium in Hamburg und Doktorandin bei Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender im Fachbereich Kunst und ihre Didaktik an der Universität Paderborn. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Fragestellungen zur Welterbebildung und zur Geschichte der Kunstpädagogik im Kontext von fachlichen Legitimationsstrategien sowie dem bildnerischen Ausdruck und der ästhetischen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen.

PD DR. ANNETTE WIEGELMANN-BALS, Privatdozentin für Kunstpädagogik an der Universität Paderborn und Studienrätin am Gymnasium. Studium Kunst, Pädagogik und Erziehungswissenschaft (Lehramt Gymnasium/Gesamtschule), Lehrerabordnung von 2004-2010 an die Universität Paderborn (Kunst und ihre Didaktik); Promotion über die Kinderzeichnung im Kontext der neuen Medien (2007). Habilitation (2013) über Metaphern im Kontext der neuen Medien. Die Kinderzeichnungsforschungen des Dissertationsprojekts wurden 2009 mit dem Forschungspreis Kunstpädagogik ausgezeichnet.

MARIE WITTIG studierte an der Universität Paderborn Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen mit der Fächerkombination Kunst und Englisch. Während ihres Studiums volontierte sie zwei Monate in einem ghanaischen Kinderheim, was ihr den Anstoß für ihre Examensarbeit »Kinderzeichnungen in Ghana unter besonderer Berücksichtigung der ästhetischen Sozialisation« gab. Nach ihrem Abschluss des zweiten Staatsexamens am Seminar Jülich arbeitet sie heute an einem Gymnasium im Kreis Aachen.

DR. HEIDRUN WOLTER, seit 2010 Professorin an der Takoradi Technical University im Sculpture Department Ghana. Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fach Kunst der Universität Paderborn (2002-2006). Promotion zur Bedeutung interkultureller Forschungen und Kinderzeichnungen, Paderborn 2007. Publikationen zur Vermittlung des UNESCO Welterbes und zahlreiche Ausstellungen im In- und Ausland.

Reihe KONTEXT: Kunst – Vermittlung – Kulturelle Bildung

Herausgegeben von Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender

Die Reihe erschließt aktuelle kunst- und kulturpädagogische Beiträge aus der Lehr- und Forschungswerkstatt „Kunstvermittlung und kulturelles Erbe“ an der Universität Paderborn im Fach Kunst. Sie verbindet Grundlagenwissen mit Einführungen in ungewöhnliche Themenspektren, die dennoch anschlussfähig an die Lehrpläne sind.

Die vielfältigen Themen aus den Bereichen Kunst, Kultur, Kulturelles Erbe und Cultural Diversity werden vorgestellt mit konkreten Anregungen für die theoretische wie kunstpraktische Vermittlung im Unterricht, in der Jugend- und Erwachsenenbildung und in innovativen Projekten. Sie bieten – auch fachfremd Unterrichtenden – weiterführende Perspektiven und Impulse.

Band 13

Christoph-Maria Scholter

Die Kinderzeichnungen im Kontext von Spiel- und Medienwelten der 1980er-Jahre

Historische Jungenzeichnungen zum Themenfeld Masters of the Universe

Tectum Verlag 2017 • 172 Seiten • ISBN 978-3-8288-3875-8 • 29,95 €

Band 12

Ilona Glade

Die kurfürstlichen Marmorkamine des 18. Jahrhunderts im Schloss Augustusburg in Brühl

Eine Studie zum Projekt UNESCO-Weltkulturerbestätten in Nordrhein-Westfalen

Tectum Verlag 2014 • 350 Seiten • ISBN 978-3-8288-3323-4 • 29,95 €

Band 11

Daniela Blankenburg

Tapeten-Sammlungen in Kunstgewerbemuseen

Ein internationaler Vergleich

Tectum Verlag 2013 • 350 Seiten • ISBN 978-3-8288-3127-8 • 29,95 €

Band 10

Judith Steinheider

Schattenbild und Scherenschnitt als Gestaltungsmittel der Buchillustration

Geschichte und Bibliografie

Tectum Verlag 2013 • 314 Seiten • ISBN 978-3-8288-3251-0 • 29,95 €

Band 9

Helga Kämpf-Jansen

Ästhetische Forschung

Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept

ästhetischer Bildung

Tectum Verlag 2012 • 322 Seiten • ISBN 978-3-8288-2894-0 • 29,90 €

Band 8

Sibylle Rudolph

Zur Geschichte der Eurythmie. Rudolf Steiner und die Architektur

der frühen Unterrichtsräume

Tectum Verlag 2011 • 244 Seiten • ISBN 978-3-8288-2753-0 • 29,90 €

Band 7

Kai Helge Wirth

Filmen im Unterricht 2.0/Podcastingeducation. Neue Wege der Unesco World Heritage Education im Zeitalter des Dokumentarpodcastings

Tectum Verlag 2010 • 236 Seiten • ISBN 978-3-8288-2476-8 • 29,90 €

Band 6

Beate Talmon de Cardozo

Kuba – Kunst: Die Frau im Fokus künstlerischen Schaffens vom Ende der Kolonialzeit bis zur Gegenwart

Tectum Verlag 2010 • 246 Seiten • ISBN 978-3-8288-2272-6 • 29,90 €

Band 5

Johanna Tewes

Phantastische Bildwelten zwischen Gothic, Kitsch und Mythologie. Die künstlerischen Strategien Andrea Lehmanns und ihre didaktischen Schnittstellen

Tectum Verlag 2010 • 130 Seiten • ISBN 978-3-8288-2145-3 • 29,90 €

Band 4

Jutta Ströter-Bender

World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes

Tectum Verlag 2010 • 186 Seiten • ISBN 978-3-8288-2155-2 • 29,90 €

Band 3

Jutta Ströter-Bender

Corvey: Räume von Kunst und Wissen. Ehemalige Benediktiner-Abtei und barocke Schlossanlage. Wege und Projekte für die Kunst- und Denkmalspädagogik sowie die Erwachsenenbildung

Tectum Verlag 2010 • 188 Seiten • ISBN 978-3-8288-2156-9 • 29,90 €

Band 2

Jutta Ströter-Bender

Museumskoffer, Material- und Ideenkisten. Projekte zum Sammeln, Erkunden, Ausstellen und Gestalten für den Kunstunterricht der Primarstufe, der Sekundarstufe I und die Museums pädagogik

Tectum Verlag 2009 • 114 Seiten • ISBN 978-3-8288-9894-3 • 29,90 €

Band 1

Jutta Ströter-Bender

Tapeten – Kunst – Wandgestaltung. Projekte für die Wand im Kunstunterricht der Sekundarstufen

Tectum Verlag 2009 • 124 Seiten • ISBN 978-3-8288-9885-1 • 29,90 €